ISSN 2718-6725

XXVII Congreso Pedagógico

Pedagogías en comunidad
Lecturas, autorías, escrituras en acción
UTE - 2022

Nuestra invitación: Dialogar con la Convocatoria
y el Colectivo de este Congreso.
Repensar las pedagogías que hacemos con otres.
Compartir nuestros escritos.
Publicar.

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.

UTE - Bartolomé Mitre 1984. CABA / www.ute.org.ar

XXVII Congreso Pedagógico 2022 UTE-CTERA

"Pedagogías en comunidad
Lecturas, autorías, escrituras en acción"

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 les autores

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

Marzo 2023 – 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:
XXVII Congreso Pedagógico UTE 2022.

Declarado de interés educativo por la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires, Declaración 380/2022 (11/08/2022)

Declarado de interés por el Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Resolución RESCD-2022-371-E-UBA-DCT#-FFYL (11/08/2022)

Agradecemos la participación indispensable de todos los colectivos que hicieron posible el XXVII Congreso y sus encuentros presenciales y remotos para compartir procesos de escritura que culminaron en esta publicación:
Graciela Batallán, Miriam Feldfeber y Daniel Suárez por la UBA,
legisladores y legisladoras de la Legislatura de la Ciudad,
Irina Garbus y equipo de Secretaría de Educación,
Secretarixs por Niveles y Modalidades,
Paula Galignana y equipo de Secretaría de Prensa,
Matías Zalduendo y equipo de Secretaría de Derechos Humanos,
Carlos Guerrero y equipo de la Secretaría de Cultura,
Pablo Francisco y equipo CyMAT,
Sonia Laborde y equipo en articulación con diplomaturas,
Equipo del CFP N° 14,
Martín Acri y compañeres coordinadorxs de los encuentros,
integrantes del Colectivo Congreso del Instituto Cacho Carranza
y muy especialmente todes les compañeres que se comprometieron amorosamente en la producción de autorías.

Daniel López

Director del Instituto "Maestro Cacho Carranza"

XXVII CONGRESO PEDAGÓGICO

2022

Pedagogías en comunidad

Lecturas, autorías, escrituras en acción

I. Introducción general 5

- Angélica Graciano. *Memoria de luchas y aprendizajes colectivos. Por la vigencia de derechos inescindibles* 5
- Irina Garbus. *Pedagogías en Comunidad: entrelazando rebeldías, amorosidades y saberes* 9
- Daniel López e integrantes del Colectivo del Congreso Pedagógico, Instituto Maestro Cacho Carranza. *XXVII Congreso Pedagógico 2022. Pedagogías en comunidad. Lecturas, autorías, escrituras en acción* 11
- Delegación que participó de las jornadas históricas. *La masacre de Trelew. Pedagogías al sur del continente: medio siglo de resistencias (1972-2022)* 14

II. ¿Qué pasa cuando leemos críticamente las normativas como trabajadorxs de la educación? Análisis de las continuidades y los cambios del Estatuto del Docente porteño 17

- Angélica Graciano y Martín Acri: *¿Qué pasa cuando leemos críticamente las normativas como trabajadores de la educación? Reflexiones sobre los cambios del Estatuto Docente porteño* 18

III. ¿Una cita a ciegas? ACAP, pasantías, prácticas laborales. Conversamos sobre los modos de vincular la escuela media con el mundo del trabajo 29

- Carla Bertotti. *¿Cómo nos posicionamos frente a la implementación de las ACAP? Una aproximación a los marcos normativos de esta política educativa* 30
- Federico Urricelqui. *Fundamentos de las ACAP. La perspectiva del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sobre la relación que se debe establecer entre educación y mundo del trabajo.* 36
- Verónica López Vila. *Pensar desde la escuela su relación con el mundo del trabajo: relato de una experiencia.* 41
- Gabriela Ulloa. *ACAP: desorientación y dispositivos intempestivos. ¿Qué hacemos lxs docentes, directivos y familias con las denuncias de lxs estudiantes sobre las ACAP?* 44

IV. ¿Les maestres dirigen, coordinan? ¿Cuando juegan, se juegan? 49

- Luis Loyola Cano. *Los acuerdos / conversaciones y pedagogías sobre el oficio de la dirección teatral.* 50
- Luis Blasco. *El juego de resistir la gentrificación. Experiencia pedagógica para reflexionar en torno a la inserción de los videojuegos en las aulas.* 56
- Julia Goldberg y Diego Larrigaudiere. *Formar docentes que juegan.* 60

V. ¿Qué hacemos con lo que otrxs hicieron de nosotrxs? 65

- Sebastián Antonietta, Alba González y Fernando Vilardo. *¿Qué hacemos con lo que otrxs hicieron de nosotrxs? La ESI y la Filosofía: una irrupción transformadora en la subjetividad adulta como aporte a la construcción social* 66
- Florencia Clara Mazzola. *Las redes en de-construcción de la ESI: reflexiones sobre los facilitadores y obstáculos de nuestra práctica docente* 72
- Soledad Giusti. *La ESI como disputa en el currículum y como política de Estado* 76

VI. ¿Qué docencia de secundaria para estos tiempos? 81

- Celeste Viedma. *Elogio de lo imposible: pensar la tarea docente bajo la dominancia neoliberal* 82
- Fernando Morillo. *¿Juntos por el cambio? Una interrogación a la política educativa del macrismo para el nivel secundario en la Ciudad de Buenos Aires* 88
- Adrián Figueroa. *Las escuelas pública y las luchas por su devenir: creaciones comunitarias o dispositivos de la dominación* 97
- Valeria Mikolaitis. *Comunicación en Ciencias accesible para personas sordas. Año 2022. El universo de la astrofísica, la astrobiología y la astronomía* 105

VII. ¿Y eso quién lo dice? Enseñanza de la historia: libros de texto, marcas de autoría y desarrollo del pensamiento crítico 113

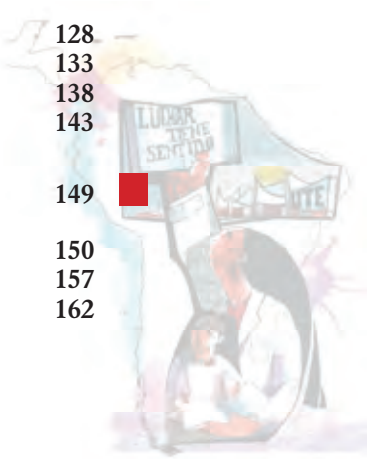
- Mariana Lewkowicz. *¿Qué tipo de historia contribuye a la formación de ciudadanos críticos?* 114
- Gisela Andrade. *Las marcas de autoría en los libros de texto para primaria y secundaria* 117
- Alina Larramendy. *Los autores de los textos y de las fuentes: contenidos a enseñar en el aula* 121

VIII. ¿Y si le damos otra vuelta? Propuestas para Educación Primaria 127

- Ricardo Benítez. *La ronda como trinchera. La mirada y el encuentro como escenarios de transformación* 128
- Ana Karina Garberi. *Consejo de Grado: enseñar a tomar la palabra y las decisiones* 133
- Lucía Soledad Rodríguez. *Reflejos y raíces. Reflexiones sobre la enseñanza desde los pueblos originarios* 138
- Carla Wurman. *La importancia del relato de experiencias pedagógicas. La cuenca Matanza Riachuelo* 143

IX. ¿Qué desnaturalizamos y ponemos en discusión les docentes? 149

- Martín Birman Kerszenblat. *Estandarización o escuela para todes. ¿Qué evaluaciones?* 150
- Andrea Delgado. *Cuarenta años de Malvinas, un mural para contar* 157
- Pedro Acosta. *Educación Física de ayer a hoy. Rupturas y continuidades desde los años 70* 162



X. ¿Te queremos verde? Recorridos y prácticas pedagógicas ambientales desde colectivos y comunidades urbanas 167

- Romina Paola Cabral, Natalia Sol González y Patricia Guijarrubia. *Vuelos en el jardín de los porqué. Una experiencia participativa que conjuga naturaleza y arte para comprender, valorar, cuidar, transformar, enriquecer y habitar el ambiente* 168
- María Laura Galli y Yanina Caressa y *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Relatos de educación ambiental en la Cuenca Matanza Riachuelo* 173
- Irene Bibiana Tomé. *Educación y ambientalismo popular* 179

XI. ¿Qué docencia de secundaria para restituir y garantizar derechos? Vínculos pedagógicos para el encuentro pospandémico 183

- Beatriz Chisleanschi y María Florencia Ego. *Post pandemia y la recuperación del deseo. ¿Cómo articular motivación y pasión?* 184
- Geraldina Bernard. *El abrazo que cuida. Entre todos nos cuidamos* 189
- Daniel Alberto Peña. *Formato Reingreso. Cuando inclusión no es entrar… sino salir* 194
- Florencia Boireau y Flavia Orlando. *Deconstruyendo roles en el Nivel Medio. Claves para trabajar en red* 201

XII. ¿Qué debates para la modalidad Educación Especial en CABA? 205

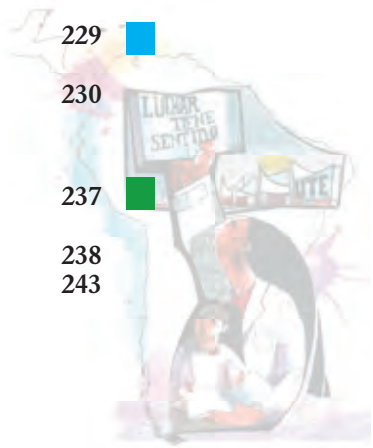
- Marisa Fernanda Viola. *Educar para construir futuro* 206
- Lorena Jesús y Laura Granda. *Uso inclusivo del lenguaje: debates y propuestas para una lengua como territorio en disputa y construcción* 212
- Vanina Ferrante, Paola Petrolo y Julieta Ullúa. *Hacer escuela después de la pandemia, oportunidades y desafíos* 218
- Alicia B. Celes. *Modalidad educativa de inclusión justa y democrática. Los desafíos de sus comunidades pedagógicas, tendencias nacionales e internacionales en derecho* 224

XIII. Alfabetización Inicial, una diplomatura universitaria 229

- Grisel Acquafredda; Laura Kaplan; Fernando Pablo Pineda Rojas; Ana Julia Rodríguez; Silvia Storino. *De la regulación democrática a la regulación conservadora. Curriculum, prácticas de la enseñanza y políticas educativas.* 230

XIV. Infancias, ¿Desde dónde generar debates y alternativas? 237

- Agustina Carbone. *Educación de calidad, pero ¿para quiénes?, ¿para cuándo?, ¿a costa de quiénes?* 238
- Mariela Pascale. *Pedagogías en comunidad. Conversaciones, acompañamientos y cuidados* 243



XV. Registros Pedagógicos desde la Educación Primaria 249

- Pablo Guillermo Grau. *El CEREC. Una experiencia inédita en la educación bilingüe intercultural en la provincia de Chaco* 250
- Flor del Rocío Armas Asmad. *Sustantivo se escribe con Mayúscula. Registros de trayectorias y de vínculos pedagógicos* 255
- Pedro Vicente Zandomeni. *Reflexiones sobre la diversidad y la inclusión en la escuela primaria* 260

XVI. Diálogos sobre historias infantiles en pandemia COVID-19 2020. Un Informe Académico 265

- Jimena Cullen, Melanie Etcheverry, Natalia Gauna, Agustina Granada, Sonia Laborde, Micaela Stefani, Guadalupe Storni y Marcela Terry. *Diálogos sobre historias infantiles en pandemia COVID19-2020. Niñas y niños conversando con maestras* 266

Introducción General

Memoria de luchas y aprendizajes colectivos
Por la vigencia de derechos inescindibles

Angélica Graciano
Secretaria General

Este 2023 nuestra organización sindical CTERA cumple 50 años. Su creación fue el mismo año de la Masacre de Trelew, muestra flagrante de las graves violaciones de derechos humanos que tuvieron lugar en nuestro país. La existencia y el fortalecimiento de las organizaciones sindicales y populares de todes les trabajadores y trabajadoras para que no se repitan estas violaciones de derechos humanos y para avanzar en la justicia social, resulta no solo tarea inexorable, también se constituye en memoria que lucha por sus sentidos inescindibles. En este año 2023 cumplimos 40 años de democracia. En este marco, los Congresos Pedagógicos UTE-CTERA, que tienen más de treinta años de vida, son una herramienta para construir memoria. En cada uno de ellos, hemos entendido que la escritura es acción política y que nuestras voces adquieren protagonismo, las luchas en las que participamos manifiestan "contenidos pedagógicos" para las y los trabajadores de la educación. Por eso, una introducción al XXVII Congreso requiere hacer memoria de nuestras luchas, de nuestros aprendizajes individuales y colectivos como ciudadanos. Esa memoria puede ser releída en los textos docentes publicados en la **web de nuestro Sindicato.**

El 2022, cuando se desarrolla el XXVII Congreso Pedagógico, las fuerzas populares se ven impactadas por el avance de la derecha en las elecciones del año anterior, el nefasto acuerdo con el Fondo Monetario Internacional que puso la economía argentina al borde del estallido, y la interna a cielo abierto de los agrupamientos políticos.

La crisis global por la pandemia COVID-19 y la guerra Rusia y Ucrania ofrece un escenario favorable para imponer políticas de *shock* que quieren asegurar un drástico impulso en la acumulación de la riqueza entre los más poderosos.

Por otro lado, el articulado de los poderes económico, mediático y judicial como núcleo central de conducción de las fuerzas opositoras, trae como consecuencia la puesta en escena de un discurso y

Reunión en la Legislatura de la comunidad educativa de la carrera de Pedagogía Social con orientación en DDHH del IFTS 28 con las legisladoras Victoria Montenegro y Maru Bielli, luego del intento de cierre de inscripciones por parte del Gobierno de la Ciudad. De la misma también participaron organismos de Derechos Humanos y Madres de Plaza de Mayo para brindar su apoyo a docentes y estudiantes de la carrera.

una política antiderechos que dificulta notoriamente la actividad sindical basada en la conquista y protección de esos derechos.

Esa política de disciplinamiento mediante el proceso de consolidación electoral del neoliberalismo en la Ciudad de Buenos Aires, vuelve nuestro escenario de actuación en un verdadero "territorio hostil". Más aún, por la característica de nuestra actividad: **la educación pública y gratuita** nos constituye de hecho como enemigo esencial de la lógica de mercado, puesto que cada trabajador y trabajadora de la educación, más allá de su definición ideológica y partidaria, desde su hacer cotidiano afirma: "no todo se puede comprar, no todo se puede vender".

Como todos los años, hemos puesto la fuerza de la organización en la idea de proteger y construir derechos, alcanzar su vigencia. Comenzamos en la calle peleando contra el negocio inmobiliario de Rodríguez Larreta: en esa oportunidad la "ocurrencia oficial" fue desalojar una escuela en el barrio de Devoto para instalar un emprendimiento gastronómico ligado a la industria del vino. Otra vez la perversidad del neoliberalismo, mercado versus derechos. En vez de considerar el mercado como fuente de puestos de trabajo genuino y regulado, se lo utiliza para eliminar derechos: "ponemos una vinería, sacamos una escuela". Parecería, o es, que para acceder a un derecho, hay que desprenderse de otros.

Seguimos en las calles defendiendo la carrera docente y la titularización de los compañeros postergados por la impericia del actual gobierno de la jurisdicción porteña en el llamado a concursos. En las calles defendemos también el estatuto del docente, nuevamente violado por la escribanía de la legislatura que de manera unilateral e inconsulta se anima a modificar las regulaciones de nuestra actividad. Fuimos con nuestros reclamos a la Comisión de Educación, construimos **unidad sindical en la acción.** Articulamos con otras entidades y con las comunidades educativas en la histórica convicción de que es en ese marco donde finalmente la organización sindical encontrará el sendero de justicia social.

Al pedido de titularización masiva, sumamos la exigencia de la apertura de la mesa salarial, entendemos que en nuestro país se vive un violento proceso de acumulación/concentración de la riqueza y los y las trabajadoras tenemos el derecho y la obligación de participar activamente en la puja para frenar y revertir esa tendencia, para pasar de la acumulación a la distribución. Rechazamos también la implementación de las pasantías, un verdadero "trabajo esclavo" al cual someten a los pibes y pibas de nuestras escuelas secundarias, robándoles la alegría de cerrar un ciclo escolar para eyectarlos a la lógica del mercado.

Exigimos el cumplimiento de la Ley de Paritaria Nacional Docente. Desde CTERA se planteó "aumento de salario que supere la inflación, con revisión permanente", la "modificación del Impuesto a las Ganancias", "continuar con la elaboración del Convenio Colectivo del sector docente" y "una nueva Ley de Financiamiento Educativo". Tanto la Legislatura como el Ejecutivo de esta jurisdicción violan permanentemente las regulaciones que intervienen en la actividad docente. Necesitamos un Convenio Colectivo de Trabajo que garantice los acuerdos alcanzados, y que requiera del consenso de partes tanto para el salario, para el desarrollo de la carrera docente, como para todo aquello que haga a las condiciones de trabajo.

Con estos reclamos como bandera, con la mayor unidad posible y con el apoyo incondicional de los

Acompañamos a lxs Trabajadores dependientes del Ministerio de Cultura para denunciar el ajuste del Área

trabajadores de la educación de la Ciudad, construimos una movilización masiva y el paro del día 12 de mayo. Nuestro trabajo es defender los derechos de los y las trabajadoras de la educación y ante eso no nos detiene el consenso electoral que reúne el oficialismo de la Ciudad. En una verdadera democracia los derechos son inescindibles, inalienables e indivisibles. No se gobierna por el placer de ejercer el poder, sino para garantizar la vigencia plena y sostenida de esos derechos.

En junio de 2022, la ministra de Educación de la jurisdicción porteña, Soledad Acuña, asegura que la utilización del lenguaje inclusivo por parte de los estudiantes genera "un obstáculo" en el aprendizaje. Y advierte que se sancionará a docentes que incumplan la prohibición de su uso institucional en las escuelas porteñas. Ante lo cual formamos parte de un gran frente opositor a tamaña insensatez. La lucha es integral y se desenvuelve en todos los ámbitos.

En agosto comenzamos la lucha con la CTERA en favor de la trimestralización y aumento de emergencia para las jubilaciones docentes, por la reapertura de las paritarias en las provincias y en contra de la criminalización de la lucha docente a raíz de los acontecimientos de Chubut y Santa Cruz. El paro del 10 de agosto no hizo otra cosa que amplificar el reclamo. A nivel CTA construimos para el día 17 de agosto una gigantesca movilización para "parar la mano a los remarcadores de precios", sin movernos un ápice en la lucha por la distribución del ingreso y ratificando nuestro compromiso histórico con la justicia social. En ese mismo mes, también sostuvimos la lucha contra la desidia del Estado. La ausencia de las políticas públicas provoca pérdidas irreparables. En defensa de la niñez participamos de la marcha de la comunidad educativa de la escuela 17 D.E. 5°.

En septiembre construimos un triunfo histórico, un contundente triunfo de la lista Celeste Violeta nacional en las elecciones de CTERA. La masiva elección se realizó con total normalidad.

A comienzo de ese mismo mes de septiembre, la Argentina abre un nuevo y oscuro capítulo caracterizado por el atentado a la vicepresidenta de la Nación, Cristina Fernández. Cuando la ciudadanía esperaba un reclamo conjunto y un rechazo del mismo tenor, la dirigencia de la oposición no solo relativiza el tema, también, en algunos casos, lo festeja. El gobierno de Rodríguez Larreta, en decidido contrapunto a la masiva participación de maestras y maestros en la marcha de repudio a la violencia política, traslada concursos y las EMI a los días sábados. Esto constituye una modificación unilateral del contrato de trabajo y una violación a las normas que rigen la actividad docente. Así, el 22 de septiembre entre todas y todos construimos un paro del 90% bajo la consigna "la jornada laboral docente es de lunes a viernes".

En octubre, con el mandato de nuestros delegados y delegadas se efectiviza un contundente paro el día 4. La conmovedora movilización a la Jefatura de Gobierno pone en evidencia que, más allá de la cuestión electoral, hay en esta Ciudad una indomable voluntad de ser comunidad y de que la escuela pública es el centro y la dirección de ese movimiento; de ahí deviene, sin lugar a dudas, la importancia estratégica de nuestra organización sindical en esa lucha. Aún hoy nos emocionamos ante la enorme demostración de resistencia y rebeldía de los pibes y pibas de la secundaria.

El conflicto fue escalando ante los oídos sordos de un gobierno empecinado en destruir el sistema público. Ante esto, sumamos las reivindicaciones necesarias y las expresamos en el paro docente de 24

Solidaridad entre trabajadores: nuestra secretaria general junto a lxs residentes de salud en el paro y movilización a la legislatura 10 NOVIEMBRE, 2022.

El 15 de diciembre de 2022 realizamos el encuentro de cierre «Salud y perspectiva de género en el ámbito laboral» de la «Formación Sindical para Delegadxs» de UTE. El mismo se encuadró en el marco de la diplomatura UTE UMET coordinada por nuestro compañero Lic. Gustavo Raide.

horas para el día lunes 31de octubre exigiendo el fin del hostigamiento a la docencia. Pedimos con toda la fuerza de las bases: no a la baja del presupuesto educativo, actualización salarial permanente, titularización de todos los docentes interinos y contratados, defensa de las EMI y las capacitaciones en servicio, jornada laboral docente de lunes a viernes, en defensa de la ObSBA y por el acceso a la salud, y por la ley de paritarias docentes.

Días antes, el 17 de octubre, participamos de una movilización popular en el marco de la gran puja redistributiva que vive nuestro país, junto a la CTA y a los sectores más dinámicos de la CGT, bajo la consigna “Unidad Nacional, por la Soberanía y la Justicia Social”.

En noviembre construimos el gran triunfo nacional y local de la lista 10 en la CTA. En este plano, Eduardo López y Matías Zalduendo, con el acompañamiento de un importante conjunto de compañeras y compañeros, asumen la representación de nuestra organización en los distintos niveles jurisdiccionales de la Central. El 10 de noviembre volvimos a construir un paro histórico y una nutrida manifestación que expresa su máximo repudio a la consecuente baja del presupuesto educativo en toda la gestión del PRO al frente del gobierno de la Ciudad.

En términos políticos cada vez se visibiliza más el movimiento de la comunidad educativa. Incluso, se avanza en la construcción política de otros espacios en estrecha relación con lo público. La alianza UTE y ATE en ese sentido es claramente estratégica.

Respecto de los salarios, hemos conseguido resultados satisfactorios. La combinación de negociación y lucha logró la celebración de cinco mesas salariales que fueron construyendo un total anual de 103,06% a fin de año. Sin embargo, bajo el neoliberalismo, al igual que el resto de la clase trabajadora, nuestro sector perdió 20 puntos en el poder adquisitivo del salario.

En diciembre, el *lawfare* se manifiesta con toda su expresión mafiosa tanto en el fallo contra la Vicepresidenta de la Nación, como en el caso de Lago Escondido, entre otros. Como UTE y CTA nos manifestamos decididamente en contra de la corrupción judicial en tanto construcción nefasta del poder. La lucha es decidida y urgente: necesitamos una Corte Suprema de Justicia ajustada a la Constitución Nacional.

La gran alegría expresada por nuestro pueblo ante el triunfo del seleccionado argentino en el Mundial de Fútbol Qatar 2022 se suma, entre otros alientos latentes, a las energías que estamos necesitando para triunfar en todas las luchas que nos esperan para este 2023.

Esta publicación del XXVII Congreso Pedagógico es memoria de las luchas que hemos desarrollado escrita por docentes, lectores, actores y autores. Elles y otres lectores podrán disfrutar y resignificar las pedagogías en comunidad vividas, teorizadas, repensadas como parte de las trayectorias formativas de la docencia de la Ciudad.

Pedagogías en comunidad:
entrelazando rebeldías, amorosidades y saberes

Irina Garbus
Secretaria de Educación y Estadística

Como cada año, en el marco de la Secretaría de Educación y Estadística, abrimos el Congreso Pedagógico de UTE en sincronía con el inicio del ciclo lectivo. Confluyen en él compañerxs secretarixs y referentes de todas áreas, niveles y modalidades de nuestro Sindicato, y también aquellos que conducen, organizan y desarrollan otras actividades de la secretaría de Educación: nuestro CFP, el IFTS, la biblioteca infantil y juvenil, las diplomaturas, los convenios con distintas instituciones y universidades.

Nuestro Congreso refleja la maravillosa y ardua tarea de todo el colectivo docente. Maestres, profesores, supervisores, investigadores… asumimos el compromiso de construir la educación pública que merece nuestro pueblo. Desde el Colectivo del Congreso reflexionamos acerca de nuestras prácticas, pensamos, leemos y escribimos en un proceso de resistencia y permanente producción de alternativas frente a los embates del neoliberalismo instalado hace más de 15 años en la Ciudad.

Desde UTE, nos posicionamos en lo sindical y pedagógico (que, como diría Paulo Freire, siempre es político) para elaborar proyectos y desarrollar prácticas innovadoras y superadoras de adversidades. Por eso, la comunidad reconoce en nuestro sindicato una organización que aporta a una educación popular, democrática e inclusiva. Lo que implica, en el actual contexto porteño, la permanente lucha y organización en las escuelas y en los territorios para evitar el avance de un gobierno cuyo proyecto es socavar un sistema educativo público estatal ejemplar que llevó décadas de recursos estatales (de la sociedad toda) y de batallas populares en su defensa. El Congreso Pedagógico, en sus ya 30 años de presencia permanente, es el espacio que genera nuestro sindicato para poder pensar, sistematizar, escribir estos procesos. Dejando huella, haciendo memoria.

Les docentes constantemente elaboramos teoría desde nuestro campo de trabajo, que es siempre un conocimiento colectivo. El dispositivo del Con-

Acto de colación de grado de la UMET. Gracias al convenio con la UTE, recibieron su título de Licenciadxs en Educación afiliades de nuestro sindicato.

Semaforazo contra el cierre de los IFTS. 23/11

greso acompaña esa elaboración: con el asesoramiento, con la realización de encuentros junto con les compañeres autores. La producción de conocimiento colectivo es nuestra fortaleza superadora, que no cede a la presión de ciertas tradiciones que buscan aislarnos dentro de cada aula. Esa conciencia de lo grupal, de lo colectivo, se pone de manifiesto en cada una de los escritos finales. Compartimos la lectura de propuestas que toman cuerpo en las instituciones. Diagnósticos precisos y estrategias de solución a problemas actuales. Investigaciones académicas que orientan la pedagogía. Dejamos registro y memoria de nuestras experiencias para que otres compañeres abreven en ellas. Porque de esto se trata: de producir pedagogías en comunidad.

Como planteaba Rodolfo Walsh:

> *"Nuestras clases dominantes han procurado siempre que los trabajadores no tengan historia, no tengan doctrina, no tengan héroes ni mártires".*

Nuestra tarea es impedir que "la experiencia colectiva se pierda". Las sistematizaciones sobre las prácticas, las producciones pedagógicas, la memoria de nuestras luchas retornan al colectivo docente para ser luego releídas, debatidas, profundizadas.

Si bien cada ciclo lectivo posee sus contextos y particularidades, en la historia de la educación pública en la Argentina la pandemia provocó un sismo que atravesó la comunidad toda. Los edificios dejaron de ser transitados y la necesidad de comunicación a distancia se hizo notar. Afloraron como nunca las desigualdades y las injusticias evidenciadas en la falta de acceso a dispositivos para conectarse y poder enseñar/aprender, en las condiciones de muchos hogares con dificultades respecto a espacios y tiempos para vincularse con la tarea, en la alimentación que se vio afectada por la ausencia de la provisión escolar diaria. Y se puso de manifiesto, como nunca tal vez, el amparo y la profunda comunicación que brinda el espacio compartido en las instituciones, el abrazo que nos protege, la mirada que nos anima, la palabra que nos reúne.

Estas situaciones, entre otras, atraviesan los escritos del XXVII Congreso, dispuestos a ayudar/nos a elaborar lo que sucedió. Ponen de relieve la amorosidad en el vínculo pedagógico, eso que parece tan difícil de visualizar para los evaluadores generalistas y para los agoreros del desastre que instalan la pérdida de "días de clase" como la única cuestión por abordar.

Los textos que constituyen esta nueva publicación refieren al trabajo en este tiempo de vuelta a una "cierta normalidad". Los redireccionamientos que generamos, la realización de propuestas didácticas, el reconocimiento de lo que fuimos capaces de producir y aprender con nuestros estudiantes evidencian que les docentes y las comunidades sostenemos la educación pública. Supimos entramar rebeldías, amorosidades y saberes.

En este año 2023, desde nuestra organización sindical y nuestras comunidades vamos nuevamente a decir NO a las injusticias y codo a codo a defender las políticas de protección de derechos, las condiciones de enseñar y de aprender, y nuestras amadas escuelas públicas.

A 40 años de la recuperación popular de la democracia, lxs docentes gritamos a una sola voz ¡DEMOCRACIA PARA SIEMPRE! Y lo sostenemos con nuestros proyectos pedagógicos y nuestras prácticas cotidianas en cada aula, en cada centro educativo, en cada territorio.

XXVII Congreso Pedagógico UTE 2022

Pedagogías en comunidad. Lecturas, autorías, escrituras en acción

Daniel López
Director del Instituto
Maestro Cacho Carranza

Colectivo del Congreso. Texto elaborado a partir de registros y conversaciones entre integrantes del Colectivo del Congreso Pedagógico Instituto Maestro Cacho Carranza:
DANIEL ARROYO, FEDERICO CÁCERES, DANIEL CARBAJAL, ALICIA CELES, MARÍA CERNEIRA, GUILLERMA BOTASSI, ANDREA DELGADO, PAOLA DELLA VALLE, LUCIANA DEMICHELIS, ADRIÁN FIGUEROA, MARÍA PAULA GONZÁLEZ, JUAN LÓPEZ, DANIELA LOVISOLO, RENATA LOZUPONE, TERESA MANERA, VALERIA MIKOLAITIS, MARÍA INÉS MORI, CAROLA NORIEGA, PAULA PELAYO, MARINA PÉREZ, NÉSTOR REBECCHI, CLAUDIA REYES, ANA MARÍA RODRÍGUEZ, EMILSE RODRÍGUEZ, ELEONORA SANTOS, SILVIA STORINO, LORENA TRIPODI, PABLO VAGNONI, VIRGINIA VAN ZANDWEGHE.

El XXVII Congreso Pedagógico UTE-CTERA 2022 es un espacio para repensar pedagogías que hacemos con otres, construyendo comunidades y colectivos. Hemos socializado saberes que se originan en nuestra labor, que nos revelan autores, lectores, actores de comunidades diversas. Recuperamos el trabajo reflexivo, crítico, creativo que nos convoca cada día en las aulas, desde cada comunidad educativa.

Nos escuchamos, conversamos, desarrollamos lecturas desde la mirada docente, documentamos y sistematizamos propuestas pedagógicas, exigimos el respeto de los derechos humanos. Insistimos, persistimos, resistimos, debatimos, soñamos e imaginamos junto a comunidades solidarias afectadas por la fragmentación y dispersión política instauradas por el proyecto neoliberal de los últimos quince años en la ciudad de Buenos Aires.

El XXVII Congreso propuso retomar experiencias en la construcción de autorías, la propia voz en nuestras trayectorias de formación docente. Planteamos así, recuperar saberes donde expresamos voces singulares. Repensamos escritos que consideramos podrían aportar al debate en este espacio pedagógico-sindical, reescribiéndolos con mayor autonomía y precisión para dar cuenta de contextos, sujetos y problemáticas.

En el desarrollo del Congreso, los intercambios han sido una oportunidad para desplegar autorías, compartir y reescribir nuestras producciones de acuerdo a la situación actual y con el acompañamiento del colectivo para reflexionar en conjunto y escribir desde el trabajo de docentes lectores, actores y autores. Los procesos colaborativos desarrollados procuraron favorecer el despliegue de la escritura, a través de relecturas y reescrituras, para seguir construyendo pedagogías y pensamiento latinoamericano.

Sugerimos lecturas de pedagogas y pedagogos, investigadores y pensadores latinoamericanxs, no necesariamente para "confirmarlos". Una lectura crítica implica reconocer con quiénes se discute de manera situada, y recuperar aportes para comprender los debates existentes. Nos sugería Lidia Mercedes Rodríguez en el XXVI Congreso Pedagógico (pág. 6) leer los textos freireanos y de otros ubicándolos en su contexto, recorriendo el proceso de construcción de su pensamiento, ya que "la perspectiva histórica ayuda a leer su obra desnaturalizando, des-sedimentando sus propuestas, desmitificando, 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 sentido, recordamos a 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" (pág. 128). Decíamos en el XXVI Congreso Pedagógico, e insistimos durante el Congreso 2022: "Les proponemos 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 de Latinoamerica con un fuerte cuestionamiento a las políticas neoliberales. Deseamos que este proceso de escritura permita expresar, en este tiempo, cuando el mundo nos muestra su aspecto más cruel, nuestro conocimiento conjugando acciones, sentires, lecturas y autorías en la construcción de capacidades para habitar con ternura nuestras escuelas".

Muches compañeres hablan de "militancias pedagógicas" para referirse al compromiso con la educación pública, en diferentes territorios y en cada comunidad educativa. Luchas que se enmarcan en saberes y conocimientos construidos en la trayectoria de CTERA y CTA, de la IEAL y de otras organizaciones de trabajadores, de estudios e investigaciones desarrolladas y publicadas, de nuestras pertenencias en colectivos. Registros y escritos que dan cuenta de nuestras agrupaciones, militancias y participación sindical, de nuestros saberes específicos como delegades, de diferentes papeles en instituciones o en proyectos educativos y de una diversidad de recorridos formativos y disciplinares.

Los textos presentados en este Congreso permiten repensar y desarrollar el contenido pedagógico de las luchas. Como intelectuales críticos construimos debates, generamos preguntas sobre los sentidos del trabajo docente, releemos las agendas educativas que proponen las políticas públicas y los medios de comunicación. Acerca de las discusiones necesarias, nuestras y nuestros ponentes alzan sus voces para facilitar a les lectores, entre otras finalidades, el acceso a algunas reflexiones vinculadas a:

- historizar las luchas como trabajadores de la educación y analizar los cambios normativos, así como el desbaratamiento provocado por las políticas neoliberales (capítulo II)
- denunciar los dispositivos intempestivos e inconsultos y la desorientación que provocan en la comunidad educativa (capítulo III)
- pensar la tarea educativa bajo la dominancia neoliberal (capítulo VI)
- confrontar la estandarización para construir una escuela para todes (capítulo IX)
- distribuir igualitariamente los saberes para hacer más intensa la democracia (capítulo XIII),
- construir una escuela que luche para que lo necesario sea posible (capítulo XIV)

En los escritos encontramos miradas y argumentos críticos de las tradiciones institucionales que imponen barreras para promover la escucha de les estudiantes y obstaculizan la construcción de pedagogías en comunidad. Nuestros ponentes proponen una relación pedagógica que se potenciará a partir de:

- pensar la escuela desde lo vincular y cuestionar la articulación entre la escuela y el mundo del trabajo (capítulo III)
- preguntarnos qué hace la docencia con las denuncias de los estudiantes (capítulo III) y de las comunidades educativas (cap VI)
- sostener la potencialidad del juego, que otorga sentido de verdad a todo lo que hacemos (capítulo IV)
- valorar la pregunta filosófica para incentivar la reflexión (capítulo V)
- indagar qué tipo de historia contribuye a la formación de una ciudadanía crítica (capítulo VII)
- focalizar la mirada y el encuentro como escenario de transformación (capítulo VIII)
- desarrollar narrativas docentes de educación ambiental (capítulos VII y X)
- redescubrir la recuperación del deseo en la pospandemia (capítulo XI)
- repensar las modalidades en el sistema educativo para la inclusión justa y democrática (capítulo XII)
- aprender junto con la comunidad y desde la comunidad, dentro de un marco normativo flexible y consensuado, una educación intercultural bilingüe (capítulo XV)

Durante el año 2022 los encuentros que transmitimos en vivo para compartir las experiencias de escrituras entre distintes ponentes enriquecieron el intercambio, los debates y los escritos. Estos espacios de participación fueron la base del índice de la publicación. Leer a nuestres compañeres puede ser la pausa necesaria para repensarnos colectivamente y hacer pedagogías en comunidad.

En el año 2023, la Unión de Trabajadorxs de la Educación, único sindicato docente de la ciudad de Buenos Aires que integra la CTERA, celebra los 50 años de su creación. Haciendo memoria del recorrido de reivindicaciones y conquistas de derechos de les trabajadorxs, para el XXVIII Congreso Pedagógico reafirmamos nuestra consigna: LUCHAR TIENE SENTIDO.

Al cumplirse una nueva década del retorno a la democracia, nuestra lucha tendrá como objetivo promover la participación popular para que seamos los artífices de nuestro destino como nación, donde la organización social, la solidaridad, el respeto a la diversidad, la igualdad y la equidad, constituyan los principios fundamentales de nuestras prácticas. Entonces la educación será nacional, latinoamericana, popular, democrática, emancipadora y feminista, en un mundo donde las grandes corporaciones económicas tratan de instalar como valores sus propios intereses.

En tiempos donde los intentos de fragmentación se sienten en el cuerpo, en el aula y en la institución, invitamos a construirnos y reconstruirnos en el trazo de las letras escritas, haciendo ellas mismas un espejo de nuestro trabajo y tejiendo nuevamente las redes imprescindibles para construir con otres.

Las y los invitamos a seguir pensando el contenido pedagógico de las luchas desde el trabajo docente releyendo nuestras realidades en esta publicación y la de años anteriores en nuestro **sitio web** y en la **publicación del Congreso.**

LA MASACRE DE TRELEW

Pedagogías al sur del continente:
medio siglo de resistencias (1972-2022)

Fuimos parte de esta escritura colectiva la delegación que participó de las jornadas históricas a 50 años de la Masacre de Trelew:

MELENA BENSO, LUZ MARTÍNEZ, TERESA MANERA, PACHO REYDO, CARLOS MONESTÉS, PABLO SALAZAR, JORGE GODOY, ANA DIASPOTTRI, CRISTINA RUBIO, CARLOS ROJAS SURRACO, LUCIANO ALDERETE, BERENICE BELMUDES Y MATÍAS ZALDUENDO.

A 50 años de la Masacre de Trelew, un conjunto de compañeros y compañeras docentes tuvimos la oportunidad de viajar a Chubut para compartir una experiencia cargada de enseñanzas, discusiones y proyecciones hacia el futuro. Allí, en uno de los puntos más australes del país, la llama de la memoria brilló y se alimentó con los vientos patagónicos de nuestra Patria.

Durante agosto, los días transcurrieron entre charlas, encuentros y recorridas. No hubo momentos donde las discusiones y los debates políticos no atravesaran los pliegues de nuestra memoria. En nuestro caso, con el correr de las jornadas, fuimos construyendo un diálogo intergeneracional que nos permitió pensar los marcos de la fuga y las características particulares del escenario social en donde se desarrolló el fusilamiento de los y las militantes. Como maestros y maestras, nuestras inquietudes siempre estuvieron ligadas al aula, a la forma de transmitir conocimientos vividos y/o a la diagramación de secuencias que acerquen a nuestros/as estudiantes a los reclamos por la memoria, la verdad y la justicia; y al mismo tiempo, contagie la mística de años de resistencia protagonizados por los organismos de derechos humanos. En ese sentido, podemos decir que la “Masacre de Trelew” se nos presentó como uno de los episodios represivos iniciales de una forma particular de violencia: el terrorismo de Estado. Estando allá, pudimos comprobar lo que muchos viejxs militantes nos decían: “la fuga y el asesinato de nuestros compañeros moldearon y templaron a nuestra generación. Dejaron en nosotros y nosotras significados profundos”.

En efecto, la masacre perpetrada en la base naval “Almirante Zar” se presentó ante el pueblo y sus organizaciones como un hecho bisagra, y hasta como un ensayo general

de las prácticas genocidas que más tarde llevaría a cabo la dictadura –tristemente– autodenominada "Proceso de reorganización nacional". La principal ligazón entre ambos episodios fue el reconocimiento de los fusilamientos como crímenes de lesa humanidad, y como parte constitutiva de la persecución sistemática y organizada desde el Estado hacia un sector del pueblo.

Asimismo, el octavo mes del año nos encontró en una ciudad patagónica cargada de actividades unificadas bajo la consigna: "Masacre de Trelew, 50 años de lucha, unidad y solidaridad, 19 rosas rojas siguen floreciendo en Memoria, Verdad y Justicia". Aquel pueblo se llenó de militantes y familiares, y cuanto más cerca del 22 de agosto se encontraba, más se transformaba. Sin embargo, no solo el número de visitantes fue el dato significativo, también lo fue la procedencia de quienes pisaban aquella tierra. Aviones, micros, combis y autos llegaron a Trelew desde distintos rincones de la Argentina. La memoria, la verdad y la justicia se tiñeron de un federalismo potente y creativo. Cada contingente traía un acento particular y en cada desayuno, almuerzo, merienda o cena aparecieron los reencuentros y las anécdotas de tal regional, de aquella célula o de la combatividad de la clase obrera de tal provincia. Tuvimos el privilegio histórico de ser testigos de cómo los abrazos y los recuerdos crearon una fogata que abrigó el alma, los cuerpos y nuestra historia. Tampoco faltaron las melodías y los cantos de antiguas canciones de batalla. Un viejo militante montonero nos dijo: "si abren los sentidos, aún pueden escuchar las estrofas de la Luis Burela que cantaron los y las presas."

Las actividades se fueron sucediendo una tras otra, pero hubo una que enmarcó nuestras preocupaciones pedagógicas. Desde un escenario colocado en el viejo aeropuerto de Trelew, Taty Almeida recitó un poema. La referente de Madres de Plaza de Mayo-Línea Fundadora leyó los versos que su hijo Alejandro compuso tras la Masacre a sus 17 años. Esas estrofas de barricadas brotaron de la boca de Taty en tres ocasiones: la primera fue en el año 2000 en una ronda que se armó frente al aeropuerto cerrado. La segunda fue en la inauguración del edificio como Centro de Memoria en el año 2007. Y la tercera fue en la conmemoración por los 50 años de la masacre. Un grupo importante de docentes sindicalistas formamos parte del contingente más amplio de militantes y familiares que tuvo la oportunidad de escucharla. Casi como en una clase a cielo abierto, la lectura llegó a nosotres y desde nosotres se construyó un desafío: ¿cómo llevar esa experiencia a las aulas de la Patria?

Para nosotres, docentes comprometides con la construcción de memoria, haber estado en Trelew nos aportó distintas herramientas. En primer lugar, pudimos reconocernos en la historia que contaron los protagonistas de aquel 1972. En segundo lugar, caminamos entre las huellas que dejaron los y las militantes en las calles y lugares de aquel punto austral; y, por último, compartimos con sus familiares los programas políticos que enarboló aquella generación revolucionaria. Todas las dimensiones estuvieron rubricadas en los sueños de una Patria más justa y solidaria, y por los anhelos de aquella juventud.

Sin dudas, fue un encuentro intergeneracional basado en la escucha, en los abrazos, la empatía y el compromiso con los derechos humanos. Para el contingente de la UTE, los días estuvieron cargados de intensidad y emoción. Los diversos recorridos y edades de cada une nos permitió conocernos en profundidad y complejizar nuestras historias y trayectorias. Fue un espacio amoroso y militante, profundamente esperanzador para los tiempos que corren. Del mismo modo, nuestro sindicato fue protagonista de una actividad con muchos años de recorrido: la colocación de las baldosas por la memoria. Las mismas fueron ubicadas en las calles de Trelew y recuerdan los 19 nombres de los y las compañeras fusiladas. Con esa contribución, fuimos parte del gran encuentro federal que convocó a militantes y familiares. Sin embargo, nuestra marca distintiva estuvo delineada en las preocupaciones que expresan un deseo: construir un diálogo fructífero entre la memoria y las pedagogías de la esperanza. Es decir, fortalecer una práctica político-pedagógica nutrida por las luchas del pasado, sostenida en las resistencias del presente y comprometida con el futuro. Por ello, creemos de suma relevancia incorporar en nuestro trabajo docente los acontecimientos ocurridos en 1972. Porque allí se pueden problematizar categorías como terrorismo de Estado, crímenes de lesa humanidad y prácticas genocidas, entre muchas otras. Así también, cargar de historicidad la doctrina que utilizaron las Fuerzas Armadas en sus prácticas sistemáticas de represión y exterminio. Del mismo modo, fortalecer los debates en torno al lugar que ocupan los espacios de memoria en nuestra cotidianidad, y el aporte material que, en muchas ocasiones, otorgan en los juicios al momento de realizar peritajes o reconstrucciones.

Por la memoria, la verdad y la justicia.
¡30.000 mil compañerxs
detenidxs desaparecidxs
presentes, ahora y siempre!

“Masacre de Trelew, 50 años de lucha, unidad y solidaridad, 19 rosas rojas siguen floreciendo en Memoria, Verdad y Justicia”

II ¿Qué pasa cuando leemos críticamente las normativas como trabajadorxs de la educación?

Análisis de las continuidades y los cambios del Estatuto del Docente porteño

Encuentro con Angélica Graciano y Martín Acri en clave histórica y presente, realizada el día jueves 11 de agosto de 2022, a las 18 horas en la UTE, en el marco de la Apertura del XXVII Congreso Pedagógico 2022 UTE-CTERA "Pedagogías en comunidad. Lecturas, autorías, escrituras en acción".

Coordinación

Graciela Soiza y Federico Cáceres

¿Qué pasa cuando leemos críticamente las normativas como trabajadorxs de la educación?

Reflexiones sobre los cambios del Estatuto Docente porteño

ANGÉLICA GRACIANO* Y MARTÍN ACRI**

■ Graciela Soiza
En primer lugar queremos poner en conocimiento de todos y todas que en el día de hoy, en la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires, este Congreso Pedagógico ha sido declarado de interés educativo para toda la comunidad; para nosotres es una alegría enorme. Por otra parte, está en trámite su reconocimiento en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Con ambas noticas les damos la bienvenida.

Este XXVII Congreso Pedagógico tiene una particularidad que no han tenido otros. Esta vez nos hemos propuesto que los docentes autores puedan poner en palabras eso que están escribiendo sin aún tener la versión final, compartimos los textos en desarrollo para repensarlos y finalizarlos durante noviembre de este año 2022 y llegar a su publicación. En este marco nos convoca una pregunta, entre otras: ¿Qué pasa cuando leemos críticamente las normativas como trabajadores de la educación?

■ Federico Cáceres
Estoy muy contento de estar acá y además, como decías vos Graciela, es un día de festejo por este reconocimiento que hemos tenido como Colectivo del Congreso Pedagógico y también como clase trabajadora en general. Además, quería manifestar nuestro apoyo y solidarizarnos con la lucha docente en Chubut; por supuesto, seguir reclamando la liberación de Santiago Goodman y condenar la persecución del partido mediático judicial que venimos sufriendo como clase trabajadora en general. También cabe avisar a quienes nos están siguiendo por YouTube, que desde ahí pueden hacernos llegar consultas, inquietudes y comentarios que tengan, podremos hacer el intercambio de esa forma.

Quiero sumar a las palabras de Graciela, invitarlos, invitarlas, invitarles a todos para que escriban y a perderle el miedo a la hoja en blanco, y hablo en primera persona, porque yo hace unos años no me animaba a escribir un texto para el debate pedagógico, no me hacía tampoco el tiempo, no le veía tampoco tanta utilidad, y la verdad es que me enamoré del proceso de escritura con este convite que me hicieron las y los compañeros en el Colectivo Congreso; podemos poner en valor los aprendizajes individuales y colectivos de los procesos de escritura. La idea es hacer algo interactivo, romper el susto a la palabra “congreso”: no pensamos en algo totalmente académico, queremos reflejar y repensar lo que pasa en las escuelas, lo que vivimos día a día y reflexionar en conjunto. Me parece que la idea de este Congreso, como en todos los otros Congresos de UTE-CTERA, es repensarnos, repensar nuestras prácticas y sobre todo en conjunto salir de la individualidad que el neoliberalismo nos

* Sec. Gral de UTE, Lic. en Psicología, Supervisora Educación Especial, Prof. ENS 2.

** Prof. y Lic. en Historia, FFyL/UBA, Mg. en Educación y Ciencias Sociales FLACSO, Docente e investigador UBA / UNR, autor de trabajos sobre sindicalismo docente y la educación popular, Comisión Directiva UTE.

propone y pensarnos como clase trabajadora, como un conjunto de trabajadores de la educación, que es lo que somos.

Una compañera y un compañero nos proponen un texto que escribieron para pensarnos como sujetos históricos a través de esta conflictividad que estamos sufriendo hoy en día, ellos son Angélica Graciano y Martín Acri.

■ Angélica Graciano

Buenas tardes a todas las compañeras y compañeros que participan de forma virtual. Estamos particularmente muy felices de poder inaugurar las sesiones del XXVII Congreso Pedagógico de UTE-CTERA. Quisiera detenerme si me lo permiten, en qué contexto damos la apertura del Congreso.

Nosotros venimos de un paro nacional ayer que se inició como una jornada de lucha en todo el país y que tuvo varios reclamos. El primero contra la criminalización de la protesta, contra la persecución a nuestras compañeras y compañeros dirigentes sindicales en este caso de Chubut, como decía recién Federico, de un compañero que fue condenado por un incendio que él no produjo, que fue en el marco de una especie de pueblada en la ciudad porque hacía muchos meses que estaban sin cobrar. El Poder Ejecutivo, el gobernador Arcioni, había aumentado los salarios de la administración —de la administración política, no de la administración pública; la administración pública estaba sin cobrar junto con los docentes— y en ese marco hubo una reacción generalizada colectiva que terminó en la puerta de la legislatura con incendio de algunos neumáticos…

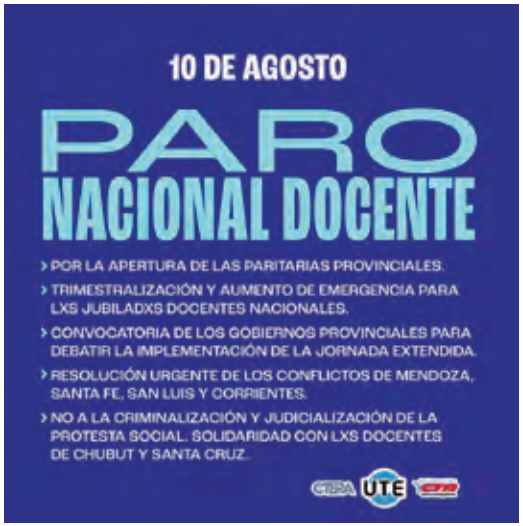
Santiago Goodman no fue el que inició ni el que protagonizó esos hechos. Quiero aclararlo porque siempre estamos bajo sospecha, los que ejercemos el sindicalismo o aquellos que queremos representar los intereses de un sector, que en este caso es el sector docente, y quiero aclararlo porque se han dicho muchas cosas, por ejemplo, toda la prensa hegemónica estuvo criticando el paro nacional cuestionando si "hacía falta" ese paro.

Para nosotros y nosotras, ese paro hacía falta porque había que decir lo que no se estaba diciendo, y lamentablemente esa es nuestra herramienta, en este momento, con la dificultad de comunicación que hay en Argentina, era importante retirar nuestra fuerza de trabajo de nuestro lugar de trabajo y decir basta. Basta de persecuciones, basta de hostigamientos, basta de esa andanada que hay contra todo lo que son las organizaciones colectivas. No escuchamos a los medios de comunicación hablar contra la AEA ni en contra de la UIA, ni contra la Sociedad Rural, ni contra los paros del campo, ni contra los cortes de ruta del campo. Escuchamos solamente atacar a las organizaciones colectivas y a las organizaciones de trabajadoras y trabajadores y a las organizaciones populares que estamos defendiendo nuestros derechos en un contexto de crisis global, de reconfiguración de las sociedades del mundo.

En este sentido, hay que remarcar que defendemos nuestros derechos, principalmente el derecho a tener un salario digno para poder vivir lo mejor que nos permite ese salario: a vivir dignamente, a comer todos los días. Son cosas muy básicas y elementales que parece que los empresarios están dispuestos a cercenarnos, a silenciarnos, a acallarnos y nuestra herramienta es el paro.

Junto con ese reclamo, sumamos el reclamo de nuestras jubiladas y jubilados de las cajas nacionales que solo han tenido un aumento del 9%; esperamos que ya se haga justicia con esas jubiladas y jubilados porque estuvieron al pie del cañón, siempre con la escuela pública, y no se merecen este trato. Así que esperamos respuestas, que tengan el reconocimiento económico que se merecen.

Por otro lado, quiero retomar algunas de las cosas que estuvimos pensando para organizar este Congreso Pedagógico. Se nombró este Congreso *"Pedagogías en Comunidad"*. A



El 10 de agosto de 2022 los docentes de varias provincias no dictan clases en las escuelas públicas por el paro que anunció la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA). Confirman su adhesión otros sindicatos y asociaciones de la educación en todo el el territorio nacional.

El Monitor, San Luis, 20 de noviembre de 1881.

mí me gusta mucho ese título, tiene una musicalidad, tiene una poética y tiene una invitación a construir todo lo que el neoliberalismo destruye. A reponer el lazo social, a reponer solidaridades, a democratizar el conocimiento y a reponer la circulación de la palabra. Y no digo cualquier circulación de la palabra, porque no se trata de la palabra vacía, de la palabra que dice cualquier cosa, de la palabra impune, sino de la palabra que valoriza a los demás, que valoriza a los otros, que valoriza nuestro trabajo y que valoriza nuestra patria.

Por eso queríamos hoy invitarlos e invitarlas a pensar un poco cómo se configuró esto que llamamos el sindicalismo docente, esto que llamamos la organización de trabajadoras y trabajadores, que nos encuentra en el marco de un paro pero que tiene una larga historia en Argentina. Con Martín proponemos esta conversación.

Martín Acri es un gran compañero, subregente de la escuela Raggio, es historiador, es autor de varios libros. Con él estamos ensayando algunas conversaciones en las escuelas sobre nuestro Estatuto del Docente, sobre nuestros derechos, sobre la lucha de nuestro sector, del sector de trabajadores y trabajadores en el marco de nuestra organización nacional, la CTERA, de la cual estamos muy orgullosas y orgullosos, y lo estamos porque es una organización que basa sus luchas en la solidaridad. En la solidaridad de clase, de la clase trabajadora. Gracias Martín por acompañarnos, gracias a todos los que están aquí presentes y felicitaciones por esta inauguración. Y vamos a conversar ¿no? Entonces, un abrazo a todas y todos.

■ Martín Acri

Muchas gracias por tus sentidas palabras, Angélica. Me parece muy importante preguntarnos qué pasa cuando leemos críticamente las normativas como trabajadores y trabajadoras de la educación. Ahí la reflexión nos invita al diálogo, a la conversación. En este sentido, tuvimos la oportunidad de conversar con varios grupos de trabajadores de la educación sobre qué viene pasando respecto de nuestro Estatuto, para historizar varias cuestiones: los cambios, historizar qué es un Estatuto, qué es un Convenio Colectivo, qué es una Paritaria, qué fue un Escalafón. Con este Colectivo Pedagógico me parece interesante pensar que los cambios, las problemáticas y los procesos que nos atraviesan en el presente tienen una historia de significados y luchas detrás.

Ya a finales del siglo XIX, en el proceso organizativo y de consolidación del sistema educativo nacional, las maestras de una escuela graduada en San Luis decidieron negarse a ir a trabajar porque no les pagaban, es decir, hoy como ayer sigue estando la misma problemática en el sistema educativo de las distintas jurisdicciones de nuestro país.

En la imagen del *Monitor de la Educación,* se ven abajo a la derecha tanto los nombres de las compañeras que eran docentes como la que era directora, como dice ahí: “empleada de Educación desde 1857”. Ahora, ¿qué les pasó? ¿Qué pudo haber pasado con unas maestras que se rebelaban y qué decidieron no ir a trabajar? Las echaron, las trasladaron y las separaron de sus cargos. Algunas fueron trasladadas a otras escuelas por “un proceder irrespetuoso”, dice la resolución. Un “proceder irrespetuoso” que hoy nos invita a pensar si no sentó realmente un precedente ante la necesidad de organizarse y plantear no ir a trabajar hasta que les pagasen sus sueldos adeudados por meses… De hecho, la posibilidad de organizarse, el planteo del reclamo y el de la unidad en la lucha, como muy bien Angélica decía recién, es también la necesidad de considerarse trabajadoras capaces de ponerse de acuerdo y llevar adelante una medida como tales.

Posteriormente lo que habrá, lo que se ve en la imagen de las *Primeras Organizaciones: Mutuales y Asociaciones,* tiene que ver con el proceso organizativo docente. Hoy tenemos organizaciones sindicales muy bien constituidas en el marco de un proceso histórico que arranca a finales del siglo XIX. Un proceso que va de la organización sindical en clave de asociaciones por nivel, y posteriormente sindicatos pro-

vinciales y sindicatos nacionales. Para luego constituirse hacia la década de 1920 y años después en una serie de federaciones provinciales y nacionales.

Surgió así la Liga Nacional de Maestros (1911) como una organización que intentó, ya a principios del siglo XX, mejorar la formación –algo que nos atraviesa hoy al tener nuestro sindicato un planteo concreto–, actividades, cursos, carreras, convenios, la lucha por mejorar la condición laboral y salarial de las maestras y maestros de aquella época. Es decir, mejorar las condiciones de trabajo y salario docente. Además, debe destacarse que tuvo nexos con distintas organizaciones docentes y no docentes, de otros lugares del país y estuvo presente justamente en la primera huelga que es en la ciudad de Buenos Aires en 1912, en un contexto de un modelo conservador de sociedad que le asignaba a la docencia la misión de apostolado en clave civilizatoria y burguesa.

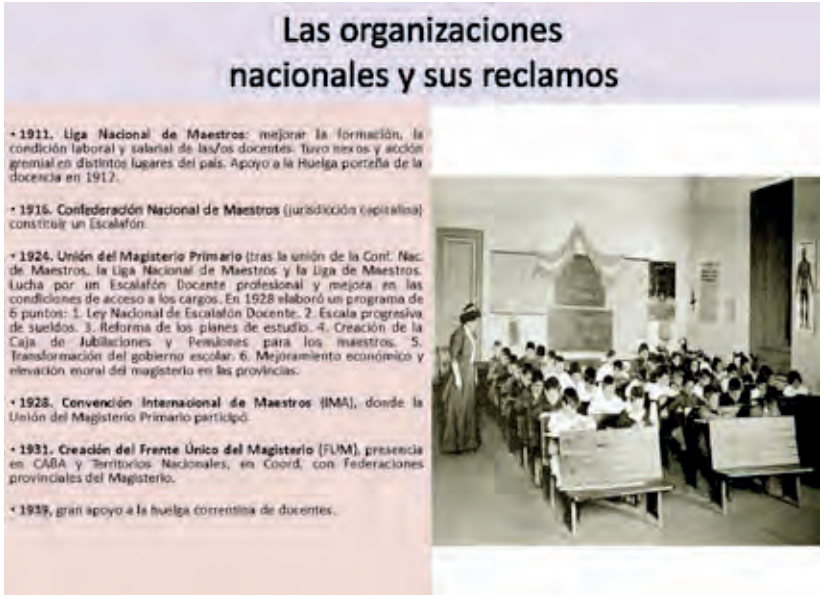
Posteriormente el proceso organizativo dejará de tener en cuenta la cuestión de la asociación (las uniones normalistas podrían ser algunos de esos ejemplos) para pasar a tener otra envergadura y otra característica más vinculada a la estrategia organizativa y a la estrategia de lucha del mundo del trabajo. Hoy nosotros utilizamos una herramienta que es la huelga, pero la huelga a principios de siglo fue ampliamente discutida y debatida. En 1912, como decíamos antes, tenemos el primer caso de la primera huelga, justamente en la ciudad de Buenos Aires.

En las décadas de 1920 y 1930 también existen experiencias de lucha de la docencia porteña y en distintos lugares del país como Corrientes, Santa Fe o Tucumán. Los compañeros Juan Balduzzi y Silvia Vázquez escribieron un libro que se titula *De apóstoles a trabajadores,* justamente es este contexto en el que el apostolado va perdiendo fuerza pese a que es hegemónico y la condición de trabajadoras y trabajadores va cobrando fuerza. La lucha por un escalafón va a ser muy importante, como

la lucha por la cuestión del reconocimiento de la antigüedad y la necesidad del escalafón salarial.

■ Angélica
Sobre esto que estás planteando, quiero relacionar dos cosas. Primero, estuve en el cumpleaños del sindicato de La Rioja (AMP), cumplió 75 años, y en el día del festejo decían que se llaman “Asociación” porque en esa época era mal visto que los docentes tuvieran sindicatos y que para que los acepten como organización colectiva había que llamarse “Asociación”, si no, no eran aceptados porque los docentes no podían sindicalizarse.

Y algo más respecto de lo que estás planteando, Martín: son las luchas que estamos dando ahora, la lucha por el escalafón es la lucha por el ascenso. En esa época las maestras decían “nosotras no le queremos deber el trabajo, nuestro



trabajo, a ningún gobierno de turno, queremos ingresar a nuestro trabajo por orden de mérito, listado y queremos ganar los concursos". En ese momento, para las docentes mujeres, fue una de las luchas más importantes por la emancipación, que luego se vertebró con la lucha de las mujeres, porque justamente el sector docente es un sector compuesto en más del 80 por ciento de mujeres, junto con lo que después fue la creación de la carrera de enfermería y la sindicalización de las enfermeras; por eso se ubican más o menos todas por la misma época.

■ Martín

Las cuestiones relativas a las condiciones de trabajo, a los salarios, la cuestión que vos decías, las voy a expresar con otras palabras: no ser designado a dedo, fue también una lucha que dimos hace unos años, ¿se acuerdan? No ser designado a dedo, porque generalmente ante el cambio político de turno era muy común la desafectación del lugar de trabajo, que las echen en función de esa designación a dedo y no por una designación que esté bajo un escalafón. Poco a poco se va a ir instalando la idea de la necesidad de una regulación del Estado. Nosotros tenemos que pensar que la creación de la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE) es de 1925, con una ley propia de regulación que también atraviesa en un sentido al trabajo público docente, que también va a ser muy discutido. De ahí la necesidad de que esté regulado ya para la década del 30. Pero las luchas siguieron y siguen siendo las mismas.

Vemos en la diapositiva organizaciones sindicales provinciales y nacionales, la Asociación de Maestros de la provincia de Córdoba en el año 40, la Asociación del Magisterio de Santa Fe en 1928 que es AMSAFE, la Ley 2.951 de estabilidad y escalafón del magisterio de la provincia de Santa Fe que es uno de los primeros reconocimientos legales de los derechos y deberes de la docencia en materia laboral.

De a poquito se fue instalando esta cuestión de la necesidad de un escalafón, la necesidad de tener condiciones de

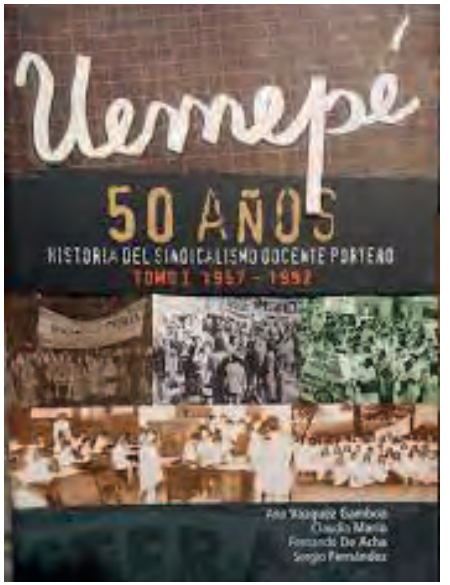
trabajo reguladas y claras. Es importante recordar un Congreso del Magisterio Nacional muy importante que se dio entre los días 2 y 4 de junio en la ciudad de Tucumán. Era el año 1943. El 4 de junio de ese año hay un golpe cívico-militar que permitió el ascenso de unos jóvenes nacionalistas vinculados con el GOU, y unos meses después, hacia fin de año, con la designación del propio Juan Domingo Perón, el inicio de una política de Estado que cambió 180 grados la política laboral, social y previsional en la Argentina. Entonces es muy interesante esta cuestión porque nos invita también a pensar que en la década del 40 y en los años 50 hubo un cambio de sentido, un cambio de 180 grados en relación con la política argentina y el reconocimiento al trabajo docente y a la necesidad de su regulación.

La primera regulación para los trabajadores y las trabajadoras de la educación privada será en 1947. Una ley estableció la clasificación de las instituciones educativas y su funcionamiento, y en relación con la labor docente estipuló que las/os directivos de las escuelas privadas de enseñanza oficial tendrían los mismos deberes y obligaciones que el personal de los establecimientos estatales. Asimismo, precisó una serie de pautas en caso de despido (de acuerdo con el Código de Comercio) y criterios para establecer anualmente el sueldo mínimo. *"Si bien dicha norma fue valorada por el sector de la educación privada en la Argentina, también constituyó un aporte importante en relación a los procesos de regulación de la práctica de la enseñanza."*[1]

Un tiempo después, el gobierno nacional estableció por decreto, el día 14 de setiembre de 1954, el Estatuto Profesional del Docente, del General Perón. Decreto-ley que posibilitó que la docencia alcance una serie de derechos de importante trascendencia laboral y salarial. Siendo la estabilidad en el cargo (en el puesto de trabajo) uno de los logros alcanzados, junto a la legalización del ejercicio de los derechos políticos, gremiales y de perfeccionamiento técnico-pedagógico. Cabe aclarar que la *"asistencia social, las vacaciones y las viviendas dignas y cómodas también estaban contempladas dentro del mismo"*[2] . Otras cuestiones destacadas fueron el criterio de la antigüedad para acceder a los ascensos, la creación de una Junta de Clasificación que debería estar integrada por funcionarios/as y representantes docentes que debían estar a cargo de dicho proceso y la realización de concursos de oposición a partir de un listado por orden de mérito. Sin lugar a dudas, ante el nepotismo imperante desde fines del siglo XIX, el amiguismo político y la dedocracia de algunos funcionarios educativos provinciales y nacionales, aquel Estatuto representó un avance más que importante en la forma de ingreso, organización del escalafón y estabilidad docente para el ejercicio de las labores educativas.

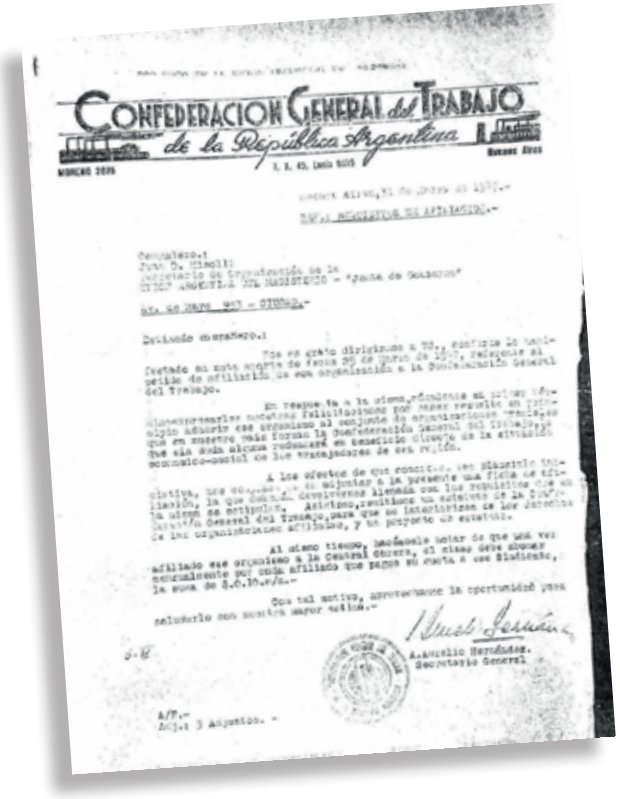
Un tiempo después, tras el golpe cívico-militar de 1955 y la persecución a opositores y fusilamiento de militantes peronistas que se negaban a la nueva normalidad represiva de proscripción y censura política en clave jurisdiccional y nacional, amplios sectores del mundo del trabajo, entre ellos la docencia, protagonizaron una serie de huelgas y conflictos como el docente de 1958. Un año antes (1957), en la ciudad de Buenos Aires, se constituyó la **Unión de Maestros Primarios** (antecesora de la UTE) como movimiento docente en pro de la lucha por establecer un nuevo Estatuto del Docente[3].

Esta vez, el escenario de la lucha docente fue la provincia



Uemepé 50 años. Historia del sindicalismo docente porteño. Tomo I.- 1957-1952

1. Perazza, Roxana (2013). "El estatuto docente en los márgenes de la política pública." En X° Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, p. 2.
2. Perazza, Roxana (2013). "El estatuto docente en los márgenes de la política pública." En X° Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, p. 3.infobae.com/opinion/2018/04/18/1881-2018-la-historia-sin-fin-de-los-paros-docentes
3. Para más detalles véase Vázquez Gamboa, Ana; Mario, Claudia; De Acha, Fernando y Fernández, Sergio (2007). Uemepé. *"Historia del sindicalismo docente porteño"*. Buenos Aires, UTE, pp. 26-32.



CONFEDERACION GENERAL del TRABAJO
de la República Argentina

Respuesta de la Confederación General del Trabajo de la República Argentina a la Unión Argentina del Magisterio ante el pedido de afiliación. 31 de marzo de 1947.

de Buenos Aires. El día 3 de agosto de 1958, la **Mesa Coordinadora de Maestras/os** le solicitó al gobierno provincial un salario de $ 3.000 entre otras reivindicaciones. Días después, al no obtener ninguna respuesta gubernamental, el 27 de septiembre, procedió a iniciar una huelga 'total' de la docencia. Al día siguiente, el ministro de Educación nacional Ataúlfo Pérez Aznar se comprometió en los medios de comunicación a dar respuesta al pedido docente, elevando al Congreso Nacional el proyecto para equiparar los salarios de las/os educadoras/es bonaerenses con los de Nación. Pero ante la situación apremiante del próximo cobro de los sueldos, el día 29 de septiembre la Mesa Coordinadora declaró un paro por tiempo indeterminado que culminó el 21 de octubre, casi un mes después. En paralelo, la docencia de gran parte del país se plegó a la medida de fuerza por la equiparación laboral y salarial a nivel nacional.

En aquel contexto de creciente crisis política, social y educativa a nivel nacional (recuérdese que ese año se dio la discusión entre la educación laica y libre en ámbitos universitarios que dividió parcialmente a la sociedad del país), el día 22 de octubre la Cámara de Diputados finalmente aprobó la equiparación de salarios (entre las escuelas provinciales y las nacionales) y al día siguiente obtuvo la aprobación del Senado, por lo que se convirtió en Ley[4]**.** Ese mismo día, la Cámara de Senadores trató el proyecto de **Estatuto del Docente** y el día 25 de ese mes se convirtió en Ley. Una nueva Ley nacional (N° 14.473) que rige hasta nuestros días y que en cada jurisdicción su reglamentación ha salido del fruto de la organización y la lucha sindical docente. De hecho, dicha normativa, como la establecida en 1947 y 1954, constituyen los antecedentes del Estatuto del Docente (1958), ubicando al Estado como regulador de la labor educativa de maestras/os y profesoras/es.

En simultáneo se va a motorizar la creación de las organizaciones sindicales provinciales, algunas de ellas como UEPC y ATEP que es uno de los sindicatos de CTERA de la provincia de Córdoba y la provincia de Tucumán, respectivamente. Y para dar mayor veracidad a lo que estoy diciendo, les traje un documento histórico que dice: *"Confederación General del Trabajo, Unión Argentina del Magisterio, Junta de Gobierno. Referencia* (de la nota, es del 31 de marzo de 1947) *Requisitos de afiliación".* Las compañeras y los compañeros que eran parte de la Unión Argentina del Magisterio (uno de los sindicatos que posteriormente, en la década del 50, va a participar de la huelga en 1957 y las luchas en pro del Estatuto Docente que se va a lograr en 1957, 1958), ¿qué es lo que solicitan en este documento? Entrar a la CGT. Ser parte de la Confederación General del Trabajo. Este documento donde dice *"nos es grato dirigirnos a ustedes conforme a lo manifestado en nota aparte de fecha 25 de marzo de 1947, referente al pedido de afiliación de esa organización a la Confedereción General del Trabajo",* nos tiene que invitar a pensar algo del presente: la importancia de pensar en clave histórica no solamente qué pasa cuando leemos críticamente las normativas como trabajadoras y trabajadores de la educación, como también reflexionar en términos históricos que muchas de las cosas que nos pasan hoy también les han pasado como trabajadoras y trabajadores a las compañeras y los compañeros que en algún momento integraron nuestra organización. De hecho, cabe destacar que nuestra organización sindical fue parte de la CGT, al estar vinculada a los procesos de los años 70 y los años 80, pero acá hay un documento que dice que nuestras compañeras, décadas antes, querían ser parte de la organización madre del trabajo en la Argentina, es decir ser parte de la CGT, décadas antes de la creación de la CTERA (1973) y la posterior incorporación de la misma a la CGT a fines de los años 80…

Por tanto, me parece muy importante reflexionar crítica-

4. Para más detalles véase Marziotta, Gisela (2018). "1881-2018: la historia sin fin de los paros docentes", en Infobae. Disponible en: https://www.infobae.com/opinion/2018/04/18/1881-2018-la-historia-sin-fin-de-los-paros-docentes

mente sobre esta cuestión en relación con las modificaciones de la reglamentación del Estatuto que hemos vivido, que atravesamos, y la lucha, una lucha que se da en clave del presente pero también pensarla históricamente en relación con la necesidad de profundizar los lazos de unidad, de organización y de solidaridad dentro de nuestro propio gremio y hacia afuera también. La unidad de la docencia es una necesidad en términos organizativos.

■ Angélica
Mil gracias Martín. Hace falta decir que la UTE nació en 1957 como Unión de Maestros Primarios y luego en los años 90, en 1992, se unió con SUTEN y se conformó la Unión de Trabajadoras y Trabajadores de la Educación que es el sindicato en el cual estamos hoy, heredero de todas estas luchas que Martín acaba de mencionar. Tenemos una larga historia, un patrimonio de luchas, un patrimonio que nos forjamos en las calles, nos forjamos en las aulas, en los patios, en las salas de música; así que tenemos mucho para adelante y mucho para atrás también.

■ Federico
Mil gracias compañeros, la verdad que es un placer, es un lujo estar compartiendo este momento de reflexión. Me parece indispensable el aporte que hacen en tanto invitarnos a repensarnos como sujetos históricos. Desde un punto de vista suena hasta desalentador pensar que hace años y años que venimos luchando casi por los mismos reclamos, que las dicotomías siguen siendo las mismas. Sin embargo, también es interesante no caer en la naturalización de las conquistas que tenemos, justamente las conquistas que tenemos como trabajadores y trabajadoras de la educación son producto de la lucha inclaudicable de las generaciones anteriores, entonces me parece que hay que partir desde ahí y no dejarnos desalentar frente a tanto medio opositor que lo único que quiere es vernos desunidos y desalentados.

Quería continuar a tender un puente entre el pasado y el presente, y preguntar a Angélica y a Martín qué relación encuentran con los cambios históricos y los intentos de avasallamiento de los derechos de los trabajadores, como lo que está sucediendo ahora, particularmente en Capital Federal, con los cambios del Estatuto, con los intentos de cambio del Estatuto.

■ Angélica
Con Martín vamos por las escuelas, así que nos pueden invitar a las charlas, a las jornadas, a las EMI, vamos a las escuelas a conversar sobre la historia del sindicalismo docente y además planteamos la articulación de los conflictos actuales con nuestra propia historia y la historia del país, por supuesto, y de Latinoamérica.

Puedo referirme a varias cuestiones. Luego de la unificación de la CTERA, de la creación de la CTERA y la unificación de los sindicatos de todo el país, el sistema educativo era un sistema educativo nacional, estaba el Consejo Nacional de Educación del Ministerio de Educación Nacional. A partir de la apertura democrática y unos años antes, en la época de Ongania y en la dictadura, en la segunda dictadura, se produjo un proceso de descentralización del sistema educativo, entonces pasaron algunos servicios educativos a las provincias. Es decir, hoy tenemos en la Nación una diversidad muy grande de jurisdicciones y de sistemas educativos provinciales o de la Ciudad Autónoma.

En el caso de la ciudad de Buenos Aires, donde llevamos casi 15 años de neoliberalismo en sus dos etapas, es la gran usina de la derecha. Es la usina que toma un montón de discursos y un montón de intentos de reformar lo que para nosotros es la tradición pedagógica, histórica y de derechos en el Estatuto del Docente en la ciudad de Buenos Aires. Pensar que la ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, tiene un Estatuto del Docente del año 1985. ¿Por qué? Porque nosotros discutimos en la apertura democrática el primer Estatuto del Docente de la ciudad de Buenos Aires. Antes estaba el Estatuto Nacional y había un conjunto de normas, pero no estaban nucleados en un estatuto propio.

Acto frente al Ministerio de Trabajo en defensa de la jubilación docente nacional

En unidad frente a la Legislatura junto a ATE Capital, AGTSyP y Sitraju CABA

Ese estatuto se discutió en todas las escuelas y en todos los distritos con delegadas y delegados de distrito que luego iban a una especie de reunión plenaria de todos los representantes distritales de los niveles y las modalidades donde se discutió la letra de este estatuto. Eso fue en el año 1985, fueron jornadas históricas. Muchas y muchos de los que hoy participan en UTE como jubiladas y jubilados fueron los intelectuales que gestaron ese momento.

Ese estatuto del docente que luego va sufriendo algunas transformaciones, que en muchos casos fueron avances, en esta etapa intentan —a partir de la reforma neoliberal del sistema educativo— que sean retrocesos.

Esto pasa también en el campo del movimiento obrero y del derecho de las trabajadoras y trabajadores, hay oleadas neoliberales, hay oleadas populares. Nosotros somos un campo de disputa, el sistema educativo es un campo de disputas porque es simbólica la discusión. ¿Qué es el currículum? Los contenidos socialmente significativos. Entonces la disputa, ¿cuál es? Es por los contenidos socialmente significativos, o sea son disputas de ideas, de conceptos, de concepciones, de concepción de mundo, de concepción del otro, de concepción de nuestras relaciones sociales y políticas.

Las reformas del Estatuto en la ciudad de Buenos Aires obedecen a esa lógica de decir que avanzaron sobre los derechos de nuestros trabajadores y trabajadores, tanto en el año 2010, que fue una de las reformas más grandes con lo de las Juntas de Clasificación —que fue un fracaso, vamos a decirlo, es un fracaso— luego el intento de cierre de los profesorados y salió la ley que también fue un fracaso porque aún hoy no pueden poner una cantidad de alumnos en la UNICABA (y la otra reforma, que me estoy olvidando, que estuvo en el medio entre una y otra) son formas de reformar la estructura del sistema, el corazón del sistema, que son las organizaciones por niveles y modalidades, y además los puestos de trabajo, y cómo se organiza el trabajo. Uno de los debates muy importantes que hoy se está dando —y el viernes hacemos un plenario de delegadas y delegados en el distrito 17— es la organización del trabajo docente en la escuela primaria. Es un viejo debate porque ahí se discuten puestos de trabajo, qué cantidad de puestos de trabajo tiene que haber, cuál es la diversidad de puestos de trabajo, si sola la maestra, si tiene que haber auxiliares, si tiene que haber parejas pedagógicas. Eso es la discusión del trabajo docente, depende de esa discusión y de cómo podamos avanzar que vayamos a mejorar nuestras condiciones o no. Además de ir acompañada por la discusión salarial: hoy está saliendo un nuevo pedido de mesa salarial porque con los índices quedamos debajo de la inflación.

Entonces nuestras luchas están articuladas a la lucha del campo popular en general, del movimiento obrero en general, pero tenemos luchas propias que son los estatutos del docente. Ahora estamos avanzando, en algunas provincias, sobre todo, en convenios colectivos de trabajo. El convenio colectivo de trabajo no deroga el Estatuto del Docente (como dicen algunos) sino que toma como piso de negociación el Estatuto del Docente para lograr otros avances y no depender —lo dije yo en la Legislatura— no depender de las y los legisladores para nuestros derechos. Nosotros no podemos permitir que 60 legisladores, de los cuales 32 votaron la última reforma, voten sin ser docentes y sin representar al conjunto de los trabajadores y trabajadoras y sin trabajar en la educación.

Son debates muy importantes pues son debates públicos. Es un debate sobre cómo se organiza el sistema, es el debate por la enseñanza, es el debate por lo pedagógico y es el debate por nuestras condiciones de trabajo. Y también es el debate por a dónde va la plata de la educación. ¿En qué está la plata? ¿Sólo en salarios? ¿En infraestructura? ¿En material didáctico? ¿Dónde está la plata en la educación? Eso es por lo que luchamos. Ahora estamos planteando, en la ciudad de Buenos Aires, cómo a nivel nacional tiene que haber una ley de financiamiento con control popular. Eso es

lo que estamos planteando.

Además, estas luchas se articulan con algo muy querido por nuestra sociedad, que es la escuela pública. ¿Qué garantiza la escuela pública? La distribución democrática del conocimiento, que para acceder al conocimiento no tengas que pagar, ninguna familia tenga que pagar. Que haya una concepción de conocimiento como bien público, o sea que se ponga a disposición de todas y todos sin discriminar por origen social, sin necesidad de tener que tener un ingreso para pagar una escuela. Ahí se van articulando distintas cosas, y en este momento tenemos un problema muy serio por los cargos de ascenso. ¿Por qué el gobierno quiere que sus militantes políticos partidarios accedan a los cargos de ascenso? Para disciplinar al sector docente que lucha.

■ **Graciela**

Queremos invitarlos a todas, a todos, a todes a que sigan animándose a escribir, a seguir pensándonos no solo como docentes. Acaban de mencionar que nosotros en un principio éramos apóstoles —Martín se refirió al texto *De apóstoles a trabajadores,* un texto que tenemos leído y releído muchas veces algunes acá presentes—, dejamos ya hace mucho tiempo atrás de ser apóstoles de la educación y está muy bueno saber que somos trabajadores y trabajadoras de la educación. Por eso, desde esa posición escribir nuestras propias prácticas. No necesitamos que vengan a decirnos qué tenemos que hacer ni cómo tenemos que hacerlo.

Muchas veces en esos escritos que se presentan en los distintos Congresos Pedagógicos vemos la altura con la cual maestras y maestros se plantan frente a un aula y comparten el conocimiento, hacen que ese conocimiento fluya y se enriquezca. Tenemos el ejemplo de jubilados y jubiladas que siguen enseñándonos, como los compañeros que comparten en nuestro Sindicato las distintas actividades.

Proponemos entonces y no queremos dejar pasar la oportunidad: anímense a hacer públicos nuestros saberes, nuestras lecturas. No es tan difícil porque hay un equipo, el Colectivo del Congreso en donde ustedes van a encontrar una devolución constante, en donde habrá un ida y vuelta de construcción, porque sin lugar a dudas la construcción es colectiva y en los escritos también la construcción de las autorías hace al colectivo.

Muchas gracias Angélica, gracias Martín, gracias Irina y a todos los compañeros y compañeras del Colectivo Congreso y los que se acercaron para compartir este momento. Nos seguimos encontrando. Gracias.

Juan Balduzzi y Silvia Vázquez - De apóstoles a trabajadores. Ediciones CTERA 2013.

[Enlace] https://youtu.be/ozydieiZ1fQ

Acto de reposición de la Baldosa en la puerta de la Sede de UTE, en Homenaje a lxs Docentes Detenidxs - Desaparecidxs y asesinados durante la última dictadura cívico militar.

Por la memoria, la verdad y la justicia. ¡30.000 mil compañerxs detenidxs desaparecidxs presentes, ahora y siempre!

Se dio el cierre al acto con las palabras de la Secretaria General Angélica Graciano y de lxs Secretarios Generales que construyeron nuestra organización Juan Carlos Valdés, Delia Bisutti, Tito Nenna y Eduardo López.

Seguimos levantando las banderas de nuestrxs más de 600 compañerxs detendixs-desaparecidxs y de la Escuela Pública de todxs.

III ¿Una cita a ciegas? ACAP, pasantías, prácticas laborales

Conversamos sobre los modos de vincular la escuela media con el mundo del trabajo

Los textos presentados en el Encuentro son parte de un trabajo de investigación y escritura colectiva de cuatro docentes del Mariano Acosta que se propone reflexionar sobre la implementación de las prácticas educativas obligatorias en ámbitos laborales, denominadas Actividades de Aproximación al mundo del trabajo y de los estudios superiores (ACAP) en las escuelas medias públicas de CABA durante el 2022.

Cada autora-autor desarrolla sus lecturas de la documentación, de los marcos legales, de las políticas del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, de la experiencia institucional en el Mariano Acosta y en otras escuelas medias, de las voces del estudiantado, de sus denuncias y luchas, de la organización de las comunidades educativas y lo hace en conversación y trama afectiva, pedagógica y docente entre autorxs. Los escritos de Carla Bertotti, Federico Urricelqui, Verónica López Vila y Gabriela Ulloa nos parecen fundamentales durante el 2023 para profundizar los debates sobre la relación entre mundo de la educación y mundo del trabajo y también para avanzar en nuestro compromiso con la educación pública.

Coordinación
Temis Saccomano

Expositores
Profesorxs del Mariano Acosta

Palabras clave

Escuela secundaria.

ACAP.

Legalidad.

Normativa.

¿Cómo nos posicionamos frente a la implementación de las ACAP?

Una aproximación a los marcos normativos de esta política educativa

CARLA BERTOTTI *

El foco de atención en esta presentación se centra en el análisis del marco normativo de las ACAP y sus lineamientos políticos conformando una trama compleja que articula leyes nacionales, leyes locales y resoluciones ministeriales. Una aproximación al análisis de la legalidad resulta un desafío insoslayable. Sin embargo, no desconocemos las distancias institucionales entre la legalidad y la implementación de la ley en cada institución, la clásica brecha entre la ley como deber ser y el mundo. Sabemos que la legalidad es un marco que no contiene ni restringe los pliegues y diversidades que se producen en el mundo de las escuelas, pero consideramos que desconocerlo nos quita a las comunidades herramientas significativas para que puedan participar activamente de los debates en torno a la implementación de esta política educativa por parte del Ministerio de Educación de CABA. En fin, estas aproximaciones nos pertrechan para luchar por una educación pública con perspectiva de derechos.

1 ¿Por qué conocer el marco normativo de las ACAP?

Este escrito es producto de numerosos encuentros —presenciales y virtuales— de reflexión y acalorados debates de un grupo de docentes del ENS Nª 2 Mariano Acosta del nivel medio que nos vimos interpelados frente a la implementación intempestiva e inconsulta de las ACAP allá por julio del 2022. Estas prácticas comenzaron a realizarse en nuestra escuela sin que la comunidad educativa pudiera conocer sus fundamentos pedagógicos y sin una consensuada articulación con lxs docentes de cada quinto año. La implementación irrumpió la dinámica institucional con sus ritmos y las planificaciones realizadas desde la escuela.

Frente a esta modalidad por parte del Ministerio —que no es novedosa y que nos resistimos a naturalizar— lxs estudiantes, docentes y las comunidades en general mostramos preocupación y comenzamos a desplegar una serie de acciones que promovieron el encuentro y discusión acerca

* Profesora de la Escuela Normal Superior N°2 "Mariano Acosta".

de las ACAP, enmarcándolas en una estrategia más amplia de políticas educativas que queremos restituir en este texto. El inicio de estos debates nos encontró atravesados por nociones del sentido común que ubicaban a las ACAP vinculadas a los nudos de sentidos que definen a las pasantías. Pero sabemos que el sentido común no puede ser la arena de estas discusiones, necesitábamos precisar y diferenciar estas prácticas, para lo cual avanzamos en el análisis normativo. Nuevamente debemos señalar que el abordaje de la ley no es la única ni la más importante de las aristas de esta problemática. Sin embargo, la norma escrita como producto de disputas políticas conforma un territorio que debemos conocer y analizar desde nuestra perspectiva situada en las instituciones como docentes y miembros de las comunidades.

2 ¿Cómo se vinculan las escuelas medias con el mundo laboral y el mundo de los estudios superiores? Una revisión de la legalidad

A partir de la implementación de las ACAP durante el 2022 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se produjo una revisita a un clásico debate que moldea los contornos de la escuela media: ¿cuáles son los modos deseables en los que la escuela secundaria debe formar a sus estudiantes para el mundo del trabajo y el mundo de los estudios superiores? En Argentina las disputas en torno a estas modalidades de vínculo entre las instituciones educativas, el mercado laboral y los estudios superiores se vieron atravesadas por las crisis político-económicas de carácter cíclico que caracterizan los diversos momentos de lucha por la imposición de modelos de acumulación más o menos inclusivos (Martínez y Garino, 2013). Existen distintas posturas sobre cómo abordar estas articulaciones que podríamos agrupar a partir de dos polos conceptuales. El primero de ellos, propone a las instituciones educativas como ámbitos de formación cuyo principal objetivo debe ser formar mano de obra y profesionales para asistir a las demandas del mercado[1]. El otro polo se organiza a partir de las pedagogías críticas que plantean las instituciones educativas como ámbitos formativos autónomos de los caprichos del mercado, estructurando las trayectorias escolares desde perspectivas críticas y de derechos. Este campo de disputas acerca de los vínculos entre la escuela y el mercado laboral es donde finalmente se plantean los lineamientos de las políticas públicas, programas y prácticas educativas en las instituciones que conforman los territorios específicos que habitamos los docentes y estudiantes —argumento que retoma Federico Urricelqui en su escrito, en esta misma publicación–.

En este contexto nos propusimos enmarcar **normativamente la propuesta ACAP** en la Ley Nacional de Educación N° 26.206 sancionada en 2006 a partir de la cual se establece que la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. En esta extensión de la formación obligatoria para todos les estudiantes, se propone que la escuela media vincule esa etapa formativa con el mundo laboral. En este marco se introduce la creación del sistema de pasantías educativas con la ley N° 26.427 en articulación con el sistema educativo nacional (2008). Esta normativa tiende puentes entre las instancias de formación para estudiantes de más de 18 años. Finalmente, a nivel local en 2010 se crean las Prácticas Educativas Preprofesionales del sistema educativo dependiente del Gobierno de

Profesorxs-expositorxs, ex rectora y estudiantes del Mariano Acosta el día del Encuentro del Congreso Pedagógico.

1. Las perspectivas que adscriben a esta mirada se articulan con la denominada Teoría del Capital Humano. Este abordaje de carácter neoliberal imprime a los debates en torno a la educación una impronta economicista que opera en dos niveles: el primero, subordinando el Estado y los propósitos formativos del sistema educativo a los requerimientos del mercado. Luego, supone un enfoque individualista, en el que el estudiante se posiciona como un actor racional que toma decisiones en relación a cálculos de costo beneficio en un proceso de adquisición de conocimientos y habilidades. La trayectoria formativa se presenta como un camino individual de inversiones que, como efecto de la sumatoria de decisiones individuales, produce un mejoramiento del capital humano a nivel macro.

la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a partir de los dos (2) últimos años del Nivel de Educación Secundaria Media, Técnica, Artística y del Nivel Medio de las Escuelas Normales, a cumplirse en empresas y organizaciones públicas y /o privadas con personería jurídica. Estas son las referencias normativas que nos posibilitan debatir acerca de la implementación de las ACAP en las escuelas medias de CABA.

3 La trama normativa como marco para la discusión

La crisis del 2001 marcó el fin de la convertibilidad y una década con una impronta netamente neoliberal en materia económica, política y social, con sus implicancias en el sistema educativo. Desde 2003 se comienzan a gestar expectativas de una reconfiguración política desde abajo a partir de discursos críticos a las políticas neoliberales que fueron ganando terreno en la disputa social acerca de cómo salir de la crisis (Svampa, 2008). A partir de políticas menos ortodoxas se asiste a cierta recuperación de los indicadores del mercado de trabajo: baja significativamente el desempleo y comienza a recuperarse el salario real. En estos años, se producen avances en la articulación de políticas públicas que intentan marcar nuevos lineamientos por medio de leyes y programas diferentes a la orientación de la década anterior. Así, se promulgaron varias leyes en materia educativa, entre las que cabe mencionar la Ley de Financiamiento Educativo, Nº 26.075/2005; la Ley de Educación Nacional, Nº 26.206/2006; y la Ley de Educación Técnico Profesional, Nº 26.058/2005. Estas leyes en su conjunto se enmarcan en nuevos horizontes políticos que buscan promover un sistema educativo integrado a nivel nacional, en fuerte oposición a la fragmentación que se había producido en la década del ´90, y en articulación con un proyecto de crecimiento económico que se pretendía más inclusivo.

Nuestro análisis toma como punto de partida la Ley Nacional de Educación N° 26.206 que postula la necesidad de articular la educación con el trabajo. En el artículo 30 sobre las funciones de la escuela secundaria inaugura diciendo: *"a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural"*. De esta manera la educación media obligatoria se apoya en la perspectiva de los derechos, proponiendo un perfil de estudiantes posicionados en el mundo. En ese mismo artículo, en el inciso g y h dice: *"g) Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología. h) Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/as estudiantes"*. Aquí, el marco normativo propone una articulación de este trayecto formativo con el mundo laboral. Pero ¿cómo, de qué manera? Sin dudas, la misma ley propone una perspectiva de derechos que no debemos desconocer.

Una de las claves de esta mirada la podemos encontrar en la denominada comúnmente "ley de pasantías" (N° 26.427). Esta ley conforma parte de las políticas de legalización de las relaciones laborales precarias que se comenzaron a implementar en la década de los 90 y que promovieron relaciones laborales flexibilizadas e inestables[2]. Sin embargo, debemos atender a este marco legal como específico para la población joven que estudia y se propone ingresar al mercado laboral a partir de su formación específica. Esta normativa fue diseñada para estudiantes mayores de 18 años que estén cursando estudios superiores. Su interés se centra precisamente en la construcción de un puente pedagógico entre el mundo de la formación y el del trabajo. Ahora bien ¿qué se entiende por pasantía?: artículo 2: *"se entiende como 'pasantía educativa' al conjunto de actividades formativas que realicen los estudiantes en empresas y organismos públicos, o empresas privadas con personería jurídica, sustantivamente relacionado con la propuesta curricular de los estudios*

2. No es objeto de este trabajo realizar una genealogía de la ley de pasantías, sin embargo, debemos señalar que la primera ley de pasantías de la década de los años 90 se orientaba a legalizar vínculos laborales precarios. Las pasantías se presentaban como prácticas con intenciones formativas y no se las reconocía como una relación laboral. Pero esta normativa eximía a los pasantes de los beneficios y protecciones propios de la relación laboral: no implicaban una relación jurídica entre el pasante y la empresa, ni la percepción de beneficios sociales y su pago era voluntario. Esta situación favoreció que las pasantías fueran implementadas como mano de obra barata para cubrir puestos de trabajo. La flexibilidad hecha ley respecto a la duración y al pago de la pasantía, abrió el juego a la discrecionalidad por parte de los empleadores que fue utilizada para aprovechar el trabajo de los pasantes a un costo legal y salarial mínimo. Sin reconocer su condición de trabajadores, los pasantes realizaban iguales tareas que los trabajadores contratados formalmente, sin percibir los mismos beneficios sociales y económicos que ellos. La función pedagógica, implícita como objetivo legal de la pasantía, aparecía empañada por su utilización fraudulenta como reemplazo de puestos de trabajo. Entre las principales modificaciones que se introdujeron en 2008 cabe destacar que se incluye la fijación de un piso mínimo para las asignaciones estímulo (calculado en función del salario básico del convenio colectivo), la reducción del plazo máximo laboral a 4 horas diarias y un año de duración, el otorgamiento de obra social y de protecciones legales para el pasante en caso de incumplimiento del contrato y el control de su regulación por parte del Ministerio de Trabajo (Adamini, 2011). Entendemos que estas modalidades siguen siendo precarias para lxs estudiantes-trabajadores pero es sobre este marco legal que debemos analizar las ACAP.

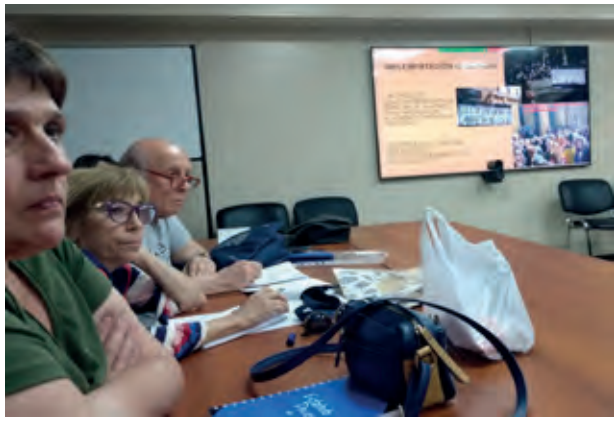
cursados en unidades educativas, que se reconoce como experiencia de alto valor pedagógico, sin carácter obligatorio".

En principio las pasantías no constituyen una práctica laboral ya que son actividades formativas no obligatorias que deben vincularse "sustantivamente" con la propuesta pedagógica de la institución a la que concurran. Es más, la ley establece claramente en su artículo 14 que *"Las pasantías educativas no originan ningún tipo de relación laboral entre el pasante y la empresa u organización en la que éstas se desarrollan. Esta figura no podrá ser utilizada para cubrir vacantes o creación de empleo nuevo ni para reemplazar al personal de las empresas y organismos públicos o privados"*. Entonces las pasantías son actividades formativas y no supone que los estudiantes cubren puestos laborales. Sabemos que en la realidad, esto implica muchas veces el encubrimiento de relaciones laborales y habilita a los empresarios a contratar a estudiantes para realizar tareas que reemplazan a trabajadores a un menor costo. Los jóvenes que realizan estas prácticas no las llevan a cabo gratuitamente, pero tampoco reciben un salario. Según el artículo 15: *"Los pasantes reciben una suma de dinero en carácter no remunerativo en calidad de asignación estímulo, que se calculará sobre el salario básico del convenio colectivo aplicable a la empresa, y que será proporcional a la carga horaria de la pasantía…".*

Las condiciones en las que los jóvenes llevan a cabo estas prácticas están enmarcadas a partir del 2008 en algunas protecciones como lo establece el artículo 15: *"Los pasantes reciben, conforme a las características de las actividades que realicen, todos los beneficios regulares y licencias que se acuerden al personal según se especifique en la reglamentación. Asimismo se debe otorgar al pasante una cobertura de salud cuyas prestaciones serán las previstas en la Ley 23.660 —Ley de Obras Sociales —."* En resumen, son prácticas formativas, no laborales, que se realizan en espacios de trabajo con todos los derechos que asisten a los trabajadores y a cambio de un estipendio mensual. Las pasantías entonces se encuadran en una perspectiva de derechos restringida, asumiendo que el mundo laboral supone relaciones asimétricas en las que el Estado se erige como garante de derechos a los trabajadores en general y a los pasantes en particular.

¿Cómo se articula la formación en la institución educativa y en el espacio laboral? La ley establece obligaciones precisas para los profesores y para los tutores que acompañan a los pasantes en el espacio de trabajo: (artículo 17) *"El docente guía por parte de la institución educativa y el tutor por parte del organismo o empresa, en el marco de lo establecido en el artículo 5to, elaboran de manera conjunta, un plan de trabajo que determine el proceso educativo del estudiante para alcanzar los objetivos pedagógicos. Este plan se incorpora al legajo individual de cada pasante, que obra en la institución u organismo educativo, conforme se establece en el artículo 10, y será notificado fehacientemente al pasante"*. Aquí radica uno de los nudos centrales del proceso de aprendizaje que se propone al pasante en un espacio laboral. Debe elaborarse un plan de trabajo con objetivos pedagógicos conjuntamente con referentes de ambos espacios, el educativo y el laboral. Esta ley no propone relaciones en el mundo laboral deseables para nuestros estudiantes, sabemos que son prácticas precarizadas. Y son estas referencias críticas las que nos posibilitan una aproximación para analizar las ACAP.

Pero nos falta introducir un eslabón más, la ley 3.541 aprobada en 2010 por la legislatura del GCABA. A partir de esta ley se crea el Sistema de Prácticas Educativas Preprofesionales del sistema educativo dependiente del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a partir de los dos (2) últimos años del Nivel de Educación Secundaria Media, Técnica, Artística y del Nivel Medio de las Escuelas Normales, a cumplirse fuera del ámbito escolar, más precisamente en empresas y organizaciones públicas y /o privadas con personería jurídica. Las Prácticas Educativas Preprofesio-



Asistentes el día del Encuentro del Congreso Pedagógico.

La UTE en el Mariano Acosta..

Frazadazo en el Mariano Acosta 29-6-22

nales deben integrarse al Proyecto Educativo Institucional de cada unidad educativa y los contenidos y acciones deben estar articulados con los planes y programas de estudio que los/as estudiantes cursan en sus respectivas escuelas. En términos generales, estas prácticas son muy similares a las pasantías pero diseñadas para los estudiantes de entre 16 y 18 años de escuelas medias, técnicas, artísticas y normales de CABA. Las similitudes son importantes y refieren a los objetivos de estas prácticas: *"realizar prácticas de trabajo a fin de complementar la formación académica, fortalecer la personalidad e ir configurando y afianzando la identidad personal y la autoestima de los/as practicantes. (…) Generar aprendizajes que familiaricen a los alumnos/as con ámbitos laborales y favorezcan su gradual conocimiento, integración y socialización en ámbitos relacionados con el trabajo y la producción. (…) Promover el conocimiento y manejo de las nuevas tecnologías y las vigentes".*

Además propone un acompañamiento de las instituciones educativas y laborales a los estudiantes en sus prácticas: *"Las escuelas que firman convenios sobres Prácticas Educativas Preprofesionales garantizan la presencia de un/a docente tutor/a a cargo del seguimiento y evaluación de las prácticas. (…) Las empresas u organizaciones que firman convenios para la realización de Prácticas Educativas Preprofesionales, designan un instructor/a con tiempo de dedicación suficiente para la efectiva implementación, seguimiento y evaluación de las actividades de los/as practicantes".*

Los estudiantes realizan estas prácticas de manera optativa y por fuera de su horario escolar. Estas modalidades no conforman relaciones laborales pero, de manera similar a las pasantías, los estudiantes cuentan con la protección de todos los derechos que asisten a los trabajadores y a cambio de un estipendio mensual (en calidad de asignación estímulo para viáticos y gastos escolares).

De esta manera, las prácticas educativas profesionales, como las pasantías, se presentan como un eslabón más del proceso de precarización de relaciones laborales encubiertas.

4 ¿Entonces? ¿Qué define específicamente las ACAP?

En el marco de la profundización de la Nueva Escuela Secundaria (NES), el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires comenzó a implementar en el año 2022 las prácticas educativas obligatorias en ámbitos laborales, denominadas Actividades de Aproximación al mundo del trabajo y de los estudios superiores (ACAP), *"aquellas experiencias pedagógicas concretas destinadas a acercar a los/las estudiantes al mundo laboral, cultural y de la formación superior, las cuales profundizan en el campo de conocimiento de la orientación"*[3]. Las ACAP se desarrollan en 120 horas cátedra (80 horas reloj) distribuidas en organizaciones (empresas, ongs, instituciones públicas) de los siguientes sectores: productivo; sociocomunitario; estudios superiores; y organismos públicos de gestión. Las actividades de aproximación se realizan en una organización fuera del edificio escolar al que asisten les estudiantes y deberá encontrarse en un radio inferior a sesenta (60) km de la escuela de pertenencia. Como parte del programa, el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires brinda a les estudiantes un taller introductorio de 30 horas cátedra (20 horas reloj) con los siguientes espacios: orientación vocacional; herramientas para el mundo del trabajo y de habilidades blandas, financieras y digitales; y en el armado de un proyecto personal a futuro. En la resolución que enmarca estas prácticas se estipula que: las ACAP deberán considerar el Proyecto Escuela (PE) o Proyecto Institucional, en el cual se incluye el Proyecto Curricular Institucional (PCI) en su implementación. Además, cada escuela debe trabajar

3. Anexo I "Actividades de Aproximación al mundo del trabajo y los estudios superiores" de la Resolución 3.958/21, GCABA-DGEGE (2021).

previamente en las asignaturas de la Formación Específica y/o en EDI lo que luego se desarrollará en los espacios de trabajo o educativos. Lxs docentes tendrán la responsabilidad de efectuar la correspondiente planificación y deberán realizar el seguimiento de las prácticas aunque sin asistir a las empresas u organismos. Es decir, en la normativa se establece un trabajo previo en las instituciones que implica la construcción de consensos y pisos de trabajo pedagógicos sobre lo que se desarrollarán las ACAP. Esto no sucedió, lo que puso en juego la distancia entre la legalidad y las instituciones en su realidad cotidiana.

Pero no se trata solo de distancia institucional, hay un argumento aún más potente para posicionarse frente a las ACAP, y es que proponen y encubren relaciones laborales que se desarrollan sin ninguna de las protecciones de las pasantías —dinerarias, obra social, licencias, etc.—. Estas prácticas entonces constituyen un avasallamiento de los derechos educativos y laborales de les estudiantes.

De esta manera, las comunidades educativas nos encontramos frente a un nuevo desafío para el 2023: debemos pensar y proponer cómo queremos que se establezcan los puentes entre la escuela media y el mundo laboral y de los estudios superiores.

[Referencias bibliográficas]

- **Adamini, Marina (2011).** *La precarización laboral oculta en las pasantías universitarias: Cambios y continuidades en su nueva ley*; Instituto de Cultura Jurídica y Maestría en Sociología Jurídica; Derecho y Ciencias Sociales; 4; 51-63.
- **Feldfeber, Myriam; Caride, Lucía y Duhalde, Miguel (2020)**. *Privatización y mercantilización educativa en la Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019).* Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte", Secretaría de Educación CTERA.
- **Kantarovich, Gabriela; Levy, Esther; Llomovatte, Silvia.** *(2010) Educación y trabajo.* En: Donini, A. (comp.) *Nuevas Infancias y Juventudes. Una propuesta formativa.* Buenos Aires: EHU-Escuela de Posgrado, UNSAM, 2010.
- **Levy, E.** (2021). "Formación de trabajadores, sistema educativo y políticas públicas. La Educación de Jóvenes y Adultos en la Argentina en los primeros 20 años del siglo XXI" en Revista *Trabalho Necessário* Nro 40, septiembre-diciembre 2021. Niterói, Facultad de Educación, Universidad Federal Fluminense, Brasil.
- **Martínez S., y Garino D.** (2013). *Articulación educación y trabajo en Argentina: una genealogía posible. Investigaciones en la escuela secundaria*, 47-70.
- **Svampa, Maristella** (2008). "Argentina: una cartografía de las resistencias (2003-2008) Entre las luchas por la inclusión y las discusiones sobre el modelo de desarrollo". En Revista *OSAL*, año IX, 24, 17-49.

Palabras clave

Escuela secundaria.

ACAP.

"Habilidades para el futuro".

Subjetividad neoliberal.

FUNDAMENTOS DE LAS ACAP

La perspectiva del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sobre la relación que se debe establecer entre educación y mundo del trabajo

FEDERICO URRICELQUI*

Con la implementación de las prácticas educativas obligatorias en ámbitos laborales, denominadas Actividades de Aproximación al mundo del trabajo y de los estudios superiores (ACAP) se vuelve a poner en debate en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires un tema central que atraviesa la educación formal: los modos en que la escuela secundaria debe formar a sus estudiantes para el mundo del trabajo y los estudios superiores. En nuestro país, el vínculo entre el sistema educativo y el mundo laboral tiene su propia historia con debates y tensiones que llegan hasta el presente, desde las interpretaciones que sostienen que las instituciones educativas deben tener el objetivo principal de formar mano de obra y profesionales para proveer al mercado, considerando que los conocimientos y las habilidades que adquieran les estudiantes en la educación formal son imprescindibles para el acceso a un empleo de calidad[1], hasta las interpretaciones basadas en las pedagogías críticas que plantean que las instituciones educativas son un campo autónomo a los intereses del mercado y uno de sus objetivos, entre tantos otros, consiste en la formación de trabajadores y profesionales, incorporando en esta formación perspectivas críticas y de derechos. En este debate pedagógico participan activamente diversos actores sociales: ONGs, cámaras empresariales, medios de comunicación, sindicatos docentes, instituciones educativas e instituciones del Estado, buscando posicionar su perspectiva. Un debate pedagógico que finalmente se traducirá en políticas públicas, programas educativos y prácticas educativas concretas.

Es en este contexto que nos proponemos conocer cuál es el posicionamiento y la fundamentación de la propuesta educativa ACAP por parte del GCABA. Para ello se analizarán las siguientes fuentes: la página web del GCABA, el Anexo I de la Resolución 3.958/21 (IF-2021-37062201-

* Profesor de la Escuela Normal Superior N°2 "Mariano Acosta".

1. Estas interpretaciones se vinculan con la Teoría del Capital Humano, la cual surge en las décadas de los años 50 y 60 y reaparece con fuerza en los gobiernos neoliberales. Forman parte de un importante enfoque económico de la educación, una de cuyas presunciones subyacentes consiste en considerar al estudiante como un actor racional en busca de una inversión productiva que rentabilice sus posibilidades sociales y económicas futuras. El individuo al asumir la decisión de invertir o no en su educación, esto es en seguir estudiando o no, evalúa los beneficios que poseerá en el futuro en relación a los costos que supone estudiar. Esta teoría en el plano macroeconómico plantea que la formación de capital humano mejorará inexorablemente la tasa del crecimiento económico de las naciones.

GCABA-DGEGE) que establece los modos de implementación de las ACAP; los documentos de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa del Ministerio de Educación "Orientaciones para las organizaciones oferentes de las ACAP" y "Actividades de Aproximación al mundo del trabajo y a los estudios superiores. Material para las escuelas"; y el documento "Habilidades para el Futuro" de la Agencia de Aprendizaje a lo largo de la vida del Ministerio de Educación.

Según la documentación analizada podemos sostener que la propuesta educativa ACAP es fundamentada desde el GCABA desde dos posicionamientos fundamentales:

Posicionamientos	Propuesta educativa ACAP
Impulsar un proceso de subjetivación que hace foco en lo individual	• Promueve perspectivas individualistas • Taller Habilidades para el futuro • Agenda para Estudiantes
Subordinar la formación educativa a las necesidades del mercado	• Atender los cambios tecnológicos-productivos • Las organizaciones (empresas e instituciones) como educadoras • Conocer la expertise de las organizaciones

Uno de los posicionamientos que desarrolla la propuesta educativa ACAP gira en torno a desarrollar en les estudiantes un proceso de subjetivación hacia el mundo del trabajo y los estudios superiores que hace foco en lo individual. Esto es, desarrollar en les estudiantes una perspectiva individualista hacia las relaciones laborales, centrándose principalmente en las competencias, capacidades y habilidades que posee cada persona. La inserción al mundo laboral dependerá de uno mismo, de sus capacidades, sus habilidades, su protagonismo, su autoestima y su autoafirmación personal. El "Autoconocimiento" será fundamental para descubrir potencialidades que permitirán la inserción laboral. Se promueve que les estudiantes piensen/proyecten su futuro laboral y profesional desde una perspectiva exclusivamente individualista.

En la página web del GCABA se sostiene:

> *(…) con las prácticas en el trabajo lo que queremos es que cada estudiante tenga un horizonte más claro de hacia dónde le gustaría caminar en su futuro. (…) Queremos que confíen en sí mismos, en su potencial, y sobre todo que confíen en nuestro país. (…) nuestra convicción es la cultura del trabajo. Creemos en el esfuerzo, en el mérito, y trabajamos para que cada chico en la Ciudad tenga oportunidades de desarrollarse*[2].

La propuesta ACAP sostiene:

> *Estimular la adquisición de valores y actitudes relacionados con la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo, la autoestima, la creatividad, la autocrítica, la capacidad de elegir, de afrontar riesgos y de resolver problemas, así como la capacidad de aprender de los errores. Consolidar la apropiación de referencias culturales necesarias para el desarrollo, la identidad y la autoafirmación personal, el cuidado de sí y de los otros, las actividades productivas y el consumo responsable*[3].

La propuesta educativa ACAP tendrán una instancia de talleres introductorios denominados "Habilidades para el Futuro" de 30 horas cátedra (20 horas reloj) con los siguientes espacios: orientación vocacional; herramientas para el mundo del trabajo y de habilidades blandas, financieras y digitales; y el armado de un proyecto personal a futuro. El contenido de estos talleres se encuentra dividido en dos

Frazadazo en el Mariano Acosta 29-6-22

2. Página web GCABA (2021) https://www.buenosaires.gob.ar/noticias/rodriguez-larreta-asi-como-cambia-el-mundo-del-trabajo-es-que-tambien-tiene-que-evolucionar
3. Anexo I Actividades de Aproximación al mundo del trabajo y los estudios superiores. GCABA-DGEGE (2021). Pág.3

ejes principales: por un lado, el eje de «Habilidades para la Empleabilidad» y por otro, el eje de «Educación Financiera». *"El curso en su integralidad aborda las nuevas demandas que el mercado laboral requiere sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales y digitales, a la vez que profundiza en temáticas propias y específicas de educación financiera para la vida, el ejercicio de la ciudadanía y el trabajo"*[4].

En los talleres "Habilidad para la empleabilidad" se sostiene: *"Durante las actividades vinculadas al autoconocimiento, se busca promover el conocimiento de uno/a mismo/a, a partir de la identificación de intereses, motivaciones, gustos y aptitudes, como así también distintas habilidades. Para tal fin, consideramos de importancia propiciar un espacio de confianza entre docentes y estudiantes que permitirá fortalecer la habilidad del autoconocimiento.*[5]*"* En los talleres se realizarán las siguientes actividades; 1- collage "Así soy yo" donde se expondrá aspectos relacionados con los gustos, intereses, aptitudes y motivaciones personales de cada estudiante; 2- "Acróstico" se propone que cada estudiante plasme en cada letra de su nombre sus intereses, gustos, personalidad, hobbies, etc.; 3- "Tu elemento" se propone que cada estudiante elija una frase, una canción, una imagen que lo represente; 4- "Línea de tiempo" se propone realizar una línea de tiempo que incluya las actividades (juegos de la infancia, deportes, estudios, trabajos) que cada estudiante ha realizado a lo largo de su vida; 5- "Tres Historias" se propone leer y debatir tres historias de vida de jóvenes que presentan situaciones problemáticas personales en torno a la elección de sus proyectos de vida.

Otras habilidades para la empleabilidad que se propone que les estudiantes desarrollen en los talleres son: "Conocer mis áreas de interés", se plantea analizar cuatro historias de vida de jóvenes según gustos y habilidades y se las relaciona con posibles salidas laborales o estudios superiores; "Mi Plan de Acción", les estudiantes tienen que realizar en un cuadro donde planifiquen sus proyectos de vida, donde se tendrá en cuenta objetivos, recursos con los que cuenta y tiempos de ejecución. En la actividad "Laberinto" sobre el dibujo de un laberinto les estudiantes deben mirar un laberinto como representación de un (su) camino a recorrer, que comienza con un punto de inicio y finaliza en un punto de llegada. *"Imagínense a ustedes mismos/as transitando un camino e identifiquen los obstáculos que podrían encontrar para alcanzar sus metas. Por último, deberán determinar de qué modo podrían superar esos obstáculos"*[6].

Por otro lado, las ACAP proponen que cada estudiante cuente con una "Agenda para Estudiantes" que será utilizada para realizar un seguimiento de las actividades en formato digital y contará, además, con una bitácora en formato papel con los apartados «Sobre mí», «Calendario», «Descripción», donde cada estudiante realizará una reflexión individual sobre los aprendizajes adquiridos en los Talleres "Habilidades para el futuro" y la experiencia realizada en las organizaciones. *"La Bitácora ACAP es un instrumento diseñado y pensado para promover el ejercicio de la escritura desde la escuela y, principalmente, abonar la dimensión narrativa que permite darle lugar a la voz propia, a las marcas y énfasis personales"*[7].

Observamos que la propuesta educativa ACAP se encuentra diseñada para promover en les estudiantes una subjetividad individualista hacia el mundo del trabajo y los estudios superiores. Para insertarse laboralmente y comenzar

4. Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad del Ministerio de Educación (2021). "Actividades de Aproximación al mundo del trabajo y a los estudios superiores. Material para las escuelas". Pág.15
5. Agencia de Aprendizaje a lo largo de la vida del Ministerio de Educación (2021). "Habilidades para el Futuro". Pág. 9
6. Agencia de Aprendizaje a lo largo de la vida del Ministerio de Educación (2021). "Habilidades para el Futuro". Pág. 22
7. Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad del Ministerio de Educación (2021). "Actividades de Aproximación al mundo del trabajo y a los estudios superiores. Material para las escuelas". Pág. 18

a pensar/diseñar un (su) proyecto de vida les estudiantes deberán exclusivamente mirarse a sí mismos: afianzar su confianza, su responsabilidad, sus conocimientos, sus habilidades, destrezas, vocación y autoestima. Las habilidades individuales y el autoconocimiento personal se tornan imprescindibles para proyectarse en el (su) futuro. ***Las ACAP proyectan un mundo del trabajo constituido por individuos aislados en un vacío social que deberán saber mirarse a sí mismos y desde esa soledad individual se deberán insertar en el mundo del trabajo.***

El otro posicionamiento que desarrolla la propuesta educativa ACAP gira en torno a subordinar la formación de les estudiantes a las necesidades del mercado. Esto es, los conocimientos, habilidades y destrezas en las que se van a formar les estudiantes serán las que precise el mercado. La educación debe atender las constantes trasformaciones tecnológicas y productivas que suceden en el mundo del trabajo. En este sentido, la propuesta ACAP empodera a las organizaciones (empresas e instituciones) en un rol educador, ya que son ellas las que, a partir de su funcionamiento, objetivos y expertise organizarán la propuesta educativa.

En la página web del GCABA se sostiene:

> *Las nuevas tecnologías transforman constantemente el mercado laboral y exigen cada vez mayores conocimientos para lograr el éxito profesional. En ese contexto, la incorporación de prácticas educativas en empresas y organizaciones permitirá que los chicos egresen dominando nuevas habilidades que los ayuden a insertarse mejor y más rápido tanto en el mundo laboral como en la formación superior. (…) El objetivo es motivar a los alumnos y desafiarlos para que desarrollen habilidades y adquieran herramientas que los preparen mejor para el futuro.*

La propuesta ACAP sostiene:

> *Las organizaciones que se sumen a las ACAP estarán contribuyendo de manera sustancial a la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de abordar problemas reales de los distintos sectores. Así, los/as estudiantes se involucran, conocen y valoran los objetivos que cada organización se propone conseguir respecto de esas situaciones reales, y toma parte en aprendizajes dentro de la dinámica real de nuestra sociedad.*[8]
>
> *(…) El referente de la organización será, desde este punto de vista, quien garantice la implementación en territorio de las experiencias formativas contribuyendo con sus funciones a que las ACAP sean posibles.*[9]
>
> *(…) Permitir a cada estudiante tomar contacto con los diferentes ambientes posibles en los que desarrollará su proyecto de vida.*[10]
>
> *(…) El aporte que una organización puede hacer a la comunidad al formar parte de esta propuesta se traduce en una fuerte impronta que dejará en los y las estudiantes sobre el valor del compromiso laboral, la importancia de la capacitación y aprendizajes permanentes, la dedicación y concentración, la aplicación de conocimientos para resolver problemas concretos y una forma colaborativa de desarrollo personal y social.*[11]

Carla Bertotti, Gabriela Ulloa, Verónica López Vila y Federico Urricelqui el día del Encuentro del Congreso Pedagógico.

8. GCABA, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad (2021). “Actividades de Aproximación al mundo del trabajo y a los estudios superiores. Material para las escuelas”. Pág. 21
9. Ídem. Pág. 30
10. Ídem. Pág. 35
11. GCABA, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad (2021). “Orientaciones para las organizaciones oferentes de las ACAP”. Pág.4

> *(…) ¿Qué características tienen las ACAP? Están vinculadas directamente a la expertise de dicha organización. Las acciones están vinculadas a una necesidad real de esa organización. Tienen lugar en territorio (fuera del edificio escolar), en la organización propiamente dicha. Las acciones tienen relación con bloques y/o ejes del diseño curricular de una o más orientaciones de la NES.*[12]

Observamos que la propuesta educativa ACAP entiende que la formación de les estudiantes debe estar subordinada a las necesidades del mercado: los conocimientos, las habilidades, la expertise serán las que precise el mercado. Las propuestas educativas en la educación formal deben atender y responder a los cambios que se desarrollan en el mundo tecnológico-productivo. Se empoderan a las organizaciones y a las empresas en un rol de educador: son ellas las que enseñarán el compromiso laboral, la responsabilidad y la importancia de la capacitación y el aprendizaje permanente. Son ellas las responsables de aplicar los conocimientos adquiridos en la educación formal a las necesidades de la organización. ***La propuesta educativa ACAP proyecta que les estudiantes piensen sus proyectos de vida a partir de su inserción en una organización/empresa. El mundo del trabajo que propone las ACAP está constituido por personas individualistas que subordinan su futuro (su vida) a las necesidades y los objetivos de las organizaciones/empresas.***

Ante la perspectiva de las ACAP que busca responsabilizar a los individuos de su situación ocupacional, sin cuestionar las relaciones laborales existentes, desconociendo derechos laborales y responsabilidad del Estado, ***resulta imprescindible desarrollar desde nuestras escuelas una contrapropuesta pedagógica que vincule la educación secundaria con el mundo del trabajo desde una perspectiva crítica, histórica y de derechos.*** Si bien sabemos que la escuela secundaria tiene la función de brindar conocimientos y habilidades que serán necesarios para la futura inserción laboral del estudiantado, no podemos desconocer que las instituciones educativas son un campo autónomo a los intereses del mercado, y que la formación de nuestros estudiantes como futuros trabajadores y profesionales debe incorporar perspectivas críticas y de derechos. ***La vinculación al mundo del trabajo y los estudios superiores supone, ante todo, un debate ético que debemos dar.*** No podemos esperar que el mercado promueva perspectivas éticas, nuestras escuelas tienen que ser las encargadas de desarrollar en el estudiantado una subjetividad crítica, plural, cooperativa y humanista hacia el mundo del trabajo.

12. Ídem. Pág. 5.

[Referencias bibliográficas]

- **Castel, R.** (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado.*
- **De la Garza Toledo, E.** (2005). "Del concepto ampliado de trabajo al de sujeto laboral ampliado". En De la Garza Toledo, E. (comp.). *Sindicatos y Nuevos movimientos Sociales en América Latina*. Buenos Aires: Colección Grupos de Trabajo CLACSO.
- **Feldfeber, Myriam; Caride, Lucía; Duhalde, Miguel** (2020). *Privatización y mercantilización educativa en la Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos* (2015-2019). Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte", Secretaría de Educación, CTERA.
- **Kantarovich, Gabriela; Levy, Esther; Llomovatte, Silvia.** (2010) Educación y trabajo. En: Donini, A. (comp) *Nuevas Infancias y Juventudes. Una propuesta formativa.* Buenos Aires: EHU-Escuela de Posgrado, UNSAM, 2010.
- **Levy, E.** (2021). "Formación de trabajadores, sistema educativo y políticas públicas. La Educación de Jóvenes y Adultos en la Argentina en los primeros 20 años del siglo XXI". Revista *Trabalho Necessário* Nro 40, septiembre-diciembre 2021. Niterói, Facultad de Educación, Universidad Federal Fluminense, Brasil.
- **Miranda, A.** (2015) "Sobre la escasa pertinencia de la categoría Ni Ni. Una contribución al debate plural sobre la situación de la juventud en la Argentina contemporánea". *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, Año 2 N° 3.

Palabras clave

Escuela secundaria.

ACAP.

Pensamiento Crítico.

Derechos Humanos.

PENSAR DESDE LA ESCUELA SU RELACIÓN CON EL MUNDO DEL TRABAJO:

Relato de una experiencia

VERÓNICA LÓPEZ VILA *

Introducción

El presente trabajo invita a reflexionar críticamente sobre la implementación de las Actividades de Aproximación al mundo del trabajo y de los estudios superiores (ACAP) en escuelas de nivel medio de la CABA desde una experiencia educativa realizada en la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas Número 2 “Mariano Acosta”.

La implementación de las ACAP en nuestra institución generó un fuerte impacto tanto en autoridades, docentes, estudiantes y familias dada la nula información brindada por el Ministerio de Educación de la CABA sobre la propuesta. Nuestros y nuestras estudiantes se notificaron de manera intempestiva que debían estar fuera de la escuela una significativa cantidad de horas, suspendiendo actividades escolares, evaluaciones y entrega de trabajos ya pautados con antelación. Debían asistir sin el acompañamiento de sus docentes a lugares que les resultaban desconocidos.

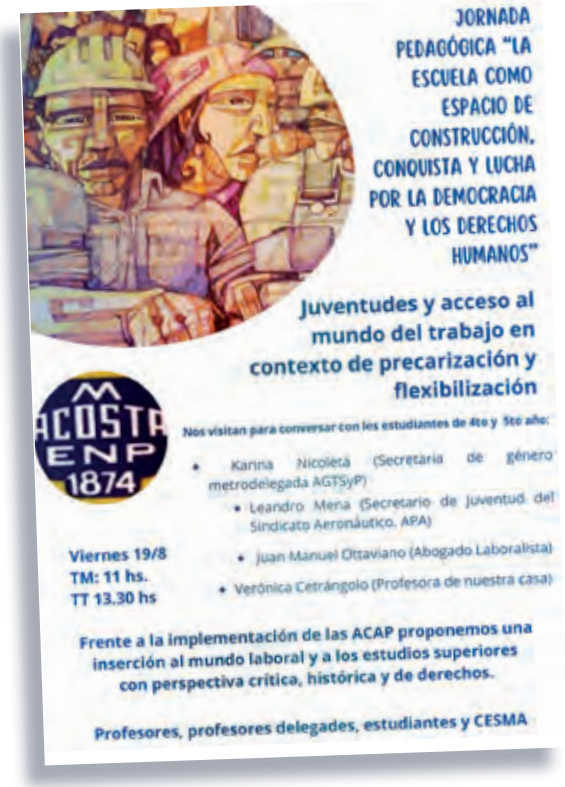
Los y las docentes tomamos conocimiento de la propuesta días antes de llevarse a cabo, provocando una gran desorganización en los horarios de las jornadas escolares y en las planificaciones de los espacios curriculares. La ausencia de convocatoria a las y los profesores de la institución, particularmente del ciclo orientado, para el diseño e implementación de las ACAP evidenció el desconocimiento de nuestra formación profesional específica. Lo inconsulto de la propuesta relega la voz de les docentes que somos quienes conocemos a nuestros y nuestras estudiantes porque compartimos las jornadas diarias y somos sus referentes para confiar sus inquietudes e intereses. Tampoco se tuvieron en cuenta para el diseño, los proyectos institucionales conformados a partir de los perfiles identitarios de nuestros y nuestras estudiantes que se configuran en la historicidad de las comunidades educativas.

Ante esta implementación, desde la comunidad educativa del Mariano Acosta nos propusimos, como una praxis necesaria, reflexionar en torno a dos ejes que consideramos fundamentales:

- Cómo reponer aquellas vacancias que dejan las ACAP respecto al mundo del trabajo.
- Cómo responder a los interrogantes y legítimas inquietudes que tienen nuestres jóvenes en relación a la vida laboral que se les avecina.

La reflexión sobre estos ejes dio lugar a una potente experiencia pedagógica que acercó a nuestrxs estudiantes al mundo laboral desde una mirada histórica, critica, sindical y jurídico- legal.

* Profesora de la Escuela Normal Superior N°2 “Mariano Acosta”.



Jornada pedagógica en el Mariano Acosta, 19 de agosto de 2022.

Desarrollo

La propuesta de las ACAP diseñada por el Ministerio de Educación de la CABA omite aspectos actitudinales fundamentales que se fomentan en la escuela como formar sujetes conscientes de sus derechos y obligaciones, promover la democracia en el aula, la cooperación y la solidaridad entre compañeros y compañeras, formándoles para el ejercicio de una ciudadanía participativa. Las ACAP no tienen en cuenta contenidos curriculares nodales para un acercamiento al mundo laboral, como la historia del movimiento de las y los trabajadores y las formas de lucha y organización a lo largo del tiempo, el estudio de las relaciones laborales, los derechos específicos que fueron conquistando las y los trabajadores a nivel internacional y local, la responsabilidad del Estado en la oferta y regulación de la oferta laboral, condiciones laborales, entre muchas otras.

Nos preguntamos entonces: ¿qué aportes podemos producir desde las escuelas para vincular a los y las estudiantes al mundo del trabajo? ¿Cómo promover en ellos y ellas una mirada crítica sobre el mercado laboral? ¿Cuáles son las habilidades que deben tener para insertarse en un mundo laboral regido por la conflictividad de intereses, la flexibilización y la precarización laboral? ¿De qué manera podemos contextualizar históricamente el mundo del trabajo?

En este marco de situación nos propusimos analizar la documentación disponible. A partir de un minucioso análisis colectivo del proyecto de las ACAP llegamos a la conclusión de que intenta promover en los y las estudiantes una subjetividad del mundo del trabajo y de las trayectorias laborales caracterizada por el individualismo, promoviendo valores como "mérito", "sacrificio", "responsabilidad", "productividad", "habilidades blandas", "autoestima", todos valores necesarios para lograr un supuesto "éxito personal". Se consolida desde este enfoque una representación del mundo del trabajo que justifica y naturaliza las desigualdades sociales existentes al suponer que el destino de las personas depende exclusivamente de la iniciativa individual. Entonces la pobreza, la desocupación, el éxito, el fracaso responden a acciones y decisiones individuales (Feldfeber, Caride y Duhalde 2020, Levy 2021). Esta mirada desconoce los condicionamientos políticos, sociales e históricos e ignora que las desigualdades sociales (de origen, de capital cultural, de posibilidades de acceso a formaciones educativas) condicionan la inserción de los y las estudiantes en el mundo laboral.

Otro punto nodal que omiten las ACAP es la conflictividad de las relaciones laborales dada por los intereses en pugna entre capital y trabajo. Presentan el mundo del trabajo como un lugar idílico donde armoniosamente se encuentran el mérito y el mercado desconociendo la responsabilidad del Estado en la oferta y regulación del trabajo, y a los sindicatos como actores sociales y garantes en la materialización de derechos.

A partir de estas reflexiones colectivas nos propusimos junto al Centro de Estudiantes del Mariano Acosta (CESMA) realizar una jornada que denominamos ***"Jornada pedagógica: la escuela como espacio de construcción, conquista y lucha por la democracia y los derechos humanos. Juventudes y acceso al mundo del trabajo en contexto de precarización y flexibilización".***

Lxs destinatarios de la jornada fueron estudiantes de 4to y 5to año de ambos turnos, con quienes se realizó un trabajo áulico previo. Con el fin de promover el debate en la jornada se analizaron artículos periodísticos vinculados a trabajos flexibilizados y precarios. Surgieron a partir de dicha actividad algunas preguntas que fueron retomadas al finalizar la Jornada Pedagógica.

Nuestra propuesta intentó reponer las vacancias que dejan las ACAP por lo que se abordó el mundo del trabajo desde una perspectiva histórica, sindical y jurídico legal. Para analizar estos tres ejes se invitó a una profesora de historia, a delegadxs sindicales y a un abogado laboralista.

Desde la mirada histórica se abordó el movimiento de las y los trabajadores realizando un recorrido histórico de diferentes hitos que fueron trascendentes en las luchas y conquistas de derechos: Semana trágica, movimiento obrero, peronismo, Cordobazo, luchas más recientes como la formación de los sindicatos de *delivery.*

Desde la mirada sindical asistieron una compañera del sindicato de subtes (AGTSyP) —quien ocupa el cargo de Secretaria de Género— y un compañero del Sindicato Aeronáutico (APA) quien forma parte de la Secretaría de Juventud. Ambxs compañerxs sindicalistas brindaron herramientas gremiales y legales de cara a la inserción de los y las estudiantes en el mundo laboral: contaron cómo se elige un delegado, cuál es su función, cómo canalizar las demandas, cómo funciona la Secretaría de Género. Se plantearon y desarrollaron los vínculos específicos y conflictivos entre el capital, el trabajo y el Estado. Se hizo hincapié en que la sindicalización implica organización y lucha.

Desde la mirada jurídico legal se abordaron los derechos de los trabajadores, porque consideramos que para poder exigirlos hay que conocerlos. Se habló de la precariedad laboral en los primeros empleos, las condiciones de trabajo y litigios más comunes.

El encuentro se convirtió en un ámbito de escucha e intercambio. Se trabajaron aspectos académicos, pero también se intercambiaron experiencias y saberes. Al cierre de la jornada los y las estudiantes tuvieron su lugar, aportando su voz para realizar consultas y compartir sus miradas.

Conclusión

La imposición de forma intempestiva e inconsulta de las ACAP imposibilitó procesos de articulación pedagógica con nuestros espacios curriculares y con los intereses de nuestra comunidad educativa. Ante los silencios y vacancias de las propuestas del Ministerio de Educación para vincular a les jóvenes con el mundo del trabajo, nuestra comunidad educativa respondió con una contrapropuesta pedagógica contundente y fundamentada que dio voz a los y las protagonistas. La Jornada se constituyó en un encuentro pedagógico con aristas no solo académicas, porque los relatos de las experiencias de los diferentes actores sociales insertos en el mundo laboral interpelaron profundamente a nuestras y nuestros estudiantes, promovieron la reflexión desde la construcción de ámbitos de escucha e intercambio. Consideramos que esta experiencia educativa se constituye en un aporte para comenzar a pensar desde la escuela su relación con el mundo del trabajo. La escuela crítica y participativa que aspiramos construir deberá establecer junto a sus comunidades los modos en que esta se relacionará con el mundo del trabajo y los estudios superiores.

[Referencias bibliográficas]

- **Castel, R.** (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado.*
- **De la Garza Toledo, E.** (2005). "Del concepto ampliado de trabajo al de sujeto laboral ampliado". En De la Garza Toledo, E. (comp.). *Sindicatos y Nuevos movimientos Sociales en América Latina*. Buenos Aires: Colección Grupos de Trabajo CLACSO.
- **Feldfeber, Myriam; Caride, Lucía; Duhalde, Miguel** (2020). *Privatización y mercantilización educativa en la Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos* (2015-2019). Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte", Secretaría de Educación, CTERA.
- **Kantarovich, Gabriela; Levy, Esther; Llomovatte, Silvia.** (2010) Educación y trabajo. En: Donini, A. (comp) *Nuevas Infancias y Juventudes. Una propuesta formativa.* Buenos Aires: EHU-Escuela de Posgrado, UNSAM, 2010.
- **Levy, E.** (2021). "Formación de trabajadores, sistema educativo y políticas públicas. La Educación de Jóvenes y Adultos en la Argentina en los primeros 20 años del siglo XXI". Revista *Trabalho Necessário* Nro 40, septiembre-diciembre 2021. Niterói, Facultad de Educación, Universidad Federal Fluminense, Brasil.
- **Miranda, A.** (2015) "Sobre la escasa pertinencia de la categoría Ni Ni. Una contribución al debate plural sobre la situación de la juventud en la Argentina contemporánea". *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, Año 2 N° 3.

Palabras clave

ACAP.

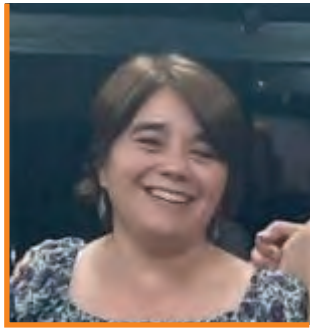
Acompañamiento pedagógico.

Derechos de niños y adolescentes.

Derechos laborales.

Precarización laboral.

Políticas educativas.



ACAP: DESORIENTACIÓN Y DISPOSITIVOS INTEMPESTIVOS

¿Qué hacemos lxs docentes, directivos y familias con las denuncias de lxs estudiantes sobre las ACAP?

GABRIELA ULLOA *

Una asamblea de estudiantes a oscuras en el Mariano Acosta. Los chicos y las chicas salieron al patio después de que una persona enviada por el Gobierno de la Ciudad realizara un sabotaje del edificio y los dejara sin luz.

Introducción

Luego de que se comenzaran a implementar de manera intempestiva e inconsulta las ACAP, les estudiantes de numerosas escuelas de la CABA realizaron masivas tomas y llevaron adelante protestas en rechazo a la implementación de las ACAP, entre otras demandas, promoviendo visibilizar el problema ante el conjunto de la sociedad y de las comunidades educativas.

¿Qué son las ACAP? ¿Van los docentes? ¿Qué sede nos fue asignada? ¿Quien le comunica a las familias? ¿Cómo? ¿Qué van a hacer lxs estudiantes ahí? ¿Van solos? ¿Quién se hace cargo si les pasa algo?

Para los que no conocen la sigla, las ACAP son Actividades de Aproximación al mundo del trabajo y los estudios superiores o, dicho de otra manera, es el proyecto del Gobierno de la Ciudad en donde les pibes tienen que ir a laburar que

* Profesora del Mariano Acosta, entre otras Escuelas Medias de la Ciudad de Buenos Aires, delegada de UTE y Licenciada en Ciencias de la Educación.

genera desorientación en familias y docentes. Desorientación por no tener claro qué es lo que les estudiantes van a hacer ahí, desorientación porque no les acompaña ningún docente, desorientación "porque no se pueden negar porque pueden no recibirse".

En este trabajo se analizarán, desde la perspectiva docente, las críticas realizadas por lxs estudiantes durante las tomas y por último se tratará de dar respuesta a la pregunta necesaria: ¿qué podemos hacer lxs docentes y directivos con aquello que traen nuestros estudiantes?

1 ¿Cuáles son las críticas que les estudiantes le realizan a las ACAP?

Para conocer las críticas, además de conversar con nuestros estudiantes, analizamos notas periodísticas, entrevistas, comunicados y publicaciones en las redes sociales de los centros de estudiantes. Según las fuentes, podemos sostener que el rechazo a las ACAP por parte del estudiantado se fundamenta por:

- perder horas de clases que no se recuperan
- realizar prácticas laborales desvinculadas de los planes de estudios
- realizar prácticas laborales gratuitas
- no poder estar acompañados por sus docentes
- ser inconsultas y obligatorias
- sostener una idea de trabajo esclavo, puerta de entrada a la precarización laboral.

2 Análisis pedagógico a partir de las denuncias de las ACAP en las tomas de escuelas

Les estudiantes sostienen como reclamo que las propuestas educativas originales de las ACAP no se respetan en los lugares de trabajo y muchas veces terminan realizando tareas por las cuales no fueron convocadxs: por ejemplo, estudiantes de escuelas bilingües terminan sirviendo café y lavando platos en hoteles cinco estrellas o estudiantes con orientación en Ciencias Naturales terminan empaquetando sánguches.

Desde la escuela Rogelio Yrurtia, les estudiantes destacaron la precariedad de las prácticas laborales: *"Hay colegios que tienen orientación artística y los quieren hacer laburar 60 horas en Rappi. Nadie está diciendo que no queremos formarnos para el trabajo, pero esto es un trabajo totalmente gratuito que no nos deja ni siquiera experiencia laboral"*.

En la escuela EEM N° 2 DE 20 de Lugano, que realizan las pasantías en el Hotel Hyatt de Recoleta, las estudiantes fueron obligadas a vestir zapatos de taco alto cerrado de color negro, con un costo de entre 5 mil y 17 mil pesos.

El estudiantado sostiene que los trabajos deben ser «con contenido» acorde a su orientación y que no afecten la cursada. En la práctica, se convierten en una «flexibilidad y precariedad laboral» en favor de las empresas, y al ser en horario escolar pierden horas de contenido curricular.

Desde la Escuela Secundaria de Educación Artística (ESEA) Manuel Belgrano dicen: *"No puede ser que se estudie cinco años en un colegio con una determinada orientación y te manden a servir café. Se supone que debería ser para aplicar todo lo que estudiaste". "El cómo llegamos a trabajar es importante, porque no es solo acercarse al mundo laboral, tiene que ser con contenido. No es lo mismo lavar los platos que profundizar algo que vos decidiste en tu orientación". "No solo son proyectos inconsultos sino que las propuestas originales no se cumplen. Además son obligatorias y en horario escolar, por lo que se pierde contenido que no se recupera"*.

Clara y enfáticamente les estudiantes de los centros de estudiantes explicaron en redes sociales, entrevistas radiales

Carteles en contra de las ACAP en las tomas de escuelas secundarias.

y televisión que quieren ser capacitades en lo que se están formando. También explicaron la importancia de que las capacitaciones tengan "contenido" y la importancia del acompañamiento pedagógico en la formación.

3 ¿Qué pasa con el acompañamiento pedagógico en las ACAP?

Entre las tareas figuran limpieza de vidrios y espacios comunes y acompañar a las mucamas en el aseo de habitaciones "con todo lo que ello implica". Una escuela debe ir al Palace Hotel - Ferrari SA, en Suipacha 960. Durante 80 horas, en horario escolar, cinco días a la semana, grupos de diez estudiantes deben ser "amas de llaves". En este proyecto, lxs docentes no acompañan a les estudiantes, van solos al hotel o a la veterinaria o al lugar al que son convocados.

En una entrevista para un canal de televisión, una estudiante dice: *"tuvieron que lavar platos en el sótano del hotel, y esto no es lo más grave, estuvieron expuestos a tratos que no tienen por qué recibir, o sea, tenemos testimonios de ellas que dicen que clientes del hotel acosaban sexualmente de las chicas que estaban ahí, y esto no lo podemos permitir, esto es una muestra clara de las inconsistencia que tiene este proyecto y ¡esto no puede continuar así!".* A las denuncias por malos tratos por personal en los lugares de trabajo, les estudiantes aseguran que se sienten desprotegidos ya que no está permitido el acompañamiento de profesores de las escuelas. (*Página 12*, 2022, *Tiempo Argentino*, 2022).
Está estudiado que las experiencias por sí solas no conllevan necesariamente aprendizajes, por eso en pedagogía se trabaja con dispositivos de articulación entre teoría y práctica para realizar pasantías o residencias por ejemplo. Estos dispositivos permiten la incorporación de aprendizajes y su sistematización, son formas de enseñar en el campo o en la práctica. Se arma un material que señaliza las cuestiones por tener en cuenta, se realizan preguntas y un tiempo de reflexión posterior a la actividad.

4 ¿Qué idea del mundo del trabajo se quiere transmitir?

Cuando comenzamos a conocer las experiencias de las ACAP con les colegas/delegades de la escuela, nos llamó mucho la atención la frase *"aprenden lavando los platos que tienen responsabilidades"*, lo que para nosotres es violencia, desde otra concepción es vista como responsabilidad. Una de las cuestiones centrales de nuestra crítica como adultos y adultas es que la concepción que se quiere transmitir sobre el trabajo es individualista y meritocrática, no se enseña sobre derechos laborales, ni organización, ni su historia.

En las reuniones con estudiantes sobre las Jornadas de Trabajo y Estudios Superiores[1] observamos que en ningún momento se oponen al acercamiento al mundo laboral y a esos estudios. Es un tema que les interesa y consideran que la escuela secundaria debe prepararles para la salida laboral. Es una demanda hacia la escuela y hacia nosotres, sus docentes.

La implementación de las ACAP vuelve a poner en debate una de las problemáticas fundamentales que atraviesa la educación media: los modos en que la escuela secundaria debe formar a sus estudiantes para el mundo del trabajo y los estudios superiores. En este sentido, consideramos que nos encontramos atravesando una valiosa oportunidad para comenzar a pensar/discutir/diseñar propuestas educativas en comunidad que aborden esta compleja relación. Elles plantearon que deben ser prácticas laborales vinculadas con lo que vienen estudiando, además de ser optativas y remuneradas. *"No creemos que el acercamiento al mundo laboral esté mal, eso es mentira. Lo que queremos*

1. Ver Verónica López Vila, "Pensar desde la escuela su relación con el mundo del trabajo: relato de una experiencia", en esta misma publicación.

es un acercamiento orientado a lo que elegimos en nuestro colegio y que esté bien aplicado, que no sea cualquier cosa. Que sea hablado con nuestros docentes y que ellos sean un puente hacia ese mundo. Que no sean obligatorias y sobre todo que no sean una puerta de entrada a la precarización laboral".

Si bien las ACAP se enmarcan en la Ley de Educación Nacional N° 26.060 que propone generar instancias formativas que vinculen a les estudiantes con el mundo del trabajo y los estudios superiores, **no lo hacen desde una perspectiva de derechos** que promueva una formación ética que desarrolle en les estudiantes un desempeño en la vida como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que reconozcan los mecanismos de exigibilidad de derechos, formándolos para el ejercicio de una ciudadanía participativa, lineamientos también presentes en los Diseños Curriculares de la CABA. Por el contrario, las ACAP promueven una subjetividad individualista y competitiva hacia el mundo del trabajo, el cual es entendido como un mundo constituido solo por personas aisladas y en soledad, desprovistas de intereses colectivos y garantías de derechos, donde las personas deberán subordinar y organizar su futuro (su vida) a las necesidades y los objetivos del mercado. Por otro lado, la propuesta educativa ACAP tampoco se amolda a la Ley Nacional de Pasantías que garantiza para lxs pasantes todos los derechos que asisten a lxs trabajadores y un estipendio mensual, y establece obligaciones precisas para que los profesores y los tutores que acompañan a los pasantes en el espacio de trabajo, elaboren de manera conjunta con la empresa un plan de trabajo que determine el proceso educativo para que el estudiantado pueda alcanzar los objetivos pedagógicos y curriculares. Uno de los reclamos fundamentales del estudiantado durante las protestas del año en curso fue que las ACAP no están vinculadas a lo que vienen estudiando durante cinco años y que no les permiten ser acompañados por autoridades de la escuela y/o profesores de los espacios curriculares.

5 ¿Qué podemos hacer lxs docentes y directivos con aquello que traen nuestros estudiantes?

No es posible diseñar propuestas educativas de manera intempestiva e inconsulta. Las reformas educativas, para ser llevadas a cabo con éxito, deben contemplar y considerar los puntos de vista y posicionamientos de las autoridades escolares, profesores, sindicatos docentes, centros de estudiantes y familias. *Las propuestas educativas que son informadas desde los medios de comunicación e implementadas de manera intempestiva e inconsulta, nunca podrán ingresar a las escuelas y no serán aceptadas por las comunidades educativas. La implementación de "dispositivos intempestivos e inconsultos"* provoca la falta de información, la falta de debate, la desorientación de las autoridades escolares, personal docente y familias ante proyectos sobre los que no se tiene conocimiento.

Frente a esto, *hay que democratizar las reformas educativas y su implementación:* que la información sea transparente, que los fundamentos pedagógicos de las nuevas propuestas educativas sean expuestos y debatidos con los diversos actores de la comunidad educativa (autoridades, sindicatos docentes, docentes, centros de estudiantes, estudiantes y familias). Para que una reforma educativa no sea intempestiva e inconsulta, es fundamental reconocer y respetar los tiempos necesarios que las comunidades educativas se tienen que dar para conocer e intervenir en las reformas, que no desorganice los espacios curriculares existentes y altere el normal funcionamiento de las escuelas. La obligatoriedad de una propuesta educativa deja en evidencia su sesgo autoritario.

Sabemos que una de las tareas fundamentales que tiene la escuela secundaria es brindar conocimientos y habilidades que serán imprescindibles para la futura inserción laboral del estudiantado, muchas veces determinan el acceso a un empleo de calidad. Pero no podemos desconocer que las instituciones educativas son un campo autónomo a los in-

Abrazo de la comunidad del Acosta en apoyo a les estudiantes y en repudio a la persecución a las autoridades de la escuela en setiembre de 2022.

Asamblea en marcha educativa.

tereses del mercado, y que la formación de futuros trabajadores y profesionales debe incorporar perspectivas críticas y de derechos. Cuando pensamos en un perfil del egresado, en el perfil que tendrá el sujeto trabajador/profesional, no solo debemos atender el enfoque individual de esta formación, que afiance su confianza, su vocación, su responsabilidad, sus conocimientos, sus habilidades y destrezas, sino también tenemos que diseñar propuestas educativas que generen la posibilidad de formar a un sujeto trabajador/profesional con capacidades para reconocer contextos políticos-económicos en los que viven y que hacen a su situación ocupacional, con habilidades para cuestionar las relaciones laborales existentes y al mercado, que se reconozcan como parte de un colectivo trabajador de una larga trayectoria e historia, que reconozcan al Estado como garante de derechos y a los espacios sindicales como lugares de ejercicio de una ciudadanía participativa. Cuando pensamos en un perfil del egresado, en el perfil que tendrá el sujeto trabajador/profesional, no lo debemos pensar solamente para que desarrolle su productividad que servirá al mercado, debemos incorporar una ética que desarrolle sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican la cooperación y la solidaridad y una ciudadanía participativa.

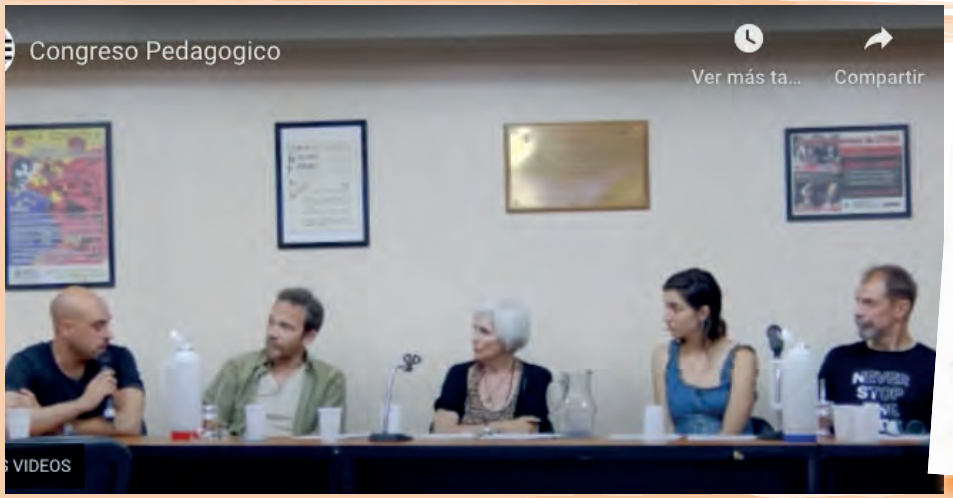
[Referencias bibliográficas]

Actividades de Aproximación al mundo del trabajo y los estudios Superiores. Gobierno de la Ciudad. Disponible en: **https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/sistema-educativo/secundario/actividades-de-aproximacion-al-mundo-del-trabajo**

- **Bertotti, Carla.** *"¿Cómo nos posicionamos frente a la implementación de las ACAP? Una aproximación a los marcos normativos de esta política educativa"*. XXVII Congreso Pedagógico UTE-CTERA. 2022.
- **Brunetto, Santiago.** *"Pasantías en colegios porteños: lavar platos, servir café y preparar sánguches".* Página 12. 28 de septiembre de 2022. **https://www.pagina12.com.ar/485429-pasantias-en-colegios-portenos-lavar-platos-servir-cafe-y-pr**
- *Denuncia de estudiantes sobre acoso sexual en la ACAP.* **https://www.laplata1.com/adjuntos/081828_695gjn6dzm0qzsg0.mp4**
- *Ley Nº 223. Sistema Escolar de Convivencia en el ámbito de la CABA. Marco normativo para su creación. Principios y objetivos.* 1999. **https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_223_sistema_escolar_de_convivencia_-.pdf**
- **López Vila, Verónica.** *"Pensar desde la escuela su relación con el mundo del trabajo: relato de una experiencia".* XXVII Congreso Pedagógico UTE-CTERA. 2022.
- **Lucarelli, Elisa.** *Innovación en el aula. El eje de la articulación teoría y práctica en la Universidad.* Cuaderno de Cátedra. Universidad de Buenos Aires.
- **Sirvent, María Teresa.** *Cultura popular y participación social: una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires).* Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Miño y Dávila Editores, 1999.
- *"Tomas en las escuelas. Cuáles son y qué reclaman los estudiantes"*. *Página 12*. 27 de septiembre de 2022. **https://www.pagina12.com.ar/485245-tomas-en-las-escuelas-cuales-son-y-que-reclaman-los-alumnos**
- **Urricelqui, Federico:** *"Fundamentos de las ACAP. La perspectiva del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sobre la relación que se debe establecer entre educación y mundo del trabajo"*. XXVII Congreso Pedagógico UTE-CTERA. 2022.

IV ¿Les maestres dirigen, coordinan? ¿Cuando juegan, se juegan?

Coordinación
Carola Noriega



Bienvenidas y bienvenidos al IV Encuentro en el marco del XVII Congreso Pedagógico para compartir los escritos de les compañeres Luis Loyola Cano, Luis Blasco, Julieta Goldberg y Diego Larrigaudiere. Al leerles, se nos ocurrieron estas preguntas... ¿Les maestres dirigen, coordinan?, ¿cuando juegan, se juegan? para encuadrar un poco este encuentro porque pensamos que las tres ponencias están atravesadas por el juego.

De alguna manera todes les compañeres cuando hablan de llevar adelante los procesos de enseñanza-aprendizajes desde el juego o a través de juegos, o produciendo un videojuego, se refieren a poner en juego, a recuperar y a permear en nuestras prácticas esta capacidad que tiene el juego de producir algo genuino y verosímil, de darle un sentido de verdad a todo lo que hacemos.

Todo acompañamiento pedagógico pone en juego saberes, deseos y capacidades. Por eso también puede transformarse en una poderosa herramienta para construir memoria social, para imaginar otros modos posibles que abreven en el pasado, fortalezcan prácticas en el presente y construyan expectativas de futuro.

Jugarnos conlleva, como trabajadores de la educación, el compromiso ético y político de desarrollar proyectos pedagógicos que se traduzcan en acciones concretas que compartimos con nuestros compañeres, que les proponemos a nuestrxs niñes y adolescentes, que enriquecen nuestras prácticas, que habilitan la escucha y que nos y les garantizan a nuestrxs niñes y jóvenes el derecho al goce.

Palabras clave

Ética de la enseñanza.
Aprendizaje de la dirección teatral.
Crítica al rigor metodológico.
Investigación.
Vínculo con estudiantes.
Creatividad.

Los acuerdos / conversaciones y pedagogías sobre el oficio de la dirección teatral

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

Estas reflexiones parten de experiencias concretas de enseñanza y aprendizaje sobre dirección teatral en el marco de una educación terciaria y universitaria pública en Buenos Aires. El tema central es el acuerdo, esa resolución que determinamos entre varias personas.

En los grupos (el teatro es una actividad grupal) los acuerdos son fundamentales. Así como las diferentes notas musicales forman un acorde, las personas optan por vibrar a un tiempo y así resuelven diferentes cuestiones. Ese acuerdo representa una pluralidad y a la vez pone las cosas en común.

Este pensamiento está presente en mi escrito *Un acompañamiento pedagógico* y reaparece por la urgencia con que brota una y otra vez en las clases. Vuelvo a ello entonces para insistir en la necesidad de una actividad artística y docente que ofrezca nuevas formas de cuidado. Ahí vamos.

■ Hablar

En el aprendizaje de la dirección teatral hay algo a lo que se suele aludir: la soledad de quien dirige. Ante esto, me escucho recomendar que hablemos. La propuesta es hablar con alguien, simplemente hablar. Como bien sabe el psicoanálisis (que vino al mundo después del teatro), conversar con otra persona podría darnos la posibilidad de escucharnos.

¿A qué se refiere esa extraña soledad de quien dirige? El teatro es una actividad social, un hecho colectivo. Parece difícil imaginar que algunas de sus tareas las haga alguien en solitario. Sin embargo, dirigir a veces implica tomar distancia, por lo que debemos cuidar de no apartarnos de lo grupal.

Veamos. Es habitual que la persona que dirige se ubique sola en la platea vacía. Porque durante los ensayos ella representa provisoriamente al público, hace el ejercicio de mirar las escenas como si no las conociera y las observara por primera vez. Intenta hacerse las preguntas que cualquiera se haría, como: "¿Quiénes son estos personajes? ¿Dónde están? ¿Qué les está pasando?" Asumiendo la dirección, jugamos a hacer esas preguntas y trabajamos para que la obra logre responderlas. Así, nos preparamos para el momento en que el espectáculo haga su temporada y suceda lo que llamamos teatro.

Los ensayos son una etapa de preparación. Es un tiempo de estudio, de conocimiento y de crítica, que nos permite examinar el material escénico que nos convoca. Es un momento de hallazgos y de frustraciones ante lo que deseamos lograr y a veces nos cuesta. (Nadie dijo que dirigir teatro sería sin obstáculos ni problemas.)

Al respecto, una estudiante me dijo: "Empecé los ensayos para mi obra y ya no sé qué hacer. ¡Siento que no sé cómo dirigir!" Esa inquietud, tan claramente expresada, se repite

mucho en las clases. Y cuando aparece, me encuentro diciendo: ¿Habías dirigido esa obra antes, con el mismo elenco, en las mismas condiciones de producción? ¿Por qué suponer de antemano que ya sabías resolverlo? Seamos pacientes. También aprendemos a dirigir a medida que lo vamos haciendo. Dirigir es también aprender a dirigir.

Sé que a veces quienes dirigen no encuentran un lugar tranquilo para hablar así, en confianza. ¿Qué tal hacerlo en grupo? Comunicar las angustias y ansiedades de la tarea. Hablar para saber lo que pensamos. Comprender qué estamos sintiendo. Apoyarnos mutuamente en el diálogo para asumir nuestros roles. Escuchar al equipo para reconocer cómo estamos actuando y quiénes somos a la hora de dirigir. Tenemos la dicha de estar en contacto con personas geniales, con elencos extraordinarios, con una enorme variedad de gente que inventa y produce ficciones, ¿vamos a perder la oportunidad de compartirlo?

Expresar en voz alta nuestras dificultades, los problemas que enfrentamos. Hablar de nuestros miedos y fantasías. Contar lo que nos pasa.

Me gusta estimular la charla como aprendizaje para quienes dirigen. Hablar de nuestra tarea, de nuestras inseguridades y preocupaciones. Hablar sobre el misterio de hacer teatro. Quisiera que ese diálogo nos acompañe a lo largo de toda nuestra vida artística. En cada montaje habrá momentos complicados, junto a momentos llenos de alegría y placer, y de ambas experiencias surgen conocimientos y nuevas herramientas para desenvolvernos, para desplegarnos.

■ Dificultades

Vuelvo a lo comentado por la estudiante y lo analizo desde otra perspectiva. Cuando aprendemos dirección teatral, solemos repetir: “¡Qué difícil es hacer teatro!” Y sonreímos con una mezcla de desesperación y de mansa aceptación. Entiendo que esto nos pasa al descubrir la dimensión de lo que enfrentamos y reconocer los temores que la tarea nos despierta. Esa inquietud a veces nos moviliza e incluso encontramos en ella la energía que necesitamos para seguir adelante. Otras veces logra dominarnos y se multiplica en preocupaciones reales e imaginarias.

Si nos da miedo imaginar cómo resultará nuestro trabajo, tratemos de no anticiparnos. Eso no sucedió, estamos a mitad de camino, haciendo lo mejor que podemos. No lo digo como una persona ajena a la incertidumbre y al temor a ser juzgado por críticas y descalificaciones. Con cada paso que doy, encuentro mis propios obstáculos y no me siento demasiado fuerte para enfrentarlos. Como cualquiera, me pregunto si estoy lo suficientemente preparado para hacer lo que hago. Me digo: ¿Qué haré con esta ansiedad que amenaza desequilibrarme por completo? ¿Tenía razón aquel padre que acariciaba mi cabeza, mientras repetía con cansancio: “No servís para nada”? Por supuesto que no.

Si alguien quiere dirigir obras teatrales es necesario que tome conciencia de que encontrará todo tipo de peros, una larga serie de obstáculos y de caminos empinados. Eso representa un peligro para nuestras personalidades artísticas, para nuestras vulnerabilidades. Pero esas barreras o amenazas no tienen por qué reprimirnos ni quitarnos las ganas de crear. Lo que podemos hacer es identificar los problemas, calcular cuánta energía requerirán y, como decimos en el aula: “poner el pecho”.

Los grandes clásicos teatrales muchas veces nos asustan. Tienen una dimensión que puede hacernos preguntar si estaremos a la altura, si sabremos responder a la demanda. Incluso (en nuestro exagerado tono dramático), si sobreviviremos.

¿Temerle al material con que elegimos trabajar? Los textos dramáticos siempre nos están esperando. Esperan nuestras prácticas para convertirse en materia viva. Sea cual sea el camino que elijan, esas prácticas van a recrearlos y

PEQUEÑO ABC

Esta ponencia cita comentarios y hace reconocimientos explícitos a las siguientes personas. Agrego estas líneas para ofrecer sus referencias y reiterarles mi gratitud.

Castro, Roberto.
Actor, director de teatro y docente argentino. También conductor artístico de la sala "Portón de Sánchez" en Buenos Aires.

Forgnone, Juan Cruz.
Director de escena argentino. También investigador del CONICET y doctorando en la FFyL de la UBA.

Giménez, Paco.
Director teatral y docente argentino. Creador de la mítica compañía "La cochera" en Córdoba y del grupo "La noche en vela". Le debemos una personal reelaboración de la creación colectiva y una atrevida actitud espectacular en sus montajes.

poner a la vista nuestros aciertos y dificultades, mostrando relecturas, nuevas miradas, iluminaciones, recreaciones grupales, etc.

Cada puesta nos enseña algo. Sucede si mantenemos una actitud abierta, que nos haga comprender. A través de una escucha atenta, afirmando nuestra confianza. Depende de la disposición que tengamos.

Quedar en el miedo seguramente no ayudará. Es inevitable que surjan las dificultades y, afortunadamente, también es necesario que la obra nos desafíe, que nos haga preguntas. Si las escuchamos, nos veremos crecer. No hay respuestas únicas ni correctas. Responder y tomar decisiones nos irá revelando quiénes somos.

■ ¿Estudiar?

Todo lo dicho hasta aquí se lo debo a la extraordinaria Ariane Mnouchkine y su libro **El arte del presente.** Sabemos que nadie hace su trabajo en soledad o partiendo de cero, y este es mi agradecimiento a ella.

Me gustaría seguir comentando algo sobre estudiar para dirigir teatro.

Hace años una actriz me dijo: "Realmente no hace falta estudiar dirección. Cualquiera puede dirigir teatro". La escuché casi temblando mientras me preguntaba si estábamos hablando de lo mismo. La actriz se rió sin darle importancia al asunto y yo disimulé buscando simpatía. (Tal vez debí haber planteado mi desacuerdo.)

¿Es necesario estudiar para dirigir teatro? Bueno, si desconocemos nuestra tarea podemos frustrar una hermosa experiencia. Si no desarrollamos algunas habilidades, complicaremos la realización para el equipo que integramos. Si no conseguimos organizar actividades o somos tarambanas en la toma de decisiones, simplemente "restaremos algo" al trabajo que hacemos, limitando la obra a nuestra falta de preparación. En cambio, cada vez que nos involucramos, cuando anticipamos y examinamos cada aspecto del montaje, ciertamente estamos ayudando a que la creación sea más completa.

Alguien puede estar pasando un mal momento y, sin embargo, sus puestas no ser necesariamente fallidas. Y algunas soluciones perezosas tal vez no hagan un montaje enteramente desatinado. Pero tampoco puedo decir lo contrario. No puedo afirmar que, aún después de entrenarnos en la práctica, nos convirtamos en profesionales triunfantes ni quedemos libres de plantear debilidades escénicas.

Considerando las dos caras de esta moneda, hago un par de preguntas: ¿podemos cumplir honestamente nuestra tarea cuando no nos entregamos por completo a ella? La segunda es: ¿no necesitamos estudiar responsablemente, cuando integramos equipos de personas especializadas en sus respectivas artes? Son cuestiones éticas, por supuesto.

Mi compañero docente, el *régisseur* Juan Cruz Forgnone, piensa que aprender a dirigir teatro es necesario. La lógica de su pensamiento es: que sea indistinto prepararse o no, es quitarle valor a la actividad o considerarla algo vacío. (Su argumento me parece irreprochable.)

Me pregunto si estamos debatiendo la importancia de la dirección teatral. Si es una especie de conflicto de egos o un ranking donde calificamos cada ocupación. De ser así, mi respuesta es que no hay tareas que signifiquen más. Habitualmente decimos que no hay actividades grandes o pequeñas, y en el amplio sistema de la producción teatral, cada rol es fundante.

Ahora recuerdo que, en esa misma charla, nuestra risueña actriz celebraba un montaje porque nadie lo había dirigido. No tuve la suerte de ver el espectáculo, que espero haya sido genial. Quiero pensar que las decisiones para orien-

tar el trabajo fueron acordadas colectivamente. Me gusta asumir que el elenco tenía destrezas para llevar a cabo la tarea. El teatro es una actividad social y no me sorprende que desarrollemos otras formas de organizarnos y de crear, menos personalistas y más plurales. Así y todo: ¿fue necesario estudiar algo en algún momento? Cualquiera puede construir sus saberes de manera informal y eso no implica irresponsabilidad ni descuido. Mi pregunta es: ¿en algún momento nos preparamos?

Quizá estemos hablando de la importancia del papel de la dirección. Expresamos su significado y su alcance cuando aclaramos que nadie dirigió un espectáculo. Cuando decimos que no es necesario estudiarlo. Estudiar su dinámica, sus funciones, las necesidades que atiende, su práctica específica, etc. ¿Será útil que alguien dirija teatro? ¿Es preciso que alguien experimente sensorialmente la obra desde la platea y le proponga diversas tentativas? ¿Es conveniente que "ponga su cuerpo" a disposición, representando temporalmente los intereses del público?

En la historia de las representaciones, la tarea de la dirección fue de la mano con el uso de los edificios teatrales. Posteriormente la dirección se encargó de promover y acompañar las actuaciones en sus recorridos ficcionales y escénicos. Actualmente seguimos de cerca ciertas producciones, asistimos a los nuevos montajes, somos fans de alguna carrera artística y logramos distinguir sus diferentes períodos mientras escuchamos sus declaraciones públicas y reconocemos los desafíos que asume.

Sí, confío en las ventajas de aprender a dirigir teatro. La dirección no es la habilidad más virtuosa. Sé que, sin ella, algunas condiciones de la obra podrían no trascender. Me parece conveniente investigar cada día de qué se trata dirigir teatro. Examinar y practicar el rol para predisponernos, para desarrollarnos, para tomar riesgos artísticos, para proyectar nuevos trabajos y lograr soltura, para llegar al público. Sé que vale el esmero.

■ Algunos predicados

Ahora voy a comentar algo sobre el acompañamiento pedagógico en la enseñanza y aprendizaje de la dirección teatral.

Hace un tiempo, charlábamos con mi amigo y maestro Roberto Castro y nuestra conversación tuvo la suerte de mencionar al admirado Paco Giménez, gran director de teatro en Argentina. Mientras lo elogiábamos, Castro dijo: "Paco está en el cielo". En el momento no entendí a qué se refería, pero inmediatamente me explicó que esa metáfora alude a artistas cuya obra alcanzó un umbral de excelencia y que lograron trascender con su arte. Por eso, cuando se habla de esas personas se las "levanta hasta las nubes" o se las "pone sobre las estrellas".

En las clases de dirección suelo preguntar al estudiantado: "¿a quiénes admiran?" Y pretendemos distinguir a tanta gente que hace obras impresionantes, obras que disfrutamos, que nos conmueven y nos asombran. Si estamos en un aula que tiene pizarra, toda la superficie queda escrita con nombres notables de las personas extraordinarias que afortunadamente nos acompañan. Y como resultado de la charla y debate sobre el tema, también aparecen algunos predicados controversiales que integro a continuación.

En más de una ocasión se menciona como "atributo" el ego de quien dirige, y las preguntas que hago al respecto son: ¿es el ego una herramienta de trabajo para la dirección? ¿Es acaso una confianza, una especie de afirmación personal a la hora de dirigir? ¿Y cómo procesamos ese "yo" en nuestra tarea grupal?

Sé que hay diferentes formas de asumir la tarea y cada quien puede encontrar la modalidad que mejor represente su estilo e individualidad. El teatro expresa en última instancia nuestra humanidad. Como docente y realizador, sostengo que la amabilidad, la apertura, la vulnerabilidad y el compartir, son herramientas poderosas para la dirección

Mnouchkine, Ariane.
Extraordinaria directora de escena francesa. Creadora del "Théâtre du Soleil", compañía de reconocimiento mundial.

Obersztern, Mariana.
Aguda, sutil, penetrante y vivaz directora, autora y docente argentina. Ofreció también diversas conferencias performativas.

Suardi, Luciano.
Actor, director de teatro y docente argentino. Se perfeccionó en el "Lee Strasberg Theatre & Film Insitute" de Nueva York.

Tellas, Vivi.
Curadora y directora de teatro argentina. Basada en el "teatro documento" concibe el renombrado proyecto Biodrama.

Yusem, Laura.
Notable directora de teatro argentina. Bailarina y coreógrafa en numerosas compañías de danza contemporánea.

Gracias.

teatral. Porque el teatro es una actividad vincular. Nos correspondemos en procesos de aprendizaje y establecemos lazos como acceso al conocimiento y a la creación.

Otra referencia que carga el rol de quien dirige es que “lo sabe todo”. El postulado supondría proporcionalmente que tanto el elenco como el equipo artístico no saben nada o que no saben lo suficiente u otra estupidez por el estilo.

Recuerdo que un día, hace mucho, estaba triste por mi falta de habilidad e inexperiencia y Vivi Tellas dijo: “todas las personas saben algo. Y lo que sabemos, puede ser un montón”. Se rió. Y sus palabras me trajeron a la realidad.

Quienes dirigimos no necesitamos saberlo todo. Claro que hay que actualizarse, reconocer el material de trabajo, percibir la escena, etc. Pero me cuesta entender la idea de una dirección “sabelotodo”, una dirección tan llena de sí misma. Quizá nuestro mayor saber sea observar y escuchar, hacerlo abiertamente. Comprender qué acompañamiento requieren el elenco y el equipo artístico. Sentir a esas personas. ¿Cómo podría un alma sola lograr eso?

En una actividad pedagógica, el director y docente Luciano Suardi enumeraba las decisiones que tomó para un montaje en la sala Coronado del Teatro San Martín. Parecía reconstruir mentalmente ese momento de duda previo a la resolución, como si estuviera viendo de nuevo los ensayos.

Después de un momento de ensueño, Luciano abrió mucho los ojos y dijo: “bueno, o podría haber sido de otra manera...” Nos tranquilizó su franqueza y cautela. Sentimos que sus palabras nos habían tocado cuando, con toda sencillez, puso las cosas en perspectiva.

Vamos tomando decisiones para abrir un camino, pero teniendo en cuenta que también puede ser de otra manera.
Siguiendo con las preguntas derivadas de la charla debate en el aula, hay otra crítica que aplicamos a la dirección teatral. Su aparente “don de mando”. Como si la tarea tuviera que ver con hacer imposiciones.

Es útil recordar una enseñanza de Stanislavsky. El gran pedagogo ruso decía que nadie puede actuar con honestidad sin mantener un vínculo profundo con lo que hace. Tan simple. ¿Y cómo afectaría una imposición a ese vínculo intenso y personal, sino obstaculizando o incluso inhibiendo?

Desde luego, quien dirige tiene en sus planes realizar pruebas y proponer el rumbo que quiere para la obra, pero sus indicaciones no tienen por qué ser exigencias. Si alguien dirige ordenando, haciendo correcciones como si empuñara un bastón, es probable que su relación con el equipo se amargue, se resienta, e intimide al elenco.

La directora Laura Yusem, mientras coordinaba un trabajo de fin de curso, dijo: “hay quienes dirigen como si tuvieran una linterna en la mano y apuntan con ella a los demás, pretendiendo iluminar su confusión”. La escuché imaginando una escena dantesca y terrible. Elencos encandilados, haciendo gestos para defenderse con las manos. Elencos que daban la espalda en señal de rebeldía. Elencos desanimados, preguntándose en secreto qué están haciendo en ese proyecto. Elencos “obedientes” que aceptan el maltrato, adaptándose para sobrevivir. Elencos que abandonan su autonomía creativa y con ella pierden la libertad de su actuación. (Un verdadero infierno.)

En otra ocasión, observaba un seminario ofrecido por la gran directora Mariana Obersztern como parte de una pasantía en el CTBA. Siempre fui a ver sus espectáculos con alegría y con la certeza de encontrar algo diferente. No la conocía personalmente y en aquella ocasión comprobé su extraordinaria inteligencia y también su dulzura a la hora de enseñar. Pensé para mis adentros: ¿alguna vez podré superar mi miedo y encontrar mi propia cordialidad como docente?

■ Inspiración

Mientras apunto estas notas encuentro la inmensa alegría de subrayar las cualidades de cantidad de director@s docentes de teatro. Es el cielo en la tierra del que hablé, los nombres que escribimos sin solemnidad en la pizarra, reconociendo su aliento y agradeciendo que nos acompañen. Y en esa patria terrena también encontramos fuerzas para encarar nuestra práctica.

Siempre tenemos la oportunidad de aprender y reinventarnos. Ya lo saben, aprendemos porque queremos superarnos.

Suelo repetir que cada quien hará teatro a su manera, porque cada persona es diferente y única. Cada persona es original y nadie más va a dirigir lo que vos o vos o vos tienen por delante. Me parece vital que cada quien encuentre lo que necesita. Lo que siente que le falta, las experiencias que tendrán algo que darle. Descubrir lo que le gusta.

Una enseñanza del "cielo en la tierra" es que no perdamos tiempo oponiéndonos a las obras ajenas. ¿Para qué hacerlo? Y si recibimos oposición a nuestra obra, agradezcamos la atención y sigamos adelante. No hay nada fructífero en demorarnos con eso. Prefiero animarnos a encontrar quiénes somos, artísticamente hablando. Manteniendo un vínculo fluido con nuestra especialidad y con nuestra fibra íntima.

El aprendizaje artístico es un acto de valentía porque la creación misma nos refleja mostrando nuestras fortalezas y fragilidades. El espejo que es todo espectáculo nos lleva a repasar nuestras acciones, a decidir qué haremos para mejorar. Nuestro camino es esa búsqueda. Estamos dirigiendo y buscando teatro. Estoy seguro de que a medida que avancemos podremos entendernos mejor y percibir más claramente la comunidad de la que formamos parte. La comunidad que integramos.

■ Los acuerdos (conclusiones)

En la práctica teatral hablamos mucho de convenciones, diciendo que el escenario es una convención o que la platea es otra convención. En todos los casos, nos estamos refiriendo a lo que convinimos, a lo que acordamos. Esas son básicamente las convenciones. Acuerdos.

Quiero decir nuevamente que la amabilidad, la apertura, la vulnerabilidad y el compartir son herramientas poderosas para la dirección teatral. Sé que tratándonos con amabilidad entramos en contacto con la belleza del mundo. La dulzura en nuestro trato es un gesto político, es un acto ético y a la vez estético.

Cuando alguien justifica algo indebido porque es uso y costumbre, entonces sabemos que hay mucho que cambiar. Sugiero con entusiasmo trabajar a través de acuerdos, proponiendo una experiencia colaborativa desde la dirección de teatro. Estoy convencido de que así encontraremos salida a muchas amargas dificultades.

Claro que esto nos pide cambiar las formas de participación, la dinámica de las intervenciones, el plan de ensayo, el manejo de las disidencias. Ponerle más templanza, más conexión y en definitiva, más arte.

Necesitamos de la atención y el cuidado. Es vital convenir las decisiones, cooperar con el equipo creativo, sumar inteligencias. El acuerdo es una invitación a escuchar y a escucharnos. Cualquiera puede salir de su aprieto, de su rincón aislado, y asumir los acuerdos. En el relámpago de la creación compartida, cuando de pronto desesperamos y perdemos claridad, en ese momento el acuerdo es un apoyo y un camino. Practiquemos la enseñanza del comprender, de la empatía y de la convivencia.

Palabras clave

Pedagogía.

Educación.

Videojuegos.

EDUCACIÓN SECUNDARIA

EL JUEGO DE RESISTIR LA GENTRIFICACIÓN

Experiencia pedagógica para reflexionar en torno a la inserción de los videojuegos en las aulas

LUIS BLASCO*

* Licenciado y Profesor egresado de la Universidad de Buenos Aires con 10 años de experiencia como docente en las áreas Media, Técnica y Jóvenes y Adultos. Congresista, investigador y escritor en temáticas de pedagogía, educación, videojuegos y patrimonio histórico y cultural.

Educación de adultos y pandemia: nuevos escenarios y desafíos

En marzo del 2020 se desata la pandemia y con ella el desafío de sostener el proceso pedagógico durante el período de aislamiento social preventivo y obligatorio.

En el marco de la materia de Lengua y Literatura, desarrollada en el CENS 32 del barrio de La Boca de la ciudad de Buenos Aires, dependiente del Área de Jóvenes y Adultos, se observó que uno de los viejos problemas que profundizó la pandemia, fue la traducción de desigualdades sociales en desigualdades educativas.

En ese contexto, la falta de acceso a redes WiFi en conjunto con la falta de aparatos tecnológicos produjeron un proceso donde los y las adultas debían elegir entre continuar con sus estudios o, en su defecto, privilegiar el de sus hijos o hijas. En este sentido, muchos de los educandos tuvieron una continuidad pedagógica fragmentada cuya conexión se realizaba los fines de semana ya que de lunes a viernes los recursos eran utilizados por sus hijes. Esto llevó a que los encuentros en pantalla (Meet, Zoom) fueran bastante reducidos, planteándose la idea de desarrollar clases asincrónicas desde la materia. Entonces, se puede mencionar que uno de los nuevos problemas estuvo centralizado en sostener el vínculo pedagógico en entornos virtuales, pero también regular los tiempos y espacios destinados a las actividades. Y, aún más, realizar un recorte curricular.

Tomando en cuenta estos desafíos, surgió la idea de crear un proyecto de gamificación que condensara contenidos del primer y segundo año de la materia. Y, a su vez, revinculara a los alumnos con valores como la empatía, la solidaridad, el trabajo en grupo y la intervención social; con un diseño curricular centrado en la profundización de problemáticas territoriales como el déficit habitacional y el impacto de las políticas neoliberales en el barrio de La Boca.

En un contexto no desdeñable, la intromisión de lógicas de mercado en las acciones gubernamentales de la Ciudad de Buenos Aires, desatadas por el gobierno de Mauricio Macri (2007-2015) y Horacio Rodríguez Larreta (2015-2022), trajo aparejada la profundización de un proceso de gentrificación que promueve cambiar el perfil de la población del barrio y atraer inversiones privadas en conjunto con una población de un mayor poder adquisitivo, provocando así desalojos masivos, incendios, pibes muertos de forma violenta, cierre de programas sociales y falta de espacios de recreación y deportivos.

Así es como durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio (marzo a diciembre del año 2020) se dio forma al desarrollo del videojuego: **"Gentrificación y resistencia política en el barrio de La Boca",** publicado finalmente en febrero de 2021.

El objetivo del juego es integrar la producción y materiales didácticos trabajados en el marco de la materia de Lengua y Literatura desde el año 2013, en una narrativa transmedia que visibilice e informe sobre la problemática habitacional del barrio. En este sentido, no sólo se añaden noticias trabajadas en el primer año, sino que además se integran los cuentos producidos por las y los alumnos del segundo ciclo derivados del proyecto "Cuentos en La Boca" y difundidos por medios barriales (Sur Capitalino, FM Riachuelo); medios digitales **Anchor.fm** y **Spotify** y mediante pegatinas en los espacios públicos del barrio de La Boca (Luis Blasco: 2017, 2020).

Cuando el derecho a la vivienda es un videojuego: reflexiones en torno al objetivo pedagógico

Para el desarrollo del videojuego *"Gentrificación y resistencia política en el barrio de La Boca"*, se utilizó una herramienta gratuita y de código abierto: Twine, recomendada por Alejandro Iparaguirre, Coordinador de Videojuegos en el Ministerio de Cultura de la Nación Argentina. Esta herramienta permite crear una ficción interactiva en forma de página web. En consecuencia, la herramienta digital, facilita superar la narrativa lineal (introducción, conflicto y desenlace) para favorecer la transmedia: una narrativa que permite la interactividad e historias que se entrelazan desde diferentes medios y soportes, donde se adoptan diversidad de miradas de la misma historia.

En consecuencia, y retomando la investigación de François Audigier (2002) referida a los procesos de elección de materiales didácticos por parte de los docentes, se puede advertir que la elección del videojuego como tecnología didáctica se basa en el interés de las y los alumnos en la temática del déficit habitacional; en las actividades individuales y colectivas que realizarán a partir del video juego, a saber: investigaciones grupales y colectivas, producciones de historias propias, debates y conocimiento de géneros literarios como el cuento y la noticia. Esto se entrelaza con la tercera dimensión, que comprende la oportunidad que brinda la herramienta Twine para estos procesos dada su hipertextualidad y trabajo colaborativo en la que cualquier usuario puede modificar y ampliar la narrativa.

En el juego nuestro protagonista debe resistir tanto la política neoliberal como el proceso de gentrificación que se desarrollan en La Boca. Para ello, el jugador debe tomar decisiones y responder preguntas con información suministrada por artículos periodísticos trabajados en el primer año de la materia o, en su defecto, por los cuentos producidos por los educandos durante el desarrollo del segundo ciclo. Esta estructura hipertextual de las páginas web que, a través de hipervínculos, permite la conexión instantánea con otras páginas, brinda la experiencia de una realidad aumentada en el desarrollo del juego. Según E. Sadin (2017), la realidad aumentada no se trata solamente de ese imaginario en el cual todos vamos a movilizarnos con casquetes o anteojos de la realidad virtual; el autor se refiere a un modo de estar en la realidad "abriendo ventanas", pensando en la propia experiencia en términos de posibilidades que se abren, como cuando uno mira el mundo pensando en lo que tiene que buscar en la red para ganar o ampliar la información que se tiene de él.

A su vez, el carácter abierto, dinámico y relacional de las narrativas vertidas en el videojuego, permite pensarlo, además, como un dispositivo de contra memoria (Raymond Williams, 1991) barrial, que permite rescatar del olvido y el silencio las problemáticas desatadas por las políticas neoliberales y también entender la memoria como un espacio de lucha política que permita resistir, erosionar, desviar el imaginario estilizado y costumbrista impulsado por la propues-

Código QR del video juego "Gentrificación y resistencia política en el barrio de La Boca"

Plataforma Twine

Imagen del videojuego "Gentrificación y resistencia política en el barrio de La Boca"

ta turística del GCBA para el barrio de La Boca, asociada a valores de consumo de un espacio público mercantilizado y regulado por las leyes del mercado y el marketing.

La resistencia en juego: secuencia didáctica y experiencias de los educandos

En el año 2022 se les propone a los y las alumnas jugar el videojuego. En primera instancia el docente pregunta sobre el grado de conocimiento acerca de la problemática del déficit habitacional. En este sentido pueden discriminarse tres grandes grupos: los que desconocen el tema, los que conocen el tema por vecinos u organizaciones barriales y los que conocen el tema porque han vivido un desalojo. Por caso, se registran algunos comentarios:

> *"No conocía la problemática del barrio de La Boca, me estoy informando por la materia de Lengua y Literatura."* (Nelly y Leonor, alumnas CENS 32, entrevista).

> *"Conocíamos por los volantes pegados de las organizaciones que ayudan en el barrio a la gente en situación de desalojos."* (Nilda y Miguel, alumnxs CENS 32, entrevista).

En segunda instancia se los organiza en grupo y se les propone finalizar el juego. Si bien la herramienta comprende esta información, el docente explica algunos aspectos relativos a cómo descargar el videojuego y sus comandos. Durante el desarrollo de esta actividad, los alumnos practican la lectura en voz alta, la escritura, las características de los géneros literarios y estructura de los cuentos (introducción, conflicto, desenlace) y las noticias (volanta, título, copete, lid, cuerpo, fotografía y epígrafe). Además, realizan búsquedas en internet, profundizan en el concepto de gentrificación, negocian decisiones y territorializan la información con relatos de los compañeros que han experimentado situaciones de desalojo o de déficit habitacional. En relación a esto último, es menester destacar el testimonio de Marta, quien fuera desalojada en el año 2021:

> *"Conozco la problemática, el año pasado fui desalojada junto a mi familia. Además a mi amiga hace unos años se le incendió el conventillo y quedó en la calle."* (Marta, alumnxs CENS 32, entrevista).

Una vez finalizado el videojuego, se les pide pensar mejoras para el mismo. El objetivo de esta acción es reconocer nuevas sensibilidades en la construcción de conocimiento y en los procesos de reflexión que supone la lectoescritura. A su vez, se busca poner en valor las características que contemplan los nuevos medios digitales, que permiten una interacción del usuario ya no solo en una apropiación lectora, sino en redefinir la programación, consumo y reescritura efectiva de los textos (Burn, 2009). En este sentido, las mejoras propuestas, integran otras estéticas, formatos, soportes, contenidos, temáticas y personajes. Algunas reflexiones que se registraron en esa instancia:

> *"No me gustó que se utilice un fondo negro."* (Zulma, Alumna CENS 32, entrevista).

> *"Me hubiese gustado ver la represión de la policía o que se hablara un poco de violencia doméstica, también sería interesante ver cómo actuó la justicia frente a los desalojos."* (Rosario, Alumna CENS 32, entrevista).

Por último, los alumnos realizan nuevas historias para la narrativa transmedia, desde un involucramiento en un proceso de externalización de los procesos mentales que circulan en un registro físico, palpable y público. A saber, la inclusión de las narrativas transmedias en la plataforma de videojuegos Itch.io y la difusión del mismo en medios barriales, como Sur Capitalino. A su vez, y al igual que en el proyecto "Cuentos en La Boca" en el cual los y las alumnas realizan cuentos cuyo escenario es el barrio de La Boca, se realizan intervenciones en el espacio público del barrio mediante pegatina de afiches con códigos QR que permiten la rápida redi-

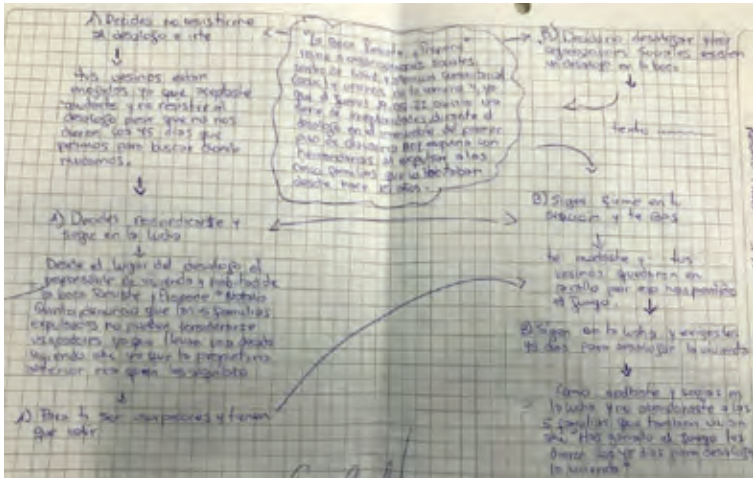
rección al videojuego. Con estas acciones se buscan tres niveles de destinatarios: en primera instancia los alumnos se reconocen como autores y productores de memorias barriales; en una segunda instancia el transeúnte, al leer los cuentos puede construir memoria; y, por otro lado, el habitante del barrio que, además, puede aportar más información sobre la problemática habitacional que se vive.

Aperturas

Como sostiene Inés Dussel (2018), pensar escenarios escolares es pensar su configuración sociotécnica, es decir: la conjunción entre los artefactos y tecnologías con las acciones humanas como entidades mutuamente imbricadas, que organizan formas particulares de relación, que exceden la propuesta didáctica del docente.

En este sentido, la inserción del videojuego en el aula supuso algunas dificultades a sortear. Por caso, la ausencia de políticas de inclusión digital para el Área de Jóvenes y Adultos, implicó que el desarrollo de la actividad utilice como soporte los celulares personales de los educandos, quienes veían interrumpirse el juego por la llegada de notificaciones de mensajes personales de whatsapp. A su vez, esta ausencia impactó contra uno de los objetivos nodales de la materia de Lengua y Literatura, en lo que hace a procesos de enseñanza que integren nuevos lenguajes provenientes del mundo digital, como el lenguaje HTML. Es así como se fue moldeando un espacio sociotécnico en el aula para superar esa dificultad, incorporando el uso del papel y el pizarrón para la producción de historias.

Es por ello que desde esta experiencia se quiere destacar la importancia de reflexionar sobre las condiciones en que se utilizan los videojuegos en el aula, sus condicionantes y beneficios, superando la fascinación y tomando distancia crítica, para observar qué es lo que producen y promueven, y consecuentemente, para que el objetivo pedagógico no sea el videojuego por sí mismo, sino todo lo contrario, pensarlo dentro de una secuencia de trabajo, tareas y organización de la clase. Y, por caso, también, del territorio.



Actividad realizada por la alumna Rosario

[Referencias bibliográficas]

- **Audigier, F.** (2002). "Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas". *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación, (1), pp. 3-16.*
- **Blasco, L.** (2017). "Realismo, literatura y memoria barrial" en XXI Congreso Pedagógico UTE, Ciudad de Buenos Aires, UTE.
- **Blasco, L.** (2020). "Educación pública, reinventar pedagogías. Comunidades, memorias y solidaridades en tiempos de pandemia" en XXV Congreso Pedagógico UTE, Ciudad de Buenos Aires, UTE.
- **Burn, A. (**2009). *Making New Media. Creative Production and Digital Literacies.* New York, Peter Lang.
- **Dussel, I.** (2018). "El enfoque de Dussel para pensar la articulación entre educación y entornos digitales". Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. Recuperado de **http://isep-cba.edu.ar/web/2018/04/18/elenfoque-de-dussel-para-pensar-la-articulacion-entre-educacion-y-entornos-digitales/**
- **Sadin, E.** (2017). *La humanidad aumentada.* Buenos Aires: Caja Negra.

Palabras clave

Juego.

Escuela.

Formación docente.

Pedagogía.

Formar docentes que juegan

JULIA GOLDBERG* Y DIEGO LARRIGAUDIERE**

Julia Goldberg

* Licenciada en Educación, Profesora en Enseñanza Primaria, Técnica en Tiempo Libre y Recreación, Especializada en Educación por el Arte, Diplomada en Psicomotricidad y Educación y en Políticas e Instituciones Educativas con Enfoque de Género. Actualmente se desempeña como Profesora en Institutos de Formación Docente en Juego (ENS 3, 4, 11, JVG) y en el Postítulo de Especialización en Juego en Contextos Educativos de la ENS N°4.

> **"Hoy sentí que fue como el día que vino Messi a la escuela. Porque estuve a punto de faltar y me moría si me lo perdía."**
> Estudiante, en el turno mañana del Profesorado de Enseñanza Primaria de Lugano (ENS 3),
> después de un encuentro entre el taller de juego y el taller 2 de las prácticas profesionales.
>
> **"Acá me relajo, siento que puedo ser yo."**
> Estudiante, durante un juego de mesa, en el turno vespertino del Profesorado de Educación Primaria, ENS 3 de San Telmo.
>
> **"Sabés hace cuánto no me hago una frutilla en la rodilla profe, dejame disfrutarla."**
> Estudiante. Durante una clase de juegos de persecución en el patio del profesorado del ENS 1 (Recoleta).

En los Institutos de Formación Docente, el juego es contenido curricular para el Nivel Inicial, en una materia teórica y otra práctica. En el profesorado de Lenguas Extranjeras es una materia cuatrimestral, y en el caso del Nivel Primario, la formación en juego se encuadra en los Espacios de Definición Institucional (EDI): horas cátedras que se cubren según las necesidades e intereses de la comunidad.

Elegimos compartir la experiencia de formar a docentes que juegan, para hablar del proceso que viven lxs estudiantes, pero también porque jugar en la escuela e incluir el juego en la formación, lleva intrínseco el anhelo de construir la escuela que queremos habitar, y la comunidad que queremos ser.

■ Aprender a jugar

Jugar en la formación docente es abrir un tiempo y espacio distinto del tiempo habitual, se corren los bancos, se pone el cuerpo en juego. Se habilita la mirada, la escucha, pasamos del otro lado del espejo donde, al decir de Graciela Scheines, *"la identidad se quiebra, aparece en fragmentos reiterados de uno mismo. La subjetividad se expande y se multiplica, como conejos saliendo uno tras otro de una galera infinita"* (Scheines, 2017).

Jugar construye una relación distinta con el docente y entre pares. Aparece el juego en su dimensión pedagógica y política, desplegando otras formas posibles de la experiencia y el aprendizaje. Se aprende pasando la experiencia por el cuerpo, haciendo de la vivencia el espacio de reflexión y construcción teórica.

La formación en juego implica un proceso que va de la heteronomía a la autonomía. Lxs estudiantes adquieren mayor protagonismo y participación a medida que avanza el cuatrimestre, donde lo grupal deviene sostén del aprendizaje.

“En la clase de juego lxs invisibles, lxs que quizá no hablamos mucho, acá aparecemos.”
Estudiante, ENS 3, Lugano.

■ Jugar para humanizar la escuela

Es necesario revisar los modos en que la escuela es habitada, y jugar puede ser una forma de hacerlo. Dadas las condiciones para el juego, las voces, los cuerpos, las miradas y las emociones se hacen presentes favoreciendo el encuentro, los vínculos y la pertenencia a la comunidad educativa. Lo cotidiano escolar se transforma en un lugar que alberga: nadie pase desapercibido.

A través, en y mediante el juego, se construyen espacios que recuperan y fortalecen lo humano del vínculo pedagógico. Se da lugar a relaciones, otras, que encuentran sostén en el marco del juego, facilitando lo espontáneo de cada unx. Jugar puede ser una práctica o un hábito que enmarque los procesos de aprendizaje, mejorando la calidad de los intercambios dentro del aula. Jugar es una experiencia transformadora en sí misma, que promueve condiciones favorables para estar en la escuela.

Este taller me ayudó a dejar de lado mi timidez, y jugar con compañeros y compañeras que no conocía, y a darme permiso de divertirme en plena cursada. Me llevo una experiencia completamente distinta de todo lo que aprendo en esta carrera y, por supuesto, muchas ganas de seguir jugando dentro y fuera del aula.
Estudiante, ENS 1.

Jugar transforma; en palabras de Jorge Larrosa, solamente un sujeto *expuesto* es un sujeto de *experiencia* (Skliar y Larrosa, 2009). El juego brinda la posibilidad de exponerse, mostrarse, ponerse en riesgo, en un marco de contención, sin peligro por el costo que ello conlleva porque “estamos jugando”. El juego puede ser una red de protección que habilita ensayar una y otra vez lo difícil, lo desconocido, sabiendo que, en caso de errar, la red nos sostiene.

El juego es el marco propicio para que las personas se muestren, se expongan a ser con lxs otrxs, la otredad necesaria para el aprendizaje, fuente del entramado de lo plural y lo singular, lo propio y lo ajeno, lo conocido y lo extraño. Mostrarse, ser parte de, ser protagonista y sentirse incluidx, son condiciones fundamentales para construir grupalidad.

■ ¿Qué pasa con el juego en la escuela? ¿Se juega?

La vivencia que traen lxs estudiantes-futuros docentes vinculada al juego en la escuela siempre se acota al recreo, un tiempo vivido con apuro y con urgencia, un tiempo hiper deseado, que se vive desde la descarga, en la lógica de la compensación al tiempo del aula. Es el tiempo de la inmediatez y el caos. El jugar en el recreo se desarrolla en un espacio parcializado en función de la grupalidad y el espacio donde se despliega: pasillo, pared, arco, baldosas, mástil, escalones, recovecos. El juego en el recreo es lo que pasa entre una hora de clase y la otra:

En el patio, frente al mástil, un grupo de niñxs juega plants versus zombies, el sonido del timbre marca la pausa. Lxs jugadores “congelan” la escena para retomar desde el instante donde dejaron, cuando la campana vuelva a sonar.

El juego en la escuela es portado por las infancias de un modo clandestino. Se juega en el intersticio. Hay juego en el guardapolvo: en los tesoros que traen de las casas o de la calle. Hay juego esperando el reto en la dirección. Hay juego en el niñx cuando sale al baño e intenta tocar la campana. Hay juego en el niñx que no quiere entrar y se esconde detrás de su mapadre, hay juego en los traslados, hay juego en el desayuno, en la entrada y en la salida, hay juego cuando le docente se da vuelta, hay juego cuando la familia llega a la escuela.

Diego Larrigaudiere

** Profesor de Educación Física, Maestro de Nivel Inicial especializado en Psicomotricidad y Juego. Actualmente se desempeña como Profesor en Formación Docente en Juego y Educación Física en profesorados de CABA (ENS 1, 3, 8, 11, ISPEI S. Eccleston). Ex coordinador del Postítulo de Especialización en Juego en Contextos Educativos de la ENS N°4. Profesor en Talleres de Prácticas Profesionales en el ISEF Romero Brest.

Sin embargo, cuando el juego llega a manos adultas, deviene en pérdida de tiempo que roba tiempo productivo, o es un bien de intercambio y recompensa. El juego supervisado se encorseta y se normativiza: se puede jugar en un determinado tiempo y espacio, determinados juegos.

También el juego en la escuela es la mancha, la rayuela, saltar la soga, juntar piedritas para jugar a la payana. Jugar en la escuela es ser comunidad y legado, es compartir los bienes comunes.

■ Entre el enseñar y el jugar

Cuando lx docente quiere jugar, muchas veces disfraza el contenido en un juego. Son los famosos *"juegos para aprender"*, en los cuales lx docente participa sin involucrarse, sin jugarse, buscando en esas escenas de juego la evaluación de un contenido disciplinar.

Durante la pandemia, la maestra de sala de 5 envía un link para jugar al dominó de letras. Juan empieza a jugar con su mamá. En medio de la actividad, se detiene y dice: *"Pero esto no es para jugar, esto es para aprender"*.

> *El juego es utilizado por la educación y va dejando de ser juego. La característica más genuina del juego es la implicancia de la voluntad para jugar, la posibilidad de que se puede elegir hacerlo o no. (...) Aquí no está ese permiso, el juego es una tarea, un ejercicio, un trabajo, un buen engaño para introducir en esos seres llamados alumnos, saberes ajenos que ni siquiera son requeridos ni deseados por ellos"* (Garzón, 2016, 12).

En la escuela se juega en días permitidos: el día de la primavera, día de las infancias, el campamento, la salida didáctica. No se juega porque sí, no se juega porque hay deseo. Las infancias juegan a pesar de, juegan con el espacio, juegan para distraerse y juegan para asimilar. Juegan para conocer lo propio y lo otro: juegan para armar sus propias narraciones. *"Jugando el niño se desarrolla, es feliz, crece. (...) Jugando crea lazos para acercarse a lo conocido y a lo extraño. Por eso aprende de él y de los otros. Por eso jugando mira más, escucha más, siente más"* (Grupo de Maestrxs Luis Iglesias, 2016, p. 9).

■ Jugar para crear ambiente/marco

> *Cuando jugamos es el momento más feliz de los chicos en la escuela, es el momento en que se relajan, se ríen, disfrutan, y nos miran a los docentes de otra manera, nos quieren, se divierten con nosotros.*
>
> Alumna, ENS 11.

Pensar el juego en relación con el marco de enseñanza-aprendizaje, no tiene que ver con el contenido disciplinar, sino con las condiciones para que el aprendizaje se pueda dar. Cómo se generan las instancias de aprendizaje significativo en la que lxs estudiantes sean protagonistas. Sostenemos que lo lúdico implica lo humano, lo afectivo, lo ético y lo estético. Mejorar la calidad de lo ambiental, las condiciones para, *abre el juego* para que el aprendizaje tenga lugar, construye un terreno fértil.

> *A diferencia de otras asignaturas, en el taller recurrentemente trabajamos todos juntos. No es habitual reconocer la mayoría de los nombres de los compañeros de clase, establecer un vínculo con el resto de los alumnos, pero durante el EDI de juego el contacto con el otro era recurrente y continuo, logrando fomentar la unión del grupo y el compañerismo.*
>
> Estudiante, ENS 1.

Nos preguntamos cuáles son las estrategias de las que disponen lxs docentes para transformar lo grupal en un clima de permiso y confianza, una grupalidad que contenga y habilite a todxs por igual, para que haya lugar al diálogo, a decirse sin ofenderse, aceptar que no se está de acuerdo y

sostener el diálogo, escuchar lo diferente sin querer imponer opiniones.

"Nadie te explica cómo tratar con chicos, cómo entenderlos, cómo acompañarlos y esta materia es mucho más que eso, te abre la mente hacia muchas cosas. Haciendo mi taller 4, me tocó un séptimo muy complicado y ante una situación compleja, propuse un juego y todo cambió, los chicos, el ambiente…"

Alumna, ENS 11.

■ Jugar favorece la enseñanza

Estamos convencides de que el jugar ayuda a construir las condiciones sociales y afectivas para que lo grupal sea un territorio de aprendizaje colectivo y diverso, espacio de diálogo y discusión, lugar de respeto y escucha. Para jugar necesariamente se debe acordar y sostener el acuerdo, jugar es someterse a las reglas de juego que contiene a todes les jugadores por igual. La pregunta que nos hacemos es: ¿les docentes juegan?

■ Docentes jugando

Formar a docentes que jueguen es formar en las convicciones y los argumentos claros de que jugar es una propuesta pedagógica, que es tarea propia de las escuelas facilitar y habilitar el jugar en todas sus formas. Formar docentes que comprendan que la grupalidad se construye y se reconstruye a partir del hacer docente y no es algo inamovible, que la escuela puede ser también un lugar de disfrute y que para enseñar es necesario construir el ambiente adecuado.

Formar docentes que se den el permiso, que superen los mandatos del ser docente, que se animen a resignificar los modos en que se construye la autoridad y se sostienen los vínculos.

Formamos docentes que juegan porque las transformaciones comienzan modificando la práctica. Si queremos que la escuela se transforme, es necesario intervenir en lo cotidiano, en el ser y hacer docente.

Formar docentes que juegan es una apuesta pedagógica, una acción al futuro. Formar docentes que se juegan por una escuela democrática, que construye ciudadanía, que hace de la libertad una responsabilidad colectiva y un horizonte común. Construir una escuela donde haya lugar para el disfrute que habita y se transforma día a día.

Para cerrar este recorrido, traemos la voz de un estudiante del EDI de Juego en la Educación Primaria. En sus palabras aparece el pasado recuperado y valorado por la materia, donde el juego era la normalidad, el tesoro identitario en el que se construye la infancia. La contraposición con la vida adulta donde "lo serio" quita lugar al juego: *"los años, la madurez, los hijos, las responsabilidades, a veces nos alejan de aquellos años felices donde el juego era el protagonista principal"*.

El relato logra captar la esencia del juego, ese tiempo y espacio distinto del tiempo y del espacio común, el lugar al que podemos volver, por más lejos que nos hayamos ido: *"Porque cuando se la pasa bien, cuando hay disfrute, uno se quiere quedar, quiere volver"*. Creemos firmemente que debemos construir una escuela en la que querramos estar, a la que se quiera volver, donde haya lugar para el disfrute y el aprendizaje, para aprender disfrutando, haciendo del transitar la escuela una experiencia transformadora: aquí les dejamos la puerta abierta.

■ Abrir la puerta para ir a jugar

(...) Se rie el niño dormido
Quizás se sienta gorrión esta vez
Jugueteando inquieto en los jardines
de un lugar
Que jamás despierto encontrará

Que nadie, nadie despierte al niño
Déjenlo que siga soñando felicidad
Destruyendo trapos de lustrar
Alejándose de todo el mal.

Luis Alberto Spinetta,
"Plegaria para un niño dormido"

Alguna vez escuché a Dolina decir algo así como que uno puede hacer cosas para modificar el futuro, incluso el presente; pero lo que nunca podrá es cambiar el pasado. Podemos pensar qué hacemos en adelante con sus cosas malas, más nunca cambiarlo, modificarlo. Lo vivido vivido está y si no hemos tenido una infancia alegre, ya no la podemos cambiar.

Yo agradezco haber tenido una infancia feliz. Sin embargo los años, la madurez, los hijos, las responsabilidades, a veces nos alejan de aquellos años felices donde el juego era el protagonista principal.

Comencé este viaje del profesorado el cuatrimestre pasado, un poco en busca de nuevos rumbos, un poco para acomodar las cosas; y el contacto con el ámbito escolar fue movilizando, sensibilizando emociones de esos años de infancia lúdica. Pero particularmente la travesía por este taller de juego en el verano tocó algo más dejando una sensación amarga, algo así como cuando a uno lo venían a buscar temprano a un cumpleaños donde la estaba pasando genial, dejando toda esa felicidad con gusto a poco, con ganas de más, con ganas de volver a ese lugar. Porque cuando se la pasa bien, cuando hay disfrute, uno se quiere quedar, quiere volver.

Me pregunto ¿qué fibras habrá tocado este taller para dejarme con la sensación de haber agarrado la sortija pero que la vuelta fue corta?, ¿qué fue lo que tocó?

El timbre tocó. El timbre de casa cuando pasaba Maxi, Christian o Leo a buscarme para jugar a la pelota relatando que somos Maradona o Fillol, para jugar a la escondida, para salir a andar los diez días en bicicleta o jugar al básquet en el balcón francés de la puerta de mi abuela.

El taller de juego pasó a buscar mi infancia, mi mundo interno, fue un amigo, un compinche más que vino a invitarme a jugar, para pasarla bien, para atrapar la realidad y hacer con ella lo que nos plazca, para aprender y compartir un mundo ficcional y ser felices juntos porque el juego es un derecho.

El taller de juego jugó conmigo, y yo con él y con las compañeras y los compañeros. Animó a nuestra creatividad y deshizo el prejuicio de que el juego es para los niños o solo para momentos de recreo.

Mi niño y yo nos volvimos a encontrar y eso no es poco. Es más, saldremos juntos esta noche a jugar ring raje, a tocar los timbres de aquellos que quieran sumarse a jugar y divertirse, tanto, que quieran volver. Porque, como dice don Armando Tejada Gomez, "uno vuelve siempre a los viejos sitios donde amó la vida".

[Referencias bibliográficas]

- **Garzón, Gabriel, "**La educación en juego", *Revista Para Juanito,* Buenos Aires, Lasalle, 2016, p. 12.
- **Grupo de Maestrxs Luis Iglesias,** *Atrapar la realidad con osadía,* Buenos Aires, Lasalle, 2016, p. 9.
- **Scheines, Graciela,** *Juegos inocentes, juegos terribles,* Buenos Aires, Espíritu Guerrero, 2017, p. 39.
- **Skliar, C. y Larrosa, J.** *Experiencia y alteridad en educación*, Buenos Aires, Homo Sapiens, 2009.

V ¿Qué hacemos con lo que otrxs hicieron de nosotrxs?

Les damos la bienvenida a un nuevo encuentro en el marco del XXVII Congreso Pedagógico de UTE "Pedagogías en comunidad, lecturas, autorías escrituras en acción".
Hemos pedido prestado el nombre de su escrito a Sebastián Antonietta, Alba González y Fernando Vilardo: "¿Qué hacemos con lo que otrxs hicieron de nosotrxs?" como pregunta para los escritos que aquí se presentan. Alba, Fernando y Sebastián compartirán su texto; y también, Soledad Giusti y Florencia Mazzola.
Nuestra invitada participa de manera virtual. Alejandra Caputo nos acompaña a partir de su relectura de los tres escritos.

Coordinación
Daniel López y María Inés Mori

Invitada
Alejandra Caputo

Palabras clave

Educación Sexual integral

Filosofía.

Patriarcado

¿Qué hacemos con lo que otrxs hicieron de nosotrxs?

La ESI y la Filosofía: una irrupción transformadora en la subjetividad adulta como aporte a la construcción social.

POR: SEBASTIÁN ANTONIETTA*, ALBA GONZÁLEZ** Y FERNANDO VILARDO***

> *Formar es mucho más que adiestrar al educando en el desempeño de destrezas. Y por qué no mencionar también la casi obstinación con que hablo de mi interés por todo lo que respecta a los hombres y a las mujeres, asunto del que salgo y al que vuelvo con el gusto de quien se entrega a él por primera vez. De allí la crítica permanente que llevo en mí a la maldad neoliberal, al cinismo de su ideología fatalista y a su rechazo inflexible al sueño y a la utopía.*
>
> **Paulo Freire**, *Pedagogía de la Autonomía.*

* Profesor de Filosofía, UBA. Profesor Consultor de Filosofía de Adultos 2000 y docente del Seminario de Trabajo Docente en los Profesorados de Educación Primaria y Educación Inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

** Profesora y Licenciada en Letras, UBA. Actualmente se desempeña como Profesora Consultora de Filosofía del Bachillerato Adultos 2000 y como docente de Lengua y Literatura en Escuelas de Enseñanza Media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

*** Licenciado en Filosofía, UBA. Profesor Consultor de Filosofía de Adultos 2000.

Somos docentes de Filosofía en el Bachiller para jóvenes y adultos, Adultos 2000, perteneciente a la Junta de Programas Socioeducativos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Es un bachillerato orientado a las ciencias sociales cuya modalidad es semipresencial, es decir que lxs estudiantes pueden cursar las asignaturas de modo presencial y/o virtual. Adultos 2000 está organizado de tal manera que lxs estudiantes pueden realizar la cursada de manera autónoma y/o asistir a consultorías y/o talleres.

En el marco del XXVII Congreso Pedagógico 2022: Pedagogías en Comunidad. Lecturas, autorías, escrituras en acción, queremos compartir nuestra experiencia y reflexión sobre el trabajo realizado en la modalidad de taller, durante las Jornadas de Educación Sexual Integral (ESI), desde una mirada filosófica.

La filosofía, como todo conocimiento humano, está atravesada por el sistema patriarcal. Por eso, sometemos a la reflexión el pensamiento construido durante siglos porque entendemos nuestra disciplina como una filosofía de la praxis, es decir, no solamente una crítica teórica. La consideramos como una crítica teórico-práctica, en donde las conclusiones a las que se pueda llegar no son solamente ideas del pensamiento y la reflexión de una persona o un grupo de personas, sino que tomamos el estado de cosas,

lo dado, lo establecido en la experiencia, y la experiencia misma como elemento fundamental de la crítica. Pensamos en una filosofía en donde existe una dialéctica permanente entre teoría y práctica. La reflexión y el pensamiento con su motor principal, la pregunta filosófica o socrática y la experiencia, la realidad de esa experiencia como el elemento fundamental de la crítica o reflexión filosófica.

Para que la filosofía no se vuelva interpretación inerte de la realidad y no esté justificando siempre un estado de cosas, necesitamos vivenciar la filosofía como filosofía de la praxis. Adoptando esta postura no solamente podemos criticar, derribar, martillar (en términos de Nietzsche), deconstruir lo dado, sino que además nos permitirá transformar la realidad (como aconsejaba Marx), en pos de una sociedad más igualitaria y colectiva.

La idea de esta ponencia surgió luego del último taller ESI, donde trabajamos el tema: "Masculinidad o masculinidades". La experiencia fue tan movilizante que irrumpió en las subjetividades de todxs lxs que allí participamos. Tanto lxs estudiantes como nosotrxs, desde nuestro rol docente, vivenciamos ser parte de una sociedad fuertemente jerarquizada y hegemónica, donde compartimos experiencias personales muy íntimas imbricadas con conceptos filosóficos. En este sentido, observamos que la especificidad que tiene ofrecer un taller ESI es muy diferente al de cualquier otro taller que ofrecemos en nuestra materia, y el intercambio que allí se genera también. Al ser parte y expresión de una lucha en curso, tiene mucho más de instituyente que de instituido. En cada encuentro se vivencia el carácter inescindible de la teoría y la práctica, y la "deconstrucción de lo dado" no es algo meramente "enseñable" como una curiosidad académica sino una tensión que estalla en cada experiencia de vida individual y colectiva. Es el "martillo" de Nietzsche golpeando nuestras propias trayectorias existenciales. Algo que se expone profundamente en el caso de lxs adultxs donde lo prolongado de esas trayectorias los enfrenta a sí mismxs no sin contradicciones.

Por eso, compartimos con Judith Butler la convicción de que *"el trabajo intelectual es una manera de conectar con las personas, de formar parte de una conversación en curso"* y que *"la reflexión teórica es parte de toda buena política"*. Política basada en la experiencia y la reflexión, orientada, siempre, al trabajo colectivo.

¿Artesanos de la enseñanza? Reflexiones en torno al rol docente

Richard Sennett, en su libro *El artesano* (2009), sostiene que el docente es un artesano. Desde esta perspectiva se entiende la enseñanza como una artesanía, es decir, hacer algo por el simple hecho de hacerlo bien. En *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio* (2017), Andrea Alliaud recupera este concepto y lo amplía:

Son precisamente esos secretos de fabricación, ese algo, lo que está en juego en lo más íntimo del acto de enseñar. Una especie de vibración particular de la que son portadores los docentes y que no se puede reducir a una lista de competencias. Esos secretos van tomando forma práctica, a medida que se van enseñando, y parecen ser productos de una rara fórmula de métodos, técnicas, modos de actuar que en principio permiten distinguir lo que funciona bien de lo que no (Alliaud, 2017: 41).

Si pensamos en "esos secretos de fabricación" que nuestra práctica lleva implícita y en nuestra "vibración particular" y avanzamos hacia "lo más íntimo del acto de enseñar", no es difícil imaginarnos como artesanos de la educación. Cuando planificamos un taller, creamos actividades disparadoras, siempre en busca de las intervenciones de lxs estudiantes. Siempre en busca, podríamos decir, en términos de Meirieu (2006), de lo inesperado. Los saberes previos en relación con la ESI son, justamente, los que los interpelan; son la conciencia e interpretación de la realidad.

Sebastián Antonietta

Alba González

Fernando Vilardo

Que nada nos defina. Que nada nos sujete. Que sea la libertad nuestra propia sustancia. Simone de Beauvoir (1908-1986).

> **Me está gustando la filosofía, estuve buscando filósofas mujeres porque en la guía hay muy pocas, estuve viendo un video sobre Simone de Beauvoir. Me gustó. ¿Me puede recomendar otras filósofas así las busco en internet?**
>
> **¿Puedo invitar a una amiga a estos talleres? No está cursando acá, pero le comenté lo que vimos en el último y me preguntó si podía venir. *Martín, 38 años.***

Martín es un estudiante de Adultos 2000, peluquero de profesión, que se sintió fuertemente interpelado con nuestra materia, asistió a los talleres ESI e hizo intervenciones "inesperadas" como estas, que dispararon reflexiones de sus pares, pero también nos llevó a modificar la planificación del taller e incluir a otras filósofas y/o pensadoras especializadas en la corriente feminista contemporánea (Butler, Segato, Maffía, entre otras). Además, nos motivó a pensar en la necesidad de un taller que aloje a más personas que se sientan convocadas por esta temática y que trascienda las aulas de nuestra institución.

Ciertamente, como docentes de Filosofía tenemos herramientas propias de nuestra disciplina que habilitan a que "lo inesperado" acontezca. Siempre partimos de una pregunta, a la manera socrática, que lleva a nuevas preguntas, diversas, únicas, que se ponen en consideración, no para encontrar una respuesta verdadera sino para cuestionar lo obvio, para reflexionar sobre lo propio y lo ajeno. Como adultxs estamos cargados de respuestas que nos inculcaron desde pequeñxs.

Si pensamos en que lo importante son las preguntas en tanto que constituyen una búsqueda y un camino, podremos despojarnos o al menos cuestionar nuestra propia construcción como sujetos dentro de una sociedad jerarquizada y patriarcal. Precisamente al interpelar a una población que suele tener en su "haber" muchas más respuestas que preguntas, el ejercicio socrático puesto al servicio de desnudar la ignorancia de fondo, que acompaña a muchos pretendidos "sabios", es un ejemplo pedagógico más que útil para desembarazarnos de conocimientos adquiridos en forma incuestionable, hasta ahora.

¿Es posible educar sin respuestas definitivas? La pregunta filosófica como herramienta que habilita la reflexión

Un hallazgo que hemos detectado en los talleres ESI es que el concepto "educar para la libertad" se vuelve concreto y cargado de sentido. La idea de liberarse de preconceptos y/o prejuicios que hemos naturalizado durante tanto tiempo se vivifica en cada encuentro.

> **Si hubiera tenido estos talleres cuando era joven, no hubiera cometido tantos errores como los que cometí. *Jorge, 64 años.***

Al final de uno de ellos, Jorge dijo esta frase que constituye un trabajo retrospectivo y da cuenta del impacto que tiene la reflexión de la propia trayectoria de vida. Y, además, nos invita a preguntarnos: ¿por qué una persona de las características de Jorge participa de este taller optativo? Una respuesta posible es que quizás la lucha feminista ya lo había interpelado.

Si tenemos en cuenta que nuestra población estudiantil está compuesta por adultxs, y en especial, si nos centramos en los que tienen 50 años en adelante, podemos preguntarnos: ¿de qué manera interpela la ESI a esta franja etaria?

En principio, recordemos que estos talleres no son obligatorios, por ende, las personas que concurren lo hacen únicamente movidxs por su propio interés (o interpelación).

Además, el peso del pasado es mucho mayor del que tienen personas más jóvenes, donde el futuro, en general, es el ordenador dominante. Así, en estos talleres se evidencian años de relaciones y vínculos que reproducen algún grado de violencia pero que permanecían naturalizados y que derivan, en muchos casos, en un balance personal.

> **Yo quiero decir algo: mi abuelo amaba a mi abuela, la amaba más que a nadie en el mundo, pero nunca levantó un plato ni cocinó en su vida. Mi abuela le ponía la corbata y los zapatos, es verdad, pero yo creo que la respetaba y lo importante es el respeto.” *Karina, 59 años.***

Así se explica el sentimiento de los hombres que muestran antipatía a la libertad y la igualdad de la mujer. Esos esclavistas temen [...] que exijan en el matrimonio condiciones de igualdad: temen que toda mujer de talento y de carácter prefiera otra cosa que no te parezca tan degradante como el casarse, si al casarse no hace más que tomar un amo, entregándole cuanto posee en la tierra. John Stuart Mill (1806-1876) y Harriet Taylor Mill (1808-1858).

> **“Con mi abuela pasaba lo mismo, ella a veces me decía, quizás me hubiera gustado estudiar algo y enseguida volvía a sus quehaceres.” *Fernando, profe.***
>
> **Mi hija adolescente está muy enojada porque va a la escuela secundaria y la obligan a usar pollera en pleno invierno. Yo pienso que tiene razón porque la directora usa pantalón y les exige a las chicas que usen pollera y se mueran de frío. ¿Por qué no la usa ella? *Karina, 59 años.***

La categoría de sexo no es ni invariable ni natural, más bien es una utilización especialmente política de la categoría de naturaleza que obedece a los propósitos de la sexualidad reproductiva. Judith Butler (1961).

Traemos aquí las intervenciones de Karina que en dos momentos reflexiona y relaciona hechos de su propia vivencia pasada y presente, que dialogan entre sí. El primero nos llevó a pensar sobre de qué hablamos cuando hablamos de respeto. ¿Se respeta a una persona relegada a la servidumbre doméstica?

Como docentes nunca juzgamos acciones ni actitudes, sino que, con nuestras intervenciones, tratamos de que lxs estudiantes trasciendan los determinismos de sus historias individuales o sociales y ayudarlos progresivamente a emanciparse de esas determinaciones, suponiendo la existencia de que algo diferente puede emerger, articulando, desarticulando y rearticulando la propia historia. En línea con Meirieu (2016), intentamos educar para la libertad. Porque la enseñanza no es una simple transmisión de saberes, sino que el acto de enseñar supone un educador que “contribuya a que emerja la libertad del otro”. Este hecho implica que lx docente debe despojarse de sus prejuicios y permitir que el sujeto se eleve por encima de sus condicionamientos socioculturales y su propia historia. Debe crear un ambiente propicio para que el sujeto asimile sus experiencias pasadas, para poder dominarlas y proyectar una vida futura, para lograr su propia autonomía. Porque lx docente, según Meirieu, es un sujeto que reflexiona sobre su práctica y que vuelve sobre su propia libertad. Enseñar es mostrar una forma de aprender: “Asimilar lo que nos hizo lo que somos hoy para poder hacernos nosotros mismos mañana”.

Y aquí retomamos el epígrafe de este trabajo, del maestro Paulo Freire, que sostiene que el rol docente es desenmascarar el orden dominante para transformarlo. Para el logro de este objetivo, se requiere seres comprometidos que no eludan su tarea, que la asuman con ética y responsabilidad.

> **Yo no quiero hablar, pero estoy escuchando y reflexionando. *Roxana, 57 años.***

Solo infundiéndoles temor puede mantenerse a las muje-

Paro y Marcha Educativa a Jefatura de Gobierno 4-10

res dentro de los límites de la razón. Arthur Schopenhauer (1788-1860).

Roxana no habló durante todo el taller, cuando le preguntamos si deseaba hacer su aporte, dijo esta frase, tan sencilla como contundente. Conocemos a Roxana, sabemos que carga con una experiencia de vida marcada por el sometimiento de un hombre que falleció no hace mucho y ahora ella está retomando su trayectoria escolar interrumpida. Ese "estoy escuchando y reflexionando" da cuenta de un proceso interno que aún no puede expresar con palabras pero que está produciéndose.

El ser humano no es una esencia fija, sino existencia, proyecto, trascendencia, autonomía y libertad. Simone de Beauvoir.

> **Cuando era chiquito mi papá me obligaba a practicar karate, yo odio las artes marciales, no me gusta pegarle a nadie ni que me peguen. Yo quería hacer patín, pero mi papá decía que era de nenas y que yo necesitaba hacer cosas que me hagan fuerte. Yo sufría mucho y lloraba. Por eso ahora que soy grande cuento mi historia para que a otros no les pase lo mismo. Me gustan estos talleres de ESI y también los de Filosofía, con el profe Fernando, porque puedo contar mi historia. *Martín, 38 años.***
>
> **- ¿Dónde está el diario, abuela?**
> **- En el escritorio de tu abuelo. Él es quien lo compra, lo lee y después me cuenta a mí. *Sebastián, profe.***

En nuestros talleres, estas historias íntimas de nuestrxs estudiantes se imbrican con la historia de la filosofía. Porque esta disciplina no está exenta de responsabilidad (no culpabilidad) como expresión y reproducción de esos mismos valores de la que no es ajena. Por ejemplo, la asociación de la Razón con la masculino y su jerarquía frente a lo emocional-femenino ha sido dominante en el campo de la filosofía. De allí también la invisibilización de la mujer y su degradación tal como ha ocurrido y ocurre en cualquier otro orden de la vida. Pero también, desde la clave existencialista junto a Simone de Beauvoir, las consecuencias e implicancias de pensarnos como seres "arrojados" a la existencia, sin una esencia (Hombre/Mujer), que nos determine a ser lo que somos (¿y nos quite responsabilidades?), ha sido un potente disparador para asumir la responsabilidad de nuestra propia existencia. Y no solo para "hacernos cargo" de la violencia patriarcal, sino y principalmente, para asumir la libertad de poder transformarla, de raíz.

¿Toda educación es sexual?: la ESI como una trinchera de lucha

Según Graciela Morgade (2011), "La sexualidad estaba y está en todas partes porque es una dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad".

> **Yo estoy de acuerdo con luchar por nuestros derechos, pero siempre de manera pacífica, sin violencia. *Valeria, 52 años.***
>
> **Yo también, y lo deseo, pero creo que a veces la situación misma lleva a un enfrentamiento no deseado por los que reclaman sus derechos. Pensemos que muchos de los derechos que gozamos hoy fueron conquistados por gente que dio su vida. *Alba, profe.***

La educación sexual integral es un derecho de lxs estudiantes de todas las escuelas del país, en todos sus niveles, sean privadas o estatales, confesionales o laicas. Este derecho de todxs lxs estudiantes, que obliga al Estado nacional y a los estados provinciales a garantizar su acceso, se encuentra establecido en la Ley Nacional 26.150 que, a partir de su sanción en 2006, crea el Programa de Educación Sexual Integral para su implementación.

Los derechos que hoy gozamos fueron el resultado de luchas donde hubo mujeres, hombres y niñxs que dieron su vida por cambiar la situación de millones de personas de todo el mundo. Si pensamos desde esta perspectiva, la lucha que llevamos a cabo por los derechos que tienen que ver con nuestra diversidad en tanto seres humanos es continua y no solo hacia afuera sino con nosotrxs mismxs.

Como advierte Rita Segato, la centralidad de la lucha por estos derechos es muy clara:

La presión desatada en todo el continente por demonizar y tornar punible lo que representan como "la ideología de género" y el énfasis en la defensa del ideal de la familia como sujeto de derechos a cualquier costo transforma los voceros del proyecto histórico del capital en fuentes de prueba de que, lejos de ser residual, minoritaria y marginal, la cuestión de género -el orden patriarcal- es la piedra angular y centro de gravedad del edificio de todos los poderes. (Segato, 2016:1).

Como docentes de filosofía nos gusta pensar que formamos parte de un colectivo anónimo que dinamiza ciertas transformaciones sociales, lo que Castoriadis llama "lo instituyente", y que nuestra tarea, construida en base a la interacción y la reflexión con lxs otrxs, en diálogo con gente que pensó y piensa en términos filosóficos, consiste en develar y transformar aquellas significaciones sociales que descansan sobre instituciones cristalizadas, "lo instituido".

Vivimos en un contexto social y político donde el avance de los discursos conservadores más extremos es alarmante. Por un lado, se discuten cuestiones que hace tiempo no estaban en discusión: la cantidad de desaparecidos en la última dictadura cívico-militar, el rol de la mujer en la sociedad, los derechos laborales, la convivencia con lo diferente. Por otro lado, se observan apropiaciones de conceptos muy caros a la lucha contra lo establecido como el de libertad. La libertad implica una liberación individual, pero, sobre todo, no hay verdadera libertad sino hay transformación social; la liberación de prácticas patriarcales es, siempre, una lucha colectiva.

Creemos que esta lucha se está dando aquí y en otras partes del mundo. Frente a los "discursos conservadores" que mencionamos, nos encontramos en una etapa donde miles y miles de personas en todo el mundo luchan y han traído a la superficie una violencia milenariamente silenciada. Si hay ESI, es por esa enorme lucha. Y de esa lucha se nutren nuestros talleres.

[Referencias bibliográficas]

- **Alliaud, A.** (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*, Buenos Aires, Paidós.
- **Butler, J.** (1997). *Lenguaje, identidad y poder*, Madrid, Síntesis.
- **Butler, J.** (2007). *El género en disputa*, Madrid, Paidós.
- **De Beauvoir, S.** (1998), *El segundo sexo*, Madrid, Cátedra.
- **Freire, P.** (2004). *Pedagogía de la autonomía*, São Paulo, Paz e Terra.
- **Meirieu, P.** (2016). *Recuperar la pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- **Morgade, G.** (2011), *"Introducción", en Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*, Buenos Aires, La Crujía.
- **Schopenhauer, A.** (1997), *El arte de tratar con las mujeres*, Madrid, Alianza.
- **Segato, R.** (2022), *Cuatro temas*, Universidad de Brasilia.
- **Sennett, R.** (2009), *El artesano*, Barcelona, Anagrama.
- **Stuart Mill, J. y Taylor Mill, H.** (2010), *La esclavitud femenina*, Madrid, Artemisa.

Palabras clave

Pedagogías en comunidad.

Sexualidad.

Malla curricular,

Sensibilidad.

LAS REDES EN DE-CONSTRUCCIÓN DE LA ESI:

reflexiones sobre los facilitadores y obstáculos de nuestra práctica docente

POR: FLORENCIA CLARA MAZZOLA*

* Licenciada y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencia Política (UBA). Docente e investigadora. Magister en Política y Administración de la Educación (UNTREF). Co-coordinadora del Grupo de Estudios Niñeces y juventudes de América Latina y el Caribe (IEALC-UBA).

Introducción

En el presente escrito nos proponemos reflexionar sobre la dimensión de la práctica docente en la implementación de la ley ESI desde las pedagogías en comunidad. Para ello, nos planteamos dos interrogantes: ¿de qué manera tejemos redes que promuevan la profundización y *complejización* de la Educación Sexual Integral al compás de *transmitirla de un modo más inteligible y sensible*? ¿Qué preguntas podemos formularnos para hacer más sensible la malla de la ESI y construirla de manera transversal?

Partimos de nuestra experiencia docente para la identificación de facilitadores y obstáculos en la implementación de la Ley Nacional durante los años 2016-2021 en tres instituciones escolares de CABA. Luego, presentaremos estrategias y herramientas que surgen de la reflexión sobre nuestra práctica. Finalmente, retomaremos el análisis e iremos tejiendo reflexiones e interrogantes que esperamos contribuyan en la construcción colectiva de la *malla curricular* de la ESI, en un estado de *nueva sensibilidad* (Barrancos, 2022). Este convite pretende contribuir con el proceso de intercambio de este XXVII Congreso Pedagógico 2022 a partir de aquellas preguntas y reflexiones que surjan de la práctica docente de cada unx en relación con los obstáculos y facilitadores que compartimos en este trabajo.

Algunos disparadores para la reflexión…

Brevemente contaré tres experiencias docentes en diferentes instituciones escolares estatales de gestión pública entre los años 2016-2020 en CABA; a saber, dos escuelas de nivel medio y una de adultxs, a partir de las cuales identificamos obstáculos y facilitadores en la implementación de la ESI. Estas se entramaron en diferentes contextos sociopolíticos sobre los que se llevaron adelante diversas acciones para la implementación de la Ley.

En 2016, en una escuela de Villa del Parque (CABA), durante la primera reunión del ciclo lectivo del área de Ciencias Sociales nos propusimos como colectivo docente incorporar la ESI. Decidimos incluir la educación sexual en nuestras asignaturas y, además, hacerlo coordinadamente con otrx docente, para acompañarnos a partir de proyectos conjuntos. En primer lugar, las dificultades con las que nos encontramos se relacionaron con dos interrogantes fundamentales: ¿qué es la ESI? Y ¿qué es la perspectiva de género? En general, lo primero que trabajamos fue incluir a las mujeres en

la historia, la problematización de la ciudadanía en relación con su ejercicio poniendo de relieve las diferencias y exclusiones (en formación ética y ciudadana), el mercado laboral (en economía) como forma de implementar la ESI; es decir, reduciéndola a las mujeres y a la violencia de género. La falta de capacitación docente y el desconocimiento sobre la ESI de parte del colectivo docente formaban parte de las dificultades en dichos años. Particularmente, en mi caso, era la primera vez que me propuse revisar las planificaciones a la luz de la perspectiva de género(s).

No obstante, las materias de antropología y psicología venían trabajando con el tema y, en consecuencia, sus docentes se conformaron en facilitadores en la implementación de la ESI. En tal sentido, contribuyeron a brindar y sugerir ideas y posibles temáticas para pensar colectivamente en el área de Sociales.

Avanzando en el tiempo, durante el primer debate para el acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) en 2018, se llevaron adelante dos experiencias que involucraron de *modo diferente* al colectivo docente y que se constituyeron como facilitadores en la implementación de acciones sobre la ESI.

En la escuela de Villa del Parque nos propusieron desde la Dirección a docentes y estudiantes intercambiar nuestros roles tradicionales para presentar el debate sobre la IVE. Por consiguiente, lxs estudiantes armaron los materiales y coordinaron las jornadas, y lxs docentes colaboramos con esta tarea.

En cambio, en la sede de FinES de la zona sur de CABA, realizamos una jornada elaborada por lxs tres docentes del día martes con nuestros tres cursos juntos. Para ello, abordamos el tema del debate de la IVE con contenidos de cada asignatura al compás de poner en juego las posiciones y argumentos de quienes estaban a favor y en contra del proyecto de Ley. Es preciso subrayar que lxs docentes no presentamos nuestras posturas en forma explícita. De este modo, logramos que pudiera llevarse adelante un intercambio abierto entre estudiantes, docentes y la coordinadora.

La tercera experiencia ha sido en una escuela dentro de un régimen cerrado. Allí, las particularidades fueron: una de las docentes estaba formada en ESI (hacía varios años), y hubo un fuerte interés desde el colectivo docente (incluida y también promovida desde la coordinación). Hicimos de las jornadas un espacio amplio, participativo, colectivo y reflexivo en sus dos momentos, tanto en la preparación como en el balance posterior.

Un ejemplo ilustrativo de ello ha sido la Jornada ESI realizada en junio de 2020 en el contexto de pandemia. A diferencia de las anteriores, en dicha oportunidad, decidimos que las llevaran adelante docentes varones (identificados a sí mismos como tales) para explorar qué sucedía en tres grupos de estudiantes varones (así identificadxs por el Estado). Preparamos en conjunto, todo el colectivo docente, un cuestionario online sobre machismo, acoso callejero, piropos, feminicidios, castigos físicos y violencia de varones; y además seleccionamos dos videos de “Privilegiados”. A partir de ello, la actividad se organizó del siguiente modo: primero se realizó la encuesta online, luego se proyectó uno de los videos seleccionados y finalmente se produjo el diálogo.

Luego de las jornadas se realizó un intercambio por correo electrónico donde lxs docentes que la realizaron nos contaron su desarrollo e impresiones. En primer lugar, ellxs subrayaron las dificultades y el impacto de los videos y destacaron su contrastación (de supuestos) con los datos que se mostraron en el video. A partir del relato de lxs compañerxs comenzó el intercambio entre lxs docentes, unx de ellxs expresó:

“Creo que fueron muy interesantes las respuestas que dieron en las encuestas... que permiten marcar contrapuntos

con lo que luego dijeron en la charla (a mí siempre me queda la sensación de que la palabra que se 'puede' o 'corresponde' decir en público, es decir, teniendo como espectadores a otros jóvenes, no es tan fiel a lo que piensan y vivencian frente a estos temas). No entendí esta frase del documento que mandaron: ***'Lo interesante fue contrastar la afirmación genuina con la propia encuesta a la que ellos respondieron. Nos pareció uno de los puntos más potentes de la jornada'.*** *¿Qué sería lo genuino?, ¿Las respuestas de la encuesta no lo serían?"* (correo electrónico 8/7/2020).

En respuesta a dicha pregunta, unx de lxs docentes expresó: *"Lo genuino fue cuando dijeron: '¿Por qué todo contra los hombres? Las mujeres nos atacan', después de ver el video. Entonces como dijeron eso, les propusimos ir a la encuesta y analizar si en los números se confirmaba o no eso"* (correo electrónico 8/7/20).

Otrx de lxs docentes agregó: *"Sol!, pregunta si cambiarían alguna respuesta de las que dijeron pero no hubo mucha respuesta. Y creo que la mínima charla, pensar las respuestas, la herramienta audiovisual son una ficha que se mueve"* (correo electrónico fecha 9/7/20).

Finalmente, en el cierre del intercambio unx de lxs docentes reflexionó: *"Creo que amerita una vuelta de tuerca más, retomar algunas de las respuestas y alguna de las no respuestas para ofrecer un nuevo momento de reflexión"* (correo electrónico fecha 12/07/20).

En estas experiencias, los facilitadores se encontraron en la reflexión colectiva sobre el tema a abordar para dicha jornada, contar con el entusiasmo y el involucramiento del equipo docente y hallarnos dentro del grupo docente con personas con conocimiento y saberes sobre la ESI; esto último nos permitió estructurar hacia dónde orientar el armado de las jornadas con objetivos concretos y materializarlos en actividades (más allá de la flexibilidad y, en consecuencia, el trabajo con los emergentes a partir de las propuesta para abordar en cada instancia). Asimismo, el intercambio que aludimos en los párrafos precedentes nos permitió realizar una evaluación colectiva de lo realizado, destacando como puntos fuertes la contrastación de respuestas y también aquellos aspectos para seguir trabajando en jornadas venideras.

Interrogantes y estrategias para una ESI transversal (no experta)…

A partir de los obstáculos y facilitadores identificados en el apartado anterior y al calor de las pedagogías en comunidad compartimos algunos interrogantes, herramientas y estrategias para contribuir en las construcciones colectivas de la malla curricular de la ESI. En consonancia con los análisis de Valeria Flores (2015a,b), la ESI también es una oportunidad para repensar nuestra trabajo docente, así como los afectos (y efectos) de las prácticas pedagógicas.

En primer lugar, destacamos el diálogo docente en las instancias de elaboración de jornadas y del espacio de reflexión posterior, así como aquellos espacios de área en cada institución escolar, que habilitan a pensar colectivamente la implementación de la ESI a partir de las consideraciones particulares de cada una de las escuelas, sus estudiantes, sus docentes y directivxs.

En segundo lugar, la participación de lxs estudiantes resulta fundamental. En este sentido, elaborar estrategias conjuntas entre estudiantes y docentes constituye una arista necesaria para seguir pensando y desentramando la organización de las jornadas ESI.

En tercer lugar, los cuestionamientos y emergencias de la vida cotidiana de la educación sexual en las escuelas y la necesidad de la transversalidad de la ESI, otra clave fundamental. En este sentido, desde el análisis crítico de los discursos de la educación sexual, entendemos que, en cada una de las escuelas, en nuestra vida cotidiana, estamos ex-

presando nuestra sexualidad, es decir *toda educación es sexual* (Morgade *et al.*, 2011). Así pues, no reducir la ESI a un espacio especial curricular o a que lxs expertxs en salud –por ejemplo– sean quienes deben encargarse del tema (es decir, a una perspectiva biologicista) ni reducir la responsabilidad a una persona (o colectivo) que, además, se constituyen en saberes hegemónicos que reproducen la *ignorancia como forma de conocimiento*, al decir de Lopes Louro (2000). Por ello, es preciso también la incorporación de saberes no hegemónicos (denominados, justamente, *otros saberes*).

Finalmente, la necesidad de capacitaciones docentes en servicio. Tal como señala Alba Rueda (s/f), la incorporación de organizaciones sociales, capacitaciones, etc., como agentes externos permite ampliar, cuestionar e incorporar otras miradas y perspectivas acerca de la ESI.

Reflexiones finales

De los interrogantes iniciales que nos hemos propuesto problematizar a partir de la revisión de los obstáculos y facilitadores desde la propia práctica docente, creemos que la construcción colectiva y la participación activa de les estudiantes y docentes nos permite pensar colectivamente estrategias y herramientas para tejer *una malla con una nueva sensibilidad* de la ESI, desde un saber no experto. Entendemos que el intercambio de los escritos, el acompañamiento y los espacios de diálogo propuestos por el Congreso Pedagógico de la UTE-CTERA contribuyen a este tejido de redes en deconstrucción de la ESI que hemos analizado.

Asimismo, las disputas alrededor de la implementación de la ESI nos sirven para seguir pensando su transversalidad y su aplicación. En este sentido, la imposibilidad de suturar el conflicto permite que no se institucionalice un solo modo de implementarse.

Entendemos que tampoco hay una sola manera de sentir, experimentar y dialogar las sexualidades, y en tal sentido permitir(nos) mutar. Tal como señalan Báez, Malizia y Melo (2017, p. 85) citado por el Colectivo Mariposas Mirabal: *"Proponer un currículum transformado que incluya la diversidad humana continúa siendo un desafío imposible de traducir en una única respuesta"*.

Finalmente, nos preguntamos ¿de qué manera transformar la vida cotidiana escolar alrededor de interrogantes, expectativas, dudas, miedos, curiosidades en torno de diálogos sobre la educación sexual integral que tenemos cada unx de lxs que formamos parte de la comunidad educativa? Para ello, entendemos que una de las aristas fundamentales es la revisión de las fuentes de conocimiento sobre las que discutimos qué se enseña y las relaciones de poder que se construyen alrededor de éstas, así como la dimensión ética de unx mismx y del otrx como *sujeto de derechos y un sujeto de deseo* (Morgade, 2022).

[Referencias bibliográficas]

- **Barrancos D., Carcedo A. y Morgade G.** (2022), "La educación sexual integral con perspectiva de género", en Alesso S. y Duhalde M. (eds.), *¿Qué docencia para estos tiempos? A 100 años de Paulo Freire*, 1ª. edición, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA.
- **Colectivo Mariposas Mirabal** (2019), *Educación Sexual Integral. Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares*, Buenos Aires, Editorial Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. **http://iice.institutos.filo.uba.ar/publicacion/educaci%C3%B3n-sexual-integral**
- **Flores, Valeria** (2015a), *ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de deshetero-sexualizar la pedagogía*. Escritos Eréticos. **http://escritoshereticos.blogspot.com/2015/05/esi-esa-sexualidad-ingobernable-el-reto.html**
- **Flores, Valeria** (2015b), "Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño". XX Congreso Pedagógico de UTE 2015: Poéticas de las pedagogías del sur. Emancipación, educación e igualdad. **https://ute.org.ar/publicaciones/pedagogicas-y-sindicales/apuntes-pedagogicos/congresos/**
- **Lopes Louro, G.** (2000), "Pedagogías de la sexualidad", en Lopes Louro, G. (comp.), *Un cuerpo educado. Pedagogías de la sexualidad*, Belo Horizonte, Ed. Autêntica.
- **Morgade, G.** (coord.) (2011), *Toda educación es sexual. Buenos Aires*, La Crujía.
- **Morgade, G. y Fainsod, P.** (2019), "La Educación Sexual Integral en la formación docente. Un proyecto en construcción", en Voces en el Fénix, N° 75. **https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/la-educacion-sexual-integral-en-la-formacion-docente-un-proyecto-en-construccion/**
- **Rueda, A. (s/f)**, "La Educación Sexual Integral: indagaciones desde las agendas travestis trans".

Fuentes normativas consultadas

https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222

Palabras clave

Grupos sociales.

Sexualidad.

Heteronorma.

Feminismos.

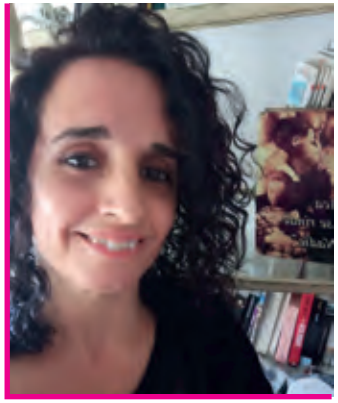
Disidencias.

Inclusión.

Derechos Humanos.

La ESI como disputa en el currículum y como política de Estado

POR: SOLEDAD GIUSTI*



* Psicóloga Social y Profesora de Psicología. Profesora de Inglés en la Escuela Normal Superior Nro. 7 y en el Comercial 23. Miembro del equipo ESI en la Escuela Normal Superior Nro. 7. Tutora de dos aulas en el curso "La ESI en las prácticas escolares" del INFOD. Tutora en el curso "Sindicalismo y Género" en la Escuela Popular de Género Stella Maldonado (2021).

La ESI y el currículum escolar

La escuela es la institución en la cual la sociedad delega la transmisión de los saberes a las nuevas generaciones. Como sabemos, no es posible transmitir todo el conocimiento disponible, por tanto se hace un recorte y solo se enseñan aquellos conocimientos considerados socialmente válidos. ¿Quiénes efectúan dicho recorte? El Ministerio de Educación de la Nación, en un trabajo a la par con los ministerios provinciales y jurisdiccionales deciden qué contenidos se incluirán en los Diseños Curriculares que luego llegarán a cada jurisdicción y a cada escuela del país. Sin embargo, esta no es una tarea sencilla, ni es tan claro que solo las opiniones de los distintos ministros de Educación pesen en la selección de contenidos para el currículum escolar. Desde una perspectiva crítica sobre el currículum, Alicia de Alba nos explica que el currículum escolar es *"la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a resistir y a oponerse a esta hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de distintos mecanismos de negociación e imposición social"* (De Alba, 1995).

A partir de esta definición nos queda claro que la decisión sobre cuáles son esos saberes socialmente válidos que los y las docentes debemos enseñar, tanto como la inclusión de determinados contenidos en el currículum (y la exclusión de otros), es fruto de luchas de poder, de negociaciones políticas, de presiones y tensiones de distintos grupos sociales. El currículum escolar es un territorio en disputa en el que sectores del poder económico, del poder político, de los medios, del poder eclesiástico y representantes del mercado editorial pujan por incluir o excluir conocimientos en virtud de sus propios intereses.

En este marco, el currículum en las escuelas medias, herederas de la represión de la época victoriana, dejaría insistentemente afuera los contenidos sobre sexualidad, ya que la escuela solo abordaba las cuestiones públicas y la sexualidad había quedado recluida (¿escondida?) en el ámbito de lo privado. Sin embargo, la sexualidad estaba –y está– en todas partes, porque es *"una dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad"* (Morgade, 2011).

Con la pretendida exclusión de la sexualidad en las escuelas, en verdad se intentaba articular las identidades de género "normales" a un único modelo de identidad sexual:

la identidad heterosexual. Podemos entonces afirmar que, aunque no se planteara de manera explícita, en la educación formal existe desde siempre una “educación sexual” y su sentido principal es preservar una parte importante del orden social de género establecido.

Poco a poco los contenidos sobre sexualidad fueron teniendo lugar en el currículum, pero dentro de la materia Biología, es decir, reducida a aspectos anatómicos y fisiológicos. “La reproducción” integró durante mucho tiempo la forma privilegiada de estudio del cuerpo humano dentro de la serie de “los aparatos”.

En los años 80, la irrupción del SIDA tornó inevitable el abordaje del tema en el ámbito escolar, lo que llevó la educación sexual de la biologización a la medicalización.

El contexto de la ESI

Las luchas sociales y prácticas culturales fueron haciendo necesario un nuevo abordaje de la sexualidad en las escuelas. El movimiento de mujeres y los movimientos sociosexuales hicieron visibles los modos de subordinación y padecimientos relacionados con la condición sexuada de los cuerpos, los privilegios que ostentaban los varones cis y el orden socioeconómico y cultural denominado “patriarcado” que sostenía estas desigualdades. Por otra parte, nuestro país ya había dejado atrás hacía tiempo la pesadilla de la dictadura, con todas sus prohibiciones y su oscurantismo retrógrado, y la liberalización sexual en general y la expresión libre de deseos y afecto que caracteriza a les adolescentes delineaban una sociedad distinta y cambiante. Las relaciones sexuales prematrimoniales dejaron de ser censuradas y poco a poco fueron socialmente aceptadas. Con el tiempo también se admitió que la iniciación sexual de les jóvenes era cada vez más temprana y se visibilizó el tema del embarazo en las escuelas secundarias. Todos estos cambios sociales determinaron un nuevo paradigma en la enseñanza de la sexualidad en las escuelas.

El verdadero hito en la inclusión de contenidos de educación sexual en el currículum escolar se dio en octubre de 2006, cuando se promulgó la Ley 26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral. ESI es la sigla que significa Educación Sexual Integral y ya desde su denominación vemos que se trata de abordar la educación sexual desde un marco de integralidad del sujeto, sin reducciones medicalizadas y sin escindirlo del contexto social que lo determina.

Compartimos el primer artículo de la Ley:

> *“Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.”*

Este artículo nos da pie para precisar algunas cuestiones: se trata de un **derecho** que tienen les estudiantes de todas las escuelas de nuestro país. Este derecho se enlaza en una larga cadena produciendo una cierta democratización en el terreno de la sexualidad. Podríamos pensar desde la Ley de divorcio vincular, la Ley de patria potestad compartida, la Ley de cupos, la creación del Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable hasta el matrimonio igualitario, la Ley de identidad de género, o la Ley de interrupción voluntaria del embarazo, recientemente aprobada.

Es este enfoque de la ESI como derecho, y como marco simbólico e ideológico de otros derechos y otras leyes que fueron obtenidos entre 2006 y 2015, y luego en 2020, cuando se logró la Ley de la IVE, lo que marca su carácter absolutamente disruptivo y provocador en la disputa por el currículum escolar.

Marcha por el 8M.

¿Qué proponemos con la ESI?

Desde la ESI proponemos la enseñanza del ejercicio de una sexualidad responsable que nos permita el disfrute, el goce y el placer, y que contribuya a la construcción de subjetividades plenas, libres y respetuoses del otre. Por esto es tan importante la perspectiva de género en la enseñanza de la ESI, ya que apunta al conocimiento del propio cuerpo y de los discursos sociales en que está enmarcado, así como las posibilidades de disfrute cuidadoso.

La ESI es entonces un derecho que vino a ampliar e imaginar nuevos derechos. Pero los derechos siempre están en disputa, incluso cuando los conquistamos. En la lucha de poderes que describimos anteriormente cuando desarrollamos la idea del currículum escolar, vimos que los intereses en juego son muchos, y los actores sociales que intervienen, muy poderosos. La ESI representa la disputa de poder de los grupos tradicionalmente excluidos, como los feminismos y disidencias sexuales, y vino a poner en relieve el orden social de dominación y sometimiento de estos grupos en el marco de la desigualdad y explotación del sistema capitalista y patriarcal. La ESI hace foco en les invisibles y viene a dar vuelta todo lo que escuchamos y aprendimos, empezando por la sexualidad y siguiendo por la adaptación social rayana en sobreadaptación, la que nos obliga a dejar de ser quienes somos y como somos, la que nos enferma y nos vulnera.

Por todo esto, es normal que la ESI incomode a quienes no quieren perder sus privilegios y lugares de poder. Porque nos lleva a cuestionarnos nuestras propias vivencias como sujetos y a rearmarnos como sujetos más fuertes, porque nos abre los ojos y nos hace ver lo que, hasta ahora, no queríamos o no podíamos ver, porque nos pone de frente a los poderes reales que no quieren que la ESI nos lleve a todos estos replanteos, y menos quieren que enseñemos la ESI, porque ya saben que después de ver y conocer, viene el empoderamiento y la lucha.

La ESI nos moviliza a todes porque, como dijimos, la sexualidad atraviesa todos los ámbitos de nuestras vidas. Por estos motivos, todavía hay muchas escuelas en las que la implementación de la ESI encuentra fuerte resistencia y, aunque sea una ley nacional y su cumplimiento debería ser obligatorio, muchas veces la implementación queda a criterio de quienes dirigen la escuela, y les compañeres que quieren enseñar la ESI deben encarar la ardua tarea de vencer las resistencias de las autoridades o enfrentar los cuestionamientos de las familias. No es raro que las escuelas de gestión privada directamente no enseñen la ESI o lo hagan desde perspectivas que no están basadas en los derechos humanos, como propone la Ley, sino desde otros puntos de vista, como el religioso.

En algunas jurisdicciones de nuestro país, como CABA, el ataque es más frontal y se decidió prohibir el uso del lenguaje inclusivo en las escuelas, volviendo a invisibilizar las disidencias. Otras jurisdicciones de orientación conservadora buscan aplicar la misma medida. ¿Tanto les molesta el lenguaje inclusivo? ¿Tanto les molesta la ESI? La respuesta es sí, pero no es el lenguaje lo que molesta, sino que es lo “inclusivo”. Desde los sectores más rancios del poder hegemónico odian desde siempre todo lo que huela a “inclusión”, a “derechos”, a “para todos, todas y todes”. Y es por esto que creemos que la ESI es un posicionamiento ideológico que trasciende las escuelas y que es una forma de concebir y ocupar el Estado.

¿Es la ESI una política de Estado?

Como dijimos, la ESI es una política educativa y de Estado, que necesita de un fuerte sostén y financiamiento estatal tanto como de un profundo convencimiento de parte de nosotres, les docentes. A partir de la enseñanza de la ESI y de la sanción de todas las leyes que la acompañaron y se generaron, podemos pensar en una nueva manera de ocupar el Estado.

La ocupación de un espacio no es un hecho de la naturaleza. Se trata de un proceso que requiere operaciones y procesos diversos, pero, por sobre todo, de pensamiento. Sabemos que, hoy por hoy, el poder del Estado es limitado, la política está devaluada y los partidos políticos, desprestigiados. Esto tiene un correlato en el campo del pensamiento que lleva a sostener discursos antiestatales, incluso a quienes son agentes del Estado, y tracciona la pérdida en la centralidad del Estado, lo cual produce efectos dañinos en la construcción del lazo social. Si el Estado no puede interceder y mediar entre los distintos sectores sociales, el interjuego de las relaciones queda librado a la fuerza de cada actor, con el conocido resultado de que, de este modo, los sectores hegemónicos conservan y amplían sus privilegios y esferas de poder en tanto que los sectores subalternos quedan desprotegidos y expuestos a toda clase de abusos.

En este contexto vemos cómo gana legitimidad la subjetividad anti-estatal, aun entre los más débiles que son quienes más necesitan del Estado. Este fenómeno se debe a que sus subjetividades se resisten a ser marcadas por las instituciones por estar armadas según los patrones de las prácticas de consumo, que fueron los que primaron en los últimos años, desde 1976 hasta la actualidad, con la excepción de los años de gobiernos populares entre 2003 y 2015. Salvo entre los años mencionados, que abarcan las presidencias de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner, desde 1976 el lenguaje político se viene empapando en conceptos del lenguaje empresarial y los problemas políticos se piensan en términos de “gasto político”, “ahorro presupuestario” y “eficiencia”, y, a pesar de las críticas, este discurso sigue circulando porque no fue reemplazado. En consecuencia, hoy escasea el pensamiento estatal sobre la ocupación y sobre la construcción, lo cual no dibuja un destino inevitable, sino que nos enfrenta a una tarea necesaria e impostergable: ocupar el Estado desde un pensamiento estatal que ponga la política en el lugar central de regular las relaciones entre todos los sectores sociales.

La ESI: ocupar el Estado para la inclusión

Como dijimos, estamos ante una cuestión de reflexión necesaria e impostergable, porque si nosotros no nos pensamos, otros lo harán por nosotros, y esto es lo que no queremos.

Ocupar el Estado es significar el espacio de tal modo que se genere un mundo de símbolos, una pertinencia en la tarea, un proyecto y una forma de convivir con los otros y con las normas, apelando a un eje fundamental de nuestra subjetividad: la responsabilidad.

Cuando enseñamos y cuando militamos la ESI, lo hacemos en pos de una sociedad en la que todos, todas y todes podamos vivir con mayor libertad y en absoluto respeto por los otros y sus elecciones. Enseñamos también la responsabilidad por el cuerpo propio y el cuerpo del otre, la responsabilidad de decidir qué queremos para nuestros cuerpos, de consentir o no, de aceptar las decisiones de otres.

No por nada la enseñanza de la ESI es transversal a todos los contenidos: con los principios de la ESI estamos formando a nuevos sujetos que ejercerán una nueva ciudadanía.

Creemos que desde la ESI podemos retomar el discurso político de derechos iniciado en los años de los gobiernos populares, que desarme la lógica del discurso neoliberal en el ámbito estatal. Y lo creemos porque ya probamos que se podía hacer. Ya lo dijimos: la ESI es un derecho que nos permite imaginar más derechos, y esta es una lógica posible para intentar una ocupación y construcción del Estado en otros términos que vayan más allá del mercado y los usuarios y consumidores.

Si enseñamos la ESI con enfoque de derechos humanos desde las salitas del Nivel Inicial, como propone la Ley, estamos enseñando a cuestionar el orden dado, el llamado

Taller itinerante de ESI.

LA ESI, oportunidad para transformar las prácticas educativas

Quiero felicitar a les autores, vengo caminando hace unos años de la mano de la ESI y siempre me sorprendo con nuevas reflexiones. Considero muy importante sistematizar la práctica docente y estos trabajos se expresan en esta línea. Creo que los docentes tenemos experiencias riquísimas pero muchas veces quedan en las paredes de nuestra institución. Es un desafío sistematizar conocimientos y es un gran trabajo ponerse a escribir.

Me gustaría retomar las palabras de Luis Iglesias: *"un educador que piensa su propia práctica tiene ventajas porque puede dar respuestas innovadoras a preguntas básicas del trabajo docente, tales como qué enseño, cómo lo hago y para qué lo hago"*. Estas preguntas me resonaban al leer estos tres trabajos.

Ustedes citan textos fundantes para la ESI, como el de Graciela Morgade que nos recuerda que toda educación es sexual, que ciertas formas de organización institucional y de prácticas educativas muy generalizadas en las dinámicas escolares, tradicionalmente entendidas como neutrales, esconden nociones y discursos sobre la sexualidad.

Las políticas públicas son un movimiento vivo que se actualiza y que se redimensiona permanentemente como ocurre con las demandas sociales. Su actualización exige herramientas en las instituciones para que circulen las palabras y las preguntas, también esta oportunidad política pedagógica que es la ESI, para incomodarnos y para transformar las prácticas. Estos trabajos presentados, hablan de una construcción cotidiana que implica necesariamente poner a les estudiantes en diálogo, desarrollar acciones educativas sistemáticas dentro del marco jurídico vigente.

Alejandra Caputo

Licenciada en Artes, profesora de Primaria y Adultos, actualmente docente en el CFP 14 y capacitadora del programa nacional en ESI. En el XXIII Congreso Pedagógico publicó en coautoría: *"La educación sexual integral en los intersticios de la vida institucional"*.

"orden natural". Y si las infancias aprenden a cuestionar el orden dado, es posible imaginar la construcción de un futuro mejor.

Creemos que, así como a fines del siglo XIX se delineó desde las escuelas el discurso de homogeneización que necesitaba la construcción del Estado-Nación, hoy podemos, desde las escuelas, construir el discurso de las diversidades que dé origen a un Estado inclusivo, de derechos y plural.

Lo que sí está claro es que, así como el diseño del currículum escolar marca un espacio de disputa en el cual el poder hegemónico no cede y donde todo lo que se obtenga será por nuestra lucha por ese espacio, del mismo modo tendremos que luchar contra quienes detentan el poder real y construyen sentido para lograr, finalmente, la ocupación del Estado desde un pensamiento estatal con base en la ESI y en la ampliación y la preservación de derechos.

[Referencias bibliográficas]

- **Abad, S. y M. Cantarelli** (2013), *Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales*, Buenos Aires, Hydra.
- **De Alba, Alicia** (1995). *Currículum: crisis, mitos y perspectivas.* Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- **Morgade, G. (coord.)** (2011), *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*, Capítulo 1, Buenos Aires, La Crujía.

VI ¿Qué docencia de secundaria para estos tiempos?

Coordinación
Néstor Rebecchi
y Guillerma Botassi

Les damos la bienvenida a Celeste, a Fernando y a Adrián con una pregunta para releer los escritos. Es un gusto enorme recibirlos en este nuevo encuentro como integrantes del Colectivo Congreso, celebramos la oportunidad de verlos personalmente, ya que el acompañamiento de los escritos fue a distancia y hoy tenemos la posibilidad de acercarnos de otra manera.

También les comento que hoy nos acompaña con sus reflexiones y su mirada Néstor Rebecchi, profesor de historia, director de la escuela de reingreso Trabajadores Gráficos durante años, autor de varios libros sobre educación secundaria, que desde su trayectoria y formación ha leído los siguientes textos.

Hemos sumado el texto de Valeria Mikolaitis, que no estuvo presente en el Encuentro transmitido. Ella integra nuestro Colectivo y ha escrito en varios congresos anteriores. Nos pareció que su ponencia suma otras cuestiones para abordar la pregunta: ¿qué docencia de secundaria para estos tiempos?

Palabras clave

Vínculo pedagógico.

Rol docente.

Responsabilidad.

Psicoanálisis.

Neoliberalismo.

Elogio de lo imposible:
pensar la tarea docente bajo la dominancia neoliberal

CELESTE VIEDMA*

> *Henos aquí pues en el principio maligno*
> *de ese poder siempre abierto*
> *a una dirección ciega.*
> *Es el poder de hacer el bien.*
>
> Jacques Lacan

Situación disparadora: a modo de introducción

Martes 22 de febrero de 2022. Hoy termina el Período de Apoyo y Acompañamiento para les alumnes que no promocionaron la materia el año pasado. En el cuarto año en el que doy clase, solo queda una estudiante por definir. Estoy en el aula esperándola, me pregunto si vendrá. Mientras me abanico con una hoja, recuerdo el mensaje de la tutora del curso: "durante la pandemia le fue asignada la tarea de cuidado de sus tres hermanitos y además la familia se mudó a más de 50 km de la escuela, recién ahora retomamos contacto y pudimos lograr un compromiso". Esto fue en octubre. Desde entonces vino algunos días. Recuerdo haberle dicho que no importaba todo lo pasado, que tratara de ir haciendo las tareas asignadas en la última parte del año. Que, al menos, intente resolver el ejercicio integrador que armé para el Proyecto de Intensificación de Aprendizajes (PIA). Pero no entrega nada ni viene durante diciembre. Recién hace quince días, cuando volvimos a la escuela para el período de febrero, me pregunta cómo puede hacer para aprobar. Decido enviarle un texto-resumen del material de lectura y un trabajo práctico integrador. Pero no vuelve a aparecer y hoy es el último día. Me pregunto si, en caso de venir, traerá el trabajo hecho. Si no trae el trabajo, pienso en aprovechar este rato para orientarla y que pueda terminarlo. Salgo de mi estado ensimismado con un mensaje de whatsapp: "hola buenos días profe acá le dejo el trabajo". ¡Qué alegría! Un alivio. Comienzo a leer. Está escrito en lápiz. Las oraciones se cortan abruptamente. No ejemplifica, no analiza situaciones ni relaciona conceptos, aunque sí presenta y define algunos. Dudo. Lo que pudo producir es muy flojo. "Profes, les pido que en lo posible le acerquen a la alumna alguna estrategia para poder aprobar", resuena la voz del equipo de tutoría en mi cabeza. Bueno, me digo, le mandé un trabajo y lo hizo: teniendo en cuenta su situación, es bastante. Decido aprobarla.

Al comenzar el nuevo ciclo lectivo, la encuentro en el aula. No logró reducir las materias que adeudaba al mínimo de cuatro, así que no pudo pasar a quinto año. Compañeres di-

* Docente en una Escuela Media de la Ciudad de Buenos Aires y en la carrera de Sociología en la UBA. Licenciada y Profesora en Sociología (UBA). Becaria doctoral CONICET. Integrante del Centro Cultural de la Cooperación "Floreal Gorini" (CCC).

ferentes, las mismas materias, les mismes docentes. Pienso: por suerte este año retomé el programa habitual, que había cambiado a raíz de la pandemia. Hay temas nuevos, otros ejercicios y trabajos, así que al menos los contenidos no le van a resultar "repetidos". Me digo que será una buena oportunidad para tratar de que alcance las habilidades que no logró en aquel trabajo práctico de diciembre. Con esperanza entonces, arranco el año. Lo primero que noto es que está asistiendo a la escuela en forma regular. ¡Qué bueno! Todo parece auspicioso. Pero de a poco vuelve la preocupación. Clase tras clase recorro el aula y la encuentro mirando el celular, muy resistente a responder los cuestionarios que doy "para la carpeta". Comienzo a observarla más detenidamente y noto que tampoco "copia" cuando dicto las consignas ni participa en los trabajos prácticos grupales. Entrega las pruebas escritas "en blanco" o con muy poca producción y todo parece indicar que no aprobará la materia en el segundo cuatrimestre. Intento conversar con ella en varias oportunidades para saber qué está pasando, pero no logro más que hermetismo y gestos de hartazgo. Con una sola excepción: "pero vos el año pasado me aprobaste".

¿Qué estoy haciendo?

La viñeta relatada anteriormente está, como quien dice, "basada en hechos reales". Con algunas modificaciones para preservar el anonimato y otras para evitar que lo sustancial por transmitir se pierda en detalles anecdóticos. Hoy me gustaría compartir el efecto que lo sucedido con esta alumna tuvo en mí. Podría decirse que, con esas últimas palabras que apuntaron a mi decisión de aprobarla el año anterior, logró despertarme de mi letargo. Fueron como un espejo y dejaron resonando una pregunta: ¿qué estoy haciendo? Esta ponencia será un intento por darme a la tarea de responderla. Se trata de un comienzo, que comparto con ánimo de pensar en comunidad.

Desde que empecé a ejercer como profesora allá por el 2018, traté de sostener una actitud compasiva, sensible ante el malestar social de muches de mis alumnes. Esta posición se fue forjando en compañía de otres colegas capaces de los mismos sentimientos. Fue alimentada colectivamente, por el trabajo en la escuela día a día y la identificación con quienes, desde adentro de las instituciones, nos enfrentábamos a la actitud de otros profes más reacios a contemplar las dificultades de nuestres pibes. "Los viejos", "los dinosaurios", "los fachos", los que exigen como si la secundaria fuera aquella de mediados del siglo XX, como si nada hubiera cambiado desde entonces. Luego de varios años de ejercicio, el rechazo por estas posiciones conservadoras sigue vivo, pero también fue creciendo en mí una incomodidad con aquella otra sensibilidad más compasiva. Es esta última, forjada y alimentada en comunidad, lo que está empezando a resquebrajarse también por la tarea colectiva. Así, en la Reunión Institucional (RI) y en los Espacios para la Mejora Institucional (EMI), entre colegas solemos comentar nuestro malestar ante los empujes a "aprobar a cualquier precio", por un lado, y ante la insensibilidad de quienes no contemplan ninguna diferencia entre les estudiantes, por el otro. El escenario nos empuja, pues, a vivir en una constante tensión entre las posiciones más bien conservadoras o exigentes y la presión para aprobar y "hacer la vista gorda" con los objetivos de aprendizaje.

El propósito de esta ponencia es tratar de pensar críticamente –es decir, teóricamente– esa tensión. Para ello, buscaré inspiración en el psicoanálisis. Trataré de presentar, en primer lugar, por qué Freud situaba la tarea de educar entre aquellas imposibles y, luego, en qué lugar se ubica dicha imposibilidad para las dos posiciones delineadas previamente. Esto desembocará en una pregunta por la pregnancia de ambas y, muy especialmente, por cómo ellas confluyen o no con la política educativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. A través de tal análisis, intentaré reflexionar sobre el neoliberalismo educativo como productor de subjetividad.

(Re)leer, (re)pensar, (re)escribir, (re)socializar

La vida, signada por un constante devenir, nos obliga como educadores, a releer, repensar y a reescribir sobre el mundo y sobre la educación en tanto trabajo que se obstina en comprenderlo y transformarlo. Elevarnos en dignidad es el objetivo, independientemente de los contextos.

La pregunta manifestada en el título ¿Qué docencia de secundaria para estos tiempos?, nos convoca a un ejercicio de resignificación de sentidos. Pero también de reafirmación. No debemos perder de vista que la mayoría de las veces se nos critica por lo que hacemos bien.

Y a partir de esta convocatoria realizada por la Unión de Trabajadores de la Educación, docentes y profesionales diversos plantearon en sus escritos "pensar la tarea docente bajo la dominancia neoliberal" a partir de la complejización de situaciones cotidianas que aparecen como dilemáticas (Celeste Viedma), analizar el grado de afectación de las políticas educativas del gobierno de CABA para poder construir colectivamente respuestas acordes a nuestros propósitos (Fernando Morillo), reflexionar sobre nuestro trabajo ante la posibilidad de ser reproductores de las desigualdades sociales (Adrián Figueroa), elaborar estrategias de inclusión para que el derecho social a la educación nos alcance a todes (Valeria Mikolaitis).

Les compañeres abrieron el juego con sus aportes. Nos queda (re)leer, (re)pensar y (re)escribir, a lo que agrego (re)socializar las producciones, para enriquecernos con las diferentes miradas que aportan trabajadores a partir de sus reflexiones sobre la práctica.

Néstor Rebecchi

Ilustración: Juan Pablo Dellacha
IG @juandellacha.ilustra

Lo imposible en las posiciones conservadora y compasiva

¿Por qué puede afirmarse que educar es una tarea imposible? ¿En dónde estriba esa imposibilidad? Germán García (2019) lo resume en la siguiente frase: "existe algo real que limita la transmisión, que la deja a merced del que la recibe. El que aprende tiene que suponer un saber que ignora, el que enseña ignora la relación de cada alumno al saber" (p. 91). Que quien aprende deba suponer un saber que ignora implica que se requiere que espere algo del docente o de la escuela, que sienta que tiene algo que tomar del Otro, que éste algo tiene para aportarle. Enseñar requiere esta disposición del lado de quien aprende, que a su vez no es de ningún modo "voluntaria": hace a su relación con el saber, ante todo, con aquel saber "no sabido" que es el inconsciente. Por otro lado, quien enseña ignora esa relación. Es decir que, como docentes, no sabemos si esta disposición está en quien tenemos adelante porque no conocemos cómo se relaciona cada alumne con ese saber "no sabido" que es, en definitiva, el inconsciente. Y que afecta su vínculo con nosotres y con la escuela.

Pero es preciso observar que, desde la perspectiva psicoanalítica, este real imposible no es un obstáculo a sortear, sino que constituye el motor del lazo educativo. Pues es precisamente esa dimensión inconsciente lo que puede "abrir las puertas de la interrogación y la indagación, del deseo" (Elgarte, 2009, p. 325). Es porque la imposibilidad constitutiva hace obstáculo que algo puede suceder. Jacques Lacan (2007) lo pone del siguiente modo: para que haya enseñanza, debe haber cierta dosis de arte. Quien transmite precisa abandonar la pretensión de que "todo encaje" y "evocar la falta" (p. 187), es decir, permitir que sea su propio deseo (inconsciente, ¿cuál otro?) aquello que conduzca la tarea. Diferenciaba, de este modo, entre el enseñante, movido por su deseo, y el profesor. Aquí no nos interesa apegarnos a su terminología, simplemente señalamos esa invitación a hacer de la falta el motor del acto de educar. Ahora bien, ¿dónde se colocan las dos posiciones mencionadas previamente en relación con este imposible constitutivo, inconsciente, que es obstáculo y a la vez motor de la práctica educativa?

No es difícil notar que los profes "a la vieja usanza", que se desentienden de las condiciones requeridas para que les estudiantes alcancen logros educativos, incurren en una suerte de negación de lo imposible. Ante el fracaso escolar, ubican toda la responsabilidad del lado del educando y su "voluntad", sin reparar en que el obstáculo puede estar precisamente allí donde la voluntad no tiene ningún dominio. De este modo, la posición conservadora no sólo reniega de aquellos aspectos sociales, económicos o familiares que dificultan el aprendizaje, sino también del inconsciente involucrado en el vínculo tanto para el educando como para el profesor. Tenemos entonces, de este lado, un rechazo de lo imposible. ¿Y qué sucede con la otra posición que más arriba hemos llamado "compasiva"? La anécdota con la que comencé este escrito se trataba claramente de un caso de este tipo. Allí, tratando de contemplar las precarias condiciones familiares y socioeconómicas de la alumna en cuestión, decidí "ayudarla": ofrecerle una estrategia personalizada y, finalmente, aprobarla pese a que no alcanzó los resultados que esperaba. No obstante, al año siguiente, me encuentro con una inexplicable resistencia a cualquier actividad que le propongo. Logro entonces pescar que, además de las dificultades contextuales, aquí está ocurriendo algo de otro orden, que previamente descuidé. Aprobarla, en estas condiciones, sería ignorar deliberadamente esta resistencia inconsciente, dejar intacta la mella de aquel real imposible del que nos hablaba Freud. Esto implicaría entonces, en aras de "hacer el bien", negarle la oportunidad de trabajar sobre ello. Y negarle, además, la dignidad de asumirse responsable (volveré más adelante sobre este punto).

La experiencia de quienes tenemos la tarea de educar constata que, además de las dificultades contextuales (institucionales, socioeconómicas, familiares, etc.), a las que

por supuesto es preciso atender, lo cierto es que el mayor desafío está en aquellos casos en los que el locus del fracaso escolar se ubica en un radical rechazo del estudiante al aprendizaje. Punto sensible, inconsciente, que hace a la mencionada relación singular de cada estudiante con el saber. Punto con el que me topé personalmente en el caso que elegí para abrir hoy esta conversación. Pero este locus de imposibilidad rara vez es percibido y así trabajado por la escuela. En el caso reseñado previamente, de hecho, fue negado desde una actitud más bien compasiva. Pero, ¿la posición compasiva siempre implica una negación de lo imposible, al igual que la conservadora? No necesariamente. Uno podría atender las dificultades contextuales que los conservadores ignoran y observar también esta otra dificultad, mucho más difícil de conmover. No obstante, no es eso lo que sucede habitualmente entre quienes procuramos "ayudar" a les pibes.

¿Un "neoliberalismo compasivo"? Pensar la coyuntura

Hasta aquí, delineamos qué relación sostienen una y otra posición con el real imposible que, desde el psicoanálisis, obstaculiza toda transmisión. Mientras que la conservadora rechaza o niega lo imposible, la posición compasiva podría tomar otro camino, pero en los hechos no suele hacerlo. ¿Por qué sucede esto? Me gustaría arriesgar una hipótesis. Para ello, tendremos que dar un breve rodeo por otro concepto que proviene del campo del psicoanálisis: aquello que Lacan denominó "discurso capitalista". Luego, consideraremos hacia dónde nos empuja la política educativa del Gobierno de la Ciudad y, a través de ello, trataremos de caracterizar qué subjetividad proyecta la discursividad neoliberal en materia de educación.

Los "discursos" de Lacan no constituyen lo que comúnmente entendemos por tales, sino que son formas del lazo social. Aquí no nos detendremos en cómo podríamos utilizarlos para la práctica educativa (al respecto, recomiendo enfáticamente el trabajo de Elgarte, 2009). Nos enfocaremos en las características de un tipo singular, denominado "capitalista" (Lacan, 1978 y 1993). Esta forma de lazo social es aquella que interpela desde la figura del "empresario de sí mismo", que prescinde del Otro y se cree autosuficiente (Aleman, 2016). Puede pensársela como la formación ideológica que resulta dominante en la escena neoliberal (Nepomiachi y Sosa, 2021). Se caracteriza por el repudio a la imposibilidad que atraviesa constitutivamente toda relación social.

Pues bien, lo que trato de proponer aquí es una lectura de la actual política educativa de la Ciudad de Buenos Aires desde esta conceptualización lacaniana. En otros términos, sostengo que lo que podríamos denominar neoliberalismo educativo trabaja en forma análoga al discurso capitalista: obturando, negando, desmintiendo la imposibilidad constitutiva de la práctica de enseñar. Pero no lo hace en afinidad con la posición conservadora, sino más bien desde la compasión. Estamos entonces ante una suerte de "neoliberalismo compasivo" en materia de educación.

Una lectura rápida al nuevo Régimen Académico (por lo demás, intempestivo e inconsulto, retomando adjetivos ya dichos en este Congreso) basta para comprobar que allí cualquier dificultad en el aprendizaje se presume como resultante de trabas "externas". Se nos invita a hacer como si ese rechazo inconsciente al que me referí al comienzo no existiera y, por tanto, a obturar cualquier posibilidad de trabajar sobre él. Pareciera que, si hay fracaso escolar, la causa no debe ubicarse nunca del lado del educando. Se priva, de este modo, a les estudiantes de asumir responsablemente las consecuencias de negarse a ofrecer su parte, las consecuencias de rechazar el trabajo que requiere el logro de aprendizajes. Se los supone imposibilitados, despojados de toda potencia, incapaces de asumir la responsabilidad y la disciplina que requiere la tarea. De allí que toda la bajada de línea ministerial no nos interpela desde la dureza, sino desde la compasión.

Ilustración: Juan Pablo Dellacha
IG @juandellacha.ilustra

Con frecuencia recibimos material elaborado por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires que nos convoca a contemplar la diversidad de trayectorias escolares, a generar instancias de apoyo y acompañamiento, a promover el ejercicio de autonomía en nuestres alumnes. Pero detrás de estas bellas palabras se esconde una fuerte presión para aprobar a los educandos, independientemente de que hayan alcanzado o no los objetivos. De allí que directivos y supervisores suelen "chocar" en materia pedagógica con quienes sostienen posiciones más conservadoras con mucha más frecuencia que con los que estamos en la vereda contraria. ¡Parece que quienes nos compadecemos de las difíciles situaciones que atraviesan nuestres pibes confluimos tácticamente con los peores neoliberales! Esa es la incomodidad. En un Congreso Pedagógico anterior, Pablo Damián Vagnoni (2019) señalaba que el "falso progresismo" resulta sospechosamente funcional a la presión ejercida "desde arriba" para aprobar estudiantes a los efectos de mostrar logros de gestión. Sin duda, quizás sean esas las intenciones más inmediatas, pero aquí intento ir un poco más allá y reflexionar sobre el tipo de subjetividad que interpela este modo de gestionar las escuelas.

Estamos frente a una política educativa que, adornándose de discursividades progresistas y humanitarias, apunta a una subjetividad incapaz de asumirse libre, verdaderamente autónoma y responsable. Al negar el real imposible que atraviesa el vínculo de enseñanza y aprendizaje, impide la asunción de responsabilidad por parte del/la/le estudiante. ¿Cuál es el concepto de autonomía que se sostiene si se nos empuja a soslayar aquello que éste tiene que poner de sí para aprobar? La verdadera autonomía, aquella de la que nos hablaba Freire (1997), se funda en la responsabilidad. Estudiar, dice el maestro, requiere disciplina, "es un quehacer exigente en cuyo proceso se da una sucesión de dolor y placer, de sensación de victoria, de derrota, de dudas y alegría" (Freire, 2002, p. 61). Hacer como si el problema no existiera y aprobar a quien reiteradamente incumple con los acuerdos establecidos, incluso aquellos más "personalizados" que contemplaron sus tiempos y vulnerabilidades, atenta contra la autonomía así entendida. ¿No es preferible enfrentarlo/a/e con la asunción de las consecuencias y darle así la oportunidad para revisar sus actos? Si el neoliberalismo educativo apunta a una subjetividad impotente, una posición que procure resistir a él no puede reproducir ese gesto. Precisamos entonces apostar por lo que nuestres pibes pueden alcanzar. Enfrentarles con ese real imposible que hace obstáculo y mostrarles que esperamos un esfuerzo de su parte porque los/as/es creemos capaces de lograrlo. Antes que aprobar "por compasión", se trata de trabajar desde y con el fracaso para mellar algo de aquel locus resistente y producir un movimiento.

Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo, intentamos presentar una reflexión a propósito de cierta incomodidad con nuestra práctica cotidiana. Pesar que se nos presenta a quienes, compasivos ante el malestar social, económico o familiar de nuestres estudiantes, a veces cedemos más de lo que nos gustaría en los objetivos de aprendizaje. Interrogamos dicha tensión desde la conceptualización, ofrecida por el psicoanálisis, del real imposible que obstaculiza toda transmisión. Vimos entonces que, indudablemente, la posición conservadora reniega de aquel imposible. Pero la compasiva, por su parte, también suele hacerlo, aunque podría prescindir de ello. Desembocamos a continuación en la política educativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Sostuvimos que oficialmente se presiona a les docentes para que aprueben a cualquier costo, evitando trabajar verdaderamente sobre las dificultades en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En este punto, la posición compasiva parece desgraciadamente confluir con la bajada de línea oficial. Dos cuestiones es preciso aclarar en este punto, antes de ofrecer las últimas reflexiones.

Cuando decimos que el Gobierno de la Ciudad evita trabajar sobre las verdaderas dificultades, aclaremos que allí también se incluyen aquellas condiciones "contextuales" que el Estado tiene la obligación de garantizar y que la escuela por sí misma no puede resolver. En otras palabras, aquellas dificultades sociales, económicas y familiares que mencionamos son, en efecto, responsabilidad del Estado. Si no aludimos previamente a ello es porque nos parece que ya existe suficiente claridad al respecto en el campo de quienes abrazamos las pedagogías en comunidad. Más oscurecido parece el desafío de pensar cuál es la subjetividad que trata de interpelar el neoliberalismo educativo, qué tipo de sujeto imagina en el educando. Allí se dirigió nuestra reflexión. Sostuvimos entonces que la discursividad neoliberal proyecta un estudiante incapaz de asumir la verdadera autonomía que requiere el proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, cabe observar que la contracara de este educando impotente es una exigencia desmedida sobre la escuela y, muy especialmente, sobre el cuerpo docente. La política oficial ubica toda causa del fracaso escolar del lado de la enseñanza, "invitándonos" permanentemente a "revisar" nuestras estrategias de evaluación. En el extremo más perverso de esta compulsión, coloca los derechos laborales docentes, ¡cada vez más impunemente recortados!, entre las causas del fracaso. La negación de la imposibilidad del lado del estudiante, así como de las dificultades "contextuales" a las que el Estado

debería responder, tiene su contracara en una hipertrofia de las capacidades y posibilidades de la escuela para lograr resultados.

Ahora bien, hechas estas aclaraciones, vale formular unas últimas reflexiones. Si lo que hemos presentado en este trabajo es, como intentamos argumentar, la tendencia dominante, entonces quienes rechazamos las posiciones conservadoras debemos guardar especial cuidado en evitar que nuestra práctica se vuelva funcional a dicha tendencia. No estamos en condiciones de ofrecer soluciones, pero intentamos plantear un problema que concierne al modo de dirigir éticamente –es decir, políticamente– nuestra práctica. Podríamos extraer, brevemente, una serie de premisas para ser discutidas y eventualmente ejercidas colectivamente. Resistir a ese "falso progresismo" que condena a nuestres pibes a mentirse a sí mismes y disimular sus propias dificultades. Buscar la plasticidad, esa "dosis de arte" que nos abra algún resquicio para poder atender la singularidad de la relación de cada alumne con el saber. No ceder ante la tentación de querer "hacerles un bien" cuando en sus actos se muestran identificados con el rechazo o con la más absoluta imposibilidad. Entender que apostar por la autonomía y por la responsabilidad implica, en ocasiones, decidir que un alumno/a/e no promocione. Como dijo una entrañable colega en alguna reunión del corriente año: "la firma todavía la tiene el docente y hay que hacerla valer". Suele autodefinirse como "una profesora vieja" pero, aunque quizás ella no lo sospeche, en su planteo late una irreverente juventud.

[Referencias bibliográficas]

- **Aleman, Jorge** (2016), *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Olivos, Grama Ediciones.
- **Elgarte, Roberto Julio** (2009), "Contribuciones del psicoanálisis a la educación, en Educación, Lenguaje y Sociedad", Año VI, Número 6, pp. 317-328.
- **Freire, Paulo** (1997), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* México, Siglo XXI.
- **Freire, Paulo** (2002), *Cartas a quien pretende enseñar.* Buenos Aires, Siglo XXI.
- **Freud, Sigmund** (1991), "Análisis terminable e interminable" (1937), en *Obras Completas*, Volumen 23 1937-39, pp. 211-254. Buenos Aires, Amorrortu.
- **Freud, Sigmund** (1992), "Prólogo a August Aichhorn, Verwahrloste Jugend" (1925), en *Obras Completas*, Volumen 19 1923-25 (pp. 296-298). Buenos Aires, Amorrortu.
- **García, Germán** (2019), "La enseñanza extracurricular o la fuga de Eros", en *Estrategias -Psicoanálisis y Salud Mental-*, Año VI, Número 7, pp. 89-93.
- **Lacan, Jacques** (1978), "Du discours psychanalytique". En *Lacan in Italia* 1953-1978 (pp. 32–35). Salamandra: Milán. Traducción al castellano de Olga Mabel Máter recuperada de: **https://olgamater.com/wp-content/uploads/2017/06/Del-discurso-psicoanalitico.pdf**
- **Lacan, Jacques** (1993), *Psicoanálisis. Radiofonía y Televisión*. Barcelona, Anagrama.
- **Lacan, Jacques** (2007), "Aforismos sobre el amor", en *Seminario X La angustia 1962-1963* (pp. 185-197). Buenos Aires, Paidós.
- **Lacan, Jacques** (2008), *Seminario XVII El reverso del psicoanálisis 1969-1970*. Buenos Aires, Paidós.
- **Lacan, Jacques** (2013), "La dirección de la cura y los principios de su poder", en *Escritos 2* (pp. 559-615). Buenos Aires, Siglo XXI.
- **Nepomiachi, Ezequiel y Sosa, Martina** (2021), "Lazo social en la coyuntura neoliberal". Una lectura desde los discursos lacanianos, en N. Romé y C. Collazo (eds.), *Para una crítica de la neoliberalización. Aportes de la teoría de la ideología a la investigación en comunicación* (pp. 1–20). Buenos Aires, Ediciones Imago Mundi.
- **Vagnoni, Pablo Damián** (2019), "La hipocresía de la educación neoliberal y los peligros de un falso progresismo", en XXIV Congreso Pedagógico UTE-CTERA Educación pública en lucha. Lecturas y registros para la convivencia ciudadana, Buenos Aires, noviembre de 2019.

Palabras clave

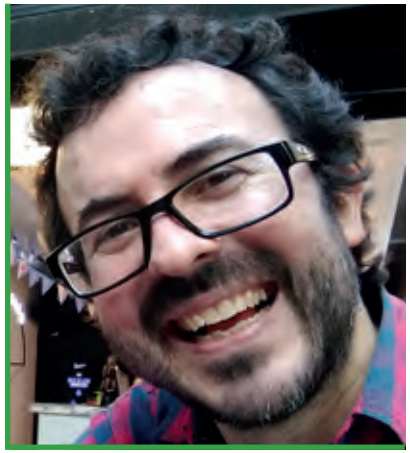
Política educativa.

Dinámicas institucionales.

Trabajo docente.

¿JUNTOS POR EL CAMBIO?

Una interrogación a la política educativa del macrismo para el nivel secundario en la Ciudad de Buenos Aires



FERNANDO MORILLO*

Introducción

Las reflexiones que aquí comparto y pongo a consideración de las compañeras/os hacen foco en el modo en que la política educativa desplegada por el PRO-Juntos por el Cambio a nivel jurisdiccional impacta en la reconfiguración de la relación de fuerzas al interior del campo educativo, en las dinámicas institucionales de las escuelas y en las/os trabajadoras/es del sistema.

Tal objeto de interés nace a partir de mi desempeño en el rol de asesor pedagógico en tres escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires, dos pertenecientes a la DEM y una a la DENS, entre el 2016 y la actualidad.

Abrevan a estos análisis los diálogos mantenidos con distintas compañeras/os y colegas en instancias formales e informales de las escuelas secundarias e instituciones de formación docente en que trabajo y de UTE-CTERA, sindicato en el que participo.

Si bien se hablará desde lo observado y experimentado en el nivel secundario de la CABA, dirá el lector/a en qué medida encuentra similitud o puntos de contacto con lo ocurrido en otras áreas y niveles de enseñanza o en otros sectores de la administración pública de la Ciudad.

Su escritura ha requerido un fuerte trabajo sobre la propia implicación[1] respecto de las experiencias vividas y de las dinámicas institucionales advertidas en sus dimensiones tanto sociopolítica como psicoafectiva.

Convergen en mi perspectiva de análisis mis experiencias previas en el diseño y la puesta en marcha de políticas públicas a nivel nacional y municipal, en el uso de los enfoques institucionales para la investigación, la intervención y la formación y, claro está, mi propia biografía personal, profesional y política.

El texto ha sido organizado de la siguiente manera: comienza con una breve historización de la política educativa del macrismo en la Ciudad, proponiendo una periodización po-

* Asesor Pedagógico en E.N.S. L.V. Sofía B. de Spangenberg. Profesor de la asignatura Observación I en Instituto Superior Alfredo Palacios (A-1390). Ayudante de Primera Regular en asignatura Análisis institucional de la escuela y los grupos de aprendizaje, Ciencias de la Educación, Fac. Filosofía y Letras, UBA. Docente e investigador.

1. Para más detalle acerca del concepto de implicación, ver los trabajos de Ardoino, J., Conferencia en Centro de estudios sobre la universidad, UNAM, 1997, y Barbier, R. La investigación-acción en la institución educativa, París, Gauthier Villars, Trad. María Inés Muñiz, 1977.

sible, continúa con una descripción y análisis de algunas regularidades observadas a lo largo del tiempo y concluye compartiendo posibles líneas de fuga hacia donde orientar la acción institucional.

Estas páginas, presentadas en este ámbito –el de un Congreso Pedagógico organizado por el sindicato con mayor representación gremial de la CABA– tienen la intencionalidad de contribuir:

– al debate en torno a la política educativa desarrollada para el nivel secundario por el gobierno de la alianza Juntos por el Cambio (en adelante, "JxC") en nuestra jurisdicción;

– a una reflexión sobre sus posibles efectos a nivel de las organizaciones y sujetos que integramos dicho subsistema;

– a la posibilidad de objetivar nuestra propia vivencia como trabajadoras/es, superando las captaciones parciales y fragmentarias que producen la organización misma del trabajo y el ritmo frenético de 'mejora' que esta gestión de gobierno imprime; y,

– en un sentido más amplio, a robustecer nuestro carácter de movimiento y nuestra responsabilidad y participación como agentes del Estado en la discusión acerca del sentido y orientación de sus políticas públicas[2].

Asumo como supuesto de base que un mayor despliegue de lo político institucional a nivel de nuestras escuelas, tendiente a la recuperación del poder sobre el rumbo institucional y sobre nuestro propio acto de trabajo (Mendel, G., 1972), incidiría de manera directa en la capacidad de discusión, organización y acción del movimiento de trabajadoras/es de la educación de la CABA y en el volumen y la calidad de su participación sindical.

Del mismo modo, resulta difícil imaginar sindicatos pujantes con escuelas debilitadas en su accionar cotidiano, sin estrategia clara respecto al modo de hacer frente a lo que recibe continuamente por vía jerárquica con escasa posibilidad de problematización, con dificultad para discriminar las directivas y delimitar posibles campos de acción, con débiles articulaciones e interlocuciones extramuros que contrapesen una relación de fuerzas tan desigual, con trabajadoras/es cuya vivencia diaria sea la expropiación, la desvalorización de su tarea y el ataque a la institucionalidad de sus proyectos educativos. Comencemos.

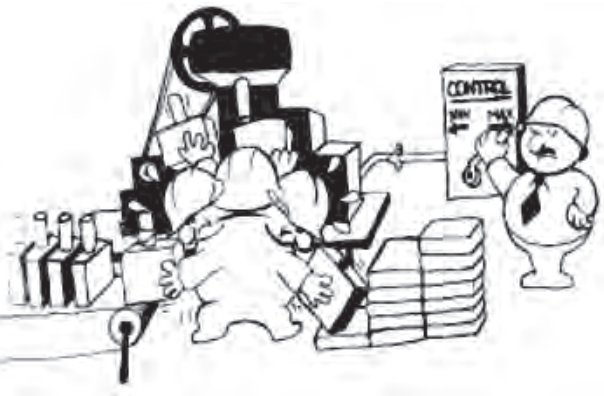
El contexto político de la Ciudad de Buenos Aires

La fuerza JxC, en sus distintas reediciones (hoy integrada en la ciudad por el PRO, la UCR-Evolución, la Coalición Cívica y otros 11 partidos menores aliados), ha sido refrendada en las urnas por más de tres períodos consecutivos (2007-actualidad), con un caudal de votos y un poder político que le han permitido conservar hasta aquí el Ejecutivo, desarrollar una visible hegemonía en la Legislatura y tener una creciente incidencia en la conformación y la orientación del Poder Judicial local.

En el área de educación, la larga permanencia de Soledad Acuña en los más altos cargos de la cartera (Subsecretaria de Equidad entre 2011 y diciembre 2015, durante la gestión de Esteban Bullrich, y Ministra de 2016 a la fecha) parece indicar –pese al variable grado de conflictividad al interior del sistema– un escenario de aparente estabilidad y continuidad de la política ministerial.

Acompañamos a la comunidad educativa del Indira en el reclamo del NO traslado de la Escuela 10 y Jin DE10

2. Para profundizar sobre la necesidad de un mayor desarrollo del pensamiento estatal en las/os trabajadoras/es públicos entiendo muy interesante la lectura del libro de Sebastián Abad y Mariana Cantarelli, Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales. 1ra ed., Bs. As., Hydra, 2010. Más aún en tiempos de ofensiva de las derechas a nivel global y local.



El Toyotismo. Cuadernos de Formación Sindical, CTA.

La política educativa del macrismo en la Ciudad: una periodización posible

Creemos posible distinguir tres momentos o etapas en el desarrollo de la política educativa del macrismo en la Ciudad, desde su llegada al poder hasta la actualidad. Se los caracterizará de manera muy somera con la sola intención de brindar una contextualización a los fenómenos que describiremos luego a nivel de la micropolítica del sistema y de las dinámicas institucionales de las escuelas.

Como toda periodización, sus límites resultan difusos, requiriendo seguramente un análisis empírico más profundo que excede los propósitos de este trabajo.

1. Los dos períodos de Macri en la Jefatura de Gobierno (2007-2015) podríamos caracterizarlos por la desarticulación del legado de las políticas educativas de los gobiernos de Ibarra (Frente Grande) y Telerman (PJ) y de sus respectivas gestiones al frente de Educación (Filmus-Perazza-Sileoni). La acción encabezada por el exministro Bullrich y su sucesor Narodowski apuntó al vaciamiento de programas y proyectos vía desconexión presupuestaria, al desmembramiento de diversos equipos ministeriales y al comienzo de un trabajo que tuvo por objeto la desactivación de múltiples focos de resistencia (cuadros político-técnicos, sindicatos, estudiantado, institutos de formación docente).

   La Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, sancionada por amplia mayoría en el Congreso durante la presidencia de Néstor Kirchner (Frente para la Victoria), y su efectivización en nivel medio a través de la reforma de la Nueva Escuela Secundaria (NES), encontraron en el gobierno de la CABA una clara postura de oposición y rechazo, desmarcándose tanto de la política nacional como de los diversos acuerdos del Consejo Federal de Educación que a partir de la LEN ya eran vinculantes. Su táctica fue la dilación, tensando los tiempos estipulados por la ley tanto como fuera posible, en vistas a impedir su puesta en vigencia en la Ciudad. Es así que la NESC (Nueva Escuela Secundaria de Calidad), versión porteña de la NES, se efectivizó en las escuelas recién a partir de 2014.

2. Un segundo momento o etapa se iniciaría con el triunfo de JxC a nivel nacional y jurisdiccional a fines de 2015 y la asunción de Larreta como Jefe de gobierno y de Acuña en un ministerio cuya nueva denominación (Min. de Educación e Innovación) auguraba un cambio estratégico en la política del macrismo en la Ciudad.

   A partir del 2017, año en que es presentado en sociedad el plan de la "Secundaria del Futuro"[3], el Gobierno de la Ciudad asume decididamente la iniciativa, dando impulso a una serie de modificaciones normativas, organizacionales y pedagógico-didácticas en el nivel secundario y cuyos rasgos comunes serían: un aparente alto grado de improvisación en su gestación, una presentación pública inicial intencionalmente exigua a modo de slogans en soporte audiovisual, una caracterización y fundamentación muy imprecisas que dificultaron su contra-argumentación, una implementación cargada de inconsistencias, marchas y contramarchas, una continua reformulación de la propuesta a partir de las resistencias provocadas y de la letra relevada de las propias escuelas en distintas reuniones de trabajo.

3. Con la irrupción de la pandemia COVID 19 (año 2020 - a la fecha) se produce un nuevo giro, dando inicio a una

3. La asignación de un nuevo nombre de fantasía a algunas de sus políticas ha sido una táctica habitual en JxC, cuya intencionalidad pareciera ser la de borrar las huellas que las liguen a su sinuoso y conflictivo proceso de institucionalización. Es así como la "Secundaria del Futuro" devino en "Profundización NES" y la "UNICABA" en "Universidad de la Ciudad".

tercera etapa con características propias. Entre ellas podemos mencionar:

a. Una aceleración de los procesos de mejora que, a través de múltiples y sucesivas resoluciones administrativas, impactan en aspectos significativos del dispositivo escolar, de la organización del trabajo, de la trayectoria educativa de las/os estudiantes y de las condiciones laborales de las/os docentes[4].

En varios casos dichos cambios son introducidos sin mediar ningún tipo de gradualidad ni experiencia piloto que anteceda su implementación a escala, y ya iniciado el año escolar, contraviniendo cualquier principio técnico-racional y violentando una regla pedagógica básica que consiste en informar y contratar anticipadamente con estudiantes y familias la modificación de rasgos sustantivos de su escolarización (régimen de asistencia, régimen de promoción, obligatoriedad y características de las ACAPs, solo por citar algunos).

Esta aglomeración de nuevas prescripciones produce: a nivel organizacional, una dispersión de los procesos institucionales ante las diversas exigencias y líneas de trabajo que compiten por un lugar en la agenda institucional y, a nivel del cuerpo docente, mucha desorientación e inquietud por verse embarcados en transformaciones en cuya gestación no han tenido participación efectiva y en cuya implementación no ven aseguradas las condiciones para su tratamiento tanto técnico como psicosocial. El malestar se agudiza ante el reclamo que por distintas vías llega de las supervisiones por los "retrasos" en este constante proceso de readaptación que la propia política educativa genera (Oszlak, O., 2006).

b. Una intensificación de la carga y, en especial, del ritmo de trabajo –en busca de una mayor productividad[5] y una comunicación continua– mediante un uso de TICs como el correo electrónico y el WhatsApp como tecnologías de gestión, lo cual, asociado a la tendencia descripta en el punto anterior, no solo desdibuja los límites temporales y espaciales del trabajo, sino que vuelve proclive un deslizamiento institucional hacia dinámicas próximas a un activismo atolondrado, donde lo importante es responder a la demanda con premura, en ocasiones en forma urgente, in-mediata, sin pausa suficiente que dé lugar a una reflexión personal y una deliberación colectiva que habiliten el pensar.

Este aturdimiento, voluntaria o inconscientemente inducido, parece atravesar hoy nuestras escuelas. *"Sin espacios mudos se estaría ante un parloteo incesante que se integra en el ruido, privado de sentido y significación. Sin el ritmo que impone la pausa no hay sentido alguno, ni tampoco significación. Es ese silencio entre palabra y palabra el que permite la comprensión, el entendimiento y el sentido mismo del habla…"* (García, M. I., 2007, p. 79).

c. Un incremento del control, en términos de penetración y amplitud (Etzioni, A., 1965), de las agendas y procesos

4. Entre ellas es posible citar: - Actividades de Aproximación al mundo del trabajo y a los estudios superiores (ACAP). Res. 3958/2021. - Plan de Fortalecimiento de la Orientación. Res. 900/2021. - Plan Personal para el Fortalecimiento y Acreditación de los Aprendizajes. Res. 6/2022. - Régimen Académico para la Educación Secundaria. Res. 970/2022 y su Anexo II Orientaciones para la implementación del Proyecto de Intensificación de Aprendizajes (PIA). - Red para el Fortalecimiento y Acreditación de los Aprendizajes (Red FAAP). Res. 972/2022. - Lineamientos para la implementación del Plan Personal para el fortalecimiento de los aprendizajes y acreditación para el nivel secundario. Res. 973/2022. -Proyecto de implementación de prácticas innovadoras en la Escuela Secundaria. Res. 1178/2022. - Modificación Reglamento Escolar. Cap. V: "Asistencia a establecimientos educativos". Res. 3732/22. - Instancias para alumnos para el abordaje de los contenidos nodales para alumnos no regulares. Res. 83/2022.

5. Dejo planteada aquí la necesidad de interrogar y analizar con mayor profundidad la relación entre aumento del ritmo y carga de trabajo y "productividad" de nuestras escuelas, a la luz de una necesaria evaluación de los resultados que estas políticas y este estilo de gestión tienen en términos de calidad, tanto de la producción pedagógico institucional como de los aprendizajes.

institucionales y, como su efecto, una reducción de los espacios intersticiales[6] y sus derivaciones: una reorientación de los comportamientos organizacionales hacia los fines y normas centralmente establecidos, una pérdida de la diversidad y riqueza idiosincrática de las prácticas institucionales, una merma de la autonomía y la iniciativa, y un empobrecimiento de la capacidad creadora de los actores, que luego es leída "desde arriba" como falta de compromiso. Se configura de este modo una dinámica sistémica en base a un modelo *top-down* de política pública y a un modelo de rendición de cuentas (*accountability*), cuya mirada evaluativa limita el foco al accionar de escuelas y docentes, responsabilizando a las/os trabajadoras/es por la brecha entre lo prescripto y lo real, quedando diluida la responsabilidad principal e indelegable del Estado de asegurar condiciones adecuadas para el efectivo cumplimiento de las políticas y sus metas.

El tratamiento dado por las Direcciones de Área y las supervisiones a las diversas propuestas de reorganización pedagógico-institucional elevadas por las escuelas durante la situación de pandemia constituye un analizador (Lapassade, G., 1979) elocuente de esta tendencia.

d. Una agudización del nivel de confrontación con las comunidades educativas a partir de que Rodríguez Larreta incorpora la educación como eje de una prematura campaña y de su proyección política a nivel nacional. Con propósitos electorales, JxC realiza una operación discursiva donde a modo de antítesis presenta un polo presuntamente transformador, expresado por sus políticas ministeriales, y un polo conservador, integrado por estudiantes "ideologizados" y docentes "sindicalizados" que resistirían la innovación y el cambio.

Esto se da en consonancia con un escenario global en el que las derechas despliegan una ofensiva sensible (Sztulwark, D., 2019), mediante la cual impugnan a los Estados nacionales y a los movimientos populares, asociándolos a un statu quo, ante el cual la ciudadanía es llamada a indignarse y rebelarse.

De esta manera, en un escenario dado por la pandemia COVID-19 y la pos-pandemia, de inédita complejidad para las comunidades educativas y con alto potencial crítico, el Gobierno de la Ciudad imprime una aceleración del ritmo de demandas y una profundización de la confrontación que solo pueden comprenderse en el marco de una subordinación de las lógicas y tiempos organizacionales y pedagógicos del sistema a los propios del juego político electoral.

Desde una lectura política, cobra también sentido la modalidad de comunicación privilegiada en esta última etapa por la gestión de Larreta-Acuña, donde los equipos directivos, las/os docentes y, en varios casos, los propios supervisoras/es, asistentes técnicos y equipos de apoyo, son anoticiados oficialmente de manera simultánea o incluso a posteriori de que la información –o una versión distorsionada de ella– llega a la casilla de correo de las familias o de la ciudadanía en su conjunto, vía publicaciones en sus redes sociales o a través de los medios de comunicación afines.

La reiteración de este tipo de sucesos, así como el notorio malestar, desconcierto, confusión y elevados niveles de ansiedad e incertidumbre que los mismos provocan en las comunidades educativas, evidencian que no estamos ante simples desatinos sino ante una estrategia política deliberada, con origen en razones exógenas al sistema educativo y sus necesidades pedagógicas.

Algunas regularidades que aparecen con persistencia

Más allá de esta periodización y los matices señalados, haremos referencia a algunas constantes observadas a lo largo del tiempo.

En este sentido, ya hemos aludido a la sostenida reducción y subejecución presupuestaria y al ataque persistente a la cosa pública como acciones que subtienden a toda la política educativa del macrismo en la Ciudad, denominadores comunes que denotan su sesgo neoliberal. Veamos ahora algunas otras regularidades advertidas.

La ausencia de un horizonte de sentido

En todos estos años parece haber habido una decisión de excluir de la agenda pública la cuestión relativa a los fines de la educación en general y del nivel secundario en particular, opacando la orientación y sentido de su política educativa detrás de consignas y significantes vacíos como *"educar para el siglo XXI", "secundaria del futuro", "mejora de la enseñanza"* o *"educación de calidad".*

6. Para profundizar el papel de los espacios intersticiales y su función transicional, ver Rousillion, R., "Espacios y prácticas institucionales. La liberación y el intersticio". en: Kaës, R. y otros, La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos, Serie Grupos e Instituciones, Bs. As., Paidós, 2002.

Esta omisión-silencio-ausencia contribuiría:

- a diluir las huellas del histórico vínculo existente en nuestra región entre praxis educativa y proyectos políticos emancipatorios;
- a deslizar, por defecto, inercialmente, a las instituciones estatales de nivel secundario hacia las necesidades y demandas del capitalismo global para países periféricos como el nuestro.

La reconfiguración de la relación de fuerzas al interior del campo educativo

Bajo esta aparente 'des-politización' de la política pública, JxC ha ido excluyendo de la mesa de discusión, negociación y decisión a diversos colectivos institucionalizados del campo de la educación (organizaciones sindicales, Centros de Estudiantes, Asociaciones Cooperadoras, Institutos de Formación Docente, universidades públicas).

Asimismo, ha relegado la Escuela de Maestros a un lugar marginal y subordinado, distanciándola de las instancias decisorias de la política pública, fundamentalmente de su fase de formulación y diseño, luego de un proceso de vaciamiento que buscó –con parcial éxito– redefinir sus objetivos fundacionales[7].

Apartados estos colectivos institucionales organizados, en su reemplazo la gestión convoca a las escuelas a reuniones 'técnicas' de trabajo, principalmente a través de sus directivos y asesoras/es pedagógicas/os, donde las definiciones relativas al diseño, la implementación y la evaluación de programas y proyectos son trabajadas en su dimensión técnico-instrumental y permaneciendo silenciada la dimensión política de tales procesos[8]. En dichas instancias, el ministerio preserva para sí un fuerte control en la definición de la agenda, los dispositivos y los encuadres de trabajo (la coordinación de la palabra, la estipulación de los tiempos, la recepción de los aportes y su posterior uso y re-traducción), haciendo convivir de manera difusa, pero nada fortuita, lógicas y funciones de muy diferente índole (deliberación, capacitación, evaluación, control). Los actores institucionales se encuentran de esta manera sin mayor posibilidad de articulación entre sí, contribuyendo, de manera puntual, fragmentaria –casi a ciegas–, desde una posición nítidamente subordinada y en muchos casos involuntariamente, a las políticas impulsadas por las unidades centrales cuya falta de legitimidad constituye su marca de origen.

La progresiva pérdida de poder de la burocracia estatal

Otro actor que ha perdido peso relativo en la arena de discusión y decisión es la burocracia estatal, constituyendo esto un serio problema para el conjunto del sistema. La misma ha sufrido un proceso paulatino y sensible de pérdida de influencia en lo concerniente a su posibilidad de injerencia en la orientación de la política pública, a su relativa autonomía de acción, a su capacidad de negociación y organización

35° Encuentro Plurinacional de Mujeres y LTTBINB en la provincia de San Luis 8-10

7. Su antecesora CePA (Centro de Pedagogías de Anticipación), creada en 1984, tuvo un propósito más ambicioso, el de convertirse en una usina de pensamiento e innovación que apostara tanto a explorar alternativas pedagógicas para la formación docente como a repensar el rol de la escuela. Lejos de una concepción profesionalizante, ambos objetivos –el de la formación de los agentes y el de la transformación del sistema mismo– aparecían íntimamente imbricados en su propuesta y espacios formativos.
Para profundizar acerca de la función histórica de CePA, su proceso de vaciamiento y redireccionamiento de fines, ver:
- Freidzon, G. (2019). La experiencia del CePA (1998-2007) como fuente para construir alternativas en el campo de la formación docente. En: http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JIFIICE/VI-IV/paper/viewFile/3822/2503
- UTE, Noticias. (2014). Qué se CePA. En: https://ute.org.ar/que-se-cepa/

8. "Es difícil hablar de política sin hablar de política",- expresaba con mucho tino un compañero asesor, en una reunión convocada por ministerio para el seguimiento de la implementación del nuevo régimen académico, al percibir que las críticas y aportes de las/os presentes no hallaban eco en los funcionarios y referentes técnicos a cargo del encuentro y viendo una vez más cómo la puesta en común de lo trabajado y sus conclusiones cobraban un rumbo inconducente. Parecía dar cuenta así de la necesidad de reponer y poner bajo análisis una dimensión sistemáticamente excluida de las mesas de trabajo.

para amortiguar los efectos nocivos de un estilo de gestión que en los momentos de mayor conflictividad y crisis de legitimidad desnuda su sesgo autoritario[9].

Su creciente permeabilidad desdibuja su papel de membrana semiporosa, que en otras circunstancias aportaba un cierto equilibrio a la dinámica sistémica y aseguraba una mayor proximidad y fluidez de diálogo entre lo prescripto por las unidades ministeriales y la realidad de las escuelas.

De esta forma, la burocracia educativa enfrentaría el desafío de restablecer su función de intermediación, sorteando el riesgo de convertirse en un simple *"… brazo ejecutor de la política"* (Oszlak, O., 2006).

El manejo del tiempo: un factor clave en el gobierno del sistema

Aún no hemos encontrado antídoto efectivo para enfrentar la estrategia de gobierno transparentada en 2014 por el exministro de Educación Esteban Bullrich: - *"Al sistema hay que sacudirlo. Y lo hemos hecho. ¿Qué es lo que hacemos para vencerles la resistencia? Primero, lanzar muchas iniciativas al mismo tiempo porque el gremio focaliza… Estoy develando la estrategia si se quiere, pero no importa porque la estrategia es poco atacable igual"* (Diario Tiempo Argentino, 16/02/2017). La referencia es válida para pensar la táctica de JxC para desarticular la acción sindical, pero también para advertir la forma en que gobiernan las escuelas.

"La transformación no para", es el actual slogan de campaña de Rodríguez Larreta en CABA. *"Literalmente no para"* –nos compartía la compañera delegada Carla Bertotti– *"… no permite pensar, justamente cuando los cambios de fondo requieren detenerse a reflexionar"*. Parte de su poder de penetración parece estar en la vivencia subjetiva de las trabajadoras/es acerca de un cambio que por su ritmo frenético y obcecado –ambos términos contienen acepciones próximas a rabia, furia, enfado– parecería irrefrenable.

Los mecanismos de formación de las agendas institucionales

El envío diario de múltiples correos electrónicos que llegan a la cuenta oficial de las escuelas con un sinnúmero de requerimientos, irrumpe intempestivamente en las agendas institucionales.

Con el término requerimiento busco referir a pedidos de diversa índole (relevamiento de información, construcción de datos estadísticos, entre los más comunes), provenientes de roles de autoridad, con origen en distintas agencias del sistema con evidente escasa articulación entre sí, muchos de ellos con carácter de urgente o con plazos extremadamente breves para su cumplimiento, en ocasiones sin explicitación de su finalidad o marco de sentido, y con consignas poco claras o difíciles de decodificar, cuya sistematización según las formatos administrativos solicitados insume ingente cantidad de tiempo y cuyo eleve raramente recibe como contrapartida un feed-back que redunde en algún tipo de mejora organizacional para la escuela. Esto provoca:

– … a *nivel organizacional*: una continua interferencia con las agendas de trabajo, un desplazamiento de hecho de las prioridades institucionales previamente definidas por los propios actores y un descuido de las propuestas y procesos pedagógicos en curso;

–… a *nivel de roles y funciones:* una captura temporal de roles claves de la escuela que son afectados al cumplimiento de dicha actividad y que son puestos a "trabajar para arriba" (el propio equipo directivo, la asesoría pedagógica, las coordinaciones, la jefatura de preceptoras/es), desatendiendo otras funciones y tareas indispensables para el buen funcionamiento de la escuela; en ocasiones, la envergadura y el tipo de solicitud requiere la participación de un grupo más amplio de agentes (por ejemplo, el conjunto de preceptoras/es), amplificando las dificultades ocasionadas;

– … a *nivel subjetivo:* fundamentalmente en los directivos, que son quienes reciben la demanda, un ritmo alienante de respuesta y la vivencia de estar en falta, en deuda, en continua mora con la supervisión, siendo ello indicador de un sujeto expropiado del poder sobre su propio acto de trabajo (Mendel, G., 1972).

Hacia dónde. Posibles líneas de fuga[10]

Quisiera cerrar esta presentación con algunas posibles líneas hacia donde orientar la acción institucional. No tienen mayor pretensión que la de conti-

9. Los recientes pronunciamientos de algunos equipos de supervisoras/es en contra del traslado de las jornadas institucionales a los días sábados, así como otras –aisladas pero valiosas– muestras de determinación y autonomía en cuadros intermedios provenientes del sistema, dan cuenta de la presencia de resistencias ante las tendencias descriptas e indican, por otra parte, que la ausencia de diálogo es advertida y padecida no solo al interior de las escuelas sino por un amplio número de trabajadoras/es del sistema educativo.
10. La frase "línea de fuga" es utilizada con la intencionalidad y el sentido atribuidos por Guattari, esto es, "… en pos de alumbrar un agenciamiento colectivo de enunciación, capaz de hacer entrar en su dinamismo a individuos y grupos que quieran huir de las redundancias dominantes" (Guattari, F., 2013).

nuar buscando con las compañeras/os salidas colectivas a una realidad adversa mas no inmodificable (Fernández, L., 1994).

En el contexto actual de la CABA[11], se vuelve indispensable apostar decididamente desde las escuelas…

… a construir y defender un proyecto de gobierno y gestión, con mayores grados de autonomía, situado en el aquí y el ahora de cada comunidad educativa, y de las necesidades y prioridades identificadas por sus propios miembros, recuperando así una diversidad idiosincrática que ha sido un rasgo característico y altamente valorado en la rica historia de la educación pública de la Ciudad;

… a producir un horizonte de mediano plazo, próximo y plausible, a través de una serie de lineamientos y una agenda institucional de trabajo, con mayor capacidad de mediación[12], ante las prescripciones ministeriales, habilitando-nos a deliberar en torno a ellas, traducirlas, resignificarlas, re-versionarlas, según el tamiz de nuestros proyectos y culturas institucionales;

… a fortalecer, para ello, nuestros órganos institucionales de gobierno y participación democrática, fundamentalmente el Consejo Consultivo ampliado (equipo de conducción, D.O.E., coordinaciones de área y orientación, coordinación de tutoría, jefatura de preceptoras/es, referente de ESI), robusteciendo su carácter resolutivo, su capacidad de producción pedagógica, su representatividad para construir consensos y sostener acuerdos;

… a institucionalizar instancias de encuentro, discusión y acuerdo con el estudiantado, haciendo de ellas un espacio de formación mutua para la participación democrática y la transformación de la vida escolar;

… a generar-nos condiciones, tan óptimas como sea posible, para desarrollar procesos institucionales de formación, tendientes a un mayor manejo de la técnica de nuestro oficio y una apropiación crítica de los instrumentos normativos y pedagógico-didácticos que regulan nuestro quehacer diario;

… a repolitizar las prácticas de enseñanza y movilizar la voluntad y el deseo en pos de la emancipación personal y social.

Un apartado especial para la situación de los equipos directivos del Nivel

"El hilo se corta por lo más delgado", expresaba con pesar una compañera que desempeña el rol directivo luego de las presiones recibidas de sus superiores.

Poco puede lograr un colectivo docente con sus equipos directivos debilitados. La posición solitaria de rol es proclive a la activación de los fenómenos de autoridad y las regresiones a un funcionamiento de tipo psicofamiliar (vivenciarse como niño/a en un mundo de adultos, temor a dañar a –o ser dañado por– la autoridad) o del tipo arcaico (el yo-todo, fantasía de omnipotencia) (Mendel, G., 1972).

Conversatorio sobre Lenguaje Inclusivo y Lenguaje No Binario. 24-6-22

11. Estas reflexiones están siendo escritas y compartidas al calor de las tomas de escuelas secundarias por parte de les estudiantes, recibiendo como respuesta estatal la persecución judicial, la criminalización de la protesta, la estigmatización pública, el hostigamiento a directivos y docentes, a familias y cooperadoras y a otros actores de la comunidad educativa que se resisten a naturalizar semejante estado de cosas en un país democrático y con una historia singularísima de lucha por los derechos políticos y sociales.
12. La mediación entendida como acción institucional supone suspender cuanto sea posible el incesante aluvión de resoluciones que llegan bajo la cláusula "Para su notificación y cumplimiento" para introducir una cuña entre el 'deber ser' expresado en las prescripciones y nuestra realidad, de modo de poder pensar –nada más y nada menos–, recobrar lucidez, empoderarnos, conectar con nuestros sueños y convicciones, readueñarnos de nuestras acciones individuales y colectivas, recuperar la iniciativa, celebrar y hacer memoria de los procesos institucionales alcanzados, resguardar su vigencia e institucionalidad y evaluar con racionalidad horizontes posibles.

Frente a este riesgo potencial, la acción, tanto por vía institucional como sindical, debe tener entre sus propósitos engrosar ese eslabón clave que son nuestras conducciones escolares.

Notas finales para nosotras mismas/os, educadoras/es de la Ciudad

Habrá que andar serenas/os, sin perder el humor, la alegría y el ánima, cuidando el lazo que amorosamente nos une a nuestras pibas/es, a nuestras compañeras/os y a nuestras escuelas.

Habrá que andar en vigilia, para no naturalizar el padecimiento propio y ajeno, para no entrar en movimientos defensivos que nos hagan perder la capacidad de crítica y autocrítica (Fernández, L., 2004; Ulloa, F., 1995), para no colaborar inconscientemente con el vaciamiento del espacio institucional, para lograr sostener aun en medio de la bruma *"el sutil ejercicio de la discriminación antes que el rechazo en bloque"* (Walsh, R., en: Twitt @mmlamoyano, 09/01/2019).

[Referencias bibliográficas]

- **Abad, S. y Cantarelli, M.** (2010), *Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales*. 1ra ed., Bs. As., Hydra.
- **Ardoino, J. (**1997), *Conferencia en Centro de estudios sobre la universidad*, UNAM.
- **Barbier, R.** (1977), *La investigación-acción en la institución educativa,* París, Gauthier Villars, Trad. María Inés Muñiz.
- Diario Tiempo Argentino. En: **https://www.tiempoar.com.ar/informacion-general/bullrich-explico-su-estrategia-antisindical-con-los-docentes/**
- **Etzioni, A.** (1965), *Organizaciones modernas*, México, Uthea.
- **Fernández, L.** (1994), "Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas", Bs. As., Paidós.
- **Fernández, L.** (2004), *Institución e innovación: Apuntes para un análisis*. 3ras. Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. Universidad Nacional del Sur.
- **García, M. I.** (2007), "Psicoanálisis y silencio". *TRAMAS. Subjetividad y procesos sociales*, (10), 79-87. Recuperado a partir de **https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/193**
- **Guattari, F**. (2013), *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*, Bs. As., Ed. Cactus.
- **Lapassade, G.** (1979), *El analizador y el analista*. Colección Hombre y sociedad, Bs. As., Gedisa.
- **Mendel, G.** (1972), *Sociopsicoanálisis I*, Bs. As., Amorrortu.
- **Oszlak, O.** (2006), "Burocracia estatal: política y políticas públicas". *POSTData Revista de Reflexión y Análisis Político.* Vol. XI, Bs. As., Argentina.
- **Rousillion, R.** (2002), "Espacios y prácticas institucionales. La liberación y el intersticio". En: Kaës, R. y otros, *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Serie Grupos e Instituciones, Bs. As., Paidós.
- **Ulloa, F.** (1995), *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*, Bs. As., Paidós.
- **Sztulwark, D.** (2019), *La ofensiva sensible. Neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político*. Colección Futuros próximos, Bs. As., Caja Negra.

Palabras clave

Alienación.

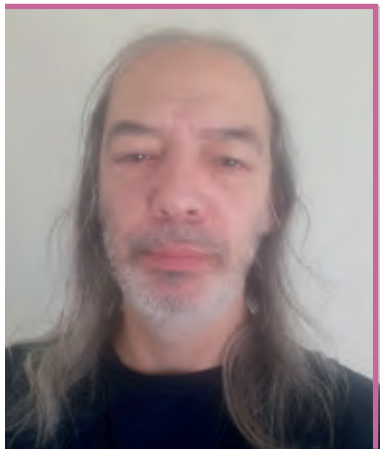
Trasnacionalización.

Resistencia.

Las escuelas públicas y las luchas por su devenir:

creaciones comunitarias o dispositivos de la dominación

ADRIÁN FIGUEROA*



* Técnico Químico. Docente en "María Claudia Falcone", bachillerato orientado en comunicación, desde el 2009; y en la escuela de reingreso "Trabajadores Gráficos" durante dos años. Coordinador del área de Ciencias Exactas y del equipo de tutores en años anteriores. Representante docente en el Consejo de Convivencia. Creador del proyecto "Repensar la Falcone" y de la iniciativa "Yo digo LES". Referente de convivencia ante la Consejería de Pibas en los primeros años de su creación. Delegado UTE desde el 2016.

Compartimentación y soledad

Ingresamos como docentes de las escuelas secundarias contratades para desempeñarnos en espaciotiempos acotados, específicamente destinados a ciertos contenidos de cierta asignatura. En esa responsabilidad que asumimos al *firmar las horas*, estamos en completa soledad. No hay nadie más, en ese espacio tiempo, a cargo de todo ese conjunto de adolescentes que podemos encontrar, al ser de nuestra especie, con cualquier tipo de ánimos, expectativas, disposiciones, urgencias y necesidades. Sus experiencias incluyen haber sido maltratades desde el lugar que acabamos de asumir. Cuentan con aburrirse y asocian muchas dimensiones escolares con el tedio. Desde esos espaciotiempos gestionados por nosotres se gestan redes de compromisos que desplazan otras actividades e impiden otros momentos de posibles cotidianidades, funcionando como usina de presiones contra todo tipo de práctica *extraescolar* y sumando tensiones a cualquiera de las preexistentes en el hogar de cada quien. Las experiencias de les estudiantes también incluyen haberse fascinado y asombrado con prácticas docentes y modalidades de trabajo que desconocemos, a partir de las cuales depositan o preferirían depositar en nosotres la expectativa de que algo de aquello se repita. Las memorias afectivas de los *chicos que nos tocan* guardan sensaciones de sentirse querides, saberse cuidades, hallarse contenides a través de gestos propios de otras personalidades, mediante una comunicación expresada de muy diversas formas y establecida con distintas características, más o menos cercanas o lejanas, en relación con las de nuestra propia personalidad.

■ Vínculo pedagógico

La experiencia humana en general, incluida la docente, atribuye al trato, la escucha, el interés, el reconocimiento de la situación de cada persona en el momento de relacionarse con otra u otras, una importancia en la comunicación que casi puede considerarse condición de la posibilidad de asumir como propias de cada quien finalidades prácticas comunes a un conjunto humano. Las mayores, principales, más profundas y presentes dificultades que afrontamos en el cumplimiento de nuestras obligaciones laborales no consisten en lo nombrado como problemas cognitivos ni en las fragilidades relativas de conocimientos característicos de la escolaridad construidos previamente a cada clase (histórica, concreta). Se relacionan intensa y directamente con dimensiones afectivas, sociales, familiares y económicas. Entre estas dificultades y el ejercicio de nuestra responsabilidad (intrínsecamente unido al ejercicio de una autoridad), actúan como caminos o paredes, como puentes o trincheras, como encuentro y comunión o como hostilidad y riva-

lidad, las potencialidades y los conflictos de la relación histórica de cada estudiante con la escuela y con el grupo de alumnes de su curso. En los mismos sentidos, actúan nuestras propias relaciones con la escuela y con cada grupo. Como fuerzas ocultas adversas o amigas dan vueltas por el aula diferentes presupuestos sobre nuestras obligaciones laborales y condiciones de trabajo.

■ Apropiar o fracasar

La relación con la escuela de estudiantes y docentes será de pertenencia en la medida en que sus actividades escolares concretas se identifiquen con necesidades, intereses y deseos reconocidos como propios, relacionados con estar a gusto o al menos a salvo de tradicionales situaciones angustiosas, con participar del sentido de la actividad y con integrar una práctica que, de diferentes maneras y desde distintas situaciones vivenciales, pueda considerarse pertinente. Es decir: **las condiciones determinantes de logros y fracasos** (que son para nosotres las condiciones de trabajo; y para les estudiantes adolescentes, las de una significativa actividad organizadora durante tan compleja etapa de sus vidas), **se constituyen en relación directa con la capacidad de la comunidad educativa de apropiar las circunstancias de su práctica escolar**.

■ Nostalgias

Hoy son historia (es decir, pueden proyectarse como contenido de posibles próximas finalidades) aquellas reuniones de Consejo Consultivo de hace unos años, se podía permitir una escuela que contaba con varios cientos de horas rentadas por año, aparte de las asignadas para cada asignatura y para los cargos tradicionales de la institución. Reuniones en las que representantes de cada equipo docente y de cada área o departamento, junto a la conducción, decidían el uso que se iba a hacer de ellas a lo largo del ciclo lectivo. Distribuyéndolas en meses, proyectos, equipos, áreas; asignando cantidades concretas a tales y cuales docentes en particular. Las decisiones se tomaban contando con el preciso conocimiento de la cantidad de horas de ese tipo de las que disponía la escuela, en qué se estaban usando, en qué se habían usado y con qué resultados.

Se sabía de qué dependía que la escuela accediera a mayor cantidad de esas horas o mantuviera las que ya tenía. Los balances de la actividad escolar que se tomaban como base para decidir, habían sido producidos más o menos comunitariamente, con mayor o menor participación docente, estudiantil y de familiares de estudiantes. Se decidía con relativa libertad, contando con la aprobación de las autoridades ubicadas jerárquicamente más allá de la escuela mientras se cumpliese la esencial condición de fundamentar las decisiones a partir del diagnóstico, los resultados históricamente producidos y la continuidad de la práctica socialmente validada por la comunidad, institucionalizada en proyectos, espacios de trabajo, capacitaciones, eventos y modalidades característicos de la identidad institucional y de la cultura comunitaria; práctica conocida y reconocida por todos los espacios del Ministerio de Educación en relación más o menos directa con la comunidad escolar concreta.

■ Trabajo desacreditado

Esas horas se pagaban por debajo del valor de las demás y por fuera de lo estatuido, convenido y acordado mediante las regulaciones vigentes del mundo laboral y de las correspondientes remuneraciones. Nos quejábamos con razón y sentíamos en las almas y los cuerpos la injusticia del esfuerzo mal retribuido (que significa que hay una parte del esfuerzo ***no*** retribuida). Esas horas expresaban en las dimensiones pedagógica, institucional, laboral y social una existencia en disputa, una realidad insuficiente, conformada con incumplimientos de derechos, consistente en el reconocimiento político cultural de la necesidad de abordar todo ese trabajo diferenciado del invertido específicamente en las clases de cada asignatura. Se usaban para sostener el sistema de convivencia, concretar la participación en Programas interdistritales, regionales y nacionales valorados por estudiantes y docentes, realizar talleres en contraturno, organizar actividades que hoy nombraríamos como de Educación Sexual Integral, desarrollar acciones de integración comunitaria, constituir espacios de diagnóstico colectivo, establecer acuerdos, identificar intereses comunes, proyectar la labor hacia objetivos asumidos como propios por docentes, estudiantes y sus familiares.

Hoy, esas horas se pagan muy por debajo del valor de las demás, no es un conocimiento comunitario saber cuántas tiene la escuela o cuántas tendrá el próximo año, ni de qué tipo son o de qué dependen sus asignaciones. Sí se sabe que la escuela cuenta con muchas, muchas menos. Sí se percibe que no se cuenta con ellas como antes; que cada momento puntual, cada necesidad peculiar, cada nuevo emergente que proyecte como necesarias o deseables tales o cuales decisiones y prácticas, impondrá la obligación de pedidos, consultas, comunicaciones específicas, solicitudes de autorización de cada palmo de existencia de una labor que mantenga algo de lo que tuvimos. La política del capital más concentrado del planeta nos extrajo esos recursos y desarticuló la soberanía que ejercíamos sobre toda esa dimensión de la práctica escolar.

■ Corregir

En íntima relación con lo que acabamos de decir, se constituye otro campo de enfrentamiento de intereses y sentidos: el reconocimiento de todo el trabajo relativo a cada hora concreta frente a curso que se hace aparte de esa hora y es condición de la calidad del trabajo en esa hora. Lo que dijimos en los párrafos anteriores se relaciona con un trabajo cuya necesidad se desconoce o descalifica, cuyo conocimiento se niega, cuya pertinencia se oculta, orientado por la certeza empírica según la cual el *rendimiento escolar* se defiende y refuerza mejorando el clima de trabajo, fortaleciendo la pertenencia, ampliando la integración, consolidando el involucramiento del conjunto en el diseño de la actividad escolar. Lo que afirmamos en el párrafo en curso se relaciona con lo que suele nombrarse con el verbo *corregir.* Un trabajo que se hace fuera de la escuela o en el edificio de la misma en horarios por fuera del asignado al trabajo reconocido (es decir: pago), de cada docente.

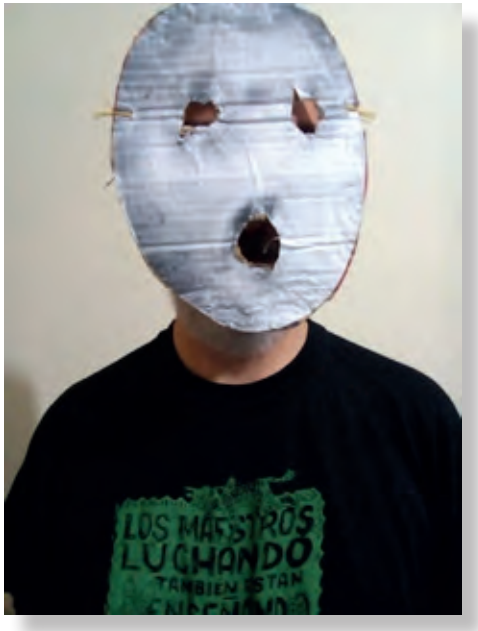
Ese trabajo incluye la evaluación de las producciones de estudiantes (*las pruebas, los trabajos prácticos*, los escritos, las ejercitaciones, videos, audios, dibujos u otros), y se extiende mucho más allá de esta actividad. La *preparación de las clases* requiere la selección o construcción del material didáctico con el que se va a trabajar. Lo que entraña como prerrequisito haber leído sobre el tema concerniente, haber visto distintas producciones audiovisuales, haber consultado materiales usados anteriormente u otras tareas por el estilo. Y, después, escribir, armar, copiar, presentar, diseñar hasta concretar un insumo que pueda ser aprovechado en cierta secuencia de actividades. Secuencia que, en algún momento, fuera de aula y horario, habrá sido definida. Este trabajo se concreta mediante precisas inversiones de tiempo y energía, muy notables en la cotidianidad de cada docente; además, tiende a insumir crecientes atenciones de las disponibles en el resto del *tiempo libre*.

El trabajo mencionado usurpa los tiempos y espacios en que asumimos responsabilidades familiares, practicamos afectos, ejercemos cuidados, afrontamos necesidades domésticas… La sobrecarga de tareas administrativas exigidas en dosis crecientes mediante resoluciones y comunicaciones que permanentemente imponen modalidades de trabajo decididas por fuera y en contra de las experiencias escolares concretas, comprime y desplaza los tiempos necesarios para el trabajo no reconocido que acabamos de describir y pesa en las mentes y los ánimos durante todos los días de toda la semana, manifestando un agravado deterioro de nuestra salud.

■ Trabajo no reconocido

Un momento significativo del devenir escolar, expresión de la lucha por una escuela cuya práctica manifieste las orientaciones que los balances comunitarios proyectan como posible y necesaria, en oposición al proceso de enajenación de las instituciones escolares, fue la implementación del Régimen de Profesores por Cargo a partir del 2013. Les docentes que cumplíamos la condición de tener cierta cantidad de horas de la misma asignatura o de asignaturas *afines* en distintos cursos de una misma escuela, pudimos agruparlas en cargos; estos se conformaron agregando a las horas frente a curso horas extraclase en ciertas proporciones.

Históricamente, reivindicamos el reconocimiento político cultural de la necesidad de pagar el trabajo que se hace por fuera del horario frente a curso (del que no puede prescindir el que se realiza en ese horario), y el de la conveniencia de favorecer la concentración de los esfuerzos de docentes en pocas escuelas, en vez de dispersarnos en muchas sin que alcancemos a involucrarnos en ninguna. La obligación de cumplir las horas de trabajo extraclase de los nuevos cargos en la propia escuela, en horarios fijos semanales incorporados a nuestras declaraciones juradas, fundó la esterilización del territorio en que hubieran podido surgir brotes de concreción de nuestra reivindicación histórica. La existencia



de las nuevas horas extraclase incorporadas en los nuevos cargos se aprovechó para justificar un sentido que prescinde de las horas extraclase preexistentes y desacredita esa dimensión del trabajo. Actividades que se realizaban con las horas extraclase preexistentes fueron desplazándose mediante crecientes presiones hacia los horarios asignados al cumplimiento en la escuela de las extraclase de Profesor por Cargo. Mientras las preexistentes fueron dejando de existir, se fueron agregando tareas de cumplimiento obligatorio cuya comunicación incluía la indicación de realizarse en las nuevas horas de los nuevos cargos. Se desvirtuó lo que las fundamentaba al invadir con sobrecarga de trabajo administrativo esos tiempos a cumplirse en las escuelas, someterlos a control político pedagógico y transmutarlos en segmentos de jornada laboral sujetos a una organizada presión disciplinante, constitutiva de un sentido de la práctica escolar que nos reduce a objetos más o menos especializados.

A lo largo del tiempo, la decisión de conformar cargos o no (siempre que se cumpliera la condición de una cantidad mínima de horas de una misma asignatura o área), fue separándose de cada docente hasta dejar de lado también a las direcciones escolares. Las certezas relativas al conocimiento de los casos en que estos cargos pueden o deben conformarse, y al uso que se puede o se debe hacer de esas horas de trabajo, fueron abandonando primero a docentes implicados y luego a los equipos de conducción. La política que orienta compulsivamente la labor educativa en la Ciudad contiene la tendencia, cada vez más evidente, actualmente con apariencias de haberse descontrolado, a comunicar cada vez más cerca del momento de iniciarse un tramo de trabajo o cumplirse cada plazo (una jornada, un evento laboral planificado, una obligación laboral agendada, una semana, un bimestre, trimestre, cuatrimestre o ciclo lectivo), las directivas sobre lo que podrá o deberá hacerse a partir de ese momento, la confirmación o el cambio de modalidades acordadas previamente, validadas por tradiciones escolares, exigidas por los proyectos escolares, contenidas en leyes o reglamentos y vinculadas a derechos adquiridos de docentes y estudiantes. Esta tendencia siembra urgencias, desbarata procesos acordados, interrumpe procesos colectivos, anula dimensiones de actividad y genera crecientes conflictos y tensiones en el seno de la comunidad escolar. En ese clima institucional, se favorece el sometimiento del uso de las horas extraclase al cumplimiento de tareas administrativas y obligaciones formales. Como parte del mismo devenir, se dificulta la continuidad de proyectos y prácticas propios de cada identidad escolar o representativos de lo que cada comunidad valora como necesario o conveniente. El trabajo vinculado a las horas frente a curso que se necesita hacer antes o después de ellas sigue haciéndose fuera del horario laboral reconocido y pago.

■ Desbarajuste y desquicio

Las tensiones entre el proceso de incautación de nuestra soberanía y las tradiciones comunitarias, entre el despojo de los recursos escolares y la defensa de la educación pública, generaron existencias monstruosas, expresión de retorcidas relaciones entre condicionamientos y reconocimientos, expoliaciones y conquistas, ofensivas de la política enajenante, y resistencias de trabajadores y estudiantes. Diversos tipos de horas y cargos se crearon y se dieron de baja, se conformaron y se desguazaron manifestando sucesivos momentos de un proceso tendiente a reforzar, ampliar y profundizar la opresión ejercida sobre el mundo de la educación por intereses financieros trasnacionales.

En distintas modalidades de escuela secundaria el mismo proceso engendra formas diferentes sobre un trasfondo idéntico, caracterizado por compulsivos e inconsultos cambios de: régimen de estudio, extensión de las jornadas escolares, regímenes de asistencia y permanencia de estudiantes, asignaturas correspondientes a cada año, cantidades de horas semanales correspondientes a cada asignatura, modalidades de acreditación y evaluación, y

otras dimensiones del formato escolar que determinan la organización del trabajo y de las relaciones entre equipos y sectores de cada institución. De un año al siguiente cambia el horario de toda una escuela, lo cual también cambia la organización semanal de las obligaciones laborales de cada docente, incluyendo a les que no hayan cambiado situación de revista, asignatura en que se desempeñan, equipos que integran, etc. Un año después, nuevas directivas, que solo se explicitarán de palabra, personalmente, informalmente y prescindiendo de corresponderse con las propias resoluciones que aparentemente las comunican por las vías formales (resoluciones que, a su vez, prescinden tanto de atenerse a leyes, normas, reglamentos y estatuto como de la coherencia con resoluciones anteriores o simultáneas), impondrán la obligación de cambiar las agendas semanales nuevamente, encontrando cada quien cada vez menos chances de *encajar* sus horas en los nuevos horarios de cada aula. Asumimos un nuevo plan de estudios, alterando horarios y modalidades de trabajo y cursada, y antes de haber egresado estudiantes del plan nuevo ya se nos impone otro, que vuelve a trastocar organizaciones familiares, equipos de trabajo y agendas escolares provocando renuncias y desplazamientos, envenenando el clima institucional, desmontando sentimientos de pertenencia a las comunidades escolares en todos los sectores que las integran y dinamitando las relaciones entre docentes, estudiantes y sus familiares.

■ Días de clase perdidos

Las escuelas fueron obligadas a conformar cargos agrupando las horas de docentes que se jubilan o renuncian. Esas horas corresponden a distintos horarios, turnos y días de la semana repartidas en diferentes cursos. Pueden incluir obligaciones por cumplir a partir de las ocho de la mañana; otras, hasta las ocho de la noche; y otras, alrededor del mediodía[1]. Las jornadas laborales suelen estar llenas de *huecos*; su cumplimiento hace inevitable permanecer en la escuela o en sus cercanías durante varios tramos de jornada, más largos o más cortos, en tiempos por los que no se reciben remuneraciones. Los cargos vacantes se publican en los actos públicos. Para poder cubrir esas vacantes, tiene que haber docentes que puedan trabajar exactamente en esos horarios, que son producto de una organización semanal del trabajo conformada a lo largo de décadas por docentes que se jubilaron o producto de combinaciones particularísimas entre las obligaciones propias del cargo publicado y el resto de las vidas de docentes que no pudieron mantenerlos. Los cargos, entonces, pueden seguir vacantes durante semanas, meses, años. La escuela deberá consultar en cada caso si puede desarmar el cargo en dos o tres grupos de horas, en cargos de menor *carga horaria* para facilitar que se puedan cubrir las vacantes. Consultará antes de tener que publicar el cargo, y al mes siguiente, y al otro, y al otro. Durante esos largos tramos de ciclo lectivo habrá presiones sobre las conducciones escolares para que improvisen maneras de calificar a esos cursos en esas asignaturas vacantes en cada correspondiente período del año y así evitar agujeros en los boletines. Se les pedirá que cumplan en hacerlo aprovechando las horas extraclase de docentes de la escuela. Horas sobre cuyo empleo se habrán invertido, previamente a esta nueva exigencia, discusiones, mamotretos con fundamentaciones, consultas de resoluciones y reglamentos, llamadas, reuniones, tensiones, mala sangre, actas, etc. Las presiones invadirán el tiempo de trabajo de docentes con horas de coordinación de áreas y departamentos, alcanzarán a diversos equipos escolares cuyo tiempo de trabajo pago no incluye esta responsabilidad y terminará afectando de alguna manera todo el tiempo de trabajo con que cada escuela cuenta. Mientras tanto,

1. En la Falcone, por ejemplo, hay reuniones obligatorias semanales para afectades al régimen de Prof. por Cargo desde 18:30 a 19:50 hs; y días de cursada, desde 12:50 hasta 19:10 hs. Mis alumnes de un EDI de primer año del turno tarde asisten los lunes por la mañana a Educación Física y a lo que se llama Jornada Extendida; a las 12:50 hs comienzan su turno, durante el que tendrán dos recreos de 10 minutos cada uno; me reciben a las 17:50 y están conmigo hasta las 19:10. Gran parte del año ya es de noche cuando salen. Integran familias que decidieron su asistencia a una escuela de jornada simple.

en los horarios de los cargos vacantes, horarios en que falta contratar a quien esté a cargo de esos grupos, constituidos por menores adolescentes, hay que asumir las pertinentes responsabilidades como personas adultas ante estudiantes en *hora libre*. Su cuidado, sus demandas, sus consultas, sus estados de ánimo, sus disposiciones a exponerse al riesgo y sus transgresiones alcanzarán también a docentes que se encuentren en la escuela transitando *los huecos* entre sus distintas obligaciones laborales.

■ Horas libres

La continua reducción de las posibilidades de *encajar* las diversas obligaciones laborales en horarios sometidos a permanente modificación y la exigencia de crecientes sacrificios de las demás dimensiones de existencia como condición de adaptación a las grillas horarias de las aulas bombardean la continuidad de cada docente en cada puesto de trabajo. Entre imposibilidades, desavenencias, frustraciones, renuncias y *renuncias*[2], se multiplican las vacantes. Las dificultades para cubrirlas siembran las aulas y los días de espaciotiempos sin docente a cargo de algún grupo en algún horario. Sumado a todo esto, las autoridades del Ministerio extendieron el horario de las jornadas escolares sin crear nuevos cargos de preceptoría ni agregar horas destinadas a reforzar el ejercicio de ese rol; esto significa que les estudiantes continúan su actividad escolar obligatoria después de haber concluido el horario de trabajo de preceptoras y preceptores. Las escuelas se organizan pidiendo a algunes docentes de preceptoría permanecer en el establecimiento más allá del horario de los cargos e ingresar más tarde de lo estipulado para el cumplimiento de las obligaciones asociadas a los mismos (sumando así distorsiones y contrastes entre lo estatuido, lo normado y las situaciones prácticas concretas, lo cual conlleva calidades de ambigüedad legal que ponen en riesgo derechos). Así, se reparte la misma cantidad de horas de preceptoría con que se contaba teniendo el horario viejo, entre las horas del nuevo y extendido. Esto significa disminuir la cantidad de horas para el cumplimiento de roles de preceptoría en relación con horas totales de la escuela y en relación con cantidad de alumnes en cada franja horaria. En un contexto de menos preceptoras y preceptores que aulas, y aulas sobrepasando la cantidad de estudiantes que posibilite trabajar en las condiciones adecuadas.

■ Horas vanas

Hasta hace unos años les familiares de estudiantes tenían la posibilidad de autorizar a las escuelas a permitir la salida anticipada de les que tuvieran a su cargo cada vez que las autoridades de la institución lo consideraran conveniente o necesario. De esa manera, cuando se sabía, por ejemplo, que une docente iba a cumplir otras tareas durante su horario asignado a cierto curso o a varios de ellos en las últimas horas de la jornada, la escuela comunicaba previamente a familiares que ese día se retirarían a tal hora[3]. Pero, también, cuando situaciones imprevistas dejaban un grupo de estudiantes sin docente a cargo, la escuela, autorizada por sus familiares, decidía la salida de ese grupo y comunicaba las razones que tuvo para hacerlo. Por ejemplo, enfermedad de docente a cargo.

Unos años más acá, les familiares ya no pudieron autorizar a las escuelas a decidir salidas de estudiantes sin comunicación previa; entonces, las escuelas ya no pudieron permitir salidas ante situaciones imprevistas. Les estudiantes comenzaron a cumplir horarios de permanencia obligatoria en los establecimientos sin estar afectades a la actividad escolar y sin docente a cargo. Les docentes presentes en la escuela durante esos tiempos (es decir, docentes que se encuentran en el establecimiento para cumplir **otras** responsabilidades), se vieron en la obligación de asegurar la permanencia sin sentido y problemática de esos grupos de estudiantes, no solamente sin encontrar razones para hacerlo, sino con la convicción de estar lastimando así los logros de sus esfuerzos pedagógicos.

Bien: últimamente, sin el menor fundamento y en contra de todo lo que pide a gritos la experiencia acumulada, a las escuelas se les prohibió autorizar la salida anticipada de estudiantes o su ingreso en horas posteriores al inicio de jornada **con o sin comunicación previa**. De este modo, todas las horas de los cargos que permanecen vacantes durante meses por lo dicho en párrafos anteriores, se cumplen religiosamente con presencia en las escuelas de es-

2. En rigor, los puestos de trabajo que cada quien asumió en ciertos horarios y formatos, asociados a ciertas prácticas, son eliminados y reemplazados por otros, por cumplirse en otros días y horarios, con otra carga horaria, en una escuela de distinta morfología y asociados a diferentes funciones y tareas. Los cambios obligatorios, compulsivos e inconsultos que venimos analizando equivalen a despidos que se concretan junto a instantáneas nuevas propuestas de trabajo. Cuando alguien no puede o no quiere encajar en los nuevos puestos de trabajo, a pesar de haber querido continuar en el que asumió en su momento, asociado a obligaciones que se eliminan, se ve ante la compulsión de afrontar conflictos, incertidumbres y presiones profundamente desgastantes o renunciar… ¡al puesto de trabajo que ya no existe o, lo que es lo mismo, a aquel que nunca tuvo!

3. Entre los motivos de docentes para ausentarse, existen varios que no tienen que ver con licencias por enfermedad o de otro tipo: ser convocades por autoridades extraescolares a reuniones relativas a responsabilidades que cumplen en alguna de las escuelas en las que trabajan, campamentos, salidas didácticas, eventos regionales, concursos y torneos de sus alumnes, etc. La comunicación a familiares de estudiantes, dirá "… por ausencia del/a docente…" y cada quien que la reciba imaginará causas distintas según sus presupuestos.

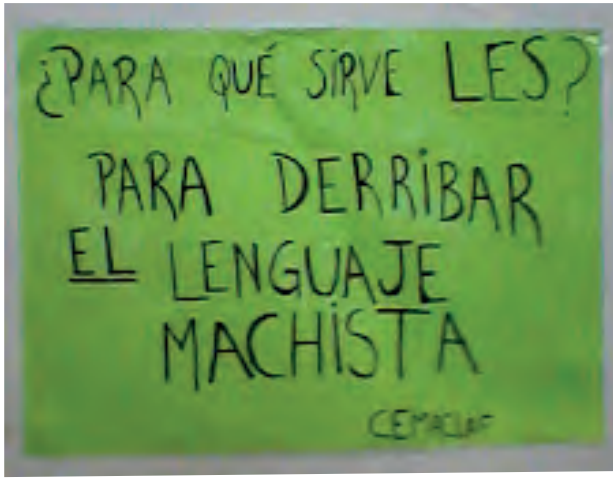
tudiantes sin docentes a su cargo; aunque esto obligue a les adolescentes a asistir más temprano que el horario de su primera clase y les prohíba retirarse tras la última que tengan cada día. Les estudiantes hacen malabarismos racionales y espirituales para mantener algún respeto por nuestras autoridades[4].

■ Las penas son de nosotres

Describir el conjunto de situaciones que empujan a las escuelas a una cotidianidad que profundiza y amplía condicionamientos llevaría más páginas que las dispuestas para este escrito. Sentimos necesario agregar que muchas escuelas funcionan con Departamentos de Orientación Escolar conformados únicamente por las escasas horas del cargo de la asesoría pedagógica. Que se tiende a introducir en las escuelas personal contratado por fuera de lo estatuido, subordinado a autoridades que no son las de las instituciones escolares, para trabajar en actividades decididas sin tenerlas en cuenta. Que les docentes de las preceptorías reciben presiones crecientes para agregar responsabilidades y sumar tareas a las que corresponden a sus cargos, desvalorizando así el rol que cumplen. Que todas las personas afectadas al trabajo escolar estamos perdiendo el derecho a licencias por enfermedad mientras nuestra obra social, **a cargo del gobierno de la Ciudad**, reduce y empeora su atención. Todo esto en un contexto en que referentes del movimiento estudiantil sufrieron la irrupción de policías en sus casas en horas de la noche con imputaciones para sus familiares. En escuelas bajo un gobierno municipal que, mientras concreta las acciones que más arriba comentamos, hace centro discursivo en **cantidades** de días y horas de clase, castigando al estudiantado con extensión de su asistencia obligatoria hacia comienzos y mediados del verano, manipulando la organización familiar de toda la comunidad. **Lejos de haber enumerado todas las situaciones que conforman el inmenso daño producido en la educación de la Ciudad, señalamos que la esencia que las identifica consiste en la invasión de la cotidianidad escolar con prácticas y realizaciones que resultan ajenas a cualquier sentido que podamos asumir como propio docentes y estudiantes.**

■ La colonización

A través de fundaciones, ONGs, publicidad de instituciones educativas privadas, propuestas elaboradas por bancos internacionales, programas enarbolados por grupos de presión de monopolios trasnacionales, cursos y eventos propiciados u organizados por embajadas de potencias colonialistas, se impone un devenir del mundo educativo del que son expresión las situaciones comentadas más arriba. Un discurso que, aunque agitando la palabra **calidad** y prodigándola en todas las comunicaciones oficiales, machaca sobre aspectos **cuantitativos** abstractos, apuntala un sentido capaz de escindirse de una realidad caracterizada por el empobrecimiento educativo, el tedio, la frustración, el maltrato, el autoritarismo, el control persecutorio, el condicionamiento disciplinario, la inestabilidad laboral, la precarización de las condiciones de trabajo, el miedo y un frágil involucramiento en la actividad escolar por parte de les estudiantes. La práctica y el sentido impuestos dañan vínculos intracomunitarios, empujan todas las relaciones hacia la conflictividad, desarticulan tradiciones y situaciones preexistentes orientando las escuelas hacia formatos en que la labor educativa pueda realizarse por agentes administradores de *insumos educativos* y de secuencias didácticas estandarizadas. Cada vez más dimensiones de la vida escolar van pasando a estar en función de finalidades ajenas a estudiantes, familiares y docentes reduciendo a cáscara



4. Esta situación, antipedagógica en cualquier época y contexto, sucede en un momento de profundas transformaciones de las relaciones entre personas adultas y menores, en el que estas últimas pasan a ocupar diferentes lugares en la sociedad y en la familia. En nuestro país, las personas de 16 años pueden votar, manejar patrimonios, etc. Ver “Consejo académico en escuelas secundarias: Participación estudiantil como necesario contenido transversal”, por Adrián Figueroa, en: https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/2021

la institucionalidad de las escuelas, golpeando gravemente su capacidad de proyectar y concretar acciones en procura de objetivos propios; tal como sucede en el país con la institucionalidad republicana y democrática.

Este devenir desmantela la educación pública en tanto construcción social y conquista, desplazando sus prácticas características y diluyendo su identidad histórica mediante su adecuación a las necesidades del capital financiero (disimuladas al presentarse como *demandas del mercado*); integrando y realizando, por tanto, la política que desmantela el Estado-Nación, saquea su patrimonio y desplaza mediante hábitos, costumbres, gustos y modos de nombrar que lo escinden de la historia y del contexto, lo fragmentan y lo reducen a exteriorizaciones formales y solemnidades esporádicas al imaginario que lo asocia con derechos adquiridos y ejercicio de la soberanía.

■ La transformación necesaria

La defensa de la educación pública, el mejoramiento de nuestras condiciones de trabajo y la realización del sentido de la práctica escolar proyectado por balances, diagnósticos y propuestas de las comunidades escolares, de los colectivos docentes vinculados a dimensiones específicas de actividad y de los Centros de Estudiantes, imponen transformar la propia escuela. La concreción de cualquiera de nuestras reivindicaciones no puede darse fuera del conflicto entre ejercicio de la soberanía por parte de las comunidades escolares y enajenación de la actividad escolar mediante su reconversión en función de los intereses del capital trasnacional más concentrado[5].

La transformación necesaria requiere: democratizar los dispositivos escolares de decisión, habilitación y orientación de la labor educativa; replantear los formatos escolares; y aumentar la inversión en educación destinando recursos a crear y sostener los espacios y tiempos de trabajo reivindicados por los balances comunitarios, validados por la experiencia histórica y exigidos por leyes que hacen responsables a las instituciones educativas de garantizar una serie de derechos.

Desarrollar lo dicho en el párrafo anterior implicaría escribir otra ponencia. Sucintamente diremos que: es necesidad esencial de la democratización la creación de un ámbito integrado por representantes de los distintos sectores de la comunidad escolar, habilitado institucionalmente para asumir la orientación de la práctica comunitaria[6]; el formato de las escuelas de reingreso, donde les estudiantes pueden cursar asignaturas de años siguientes a aquel en que todavía deben otras, respetando las correspondientes correlatividades (y pueden cursar la cantidad de asignaturas por año que sus circunstancias les permitan), debe ser tenido especialmente en cuenta para replantear el de las demás escuelas secundarias; la obligación actual que deben cumplir las escuelas de contar con referentes de ESI y de Inclusión[7], las dificultades para sostener el sistema de convivencia escolar y el seguimiento de las trayectorias singulares, así como la necesidad de abordar múltiples dimensiones de trabajo no reconocido, demanda: crear cargos con suficiente carga horaria para los roles de referente de ESI, de inclusión, de convivencia y otros; ampliar los DOE asegurando, además de la asesoría pedagógica, los cargos a ser ejercidos por psicóloga o psicólogo, trabajadora o trabajador social, profesionales de educación especial, etc.; eliminar el Régimen de Profesor por Cargo, pasando a percibir les docentes, por cada cierta cantidad de horas frente a curso, el pago de horas extraclase sin cumplimiento presencial en las escuelas; reconocer el rol docente de preceptoras y preceptores asignándoles responsabilidad en la conformación y la coordinación de equipos docentes de aula, pasando a contar con une docente de preceptoría en cada curso y reflejando este reconocimiento en el salario; contar las escuelas con suficiente personal para asumir las responsabilidades administrativas; crear los cargos relativos a nuevos espacios y tareas asumidos por las instituciones escolares en los últimos años, no contemplados en los actuales de Ayudante de Trabajos Prácticos.

5. Ver “Soberanía pedagógica, pandemia y aislamiento”, por Gonzalo Besteiro, Ayelén Colosimo, Malena Velarde y Adrián Figueroa: https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/besteiro-y-otrxs
6. No sabemos qué nombre le darán sus creadores a este ámbito. Consejo Escolar suena muy adecuado y contacta con experiencias existentes en otras jurisdicciones y en los colegios nacionales. El enlace que compartimos a continuación conduce a un artículo que socializa lo que alcanzamos a hacer al respecto en la Falcone. Por inercia del momento en que comenzamos a hablar del tema y por la referencia constituida por los cogobiernos universitarios, lo veníamos nombrando como Consejo Académico. Creemos que este nombre jugó su papel orientador en un proceso práctico que no llegó, por ahora, a institucionalizar el ámbito. Quienes protagonicen esta conquista encontrarán la mejor manera de nombrarla. http://repensarlafalcone.blogspot.com/2021/11/estudiantes-en-la-gestion-de-la-escuela.html
7. Cada vez más frecuentemente, familiares de estudiantes con necesidades educativas especiales les inscriben en escuelas que no están conformadas según las necesidades del trabajo especializado atinente en estas situaciones. A veces, a pesar de sugerencias en contrario de profesionales que les atienden, y en ocasiones con diagnósticos de gran complejidad. A todo el trabajo relativo a adecuar prácticas, modalidades, acuerdos, contenidos y didácticas vinculados a esta labor (llevado a cabo por docentes sin la necesaria formación específica), se lo denomina en las escuelas trabajo de inclusión. Esta dimensión de la vida escolar se integra en el panorama general que intentamos comunicar.

Palabras clave

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Comunidad sorda.

Ley Federal Lengua de Señas Argentina (LSA).

Tecnología para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).

Tecnología para el Empoderamiento y la Participación (TEP).

Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA).

Comunicación en Ciencias accesible para personas sordas. Año 2022

EL UNIVERSO DE LA ASTROFÍSICA, LA ASTROBIOLOGÍA Y LA ASTRONOMÍA

VALERIA MIKOLAITIS*

* Delegada UTE. Profesora de Literatura. Contadora Pública Nacional (UBA). Licenciada en Tecnología Educativa (UTN). Maestranda en Tecnología Educativa.

Introducción

El XXVII Congreso Pedagógico UTE-CTERA nos reúne en escrituras en acción a partir de la idea de Pedagogías en Comunidad. Luego de haber transcurrido dos años (2020 y 2021) de gran impacto en nuestras comunidades educativas, quisiera compartir con ustedes un proyecto interdisciplinario con un grupo de docentes que acompañamos a un grupo de estudiantes sordos, hipoacúsicos y oyentes de la Escuela de Comercio Nº 16 DE 7 "Gabriela Mistral", nivel secundario de gestión pública desde el mes de febrero hasta diciembre del año 2022.

"Comunicación en Ciencias accesible para personas sordas. Año 2022" es un proyecto interdisciplinario que realizamos en formato de ABP (Aprendizaje Basado en Proyecto) durante el año 2022 en la Escuela de Comercio Gabriela Mistral de manera interdisciplinaria junto a un grupo de docentes (Literatura, Física, Biología, Artes Visuales, Teatro y Música) e intérpretes LSA con temáticas vinculadas a la astronomía, la astrofísica y la astrobiología acompañando a un grupo de estudiantes sordos, hipoacúsicos y oyentes de distintos cursos e integrantes de nuestro Club de Ciencias "Blas Pascal". El proyecto formó parte de la Feria de Educación, Artes, Ciencia y Tecnología CABA tanto en la instancia regional como jurisdiccional donde el proyecto fue destacado para participar en la Feria Nacional de Ciencias que se realizó en formato virtual en el mes de diciembre de 2022.

El proyecto tuvo su antecedente en el año 2021 durante la Feria de Educación, Ciencias, Arte y Tecnología CABA en la que la Escuela Gabriela Mistral participó con un proyecto con estudiantes sordos de 4º año del turno tarde que se llamó "Identidad y Pertenencia en LSA" sobre temáticas de periodismo de investigación en derechos humanos con perspectiva de personas sordas. Participamos como expositores a mediados de septiembre de la Feria de Ciencias CABA en el Planetario "Galileo Galilei" y ahí conocimos a Analía Pereyra, responsable del área de accesibilidad del Planetario. Una tarde de sol en la Feria, viendo el Planetario desde nuestro stand nos comprometimos (Analía Pereyra y Valeria Mikolaitis) a realizar un proyecto entre las instituciones para el año 2022 y que ese proyecto formase parte de la Feria de Ciencias para dar continuidad desde la Escuela Gabriela Mistral al trabajo colaborativo "Planetario Inclusivo" del Planetario junto con la Comunidad Argentina de

Sordos (CAS) donde realizaron los siguientes cortometrajes accesibles en LSA y subtitulados en español: “Astronomía sin fronteras” (véase **“Astronomía sin fronteras – Planetario BA”** (2020)); una función en LSA estrenada en el canal de YouTube del Planetario el 26 de junio del año 2020 como la “Presentación función Inclusiva” (véase **“Presentación función Inclusiva – Planetario BA”** (2020)); y “Términos astronómicos en LSA” (véase **“Términos Astronómicos en LSA – Planteario BA”** (2021)) que se estrenó el 27 de abril del año 2021.

■ Desarrollo

Con barbijos y con presencialidad en el sistema educativo empezamos a dar forma al proyecto entre la Escuela Gabriela Mistral y el Planetario a partir del mes de marzo de 2022. A nivel institucional en los primeros encuentros con docentes y en la primera jornada EMI fui comentando a docentes de diferentes materias la idea del proyecto. De a poco se fueron sumando docentes de Física, Biología, Físicoquímica, Artes Visuales y la coordinadora de nuestro Club de Ciencias “Blas Pascal”. El interés fue creciendo hasta que de manera inesperada surgió una invitación desde la Feria de Ciencias Nacional a través del Instituto de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (INFOD) para docentes de todas las provincias que habíamos participado en la misma durante el año 2021. Una invitación que nos llevaría a conocer el universo a través de investigadores y especialistas en las Ciencias del Espacio de la Agencia Espacial Europea (ESA)

■ Capacitación Interestelar para docentes de Argentina

Desde la Feria de Ciencias a nivel nacional en el mes de marzo del 2022 invitaron a dos docentes por escuela que habían participado el año anterior a cursos organizados por la Agencia Espacial Europea (ESA) y desde Argentina promovido por el Instituto Nacional de Formación Docente (Equipo de Cooperación Internacional) con dos propuestas con capacitación durante cuatro días: en el mes de marzo, el curso “Pequeños cuerpos del sistema solar”; y en el mes de mayo, “El cosmos desconocido”. A los dos cursos asistió la profesora Valeria Mikolaitis (Lengua y Literatura) y al último la profesora Marcela Fortunato (Físicoquímica). Era la primera vez que docentes de Argentina éramos invitados ya que anteriormente solo participaban docentes de España. La experiencia de haber participado de las charlas produjo un efecto multiplicador en las docentes que participamos, ya que comentamos a nuestros compañero/as docentes una infinidad de ideas en las que podíamos trabajar de manera transversal e interdisciplinaria sobre temáticas vinculadas a la astrofísica, astrobiología y astronomía. Era un compromiso como docentes de la escuela pública haber asistido a los cursos de formación docente y era el momento de aplicar lo aprendido de manera colaborativa en este proyecto.

Comparto el link de los **cursos subidos a la web de Cooperation through Education in Science and Astronomy Research (CESAR),** el programa educativo desarrollado por la Agencia Espacial Europea (ESA) donde publicaron los realizados para los profesorados de España 2021 y de España y Argentina en el 2022.

■ Situación problemática

La situación problemática es el “paradigma de la normalidad” mantenido por las personas oyentes, quienes al 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 en el caso específico del proyecto vinculado con la comunicación en Ciencias a través de la selección de temas de astrofísica, astrobiología y astronomía para que sea accesible a personas sordas en una comunidad educativa integrada justamente por personas sordas y oyentes, tanto estudiantes como docentes. La propuesta del proyecto fue trabajar el sentido de la accesi-

bilidad en la comunicación para personas sordas a través de producciones digitales colaborativas entre estudiantes sordos y oyentes junto a docentes interdisciplinarios e intérpretes LSA sobre algunas temáticas vinculadas a las Ciencias del Espacio para la construcción de sociedades diversas y respetuosas.

De por sí, la idea de comunicación en Ciencias corresponde al conjunto de actividades que interpretan y hacen accesible el conocimiento científico a la sociedad. El proyecto propone un segundo escalón que sería trabajar en que además sea accesible para la comunidad sorda argentina. Las preguntas que surgen del proyecto son: ¿cómo se construye la comunicación en Ciencias accesible a la comunidad sorda? ¿Cómo realizar producciones de comunicación en ciencias con información, mensajes, preguntas mediante el uso de las TIC a través de la Lengua de Señas Argentina (LSA) como forma de comunicación identitaria de la comunidad sorda?

■ Áreas temáticas, contenidos curriculares

El área temática principal del proyecto es la **Formación Ética y Ciudadana** ya que el proyecto consiste en concientizar a la sociedad en general acerca de la necesidad de comunicación accesible en LSA para la comunidad sorda argentina y simultáneamente fortalecer la identidad y cultura de la comunidad sorda respetando su patrimonio lingüístico sobre temáticas relacionadas con las ciencias del Espacio. De este modo, el aporte es contribuir a la construcción de una sociedad diversa, respetuosa, equitativa. En un segundo nivel el proyecto tiene relación con el área temática de **Educación Tecnológica** ya que promueve competencias digitales tanto para estudiantes como para docentes. Por último, en un tercer nivel corresponde al área temática de **Educación Ambiental** ya que un grupo de estudiantes investigaron sobre la contaminación lumínica en el planeta Tierra y cómo afecta los observatorios, contaminación aeroespacial y Punto Nemo.

Las corrientes ambientalistas del proyecto son: 1) corriente holística: que tiene en cuenta múltiples dimensiones de las realidades socioambientales vinculadas con el avance científico aeroespacial; y 2) corriente de la eco-educación: no "trata de resolver problemas, sino de aprovechar la relación con el medio ambiente como crisol de desarrollo personal, fundamento de un actuar significante y responsable. El medio ambiente es aquí percibido como una esfera de interacción esencial para la eco-formación" (Sauvé, 2004).

Los **contenidos curriculares** principales del proyecto son:

1. La sociedad y la cultura como lugares de la diversidad
2. Las identidades individuales y grupales como productos de una construcción histórica y social en temáticas específicas de contenido científico: astronomía y astrofísica.
3. Reconocimiento y valoración de identidades para el fortalecimiento del sentido de pertenencia a la comunidad sorda.

■ Proyecto pedagógico interareal, intercursos, colaborativo, inclusivo y accesible

En el mes de marzo del 2022 iniciamos el proyecto tres docentes que nos unimos para trabajar de manera interdisciplinaria en el Proyecto "Comunicación en Ciencias accesible para personas sordas". El formato del mismo fue, como ya se mencionó, el de Aprendizaje Basado en Proyecto que es una estrategia metodológica que implementa un conjunto de tareas basada en la resolución de preguntas o problemas a través de la investigación realizada por estudiantes, con la orientación y el acompañamiento de docentes. Para el inicio del ABP fuimos tres docentes de distintas materias: Lengua y Literatura (Prof. Valeria Mikolaitis), Físicoquímica (Prof. Marcela Fortunato) y Biología (Prof. Laura Arizmendi y Coordinadora del Club de Ciencias "Blas Pascal"). La coordinación general del proyecto estuvo a cargo de la profeso-

Concentración en Av. Córdoba y Ayacucho, convocada en unidad por la UTE, Ademys, la CET, el CESGE, la CEB, Cooperadoras en Movimiento, Familias por la Escuela Pública y la FUBA, contra el intento de cierre de los profesorados de Lengua y Literatura del IES 2, de Física del Instituto «Alicia Moreau de Justo» y la limitación de los cupos de la carrera de Psicopedagogía de la misma institución.

ra Valeria Mikolaitis. Durante el transcurso de los meses se fueron uniendo al proyecto más docentes junto a estudiantes sordos y oyentes: Biología: Prof. Amira Reján; Física: Pablo Brugo; Artes Visuales: Pablo Reskin, María Guerrieri, Micaela Ledesma, Mariangel Bergese, Clara Passalacqua; Música: Adriana Bustillo; Teatro: Eugenia Carraro.

Para el abordaje con estudiantes sordos e hipoacúsicos es destacable el trabajo y el acompañamiento realizado por las intérpretes LSA del Turno Tarde: Analía Cardoso, Ana Núñez, Jesica Alfonso, Daniela Menéndez y Anahí Bustamante. Su valioso aporte fue no solo en formato de pareja pedagógica junto a docentes de estudiantes sordos sino con los aportes de técnicas de grabación y edición de videos, ya que pudimos incorporar la técnica de croma a través de la pantalla verde y en la edición de los cortometrajes como también en el acompañamiento en las instancias de Feria Regional que se realizó en el mes de agosto en la Escuela Técnica Nº 9 DE 7 "Ingeniero Huergo" como en la Feria Jurisdiccional que se desarrolló en el mes de septiembre en el Planetario "Galileo Galilei". También contamos con el diálogo permanente del equipo del Departamento de Orientación Escolar (DOE), Marcela Yoly, la asesora pedagógica de estudiantes sordos, y de Andrea Albor, psicóloga de estudiantes sordos y oyentes.

Lo excepcional de este proyecto es que por primera vez nuestra escuela participó en la Feria de Ciencias CABA con estudiantes sordos, hipoacúsicos y oyentes. Es decir, la implementación efectiva de la inclusión educativa. Los tres estudiantes elegidos para la representación en la Feria de Ciencias Regional fue dificultoso ya que muchos eran quienes tenían la voluntad de participar. Los dos estudiantes sordos expositores fueron: Ezequiel Fleita Ruiz Díaz (5º 3º TT) quien participó en la Feria de Ciencias 2021 y Aldo Apaza (3º 3º TT) quien manifestó un gran interés sobre la comunicación científica accesible para personas sordas. Es importante saber que en el caso de las instancias de la Feria la participación de dos estudiantes sordos necesita del acompañamiento de intérpretes LSA para dialogar sin dificultades ni barreras en la comunicación. ya que lo realizan en su lengua natural que es LSA (lengua de señas argentina). Como este año 2022 era la primera vez que los participantes son estudiantes sordos e hipoacúsicos nos resultó más que significativo e importante la participación de una estudiante oyente como expositora, Fiona Sánchez (5º 2º TM) –quien luego de finalizar sus estudios secundarios estudiará la carrera de Astrofísica en la Facultad de Exactas en la UBA–. Finalmente, es necesario aclarar que la accesibilidad entre personas sordas y oyentes se hace posible con la participación activa de intérpretes LSA.

En la instancia de la Feria de Ciencias Regional fuimos acompañados por Analía Cardoso, intérprete LSA histórica de nuestra Escuela Gabriela Mistral, ella fue una de las dos primeras intérpretes que tuvo la escuela con la inauguración de modalidad estudiantes sordos en el año 1994. También es necesario destacar que el trabajo de intérpretes LSA se realiza de a dos para que puedan tener sus descansos reglamentarios.

■ Salidas didácticas inclusivas al Planetario

Fue más que destacable la predisposición y la gestión de Analía Pereyra (encargada de accesibilidad en el Planetario) en el proyecto colaborativo que iniciamos en el año 2022 para que el conocimiento científico fuera accesible para personas sordas. También es importante socializar las diferentes acciones que se realizan desde Planetario Accesible (véase **Planetario Accesible**): Adultos mayores, Planetario Azul (para personas con Condición del Espectro Autista / CEA, Edificio accesible para personas con movilidad reducida, Planetario para personas ciegas y con baja visión, y Planetario para personas sordas e hipoacúsicas. Este último es el de nuestro interés por la temática elegida del proyecto. Destacamos que el trabajo realizado con el Planetario Galileo Galilei fue en colaboración con la Confederación Argentina de Sordos (CAS), la Unión Astronómica Interna-

cional (IUA) y otras instituciones como CONICET, Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA) y la Universidad de San Martín (UNSAM). Luego de varios encuentros virtuales entre Analía Pereyra y Valeria Mikolaitis, logramos definir dos salidas didácticas que fueron más que significativas para nuestra comunidad educativa.

– Primera salida (jueves 14/7/22), se realizó una salida institucional con todos los estudiantes sordos e hipoacúsicos de ambos turnos, estudiantes oyentes de tercero a quinto del turno mañana y estudiantes oyentes de primero y segundo año del turno tarde que participan en el Club de Ciencias Blas Pascal (que funciona en la escuela Gabriela Mistral) para ver la función "De la Tierra al Universo" accesible en LSA junto a estudiantes sordos y oyentes.

– Segunda salida (jueves 13/10/22), se realizó una visita al Planetario para ver la función "De la Tierra al Universo en LSA" con estudiantes de tercero a quinto oyentes del turno mañana y estudiantes de primero y segundo año del Club de Ciencias Blas Pascal del turno mañana. En esta oportunidad se invitó a estudiantes de séptimo grado de cuatro escuelas de nivel primario de CABA con estudiantes sordos e hipoacúsicos, con quienes se trabajó en el proyecto de puente articulación primaria-secundaria coordinado y gestionado por Marcela Yoly, la asesora pedagógica de estudiantes sordos del Mistral. Asistieron dos escuelas primarias de gestión pública: Escuela de Educación Especial Nº 28 DE 3 "Bartolomé Ayrolo" y Escuela Especial N.º 29 DE 18 "Osvaldo Magnasco", y dos escuelas de gestión privada, el Instituto "Antonio Próvolo" y el Instituto Argentino de la Audición y el Lenguaje (IADAL). El trabajo de

PROYECTO "COMUNICACIÓN EN CIENCIAS ACCESIBLE PARA PERSONAS SORDAS"

Catorce cortometrajes. Dos presentaciones realizadas en Canva.
(Haciendo click en cada video podrán linkear a los mismos en la plataforma YouTube.)

ETAPA 1: https://www.canva.com/design/DAFMM31PI2U/HSyc5wVZjzLng9giysreKA/view?utm_content=DAFMM31PI2U&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

ETAPA 2: https://www.canva.com/design/DAFUj-7DX2Kw/1hMLB-dLCeLX4ao2AQOVdg/view?utm_content=DAFUj7DX2Kw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

CATORCE CORTOMETRAJES

Video Presentación Feria CABA "Comunicación en Ciencias accesible para personas sordas"
(Duración 3´ 09")

Video Astronauta en Lengua Señas de distintos países GM 2022
(Duración 2´ 57")

Video Henrietta Leavitt Biografía de astrónoma sorda GM 2022
(Duración 3´ 29")

Video Tardígrados en LSA GM 2022
(Duración 2´ 29")

Video Proyecto Planetario accesible GM 2022
(Duración 3')

Video Perra Laika en LSA GM 2022 (Duración 2´ 51")

Video Artemis en LSA GM 2022
(Duración 3´ 36")

Video Contaminación Aeroespacial0 en LSA GM 2022
(Duración 2´ 23")

Video Contaminación Lumínica en LSA GM 2022
(Duración 1´ 46")

Video Punto Nemo en LSA GM 2022
(Duración 2´ 11")

Video Telescopio James Webb en LSA GM 2022
(Duración 5´ 10")

Video Tutorial Stellarium Parte 1 en LSA GM 2022
(Duración 4´ 52")

Video Tutorial Stellarium Parte 2 en LSA GM 2022
(Duración 4´ 52")

Video Reflexiones de estudiantes sobre Feria Ciencias GM 2022
(Duración 3´ 29")

Nota de la autora. Mi agradecimiento al músico y artista argentino Ulises Labaronnie, compositor de música "interplanetaria y estelar", quien nos permitió utilizar alguna de sus canciones en los cortometrajes, y también tuvo participaciones musicales a nivel nacional e internacional, con aportes artísticos de experiencias con personas con discapacidad.

articulación fue muy emotivo ya que estudiantes sordos del Mistral se reencontraron en el Planetario con quienes habían sido compañeros de su primaria como también con docentes de sus escuelas donde terminaron el nivel primario.

■ Tecnología Educativa Inclusiva

Se realizaron 14 cortometrajes en dos etapas a través del trabajo colaborativo de estudiantes sordos, oyentes de ambos turnos con el acompañamiento docente y de intérpretes LSA: a) seis cortometrajes para la instancia de la Feria de Ciencias CABA; y b) ocho cortometrajes para la instancia de la Feria Nacional de Educación, Artes, Ciencias y Tecnología que se realizó de manera virtual desde el lunes 28/11/22 al viernes 2/12/22. La Feria de Ciencias Nacional se realizaría de manera presencial en Tecnópolis, finalmente se hizo de manera virtual al igual que el año 2021. Lamentamos que no se haya concretado el encuentro de la Feria de Ciencias Nacional de manera presencial ya que son espacios irrepetibles y extraordinarios de encuentros, de diálogo, de intercambio entre escuelas de distintos niveles y modalidades de la Argentina e incluso con visitas de algunas escuelas o instituciones extranjeras. Deseamos que en el año 2023 la Feria de Ciencias Nacional se haga de manera presencial no solo por la magnitud del evento e impacto en expositores, evaluadores y visitantes, sino por el efecto de transformación que genera en las distintas comunidades educativas de nuestro país.

La investigadora argentina doctora Silvina Casablancas (2014: 47-48) sostiene que para entender las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC): *"... ubicamos en lugar central al conocimiento. Un conocimiento que está nutrido por información, presente actualmente en múltiples fuentes y proporciones, pero construido por sujetos únicos... Este modo de comprender el conocimiento implica colocar en el marco de la situación educativa al estudiante desde una postura activa y generadora de nuevos conocimientos producidos por él mismo en relación con otros pares. Y esto derivaría en prácticas pedagógicas colaborativas entre estudiantes, acordes con esta conceptualización del saber y del aprendizaje".*

El proyecto de la presente ponencia tuvo como eje central el trabajo de investigación de temáticas específicas vinculadas a las Ciencias del Espacio y Educación Ambiental donde los estudiantes cumplieron un rol activo y de prosumidores en todo el proceso para la creación de cortometrajes que no solo tenían como consigna que fueran accesibles para personas sordas sino que pensaran en que las producciones fueran comprendidas por estudiantes del último ciclo de nivel primario. Esto tuvo como consecuencia adaptaciones de guiones y toma de decisiones en la duración, la edición de los cortometrajes, como en la producción de dibujos y construcciones de objetos tridimensionales.

■ Que sea Ley... Federal LSA

Durante años, décadas, la comunidad sorda argentina viene luchando para que la Lengua de Señas Argentina sea reconocida oficialmente como idioma natural de las personas sordas en todo el territorio argentino ya que no se cuenta con una Ley Federal LSA. El 24 de noviembre 2022 fue un día histórico para la Comunidad Sorda Argentina y quienes acompañan su lucha desde hace años, ya que en la Cámara de Diputados **se aprobó el proyecto de Ley Federal LSA con 229 votos y pasó a la Cámara del Senado.** La Ley aprobada reconoce la LSA como una lengua natural y originaria en todo el territorio nacional, junto a la importancia de su preservación y difusión como parte del patrimonio lingüístico y cultural de la comunidad.

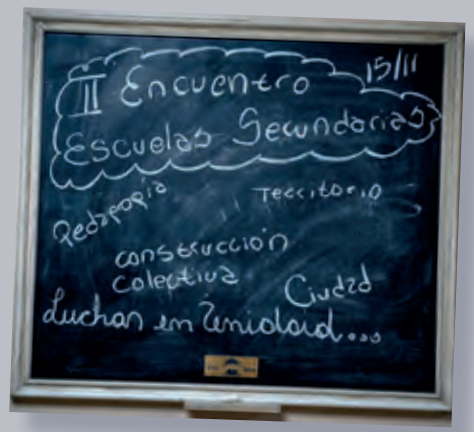
■ Reflexiones finales

> *"Si queremos una mejor enseñanza y una mejor educación primero hay que aprender. Pero el aprendizaje no es una tarea personal y solitaria, es colaboración, ayuda y apoyo."*
> (Krichesky y Murillo, 2011:79)

Respecto de las Tecnologías para el Empoderamiento y Participación (TEP), la investigadora española Dolores Reig propone educar en la participación que lleva a la transformación, es la sociedad del diálogo, educar en la "sociedad aumentada". Finalmente, de eso se trató el proyecto, de empoderar a nuestros estudiantes sordos, hipoacúsicos y oyentes para que sean promotores y difundan la importancia del patrimonio cultural y lingüístico, no solo para nuestra comunidad educativa institucional sino que promueva un efecto multiplicador en quienes vean los cortometrajes realizados. Para el año 2023 tenemos la idea de generar un proyecto institucional con un desafío aún mayor: que participen no solo grupos de estudiantes, docentes e intérpretes sino preceptores, personal no docente, auxiliares, familias, exdocentes y exestudiantes para continuar promoviendo la Lengua de Señas Argentina con producciones colaborativas mediadas por tecnologías educativas que tengan impacto en varios ámbitos educativos.

El proceso de enseñanza aprendizaje del proyecto "Comunicación en ciencias accesible para personas sordas" tiene su motor, su razón de ser en el trabajo colaborativo ya que a través del mismo logramos construir una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA). Es decir, logramos conseguir ser una escuela que se piensa y reflexiona sobre su identidad, su propia cultura institucional y su pertenencia para construir una escuela donde la inclusión no sea solo una palabra de moda en las instituciones educativas sino una práctica real en el ámbito educativo. Un proyecto pedagógico colaborativo que propuso un aporte al Modelo Social de personas con discapacidad, un mundo diverso donde todas las personas sean sujetos de derechos y que intente eliminar o al menos disminuir significativamente las barreras de accesibilidad en las personas con discapacidad.

Que el 2023 nos encuentre con que sea Ley Federal LSA.



II Encuentro de Escuelas Secundarias 15/11/2022

[Referencias bibliográficas]

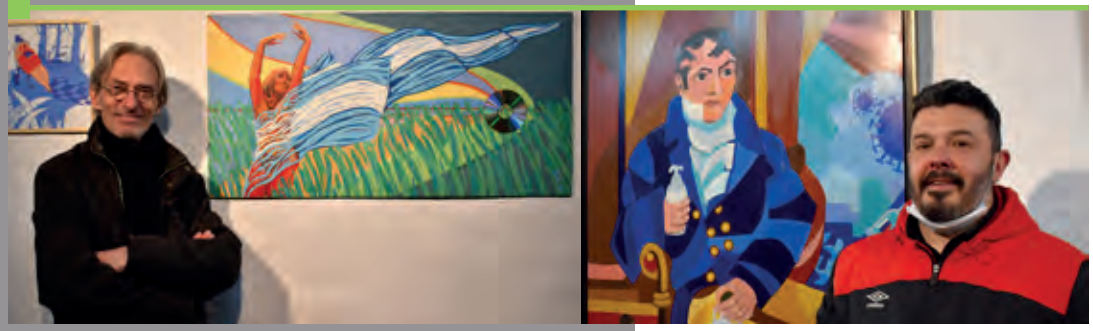
- **Casablancas, S.** (2014). "De las TIC a las TAC, un cambio significativo en el proceso educativo con tecnologías". *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5 (9), pp. 106–109. Recuperado a partir de: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/9926
- **Espinosa Mosqueda, R., Rodríguez Venegas, R. y Olvera Maldonado, G.** (2017). "El uso de las TIC, TAC, TEP, para desarrollar competencias empresariales y comunicativas en los estudiantes universitarios", *Revista TECSISTECATL,* n. 21 (junio 2017). En línea: **http://www.eumed.net/rev/tecsistecatl/n21/tic-tac-tep.html**
- **Krichesky, G. J. & Murillo, F. J.** (2011). "Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela". *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 9 (1). Recuperado a partir de: **https://revistas.uam.es/reice/article/view/4718**
- **Labaronnie, Ulises.** **https://uliseslabaronnie-music.bandcamp.com/**
- **Reig, Dolors** (2012a). Sociedad aumentada y aprendizaje *#IBERTIC.* Video. En internet: **https://www.youtube.com/watch?v=ci3EeZRXVDM**
- **Sauvé, L.** (2004). "Una cartografía de corrientes en educación ambiental", en *Sato*, Michèle e Isabel Carvalho (orgs.). Porto Alegre, Artmed.

El Equipo de la Secretaría de Cultura de UTE en el Stand de RADAR intersindical de Cultura en la Feria del Libro 2020/2022.

El Coro de UTE en el Auditorio del Sindicato.

El Coro de UTE en el cierre de la Muestra "Materia/Patria" en el Espacio Cultural del Sur.

Grabado de Rubén Sassano homenajeando la Lucha de Nuestras Madres.



Los compañeros docentes y artistas plásticos Nacho Fossati y Demián Ventura junto a sus obras en la Muestra "Materia/Patria" en el Espacio Cultural del Sur.

Las compañeras docentes y cantantes Romina Vázquez y Marina Luppi invitadas en el concierto de Juan Falú.

La Secretaría de Cultura de la Unión de Trabajadorxs de la Educación, tiene como objetivos: consolidar y fortalecer una política cultural desde y para lxs trabajadorxs; poner en valor el patrimonio cultural de lxs trabajadorxs de la educación; generar espacios para la producción cultural de nuestrxs afiliadxs, procurando intercambios, articulación y difusión de la extensa labor que desarrollan en las diferentes expresiones artísticas.

VII ¿Y eso quién lo dice?

Enseñanza de la historia: libros de texto, marcas de autoría y desarrollo del pensamiento crítico

Hoy nos convocan la enseñanza de la historia, los libros de texto, las marcas de autoría que aparecen en ellos y el desarrollo del pensamiento crítico. Para eso, nos acompañan en este encuentro que se dio en llamar *¿Y eso quién lo dice? Les autores de los textos y de las fuentes en la enseñanza y el aprendizaje de la historia,* Gisela Andrade, Alina Larramendy y Mariana Lewkowicz, todas egresadas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, que se dedican desde hace mucho tiempo a la investigación y a la formación inicial y continua de maestros maestras y profesores y profesoras en el área de las ciencias sociales; actualmente trabajan en la Escuela Normal Superior Número y las Universidades de Buenos Aires, Quilmes, Luján y el Instituto Nacional de Formación Docente.

También, a mi lado, Sabrina Álvarez, profesora de historia, egresada del Joaquín V. González, delegada e integrante de la Secretaría de Educación Superior de UTE. Con ustedes, las expositoras.

Coordinación
Sabrina Álvarez / María Inés Mori

Expositoras
Mariana Lewkowicz / Gisela Andrade / Alina Larramendy

¿Qué tipo de historia contribuye a la formación de **ciudadanos críticos**?

MARIANA LEWKOWICZ*

En este título que estaba comentando recién María Inés, nosotras nos vamos a quedar más centradas en la palabra ***autorías***, incluida también en el título del XXVII Congreso, para pensar qué es lo que hay detrás, y qué es lo que hay detrás también de la ausencia de autorías.

En general se vincula a la escuela con enseñar a leer y escribir, a hacer cuentas, a entender textos y cuando esto "fracasa", según los resultados de pruebas estandarizadas, hay escándalo. Pero cuando se ve que la sociedad acepta mandatos autoritarios o que acepta mensajes contradictorios, no se mira qué hizo con eso la escuela, y yo creo que la escuela tiene mucho para hacer con la formación ciudadana de los y las estudiantes desde la enseñanza de las ciencias sociales.

Desde hace mucho tiempo, sobre todo desde la vuelta de la democracia, se enseña historia en las escuelas —estamos hablando tanto de primaria como de secundaria— no para que los chicos sepan las cosas que pasaron, sino más bien pensando en que puedan leer la sociedad, que puedan hacer una interpretación del recorte que les interese del mundo social pasado o presente, que ese recorte y esa lectura sean rigurosos y que respondan, que reflejen y respeten las particularidades de la sociedad como objeto. La realidad social es compleja, es cambiante, es conflictiva, es dinámica y para entenderla es necesario mirarla y analizarla de un modo específico.

Hoy enseñamos ciencias sociales en la escuela para que los estudiantes puedan construir algunas ideas sobre qué cosa es una sociedad, cómo está organizada, cómo se reproduce, cómo cambia, qué rol despliegan los distintos actores en esa sociedad. Con semejantes propósitos, que bien grandecitos y ambiciosos son, nos preguntamos: ¿qué ciencias sociales pueden ser capaces de aportar a ese sentido de la enseñanza? Vamos a hacer foco en la enseñanza de la Historia. ¿Qué tipo de Historia contribuye a la formación de ciudadanos críticos?

Por supuesto que no será la enseñanza de una historia tradicional, de un relato que se supone verdadero y que hay que *encajárselo* en la cabeza a cada uno de los chicos y las chicas, sino una Historia que pone el eje en procesos históricos conflictivos y complejos, en la explicación, en la problematización y la interpretación, que no pretende ser ni objetiva ni total.

* Docente e investigadora UBA / UNLU / ENS4 / INFOD / DPEP Gob. Pcia Bs.As.

Lo que nos interesa hoy acá discutir, es que esa Historia, consistente con esos propósitos críticos, es una historia con autores, porque sin autores se desdibujan, se lavan, se pierden también esos propósitos. Si nosotros enseñamos los enunciados, el conocimiento producido por las ciencias sociales sin mostrar el proceso por el que fueron construidos —sin mostrar que fueron parte de una construcción a lo largo del tiempo, con acuerdos y desacuerdos, con tensiones— estamos enseñando un saber cosificado, un saber que, aunque no lo digamos, es un saber que se pretende verdadero y objetivo.

Si no hay una voz reconocible, un autor, el conocimiento es una suerte de revelación. Por otro lado, estamos ocultando que, en realidad, todos los discursos y los libros de texto, las fuentes primarias, las fuentes secundarias y el texto de la clase de profesor tienen un autor. Puede ser explícito, puede estar implícito pero una vez que se aprende a verlo, esperamos que sea como algo que no se puede dejar de hacer, esto de preguntarse ¿Y eso quién lo dice? Y ese que lo dice ¿quién es?

Es un poco contradictorio, porque en la formación de maestros y profesores en general, se nombra, se refiere a los autores, se habla de autores, de debates y demás. Sin embargo, en la escuela, tanto primaria como secundaria, es como que se sustraen. Así como están sustraídos de los libros de texto actuales, por la lógica comercial, se sustraen en la enseñanza, se enseñan predicados sin prestar atención a los autores, a las tensiones, a esta construcción de saber acerca de las sociedades pasadas, que es siempre provisoria, siempre parcial, siempre en tensión. Y si nosotros queremos que los chicos no le otorguen una autoridad total a lo que están escuchando, hay que enseñarles a mirar quién lo está diciendo y enseñar que es importante saber quién es.

Creo que nosotras vamos a poder mostrar la importancia de tomar en cuenta a los autores para formar ciudadanos competentes que puedan leer críticamente la sociedad, buscar explicaciones y ubicarse personal y colectivamente en esa sociedad. También es importante porque en la continuidad de sus estudios, los alumnos van a seguir consultando los libros, artículos, etc. y los textos académicos van a abundar en autores todavía más. Para que estas lecturas sean críticas es siempre necesario tomar en cuenta quién es el que está hablando, puede ser alguien del mundo académico, un autor del libro de texto, un trabajador de un ministerio que produce materiales, un especialista o los autores de las fuentes, los actores de las situaciones históricas que están siendo enseñadas.

Creo que vamos a poder mostrar que en los libros de texto y en los materiales de desarrollo curricular de historia están presentes los autores, pero que no siempre resultan observables. ¿Por qué pasan inadvertidos? Porque de alguna manera cada lector advierte lo que le resulta esperable. En cambio, lo que no se ajusta con su idea de la historia o con su idea de lo que es un texto, pasa desapercibido, no es observable, incluso cuando es explícito.

Muchas veces, en los textos de Historia, se puede inferir la existencia de un autor, aunque no esté explícito. Por ejemplo, cuando hay una construcción de tipo causal o una adjetivación. Porque los hechos no ocurren adjetivados: una represión es “brutal” desde el punto de vista de alguien. Tampoco los hechos suceden ligados con otros que los causan: es el autor quien organiza una narración y establece los nexos causales o subraya un/unos hecho/s posteriores como consecuencias de otros. Vamos a ver, entonces, que los autores están presentes pero que la intervención docente es necesaria para que los chicos puedan registrar esa presencia y advertir la postura que tiene el autor del texto o de la fuente.

Finalmente, vamos a pensar a los niños y las niñas como autores. Alina va a ir por ese lado. Una enseñanza que pone foco en los autores y en la posición de la autoría, que asume que lo que estoy leyendo lo escribió alguien, que eligió los conceptos, que eligió los adjetivos y demás… también

Me gustaría antes de empezar con las exposiciones, destacar la particularidad que tiene este Congreso respecto de los anteriores; en donde los encuentros se realizaban una vez finalizados. En esta oportunidad desde el Colectivo nos propusimos compartir los escritos cuando aún están en eproceso, porque los pensamos también como una invitación a escribir, a poner en valor el proceso de escritura y debate. Desde el Congreso siempre hablamos de textos que estamos leyendo y repensando, por eso decimos: escritura en acción. En este sentido, el Congreso nos permite posicionarnos como lectores y lectoras, leernos entre docentes y reconocernos como trabajadores y trabajadoras de la educación y al mismo tiempo, posicionarnos como trabajadores y trabajadoras de la palabra.

María Inés Mori

impacta en la actitud de los chicos como autores, cuando ellos tienen que escribir sobre lo que estuvieron aprendiendo y logran asumir una postura personal, una relación personal e interna con el contenido, los contenidos dejan de ser algo que les pasa por afuera.

Nosotras vamos a hablar entonces de tomar en cuenta a los autores y no como una cuestión declarativa, de que los autores son importantes, no desde una postura erudita, de saber la biografía de quién fue y quién no fue, sino como parte de los contenidos a enseñar. Vamos a tratar la cuestión de los autores como una cuestión absolutamente necesaria para interpretar los textos. Vamos también a compartir, como les decía, las marcas de autoría y algunas escenas de la enseñanza y también, eso tan difícil de "ver", que son los aprendizajes de los y las chicas.

Tenía acá apuntadas dos alertas, como notas para llamar la atención. La primera es que no se trata de nombrar al autor y nada más, sino de entretejerlo entre los actores que protagonizan la historia —en el caso de las fuentes primarias— o que producen la reconstrucción de esa historia. La segunda alerta o llamado de atención era que tampoco decimos que identificar al autor es suficiente para saber lo que piensa. No tomamos las ideas de los actores como parte de su esencia: no todos los criollos piensan como se supone que tenían que pensar los criollos, no todos tuvieron un pensamiento revolucionario en mayo de 1810, no todos los trabajadores piensan como sus representantes, no todos los empresarios piensan como empresarios o tienen ideas clasistas. Entonces a estas ideas también hay que desencializarlas, porque cada sujeto adopta una postura política de acuerdo con sus convicciones y esto es otra cuestión que después podemos retomar. Al meter actores, al meter autores, meto política en el pasado, en la reconstrucción histórica y en la clase.

Cuando renunciamos a una pretendida —e imposible— objetividad y entramos a navegar en la subjetividad, es decir una vez que uno renunció a un saber objetivo y transmisible, perdemos certezas… o tal vez ganamos: hay que empezar a problematizar el conocimiento social y a discutir política.

Paro nacional docente y conferencia de prensa de CTERA 10-8

Las marcas de autoría en los libros de texto para **primaria y secundaria**

GISELA ANDRADE*

En este apartado haremos foco en un aspecto en particular: el tratamiento de la naturaleza del conocimiento histórico, en particular las marcas de autoría en los libros de texto para la escuela primaria y secundaria y en otros lenguajes que, como producto de las transformaciones que impone la cultura digital, ya son parte de la circulación de la historia en nuestras aulas. Consideramos que es un aspecto relevante por la relación estrecha que tiene con un propósito fundamental de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la escolaridad obligatoria: la construcción del pensamiento crítico entendido como lectura crítica de la realidad social pasada y presente.

En las últimas décadas la preocupación por las relaciones entre enseñanza de la historia y epistemología ha convocado el interés de muchos especialistas. A grosso modo se puede advertir cómo el tratamiento de la naturaleza del conocimiento histórico dejó de constituir una unidad o capítulo preliminar en los textos escolares bajo un título del tipo “El trabajo de los historiadores” que luego se abandonaba en el tratamiento de los contenidos disciplinares. En la actualidad, cada vez más, este aspecto se entrelaza en el desarrollo de cada uno de los temas. Pueden verse en la inclusión de fuentes y en las sugerencias para su abordaje, en expresiones características que aparecen en los textos centrales, en la adjetivación y otras marcas de autoría que vamos a mostrar.

Llamamos aquí *marcas de autoría* a todos los elementos incluidos en los libros de texto que permiten inferir la existencia de los autores y que al mismo tiempo habilitan a problematizar las representaciones propias de los niños y los jóvenes acerca de la historia como “ventana al pasado”. Nuestro análisis advierte que desde hace un par de décadas estas marcas de autoría están presentes en los textos, también el uso de las fuentes primarias en las aulas y, como dijimos anteriormente, otros soportes textuales. Pero su sola presencia es insuficiente, porque si no contrastamos los textos, si no los cuestionamos, no pensamos sobre los autores y no transparentamos los discursos que circulan en las aulas y construyen ese saber histórico, no vamos a estar en condiciones para analizar las argumentaciones y habilitar las propias de las y los estudiantes.

* Docente e investigadora UBA / UNQ / ENS4

1. *Historia del Mundo Contemporáneo, Santillana, 1999, pág. 201.*
2. *Ciencias Sociales 6 CABA, Kapelusz, 2008, pág. 112.*
3. *Ciencias Sociales 4, Tinta fresca, 2006, pág. 92.*
4. *Ciencias Sociales 6 CABA, Kapelusz, 2008, pág. 158.*

Estas huellas son más o menos incipientes en los tradicionales manuales y se hacen más visibles en los materiales de desarrollo curricular elaborados por instituciones oficiales, no condicionados por el mercado sino por las políticas públicas. Un ejemplo relevante es la Serie Cuadernos para el aula - NAP, producidos por el Ministerio de Educación de la Nación centralmente en 2006 y 2007. En ellos, las huellas de autoría son posibles de reconocer en las selecciones pensadas para el aula y en los diálogos que las y los autores establecen con los y las docentes.

Consideramos necesario recuperar estos aspectos específicos del conocimiento histórico como una forma más de acercamiento entre el saber académico y el escolar. Su importancia reside en que considerar a los autores de los textos es clave para ayudar a los estudiantes a desplegar un pensamiento crítico, para enseñarles a leer la realidad social. Por otro lado, como lo va a explicar Alina, las investigaciones muestran que los y las estudiantes pueden aprender mucho acerca de la objetividad/subjetividad, la provisoriedad, las *lagunas*, la diversidad de interpretaciones y otras características específicas del conocimiento social cuando se problematizan las marcas de autoría en la enseñanza.

Por ello proponemos aquí revisar la construcción del saber histórico, no para llevar a la escuela ese saber académico construido tal cual, porque consideramos a la historia escolar como un saber particular producido desde la escuela que se nutre de la historia académica —entre otros referentes—, sino para promover acercamientos que nos pueden servir para pensar la enseñanza de la historia en los distintos niveles de la escuela.

Desde allí recuperamos y compartimos algunos criterios/ejes para el reconocimiento de las autorías en los materiales escolares y construir herramientas para la enseñanza del conocimiento histórico, principalmente en los tradicionales textos.

En primer lugar, nos interesa destacar la *presentación del trabajo historiográfico.* Tanto en los materiales para la escuela primaria como para la secundaria se advierte una tendencia a la incorporación de cuestiones metodológicas. En los libros de texto se observa la producción de conocimiento histórico en general en forma entramada con los distintos contenidos disciplinares de enseñanza. Todo esto, en parte, como producto de la introducción de "contenidos procedimentales" que propuso la Ley Federal de Educación, que hoy siguen presentes bajo la denominación de "modos de conocer" de las ciencias sociales o la historia. Para ello se utilizan distintos tipos de fuentes, aparecen las voces de los historiadores —por ejemplo citando fragmentos de textos específicos—, cuando se proponen actividades de cierre se trabaja con información cuantitativa, con la construcción de fuentes orales, todo lo que hace a la construcción de un conocimiento histórico, el análisis de fotografías y la orientación en relación con ese análisis para conocer ese pasado.

También, en muchos de los documentales de Canal Encuentro, los/las historiadores/ras son protagonistas de estos relatos que van contando la historia, o van dando cuenta del proceso que quieren mostrar, a través de entrevistas a otros historiadores. Por lo general, en el material aparecen identificadas las voces. Algo para destacar es que se construyen escenas en espacios propios de producción del conocimiento histórico, por ejemplo, en los archivos. Es decir, el trabajo del historiador se muestra y es parte de la trama. Sin embargo, muchas veces no lo hacemos visible nosotrxs en las aulas, nos quedamos con la palabra, con lo que se dice, lo que se cuenta de este proceso como un texto sin autor.

En segundo lugar, nos detendremos en las *referencias explícitas* a los especialistas como autores en los distintos tipos de materiales. Los textos escolares, en algunas oportunidades, incluyen fragmentos de fuentes secundarias. Por lo general, son selecciones de publicaciones de especialistas. También es posible encontrar expresiones del estilo:

"los historiadores sostienen que…", "algunos especialistas/ investigadores…". Reparar en esto permite que lxs niñxs y jóvenes adviertan la existencia de autores.

Nos parece que esto es importante para trabajar con lxs chicxs, no solo sobre lo que se dice, sino cómo se construye eso que se dice, cómo se argumenta. Pero, una vez más, la presencia de estas referencias explícitas y las propias voces de lxs especialistas sola no alcanza, es necesaria la mediación de lxs docentes para que se tornen visibles.

Otra cuestión importante tiene que ver con la *adjetivación y la mirada subjetiva de quien escribe*, esto es bastante más difícil y menos transparente. Vamos a profundizar más en esta idea, en que los manuales, sobre todo, los textos de aula, pareciera que quieren dar cuenta de cierta objetividad, pero aun así las voces de los historiadores y de los autores de esos manuales se pueden inferir. Por ejemplo: "el pueblo español resistió *valientemente* el ataque francés", dice un manual cuando se invita a ver el cuadro de Goya (*El Faro 4*, Kapelusz, 2004, pág. 135). En otro fragmento de un libro de ciencias sociales para el nivel primario que viene tematizando la conflictividad obrera durante el radicalismo, se sostiene: "uno de los *episodios más graves* ocurrió durante la Semana Trágica" (*Biciencias 7*, Kapelusz, 2014, pág. 53), esta adjetivación es una marca de la existencia de un autor. Lo mismo en el caso de un libro de texto de secundaria que al introducir el impacto de la Conquista parte de la siguiente premisa: "la invasión europea produjo un tremendo impacto entre los pueblos que habitaban América" (*Historia. Europa Moderna y América Colonial,* Aique, 1999, pág. 103). Más aún que en el caso anterior de la referencia explícita, aquí se requiere de trabajo didáctico para que lxs estudiantes identifiquen, reconozcan allí un punto de vista, una perspectiva. Si nosotrxs, docentes, no reparamos en estas cuestiones, pasan desapercibidas, y pareciera ser que eso es lo que pasó, no es la interpretación de ese autor, de ese manual, que esos manuales tienen autorías, más allá de que las editoriales no lo quieran reconocer.

Otra modalidad de marca de autoría está presente en el diálogo que los autores establecen con lxs lectorxs, "lxs estudiantes", cómo se interpela a ese lector y, al mismo tiempo, aparece el tiempo presente. Por ejemplo, en un caso dice: "*en la actualidad nos causa estupor* la noticia del fusilamiento de Dorrego"; y otro fragmento dice: "en los años de violencia política era algo muy común el asesinato político como práctica frecuente" (*Ciencias Sociales 5*, Longseller, 2004, pág. 143 y 148). Estamos hablando con nuestros lectores, lxs niñxs, lxs jóvenes, para que puedan pensar históricamente y diferenciar el proceso que se estudia de la lógica política actual y evitar el anacronismo.

En esta línea, nos permitimos introducir un capítulo de *La historia de la clase media. El peronismo, desafío plebeyo a las jerarquías sociales*, otro documental de Canal Encuentro, que en la voz en off (muchas veces esta voz es la que está llevando adelante ese discurso) dice: "cuántas veces escuchamos que la Argentina es un país de clase media". Y a lo largo de su relato, cuando introduce la problemática y la relación de la clase media con el peronismo dice: "¿cómo fue que todos ellos terminaron desarrollando un sentido de clase media?". Si bien después desarrolla y explica, ahí hay una interpelación al público que, si no la hacemos visible, estas autorías y estos documentales pareciera ser que cuentan la única Historia, y no una interpretación de los procesos.

Un cuarto criterio para caracterizar la presencia de autorxs está en la posibilidad de *inferir el carácter explicativo e interpretativo del trabajo historiográfico*. Si los hechos se dan en el pasado, el trabajo de lxs historiadores se da en el presente y su función es la reconstrucción. Se trata de hacer visible que esas explicaciones de la historia son el producto del trabajo de los historiadores, que tienen una estructura definida en primer lugar por el **tratamiento del tiempo** (sucesos, procesos, transiciones, entre otras), las **explicaciones multicausales** y la utilización de los **conceptos**, esas herramientas que nos da la lengua, para recons-

Especial Ley 1420, Canal Encuentro, Ministerio de Educación de la Nación, 2014. Disponible en **https://www.youtube.com/watch?v=7P-vk8K7Y6FY**

Historia de las clases populares, Canal Encuentro, Ministerio de Educación de la Nación, 2013. Disponible: **https://www.youtube.com/watch?v=XQ3BbbL-nt8**

truir el pasado. Como lo plantea Mariana en la introducción, esto no es natural: los conceptos son construcciones y los usamos para explicar, y muchas veces la polisemia que tiene nuestra lengua hace que nosotrxs en la historia usemos términos que en otros espacios son usados para otra cosa. Por ejemplo, para el caso de la conquista del actual territorio argentino, usamos la palabra "frontera" en un sentido diferente del que se utiliza en forma corriente. Así podríamos trabajar con muchos otros conceptos claves como el de "terrorismo de Estado", "vanguardia", "radical", entre tantos. Detenernos en estas cuestiones es estructural para pensar cómo construimos y cómo desandamos ciertas argumentaciones.

Un último punto es el *carácter provisorio del conocimiento histórico*, que es el más difícil de advertir de los que compartimos hoy. Porque reconocer al conocimiento histórico como un conocimiento no acabado, resulta complejo tanto en los manuales como en las producciones audiovisuales. Por ejemplo: en un fragmento de un manual de primaria dice: "al parecer no hubo enfrentamientos, pero los diaguitas continuaron negándose a trabajar para el Imperio" (*Confluencias Biáreas 4*, Estrada, 2010, pág. 241): sabemos que se negaron, pero hasta hoy no sabemos muchas otras cosas. Lo mismo, y más complejo todavía, en un manual viejo de escuela secundaria aparece esta idea: *"cada nueva investigación significa un nuevo aporte al conocimiento de nuestro pasado y posiblemente un nuevo punto de vista, por eso, es parcial y poco enriquecedor considerar que existen versiones definitivas o verdaderas de la historia argentina"* (*Historia. Europa Moderna y América Colonial*, Aique, 1999). Este es un manual que fue por más, porque presenta las interpretaciones de la historia argentina. Nos parece que esto es lo más interesante para poder hablar y trabajar sobre lo provisorio de este conocimiento histórico. Es necesario considerar el carácter provisorio, inacabado del conocimiento, la existencia de incertidumbres; a veces en los textos están presentes con expresiones del tipo "se supone", "podemos suponer", "no sabemos", etc. Esta es una muestra muy acotada sobre este eje que consideramos un aspecto relevante a seguir explorando por la potencia y su aporte al aprendizaje de lxs estudiantes.

Y para cerrar, un hallazgo que encontramos con Mariana haciendo otro trabajo. Queríamos compartir este manual, que seguramente muchos lo deben conocer, muchos empezamos a trabajar con este manual de M. E. Alonso, Enrique Vázquez y Roberto Elizalde donde en su prólogo los autores se presentan como autores. Sabemos que no es algo usual en los libros de texto hoy, pero nos parece que es importante que lo tengamos nosotrxs como horizonte. Ellos decían, en el año 1999: *"lo que vas a leer* –dirigidos directamente a los estudiantes– es una narración de la historia, *construida por nosotros sobre la base de bibliografía clásica y la más actualizada sobre diferentes temas, confrontada con testimonios de cada época. Y, en muchos casos con narraciones de otros historiadores que explican los mismos hechos desde puntos de vista diferentes de los nuestros…"* (*Historia. Europa Moderna y América Colonial,* Aique, 1999.) Más que una presentación, esta es una gran marca de autoría que pocas veces hemos aprovechado.

Los autores de los textos y de las fuentes: **contenidos a enseñar en el aula**

ALINA LARRAMENDY*

Buenas tardes, voy a seguir esta línea que venimos a presentar, para pensar a los autores de los textos y de las fuentes como contenidos a enseñar en el aula para la construcción de conocimientos sociales.

Primero, decir que esto que traemos es producto de una línea de investigaciones didácticas colaborativa con maestros, que desarrollamos desde el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Es una línea de investigaciones dirigidas por Beatriz Aisenberg y Delia Lerner, en el que trabajamos un equipo de investigadores y maestros en cuestiones relativas a las relaciones entre enseñanza y aprendizaje escolar de la historia.

El equipo está integrado actualmente por Mirta Torres, Alina Larramendy, Karina Benchimol, Mariana Lewkowicz, Juan Manuel Conde, Julieta Jakubowicz, Lucía Finocchietto, Eugenia Azurmendi, Mariana Azparren, Mariela Pica, Gonzalo Vázquez y Sofía Seras.

Desde los inicios de nuestra línea de investigaciones dimos relevancia a aspectos vinculados con la construcción del conocimiento social e histórico.

Entre estos aspectos, ponemos en primer plano a los autores de los textos porque entendemos que, para enseñar que el conocimiento social e histórico es una construcción, es central visibilizar y dar relevancia a quienes construyen ese conocimiento y a cómo lo hacen. Desde esta perspectiva discutimos la idea de la Historia como reproducción objetiva de “lo que pasó” y de los textos como “ventanas a ese pasado”, una concepción muy extendida en la enseñanza usual de las ciencias sociales que anula la existencia de lxs autorxs y de la operación de construcción de conocimiento.

También damos especial relevancia a lxs autores de las fuentes primarias, es decir, a los actores sociales que las producen y a los contextos de su producción. Vamos a comenzar por analizar esta cuestión. En 2015 elaboramos una propuesta de contenidos sobre la dominación colonial en Potosí para un estudio de proyectos de enseñanza —nuestro abordaje metodológico central—.

En esta propuesta buscamos enseñar acerca de la complejidad de la sociedad colonial, de su historicidad, entre otros ejes que orientaron la elaboración de los contenidos. Decidimos también poner el foco en el trabajo con fuentes y, como acabamos de mencionar, en sus autores (Aisenberg, Kogan, Lewkowicz y Torres, 2016).

* Docente e investigadora UBA / ENS4 / INFOD / DPEP Gob. Pcia. Bs. As.

Interior de las minas de plata en Potosí, grabado de Theodor de Bry.

Historia Natural y Moral de las Indias

Los indios trabajaban en los túneles del cerro de Potosí donde la oscuridad es permanente, sin saber mucho ni poco cuándo es de día y cuando es de noche. Trabajan siempre con velas y se reparten el trabajo, de manera que unos trabajan de día y descansan de noche, y otros al revés.

El metal es muy duro y sólo lo pueden desprender de las paredes de roca de la mina golpeándolo con fuerza con una barreta hasta quebrarlo. Después lo suben a cuestas por unas escaleras hechas de cuero de vaca retorcido. Los indios se atan una manta al pecho y el metal va dentro de ella a las espaldas. Suben de tres en tres. El delantero lleva una vela atada al dedo pulgar para que vean, porque como está dicho, no hay ninguna luz natural. Suben un gran espacio que pasa muchas veces de 300 metros: cosa horrible que de sólo pensarla da espanto.

Acosta, J. (1590). Historia Natural y Moral de las Indias. Fragmento adaptado: Alderoqui, S., Gojman, S., Segal, A., Villa, A. y Aisenberg, B. (1997) Ciencias Sociales. Documento de trabajo N°4. Dos propuestas de trabajo para la enseñanza de Ciencias Sociales en el segundo ciclo (p. 22). Buenos Aires: Secretaría de Educación, GCBA.

Como parte de la construcción de la propuesta de contenidos, realizamos entrevistas clínico-didácticas de lectura de textos y fuentes primarias —otro de los abordajes metodológicos de nuestra línea de investigaciones—. Las entrevistas nos brindan información para pensar la enseñanza en relación con los modos en que lxs chicxs reconstruyen las problemáticas históricas que queremos enseñar. Además, constituyen una oportunidad para "probar" los textos y las fuentes que pensamos incluir en los proyectos: el análisis de las entrevistas nos da información sobre las reconstrucciones que realizan lxs alumnxs y las cuestiones que lxs docentes tendrán que anticipar en la presentación de los textos o durante las prácticas de lectura compartida en clase.

En una de esas entrevistas, propusimos a Paula (una niña de 10 años que cursaba 5° grado) trabajar con un texto de un manual escolar de editorial Estrada sobre la explotación minera en el Cerro Rico de Potosí y con dos fuentes primarias: un grabado de Theodor de Bry que muestra el trabajo dentro de los socavones y un fragmento adaptado de la *Historia Natural y Moral de las Indias* de José de Acosta, un jesuita y naturalista que vivió en el virreinato del Perú entre 1572 y 1585.

El fragmento seleccionado describe detalladamente el modo en que se extrae el mineral y las condiciones de trabajo de los indígenas en el interior de la mina. La frase final incluye la perspectiva del autor sobre el trabajo en las minas: *"cosa horrible que de sólo pensarla da espanto".*

Es una entrevista que realizó Juan Manuel Conde, quien ingresó a nuestro equipo como maestro en una convocatoria que realizamos en 2015. El análisis que presentamos fue publicado en un artículo de su autoría. Al inicio de la entrevista, Juan contextualiza la situación histórica y presenta el texto y las fuentes haciendo referencia a sus autores. En relación con la fuente de Acosta, el entrevistador aclara que fue escrita por un español. Sin embargo, avanzada la entrevista, a propósito de una pregunta sobre la extracción del mineral, Paula vuelve sobre esa fuente y realiza una particular interpretación sobre quién es su autor.

- **Entrevistador** - ¿En alguno de los textos habla (...) de cómo lo sacaban (se refiere al mineral)? (...)
- **Paula - A ver cómo lo dice el in...**
- **E -** ¿Cómo lo dice quién?
- **P - Como lo dice el "in". Es como decir, indio, pero digo "in" porque me sale así.** Ahí dice (Paula lee y comenta, lo que está en itálica es del texto): *el metal es muy duro y sólo lo pueden desprender de las paredes de roca de la mina golpeándolo con fuerza con una barreta hasta quebrarlo.* O sea, rompían la piedra para que el mineral se desencaje y salga. (Continúa leyendo en silencio) **¡Ah!** (sorprendida) **lo suben por las escaleras. Claro.** (Vuelve a leer) *Hechas de cuero de vaca retorcido (como extrañada). Una manta al pecho y el metal va adentro de ellas en las espaldas.* **Mmm... Yo sabía que usaban algún tipo de bolsa.** (Continúa leyendo) *Suben de tres en tres (...) el delantero lleva una vela atada al dedo pulgar para que vean (...) porque como está dicho no hay ninguna luz natural. Suben un gran espacio que pasa muchas veces de 30 (sic) metros:* ***cosa horrible que solo de pensarla (sic) da espanto.*** **Tiene razón. No me imagino cómo sería. (…)**

Paula menciona que el autor de la fuente que decide consultar para responder a la pregunta sobre cómo sacaban el metal es un "indio". No recuerda o no le resultó significativa la información que se le brindó al inicio de la entrevista, cuando se le comentó que

el autor era español. El entrevistador nota la peculiar interpretación sobre la autoría de la fuente y decide indagar sobre ella:

- **Entrevistador -** Vos me decías que este texto lo había escrito...
- **Paula - Uno de los indios que trabajaban en la mina.**
- **E -** Pero el que lo escribió es **un español.** ¿Vos por qué pensaste que lo había escrito **un indio?**
- **P - No, porque acá decía cómo se trabaja en la mina. Y obviamente, si es un indio, trabajador** que o voluntariamente lo pusieron o obligatoriamente (sic)**. Yo pensaba que era eso porque él sabe todo lo que se tiene que hacer en la mina y que "sólo pensarlo da espanto" … O es un español que no piensa igual que los otros.**
- **E -** ¿Y cómo sería un español que no piensa igual que los otros? ¿Por qué decís eso?
- **P - Un español que no le gusta que el rey de España o otros** (sic) **españoles de la realeza pongan a trabajar a los indios así y que mueran, se enfermen, o quedarse con menos indios gracias a, por ellos mismos, ya que los forzaron técnicamente a que se vayan, dejen a sus familias, todo… Solamente para irse de ese trabajo del infierno.**
- **E -** ¿Y cómo te diste cuenta que era un español que pensaba diferente?
- **P - Porque acá decía *"cosa horrible que de sólo pensarla da espanto".***
- **E -** ¿Y a qué se está refiriendo con eso?
- **P - Que a él también le da miedo sobre lo que pasa ahí, tal vez.**
- **E -** ¿Lo que pasa ahí dónde?
- **P - En la mina, donde los indios trabajando** (sic) **forzados a hacer todo eso. O voluntariamente que creo que ya se arrepintieron. Y sí, creo que es muy triste.**

Paula comienza planteando que el autor de la fuente es un indígena porque conoce en detalle cómo es el trabajo en las minas y por el modo en que lo caracteriza: *"cosa horrible que de sólo pensarla da espanto"*. El entrevistador refuta la idea de la niña afirmando que el autor es un español. Esta información lleva a Paula a reflexionar sobre la cuestión y a considerar la posibilidad de que no todos los españoles pensaran igual (idea nueva para ella) y que el autor de la fuente sea un español que no estaba de acuerdo con lo que ocurría en las minas (Conde, 2020).

Encontramos una reconstrucción similar en una de las aulas en las que se trabajó con esta misma fuente. La idea de que la fuente fue escrita por un indígena es consistente con la visión sobre la conquista y la colonización instalada en la escuela que supone un enfrentamiento entre dos bandos homogéneos. Desde esta visión los indígenas son los únicos que pueden criticar o denunciar las condiciones de trabajo en las minas (Conde, 2020).

El desarrollo de la entrevista da cuenta de la importancia de la intervención didáctica para ayudar a lxs niñxs a avanzar en la construcción de conocimiento. En relación con las interpretaciones que lxs chicxs van realizando, lxs entrevistadorxs introducen explicaciones, hacen correcciones, aportan información. Cuando esas intervenciones se coordinan con lo que los chicos están pensando, pueden tomarlas y avanzar. La información no es un "valor fijo" que puede ser interpretada en cualquier circunstancia y del mismo modo. Al comienzo de la entrevista el dato de que el autor es un español no fue significativo para Paula. Cuando esa misma información se engarza con lo que la niña está pensando puede tomarla en consideración y realizar una diferenciación que representa un avance respecto de su idea inicial: *"es un español que no piensa igual que los otros"*, los españoles dejan de ser un bando homogéneo, así como pueden sostener diversos vínculos con actores indígenas. Son aproximaciones a la complejidad de la sociedad colonial (Conde, 2020).

En el análisis de la perspectiva del autor de la fuente, Paula expresa su posición personal. Señala su coincidencia con la valoración de Acosta sobre el trabajo en las minas: afirma que *"tiene razón"* y expresa su propia perspectiva sobre la situación histórica que está reconstruyendo: dice *"que es muy triste"* y califica al trabajo minero como *"ese trabajo del infierno"*. Consideramos estas expresiones como marcas del posicionamiento de la niña frente a la perspectiva del autor sobre la situación histórica; marcas que dan cuenta de su involucramiento en la construcción de conocimiento histórico. Son cuestiones centrales en relación con nuestros propósitos educativos y, en especial, con los que estamos discutiendo en este encuentro.

El análisis de esta entrevista nos ayudó a precisar la idea de poner en primer plano a quienes escriben las fuentes como sujetos sociales porque estos datos resultan esenciales para interpretar lo que producen. Veamos esta modalidad de trabajo con fuentes en el aula.

En la propuesta de contenidos sobre la dominación colonial en Potosí incluimos muchas y muy diversas fuentes con la intención de que los alumnos se aproximen a la complejidad de esta sociedad. Además del clásico uso centrado en la información, proponemos abordar las fuentes desde una MIRADA CRÍTICA que hace foco en sus autores como actores sociales que escriben en determinados contextos, desde ciertas perspectivas y con determinadas intenciones.

Para promover la mirada crítica de las fuentes es preciso incluir a los autores como contenidos de enseñanza. Su presentación no tiene un carácter meramente formal ni se limita a una referencia inicial. Incluir a los autores de las fuentes como contenidos supone plantear:

- quién es el actor social-autor de la fuente;
- qué clase de acción se realiza a través de ella, (informa, rinde cuentas, realiza una crónica, denuncia, peticiona, justifica, guarda memoria…) y qué tipo de documento produce (crónica, diario, ordenanzas, informe, carta privada);
- en qué contexto realiza esa acción, en qué situación escribe;
- por qué hace esta acción;
- a quién la dirige, para quién escribe.

(Aisenberg, Larramendy *et al.*, 2020)

El conocimiento de estas cuestiones es indispensable para analizar el contenido de la fuente en relación con la perspectiva del autor, así como para inferir sus intenciones. Por eso elaboramos textos que contextualizan las fuentes trabajadas.

En algunos casos, además, hacemos foco en aspectos de las historias personales de algunos de los autores-actores sociales de la época. No sólo lo hacemos para contextualizar la fuente que producen sino, además, porque sus historias permiten encarnar algunos aspectos del contexto histórico y, como son de interés para lxs chicxs, pueden constituirse en "puertas de entrada" valiosas para la reconstrucción de esos contextos.

Este es el caso de la figura del **Virrey Toledo, autor de las "Ordenanzas del Perú para un buen gobierno"**, promulgadas en 1573, una de las fuentes que incluimos en la propuesta (Aisenberg, Kogan, Lewkowicz y Torres, 2016).

Con la biografía del virrey buscamos encarnar la idea de dominación institucionalizada y de relaciones de poder, para ayudar a que los chicos identifiquen los intereses en juego y las decisiones que se toman. Dar relieve a su figura puede permitirles adentrarse en la lógica de la autoridad que, si bien no es personal, es ejercida por personas. Por medio de la figura de Toledo intentamos presentar distintas marcas de dominación política, como la propia presencia de la autoridad de un Virrey y la elaboración de un conjunto de ordenanzas que van a regular diversos aspectos de la vida en las colonias españolas de América.

Elaboramos un texto para trabajar en el aula sobre la biografía de Toledo que relata sus orígenes y su formación, su infancia y juventud en la corte del rey, su designación como virrey, su llegada a Lima y su extensa visita por los territorios del virreinato del Perú. Se caracteriza la coyuntura crítica en que se encontraba el virreinato a su llegada, los desafíos que esto significaba y algunas de sus acciones de gobierno, entre ellas, las mencionadas ordenanzas. La idea era hacer visible para los alumnos que los conquistadores institucionalizaron la dominación —creando virreinatos y elaborando leyes— y promover el acercamiento de lxs chicos a algunas de esas leyes que regularon la vida de españoles e indígenas a lo largo de dos siglos.

En la selección de ordenanzas que hicimos para trabajar en las clases, que tiene como eje la reglamentación del trabajo en las minas, buscamos también reflejar los diversos intereses en juego: las intenciones de incrementar la producción, bajar la mortandad, proteger a los indios de ciertos abusos, garantizar el abastecimiento de fuerza de trabajo y de diversos insumos, mantener el orden, etc. En las adaptaciones de las ordenanzas dejamos textuales algunas fórmulas de forma para evidenciar su carácter de decisiones políticas tomadas en nombre del rey con valor de ley (*Ordeno y mando*); la necesidad de hacer públicas las ordenanzas —esto es: pregonarlas y traducirlas—, se transcribió la firma de Toledo, se incluyó la fecha y un retrato del virrey.

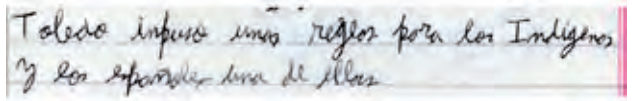
¿Qué reconstrucciones realizaron los alumnos?. Para buscar algunas pistas de los aprendizajes vamos a analizar la producción escrita de Tatiana, una alumna de 6° grado de la realización de uno de los proyectos de enseñanza construido por Eugenia Azurmendi, una de las maestras del equipo, a partir de nuestra propuesta general de contenidos. Se trata de la producción final del proyecto, una escritura abierta en la que la maestra les pidió a los alumnos que escriban "una historia de Potosí".

En una producción extensa y exhaustiva titulada "Potosí y su historia" Tatiana recupera diferentes aspectos de los contenidos enseñados tomando como referente los textos y fuentes, así como las discusiones e intercambios sostenidos en clase: recupera planteos de la docente, así como argumentos, reflexiones, inferencias y comentarios de sus compañeros.

Luego de una introducción al tema y presentación general de las dos etapas históricas enseñadas, Tatiana desarrolla cada una de ellas. La "segunda etapa" está centrada en la figura del virrey Toledo y en un análisis de sus ordenanzas. Caracteriza esta etapa planteando aspectos sustantivos de la coyuntura y de las acciones de Toledo mediante una reconstrucción personal de información recuperada del texto de contextualización de las ordenanzas y la biografía del virrey. En el contexto que describe, Tatiana plantea que Toledo *"se dispuso entonces a reorganizar la explotación de las minas para aumentar la producción"*, hace referencia a la nueva técnica de tratamiento del metal que introduce el virrey (la amal-

gama) y da datos contundentes sobre el aumento de la producción de plata.

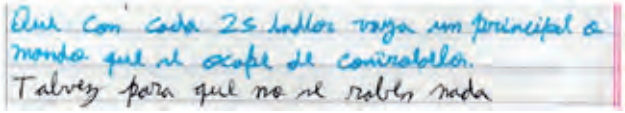
Luego hace mención a las ordenanzas y a que los destinatarios de las mismas eran tanto indígenas como españoles. Esta referencia constituye un avance porque, en un principio, Tatiana —como muchos de sus compañeros— sostenía que las ordenanzas sólo estaban destinadas a regular la vida de los indios. Dice *"Toledo impuso unas reglas para los indígenas y los españoles, una de ellas..."* y pasa a transcribir y comentar dos ordenanzas.


Toledo impuso unas reglas para los Indigenas y los españoles una de ellas

Posiblemente en relación con la idea de que las ordenanzas regulan cuestiones referidas tanto a indígenas como a españoles —idea que en un principio le costó entender—, selecciona una ordenanza cuyos destinatarios son los indios y otra cuyos destinatarios son los españoles.

Tatiana presenta las ordenanzas y realiza algunas inferencias sobre la intencionalidad de las regulaciones que establece el virrey:

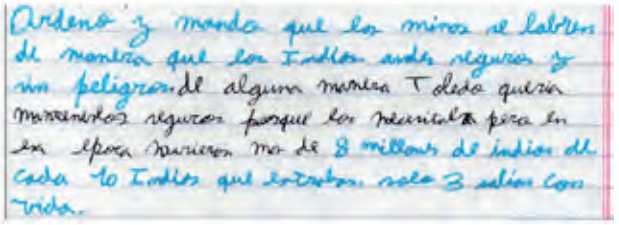
"Que con cada 25 indios vaya un principal o mando [mandón] que se ocupe de controlarlos. Tal vez para que no se roben nada."


Que con cada 25 Indios vaya un principal o mando que se ocupe de controlarlos. Talvez para que no se roben nada

Los destinatarios de esta primera ordenanza que cita Tatiana son los indios. Según su inferencia la norma apunta "tal vez" a evitar la apropiación de metal por parte de los mineros, cuestión que había sido estudiada en clase. Tatiana infiere y marca que se trata de una inferencia, dice "tal vez".

Veamos la segunda ordenanza. Tatiana recupera la fórmula "ordeno y mando" y cita:

"Ordeno y mando que las minas se labren de manera que los Indios anden seguros y sin peligros de alguna manera Toledo quería mantenerlos seguros porque los necesitaba pero en esa época murieron más de 8 millones de indios [:] de cada 10 indios que entraban solo 3 salían con vida."


Ordeno y mando que las minas se labren de manera que los Indios anden seguros y sin peligros de alguna manera Toledo quería mantenerlos seguros porque los necesitaba pero en esa época murieron mas de 8 millones de indios de cada 10 Indios que entraban solo 3 salían con vida.

Los destinatarios de esta segunda ordenanza son los españoles, quienes deben garantizar ciertas normas de seguridad. Resulta muy interesante la inferencia de Tatiana sobre las intenciones de Toledo (*quería mantenerlos seguros porque los necesitaba*), inferencia que modaliza en dos sentidos:

- Por un lado, introduce su inferencia con un "de alguna manera Toledo quería mantenerlos seguros porque los necesitaba", idea relacionada con la contradicción entre explotación e intento de protección de la mano de obra.

- Por el otro, remite a los escasos efectos de esta norma en la realidad de los mineros, tanto en términos absolutos como relativos: *murieron más de 8 millones de indios: de cada 10 indios que entraban solo 3 salían con vida.* Señala una contradicción que expresa una toma de posición: *"De alguna manera Toledo quería mantenerlos seguros porque los necesitaba, pero en esa época murieron…"*

La mirada crítica sobre las fuentes, el análisis de las perspectivas de los autores parece habilitar el posicionamiento de Tatiana como autora: en su escrito explicita su propia posición sobre la explotación de los indígenas y la sostiene con datos contundentes.

La producción escrita muestra avances en la construcción de una visión institucionalizada de la dominación: Toledo ejerce una autoridad política (no personalizada) por medio de leyes que regulan la vida de españoles y de indios en función de objetivos específicos que responden a la voluntad real de organizar y mantener la dominación, así como de aumentar la producción de plata.

Los análisis de los trabajos de campo de este proyecto nos muestran cómo los alumnos logran aproximarse a las perspectivas de los autores de las fuentes e inferir sus intenciones cuando los ponemos en primer plano desde la enseñanza. Sería imposible inferir las intenciones de quienes no conocen. Para promover esta mirada crítica es preciso insertar la fuente en el estudio de la problemática histórica en la que se inscribe, ya que para inferir las perspectivas e intenciones de los sujetos no alcanza con la información que las mismas presentan, sino que es necesario el conocimiento específico de la situación en que dicha fuente se enunció o se escribió; también es crucial la intervención de los docentes que estamos aquí sentados mientras los chicos están interactuando con la fuente y a propósito de sus interpretaciones para promover avances en la reconstrucción desde sus contenidos desde una mirada crítica.

Los docentes reponen o dan nueva información, explican, proponen relecturas, recuperan ideas o discusiones que colaboran en que los alumnos reconstruyan esas interpretaciones y que buscan interpelar los significados que están elaborando para ayudarlos a avanzar. Esos avances de las chicas y de los chicos no pueden considerarse como una construcción puramente personal, sino que guardan estrecha relación con su participación en este trabajo colectivo en el que se entrelazan su construcción con la transmisión de conocimientos a través de las fuentes y la intervención de la docente o el docente y los compañeros.

No podía dejar de pensar el trabajo que ustedes vienen haciendo en clave de lo que está pasando hoy en día. Hay algo ahí que vale la pena volver a preguntarnos, sobre qué es lo que pasa a nivel de la sociedad. Nosotros hoy venimos atravesando una situación de reformas de los currículums en el nivel inicial y en primaria, reformas que se vienen pensando sin las voces de los docentes que somos los que venimos poniendo el cuerpo, los que construimos en el cotidiano y que todo esto desaparece. Pensaba por ejemplo, en el nivel secundario, que difícil es, que recaiga en el docente pensar cómo es el trabajo del historiador, cómo se reconstruye la historia, cuando la reforma de secundaria eliminó todos esos contenidos de primer año que era introductoria de la historia como ciencia, la introducción a todo esto para empezar a tener una visión y desde las reformas esto no está más, pensar qué intencionalidad también habrá en haber eliminado estos contenidos.

Sabrina Álvarez

[Referencias bibliográficas]

- **Aisenberg, B.; Kogan, N.; Lewkowicz, M. y Torres, M.** (2016). "Construcción de una propuesta de contenidos sobre sociedad colonial para la Escuela Primaria. Avances de una investigación didáctica". *Actas XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia APEHUN.* Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en: **https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/apehun/2015/paper/view/891**
- **Aisenberg, B.; Lerner, D.; Azparren, M.; Conde, J. M.; Finocchietto, L.; Larramendy, A.; Lewkowicz, M; Murujosa, A. y Torres, M.** (2020). "La resistencia indígena a la conquista española como tema de enseñanza. Aportes desde una investigación didáctica". *Cuadernos del IICE Nº 4*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: **http://iice.institutos.filo.uba.ar/publicacion/la-resistencia-ind%C3%A-Dgena-la-conquista-espa%C3%B1o-la-como-tema-de-ense%C3%B1anza**
- **Aisenberg, B.; Larramendy, A.; Azurmendi, E.; Finocchietto, L.; Lewkowicz, M.; Muñiz, M.; Pica, M. y Vázquez, G.** (2020). "Enseñar sobre resistencias indígenas a la conquista española en los Valles Calchaquíes. Una propuesta de contenidos y de análisis de fuentes primarias". *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, N° 18, pp. 17-43. APEHUN. Disponible en: **https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas/77-n-18-noviembre-2020**
- **Conde, J. M.** (2020). "Representaciones de alumnxs de escuela primaria sobre actores de la época colonial y sobre autorxs de fuentes. Reflexiones a partir de una entrevista de lectura". *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, N° 18, pp. 45-64. APEHUN Disponible en: **https://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/revista-resenas/77-n-18-noviembre-2020**

Movilización al Ministerio de Educación CABA 25/10/2022

VIII ¿Y si le damos otra vuelta? Propuestas para Educación Primaria

En esta ocasión, nos reúnen cuatro trabajos de Educación Primaria, sus autores son Ricardo Benítez, Ana Karina Garberi, Lucía Soledad Rodríguez y Carla Wurman. Nos acompañan en este encuentro la secretaria de UTE, Irina Garbus y compañeres del Colectivo Congreso Pedagógico que siguen trabajando junto con cada uno de les ponentes de este XXVII Congreso.

Coordinación | **Natalia Militi**

Palabras clave

Pedagogía.

Hegemonía.

Deconstrucción.

Sujetos de derecho.

La ronda como trinchera

La mirada y el encuentro como escenarios de transformación

RICARDO BENÍTEZ*

* Profesor para la Enseñanza Primaria, egresado del Normal Nº 2 Mariano Acosta. Técnico Nacional en Tiempo Libre y Recreaciòn, egresado del Instituto de Tiempo Libre y Recreación (ISTLyR). Licenciado en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes. Actualmente cursando la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación.

Introducción

Antes de la cultura escrita, las tribus se juntaban alrededor del fuego. Ahí compartían la palabra, historias que eran anécdotas, pero también aprendizajes, en ronda.

Mujeres perseguidas por compartir un conocimiento fuera de la hegemonía patriarcal, estigmatizadas y temidas, brujas, demonizadas por no ser sumisas, se juntaban, se reunían a compartir un saber de manera comunitaria, cantaban y bailaban, en ronda.

Pueblos originarios comparten su cosmovisión, tocando instrumentos de viento, sikus, cantando y girando en círculo. Los instrumentos que utilizan producen sonidos que se entrelazan en el aire, en comunión, dando forma a los sentires de la comunidad. Lo hacen en ronda.

Las Madres de Plaza de Mayo, en esa búsqueda desesperada y amorosa, al prohibirles quedarse quietas en un lugar, empezaron a moverse en círculos alrededor de la Pirámide de Mayo. Ese compromiso de amor y de lucha inició eso que, ahora sabemos, es movimiento infinito, las rondas.

Una ronda es todo eso y más. Es verdaderamente una trinchera donde puede producirse cultura, diversión, amor, compromiso y lucha.

Este escrito sostiene un análisis sobre las rondas como escenario de posibilidades en cada escuela, invitando a problematizar, desde una perspectiva crítica y como discusión necesaria, el cotidiano de cada institución educativa.

La formación en la escuela y el concepto de castigo infinito

Sobre la organización de la escuela, y de otras instituciones de la modernidad, en su libro *Vigilar y castigar*, Michel Foucault escribe

> *"La minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo darán pronto, dentro del marco de la escuela, del cuartel, del hospital o del taller, un contenido laicizado, una racionalidad económica o técnica a este cálculo místico de lo ínfimo y del infinito"* (Foucault, 1976, pág. 135)

Detengámonos en este concepto, la idea de lo *infinito*, para analizar un momento de la vida cotidiana en la vida escolar de los y las estudiantes: las formaciones.

Detengamos nuestra mirada en las formaciones de entrada, al comienzo del día, en los actos y ceremonias, o al finalizar el día. La formación para ingresar, por ejemplo, al comedor o la forma de sostener la fila en los traslados, lo casi marcial de las posiciones al entonar el himno nacional o la casi militarización de las posturas a la hora de prometer lealtad a la bandera o a la Constitución Nacional.

Volvamos a lo *infinito* que resulta muy interesante de analizar. Foucault habla de ese castigo que queda en el tiempo, para siempre, que no nos permite escaparnos, que se nos graba en el cuerpo. A un poco de esto contribuimos en las escuelas. Se nos escapa a todos los y las docentes cada mañana. El pedido de silencio, de estar "bien parados", mirar hacia adelante, escuchar y ni hablemos de los chistidos para callar a aquel que está manteniendo una conversación con un compañero.

Vale la pena aclarar que puede parecer exagerada esta descripción, pero invita a detenernos en cada formación de cada día en nuestras escuelas para verificar estas escenas, o no.

Volviendo al autor citado y a lo que remiten las formaciones:

> *"Poco a poco el espacio escolar se despliega; la clase se torna homogénea, ya no está compuesta sino de elementos individuales que vienen a disponerse los unos al lado de los otros bajo la mirada del maestro."* (Foucault, 1976).

Lo infinito de la formación, algo completamente ajeno a las prácticas de los niños y niñas antes de primer grado, queda marcado en cada uno de nosotros y nosotras. Este replanteo hasta podría ser útil para nuestras vidas. La parada del colectivo, el supermercado, el banco, cualquier trámite administrativo, el baño público. Pongamos en tensión lo cotidiano.

Algo de lo *"infinito punitivo"* nos queda a todos y todas (Foucault, 1976, pág. 105). Y, como si esto fuera poco, hasta nos parece útil.

El ejercicio de desnaturalizar

Naturalizamos todo. Hay algo cotidiano que se estandariza y sucede sin que se ponga en discusión. Es natural.

Si lo hacemos cada día, todos los días, se queda ahí, cada vez tenemos menos dudas sobre la acción. No nos interpela todo aquello que se repite una y otra vez.

Pablo Pineau afirma que *"un profundo cambio pedagógico y social acompañó el pasaje del siglo XIX al XX: la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el globo"* (Pineau, Dussel y Caruso, 2001). Es necesario poner acento sobre los mecanismos que esta forma hegemónica ha tomado en el cotidiano de millones de personas a través de la historia.

Si pensamos las filas, la formación, desde primero a séptimo grado, todos los días por 7 años, y luego otros tantos de la secundaria, es imposible que no nos parezca a todos algo natural, común, sin discusión.

Ahora, si desde la Ley 1420, las reformas pedagógicas han puesto en jaque una y otra vez las formas de enseñar, las formas de entender a las niñeces y a las juventudes, se han abierto espacios de discusión sobre la función de la escuela, el formato escolar y tantas otras problemáticas comunes a las escuelas y a los niños y niñas, ¿cómo es que la forma de recepción cada día en casi todas las escuelas de cualquier lugar de Argentina, sigue siendo en casi su totalidad una fila, una detrás de otro, mirando hacia adelante y esperando en silencio un saludo?

Conversatorio sobre Lenguaje Inclusivo y Lenguaje No Binario con la entonces ministra de las Mujeres, Géneros y Diversidad, Elizabeth Gómez Alcorta, 24-6-22

Hay algo ahí, una imposibilidad de deconstrucción de lo que pasa día a día, una mirada que se escapa o no se tiene en cuenta. Se entiende que teniendo en cuenta el universo de problemas que atraviesa cada escuela, puede suceder, y de hecho sucede, que lo cotidiano, a veces, pase desapercibido. Pero es ahí, justamente en lo cotidiano y pequeño que se construye. Buscar espacios para potenciar una mirada común que incluya a todos, todas, todes.

Re - pensarse, re - pensarnos

Si la forma de operar desde las dependencias ministeriales, muchas veces, es desde una mirada punitiva, persecutoria o coercitiva, es responsabilidad de los equipos de conducción, como puente entre esos estamentos y el territorio, poner mucha atención en cómo traducir a los equipos docentes los pedidos que vienen “desde arriba” y atentan contra la posibilidad de construcción. No deben impedir sostener la construcción desde abajo y eso también es una responsabilidad de los equipos que dirigen.

Los equipos directivos, como la mayoría de los seres humanos, muchas veces pierden de vista eso que pasa y que no se problematiza. Los constantes requerimientos, la sobrecarga de lo administrativo y la demanda de la comunidad educativa hace que algunas miradas se naturalicen. Pensar y repensar prácticas es una obligación de todos los equipos que llevan adelante una organización escolar. Crear espacios de escucha, pero sobre todo de intercambio, establecer consensos y proponer desde una mirada política pedagógica, es clave. Es ahí, en ese escenario, como propuesta y práctica, donde los equipos crecen y la escuela se convierte en posibilidad de transformación, espacios para pensar y para repensarse.

Estos espacios, si no surgen de manera institucional, suceden igual. Es necesario que las conducciones creen las condiciones para estos espacios, que los mismos no sean solo para una “bajada de información” sino de posibilidad de escucha, de revisión de prácticas, de poner mirada en eso que cada día pasa en las escuelas. Que esos espacios sean institucionales y formales, pero también cálidos para generar pertenencia y equipo.

La ronda como posibilidad

Así como hoy en ninguna escuela se alfabetiza repitiendo mil veces pa-pe-pi-po-pu, ni se utiliza el punzón para marcar con papel glasé el contorno de una letra para darle la bienvenida a la misma, sería lo más justo para todos los niños y niñas que podamos repensar la forma de iniciar el día, de recibirlos, de alojarlos.

> ¿Por qué solo la fila por grado?
>
> ¿Por qué solo mirar la espalda de compañeros?
>
> ¿Por qué el silencio absoluto?
>
> ¿Por qué solo los adultos pueden hablar y decir cosas importantes?
>
> ¿Se puede hablar del cumpleaños de alguien?
>
> ¿Se puede contar que se tiene una mascota nueva?
>
> ¿Se puede hablar sobre los chicos y chicas de 7mo y lo que les pasa en su último año?
>
> ¿Se puede hablar sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes?
>
> ¿Se puede hablar sobre las formas de relacionarnos en los espacios comunes, del respeto, de compartir?
>
> ¿Se le puede dar a la bienvenida diaria una impronta con perspectiva democrática y construcción de ciudadanía?

En la ronda podemos vernos las caras, mirarnos, encontrarnos en la mirada. No queda nadie afuera, no queda nadie adentro. Todos la formamos, somos parte de ella. Cada uno y cada una le da una forma determinada, única.

El Diseño curricular de la educación primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires dice, en las ideas básicas del área de Conocimiento del mundo, que *"los conflictos de la vida en común se resuelven de una manera más justa a través de mecanismos democráticos que incluyen los intereses legítimos de todos los involucrados"* (Diseño Curricular 2012, pág. 167). ¿Qué más democrático que poder encontrarnos en una ronda y poder escucharnos? Un espacio de posibilidades de transformación.

La ronda es una posibilidad. Se puede transformar en un espacio pedagógico de mucha potencia.

La ronda se puede planificar, en la ronda se pueden trabajar contenidos transversales, la Educación Sexual Integral, la Educación Ambiental y tantos otros.

Dice el Diseño Curricular, por ejemplo, con respecto a las prácticas del lenguaje, que las mismas *"trascienden el horario explícitamente dedicado a ellas, que están presentes a lo largo de toda la jornada escolar"* (Diseño Curricular 2012, pág. 364). La ronda puede ser, también, ese lugar.

Y ya sabemos que darles la palabra a los estudiantes no es menor. Todos sabemos algo y todos ignoramos algo, dice Freire, por eso todos podemos aprender. Que la ronda nos brinde esa posibilidad, la de la palabra y la escucha, la de un espacio democrático que se hace entre todos, todas, todes.

Una pequeña experiencia

Luego de la pandemia, hubo que iniciar un largo camino de incertidumbres. No es necesario hacer un recuento de las peripecias que cada equipo docente tuvo que atravesar en esa "nueva presencialidad". También vivimos la desidia y el destrato de un gobierno que está lejos, siempre, de la realidad docente, de la del alumnado y de la de sus familias. Igual estuvimos ahí, como estuvimos durante toda la pandemia, como siempre ha estado la escuela, presente ante situaciones de realidad compleja que golpea a los y las más vulnerados. Y decir "la escuela" es decir cada docente, en cada escuela.

Primero las burbujas, la ventilación, los casos sospechosos, la bimodalidad, las marchas y contramarchas, la entrega de unas pobres canastas que nos daban vergüenza a todos.

Nos fuimos adaptando, reconfigurando. Nos faltaba el abrazo, pero estábamos.

En la escuela 23 empezamos a darnos cuenta de que era necesario un espacio de encuentro, que llegar e ir a las aulas estaba bien, pero nos faltaba algo.

Es cierto que el miedo estaba presente. Que la pandemia aún no había terminado.

Pero en el patio, en una escuela chiquita del Bajo Flores empezamos a sentir esa necesidad que iba creciendo.

Apenas los protocolos lo permitieron empezaron las rondas. Hermosas rondas donde empezamos a mirarnos, a escucharnos, a vernos.

Empezamos a sentir que ese espacio era necesario, pero sobre todo que nos hacía bien.

Pasan cosas en cada inicio de la jornada, sea en el turno mañana o tarde, relatos cortos de intereses varios, cumpleaños, porque es un espacio también para celebrar. Encontramos en la ronda la posibilidad de empezar la jornada escolar de una manera diferente.

Eso sigue y crece en intensidad. A veces no se dice mucho, a veces se alarga porque hay cosas que decir y que escuchar.

La posibilidad de la ronda, de construir entre todos, nuestro espacio.

Conclusiones

Las conclusiones siempre invitan a cerrar y la idea de este escrito es poder seguir abriendo. No hay recetas. Es poder darnos la posibilidad de seguir pensando, con el otro, con la otra, con le otre.

Y en ese re-pensarse, re-pensarnos, hacer el arduo ejercicio de desnaturalizar, de poner el ojo en eso cotidiano que está ahí, como práctica sin reflexión.

Si la ronda es encuentro, la invitación es poder encontrarse. Y en la forma de ese encuentro, la ronda es solo una de las posibilidades. Seguramente cada equipo de trabajo pueda encontrar otras formas, democráticas, cálidas, amorosas y comprometidas de encuentro. La responsabilidad de generarlo está en todos y todas. Si la conducción no lo propone, que los equipos docentes la exijan. Si no hay hueco posible, buscarle la vuelta.

La oportunidad de pensar con otros, otras, otres, es fundamental en estos tiempos que corren. Quizás sea la única salida.

Démonos la posibilidad de seguir haciendo una escuela transformadora. Asumamos la responsabilidad de la que hablaba el pedagogo polaco Janusz Korczak, la posibilidad de no dejar el mundo tal y como está.

8M Día internacional de la mujer trabajadora "La deuda es con nosotras y nosotres"

[Referencias bibliográficas]

- **Foucault, Michel** (1976), *Vigilar y castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- **Pineau, Pablo, Dussel, Inés y Caruso, Marcelo** (2001), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.
- *Diseño curricular para la Escuela Primaria: Primer Ciclo de la Escuela Primaria, Educación General Básica* (2012), dirigido por Silvia Mendoza. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 1a ed. 1a reimp.

Palabras clave

Convivencia.

Asamblea.

Conflictos.

Ciudadanía.

Autoridad.

Consejo de Grado: enseñar a tomar la palabra y las decisiones

ANA KARINA GARBERI*

* Profesora de Inglés y maestra de grado en la Escuela 15 DE 13.
Profesora de Inglés para nivel elemental (Liceo Cultural Británico, egreso 2007). Profesora para Nivel Primario (I.E.S. "Juan B. Justo", egreso 2016). Especialización Docente de Nivel Superior en Intervención Pedagógica y Didáctica en Contextos de Vulnerabilidad (Instituto Superior Gladys R. Vera, egreso 2019).

Introducción

En la presente ponencia me propongo reflexionar sobre las experiencias de Consejo de Grado que me han tocado vivir a la luz de las contradicciones que se presentan entre la teoría, la normativa escolar y las prácticas institucionalizadas en relación a la convivencia y la lógica punitiva.

Soy docente de grado de primaria y profesora de inglés. Hace quince años que doy clases en escuelas públicas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en el 2019 tuve la oportunidad de participar del curso de facilitadores de convivencia. Desde ese año he transitado cuatro escuelas donde el abordaje de la temática también es diferente.

Considero que la incorporación de un espacio donde les alumnes practiquen ciudadanía es clave en su formación como miembros de una sociedad democrática. La práctica de la democracia necesita de poder tomar no solo la palabra sino también decisiones con los pares respetando las diferencias. Y dicha práctica se realiza en un intercambio de opiniones donde, si bien la autoridad (docente) está presente, en ese momento no cumple el rol de quien da la palabra y organiza la actividad, sino de quien observa, escucha y facilita ante alguna dificultad.

Aquí quisiera desarrollar algunas posibles respuestas a preguntas que me fueron surgiendo a raíz de incorporar en mis prácticas este espacio de Consejo de Grado. ¿Cuál es el objetivo? ¿Tiene que tener una resolución? ¿Qué se charla en un consejo? ¿Por qué se tiende a pensar que hay que abordar conflictos puntuales entre alumnos/as del grado? ¿Cómo se elige el tema? ¿Siempre tiene que haber Consejo, aunque no surja ningún tema? ¿Le docente tiene que incentivar a que haya un tema? ¿Cómo evitar que se considere una "pérdida de tiempo"?

Cuarenta años construyendo democracia

En instituciones cuyo espacio es colectivo, la convivencia, los proyectos, la diversidad y la resolución de conflictos son parte de la cotidianidad. Sin embargo, esa cotidianidad no siempre se pensó de la misma manera. Desde la vuelta a la democracia se desarrollaron experiencias diversas y materiales teóricos y de reflexión[1] para la participación de les estudiantes como parte de la construcción de la vida en democracia.

1. En un cuadernillo de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (s/f: 8) de la década del 80 se plantea una escuela con mayor participación de les niñes. También en una Comunicación de Orientación Pedagógica de la Secretaría (1991: 2) define que deben aprender "a elaborar propuestas consensuadas y compartir con otro la búsqueda de soluciones alternativas".

Es decir, la búsqueda por crear este espacio viene desde hace ya más de 35 años[2]. La Resolución 239/14 del Consejo Federal sobre "Acuerdos de Convivencia" en Inicial y Primaria plantea la creación no solo de los Consejos de Aula, sino también de Consejos Escolares que involucran a todes les integrantes de la comunidad. Sin embargo, este espacio aún no forma parte de la práctica cotidiana de muchas escuelas.

Las dificultades que se han encontrado son enormes. En primer lugar, el contexto político de la Ciudad donde las medidas educativas son autoritarias, unilaterales y contrarias a las prácticas democráticas. Como plantean Benetti y Galigniana (2018):

> *"Este modelo político y económico (…) necesita indefectiblemente del individualismo y la desintegración social para lograr imponerse. Desarmar y desarticular las tramas de la organización, la solidaridad, el respeto y la salida colectiva estuvieron presentes en todas y cada una de las intervenciones sociales de este gobierno."*

En este sentido, la creación de Consejos Escolares es peligrosamente contrario a la política educativa del gobierno vigente. Por otro lado, aún existe una mirada vertical y punitivista y el proceso de cambio es lento. No obstante, encontramos que los Consejos son valorados en muchas escuelas, distritos y también en escuela de maestros[3].

¿Cuál es el objetivo?

En la actualidad estoy como maestra de grado en un 6to grado en el distrito 13. A comienzo de año se planteó que ESI y convivencia debía tener un horario semanal. Por ello, le asigné dos horas semanales con la intención de intercalar actividades de contenido ESI con Consejos de Grado.

Al plantearse la necesidad de hacerlo regularmente la primera pregunta fue ¿para qué? ¿Cuál es el objetivo? En parte la respuesta está en los documentos de la Secretaría de Educación del MCBA y la Resolución del Consejo Federal ya mencionado. Siguiendo a Marcela Terry (2018: 2)

> *"Las asambleas son una respuesta pedagógica que permiten, al acordar criterios y organizar la vida en común, al priorizar el diálogo y la escucha, visibilizar, abordar e intervenir sobre conflictos antes de que se transformen en situaciones graves o violentas. A la vez, favorecen la construcción de proyectos colectivos que posibilitan el afianzamiento y el reconocimiento grupal. Estos aspectos apuntan a una mejor convivencia al crear lazos de confianza, solidaridad y comunidad."*

Sin embargo, esas finalidades son parte de un proceso a largo plazo. Entonces, al hacer cada Consejo, es importante que no sea un "como si." Docentes y estudiantes necesitan construir el sentido de las asambleas para que puedan ser valoradas como un espacio de aprendizaje más allá de si luego hay cambios o no.

Por ejemplo, en 2019, les estudiantes de un 7mo se ponían apodos. Por ello, se realizó un primer Consejo donde expresaron sus sentimientos y acordaron no molestarse más. Sin embargo, uno de los chicos no respetó esa decisión y en un nuevo Consejo volvió a surgir el tema; la solución siempre resultaba en una propuesta punitivista. Les docentes hablamos en privado con el nene y también se citó a la familia. Pero no hubo cambios y el resto del grupo se quedó con la sensación de que no servía el diálogo, "era necesaria una sanción coercitiva."

Todes sentimos que el Consejo había fracasado de alguna manera como forma de abordar los problemas de convivencia. No obstante, pudimos rescatar el saber que era un tema que angustiaba a todes y no solo a algunes y que incluso estudiantes que molestaban reconocían que no les gustaba que se lo hagan a elles.

Entonces, la práctica del Consejo cobra otro sentido: uno donde cada educande tiene un espacio para ser escuchado, por sus pares y por sus docentes, para encontrar que otres piensan en forma similar, para escuchar a les que piensan distinto, para acordar acciones que permitan cambiar situaciones en las que se sienten incómodos/as.

En consecuencia, considero que es importante que tengan resoluciones o continuidades de algún tipo los temas tratados y explicitar el sentido que le queremos dar a esas asambleas aun cuando no se llegue a todos los cambios que se quisieran.

Consejo como autoridad

Hoy, visto a lo lejos, pienso en que un elemento importante es la construcción del Consejo como autoridad. Es decir, que tanto estudiantes como docentes aceptemos las decisiones del Consejo como válidas,

2. Actualmente, nos regimos por la Ley 26892 (2013) que establece los objetivos y principios que enmarcan la promoción de la convivencia.
3. En el 2019 se realizó el curso de Facilitadores de Convivencia. Esto impulsó a las escuelas a comenzar o profundizar el trabajo de Consejo de grado y, en aquellas que podían, avanzar hacia el Consejo Escolar.

y aceptemos al Consejo como un espacio para organizar la vida en el aula. Para ello es necesario que sea claro qué cosas puede decidir el Consejo y cuales no les competen.

María Beatriz Greco en "Una autoridad emancipatoria: volver a pensar la autoridad en tiempos de transformación" (2011: 86-7) cita a Kojéve quien habla de la autoridad como una relación social y afirma que *"… sus acciones se sostienen en un reconocimiento de quien recibe la autoridad, sin reconocimiento ella no existe."*

A mi entender el Consejo también tiene que tener este reconocimiento por parte de todes les participantes. Y esto lleva tiempo para ser construido, probablemente varios años y por ello es una tarea colectiva, que requiere del compromiso de la escuela como comunidad y no sólo de un docente en el aula.

Este año, luego de un conflicto, se prohibió a mis alumnes jugar penales en el recreo. Como era de esperarse, les niñes insistían en que les dieran permiso. Entonces se organizó un Consejo para charlar cómo podían convencer a la conducción. Surgió el planteo de un compromiso con algunos acuerdos para jugar y se hizo una lista de ellos (todos los plantearon les niñes). Luego, les propuse escribirlos en forma de carta dirigida a la directora y se eligieron dos representantes para llevársela. La directora también respondió por escrito a la solicitud.

De esta manera, el Consejo tuvo un propósito visible donde el grupo se organizó para pedir algo que le interesaba y la conducción validó ese pedido al responder en seguida por el mismo medio que había surgido en el grado. Creo que eso ayudó a darle un valor al espacio como un momento donde se pueden resolver situaciones y no solo para hacer catarsis.

Por otro lado, en Consejos posteriores volvieron a plantear hacer pedidos como que vuelva el kiosquito o que la vianda venga con alfajor o que se pueda ir al baño en hora de clase y otros. Es decir, resultó complicado que surgieran temas que no fueran "pedidos" a las autoridades.

¿Y qué temas se tratan?

En consecuencia, me parece importante reflexionar sobre los temas. En muchas ocasiones se piensa que el Consejo está para abordar conflictos, cuando en realidad los conflictos puntuales deben tratarse en forma particular para evitar señalamientos, exposiciones o estigmatizaciones.

Los temas pueden ser de lo más variados. En el documento de orientación de 1991 plantean como temas: priorización de contenidos propuesto por le docente, acordar con las normas, preparar eventos y aprovechar los espacios físicos (pág. 2).

En uno de los Consejos de este año se trató el tema de cuando "se habla por atrás". El 51% del grado votó por ese tema pero cuando comenzó la ronda se generó mucho silencio. Les educandes más tímides querían que se trate el tema, pero no se animaban a hablar. Les más extrovertides no querían hablar de eso. Entonces, solo dos personas participaron y a cada rato se anotaban los que querían otro tema para decir "si nadie habla cambiemos de tema". Aquí también podemos pensar en el Consejo como autoridad a la hora de elegir y respetar el tema votado por las mayorías. Finalmente, un nene propuso que cuando haya un problema de este tipo se realice una mediación (contenido que se había abordado en ESI).

Luego del Consejo tomé la palabra para hablar sobre la importancia de tener paciencia y esperar en silencio a que las personas tímidas se animen a hablar. Asimismo, les dije que me imaginaba que para las personas extrovertidas el silencio debía ser difícil de sostener. Pero lo importante es que cuando se elige un tema se respete la decisión de la mayoría. Claro, fue una "bajada de línea". Tal vez, hubiera

Proyecto "somos un grupo" que surge a partir de un Consejo de grado. Aún está en proceso.

sido interesante habilitar un espacio escrito anónimo para que pudieran expresar cómo se sintieron en ese Consejo.

Entonces, volviendo a la pregunta del subtítulo, es necesario dedicarles un tiempo a los temas que se desean abordar y darles un orden de prioridad de acuerdo con lo representativo que sea para el conjunto del grupo.

A partir de ese Consejo, decidí invitarles a que se junten en grupos de amigues a hacer una lista de temas por un lado y a pensar un proyecto para el grado. Luego, los separé en grupos al azar para que compartan los temas y los proyectos. Espero que el hablar primero en grupos pequeños facilite luego compartir ideas en la asamblea.

Articulado con ESI

Los contenidos ESI están íntimamente relacionados con la práctica del Consejo: los vínculos con los demás, el derecho a ser escuchado, la toma de decisiones, la resolución de conflictos, el respeto a la diversidad, la reflexión sobre los estereotipos son todos temas que atraviesan transversalmente la cotidianidad y la convivencia.

Como comenté más arriba, en ESI estábamos abordando el contenido de *resolución de conflictos*. Para ello, vimos videos de dibujitos donde se peleaban y reflexionamos sobre cómo podrían resolver el conflicto sin perjudicar a nadie; leímos situaciones posibles en la escuela y las teatralizamos; y vimos qué es una mediación.

Esto último surgió en una de las asambleas como posible respuesta a un conflicto. En este sentido, pudo encontrarse una propuesta alternativa a la visión punitivista al haber trabajado anteriormente diferentes maneras de abordar los conflictos. También surgió en otra ocasión cuando les propuse leer en grupos distintas situaciones de conflicto escolar y proponer una manera de resolverlo. La mayoría apelaba a la intervención docente, de conducción o de las familias para retar/castigar a quienes habían participado del conflicto. Pero, un grupo, propuso resolverlo primero entre pares realizando algo similar a una mediación.

En este sentido, es un proceso lento donde tanto adultes como niñes estamos aprendiendo. No obstante, este tipo de articulaciones permite que haya un tiempo para escuchar, ver lo que otres hacen y reflexionar sobre eso, y un tiempo para opinar y tomar decisiones.

A modo de conclusión

Las políticas educativas mercantilistas, muchas de las prácticas institucionalizadas y la fuerza de la concepción punitiva y violenta de la manera de resolver conflictos obstaculizan en muchos casos la construcción de un espacio escolar de participación democrática.

Sin embargo, en el transcurso de la puesta en práctica del Consejo de Grado articulado con los contenidos ESI, se desarrolla un proceso de aprendizaje para adultes y niñes que permite construir un espacio más democrático, de participación donde el diálogo entre pares revalorice la voz de les estudiantes y su poder de decisión.

Al comienzo de esta ponencia me hacía una serie de preguntas. Escribir sobre mi experiencia me permite sacar algunas conclusiones:

Considero que el objetivo del Consejo es indudablemente vivir en la escuela la práctica democrática como forma de estar en la sociedad y de formar comunidad. Por ello, es fundamental que se pueda compartir, escuchar, intercambiar pensamientos y sentimientos y elaborar colectivamente soluciones. Pero al mismo tiempo, no es necesario que siempre tenga una resolución, sino que quede claro para les participantes cuál es el propósito de cada Consejo.

Además, debe ser una práctica continua y no solamente cuando surge un conflicto. Suele pensarse que el Consejo es para resolver problemas de grupo y creo que es porque les adultes tenemos pocos espacios donde en nuestra vida cotidiana participamos de intercambiar opiniones y tomar decisiones. Por ello, es difícil pensar en temáticas en las que podemos compartir una opinión y construir colectivamente el qué hacer.

Al reflexionar, uno encuentra que se pueden abordar una diversidad importante de temas, desde solicitar algo a las autoridades, pensar y organizar un proyecto de grado, los criterios para la organización de los bancos, etc. Pero el tema elegido tiene que ser respetado por todes. Esto también es un aprendizaje que lleva tiempo.

Si entre quienes participan del Consejo podemos construir el sentido y darle valor, éste se convierte en un espacio con autoridad para canalizar todo tipo de temáticas. En consecuencia, la práctica de escuchar y ser escuchado deviene en un derecho a ejercer con responsabilidad. Responsabilidad porque la decisión que se toma puede cambiar la realidad que nos rodea.

Para terminar, coincido con el planteo de Freire (1991: 35) cuando dice que la práctica educativa progresista *"busca inquietar a los educandos, desafiándolos a percibir que el mundo dado es un mundo dándose y que, por eso mismo, puede ser cambiado, transformado, reinventado"*.

En este camino de transformación por una sociedad donde todes puedan acceder a los mismos derechos, habilitar espacios de participación es un eje central.

[Referencias bibliográficas]

- **Benetti, Amancay y Galignana, Paula** (2018), "Colectivo Escuela… Nuestras resistencias pedagógicas" en XXIII Congreso Pedagógico de UTE-CTERA 2018 *Educación, democracia y resistencia. Luchas y soberanías pedagógicas.*
- **Freire, Paulo** (1991), *La educación en la ciudad*, Buenos Aires, Siglo XXI editores Argentina. Segunda edición.
- **Greco, María Beatriz** (2011) *Una autoridad emancipatoria: volver a pensar la autoridad en tiempos de transformación* en UCES.
- *Resolución 239/14 del Consejo Federal de Educación* (2014)
- **Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires** (s/f), Consejo de Grado en *Aprender a aprender.*
- **Secretaría de Educación y Cultura de la MCBA (**1991), *Comunicación de Orientación Pedagógica.*
- **Terry, Marcela** (2018), "Las asambleas de 1ro.: participar y pensar en colectivo" en XXIII Congreso Pedagógico de UTE-CTERA 2018 *Educación, democracia y resistencia. Luchas y soberanías pedagógicas.*

Palabras clave

Pueblos originarios.

Rol docente.

Interculturalidad.

Reflejos y raíces

Reflexiones sobre la enseñanza desde los pueblos originarios

LUCÍA SOLEDAD RODRÍGUEZ*

Cuando estemos perdides,
Volvamos. Cuando no sepamos qué hacer,
Volvamos. Cuando no haya respuestas,
Volvamos. A la raíz, volvamos.

Introducción

En el presente trabajo se desarrollarán una serie de reflexiones acerca de nuestro rol docente y como sujetos en permanente formación al enseñar contenidos de los pueblos originarios y la visibilización que amerita este tema en la agenda política de nuestro territorio. En primer lugar, nos encontraremos con una escena habitual de las escuelas como son los actos escolares. En una segunda parte, contextualizaremos normativamente esta temática, nos preguntaremos acerca del posicionamiento que asumimos al enseñar el tema y la necesidad de comprender –coincidiendo con Paulo Freire– el diálogo como acto de humildad. Nos preguntaremos sobre cómo enseñamos y los condicionantes que tenemos. Por último, tomaremos dos testimonios de actualidad para seguir repensándonos.

Una escena

Principio de octubre. La escuela es la misma de siempre, con sus paredes, con sus habitantes. Un día más del calendario escolar. Llega el mediodía y una docente, la de quinto grado, mira la cartelera de la sala de maestrxs. Con la mirada perdida comienza a mirar los afiches sindicales, la hoja de cumpleaños, los horarios de entrada y salida, los turnos de comedor, como lo hace cada día a esa hora cuando no le toca el almuerzo compartido con les estudiantes. Sigue mirando hasta que su cara comienza a transformarse. Las ojeras de cansancio y la cara que indican que se encuentra casi a fin de año empieza a tomar una expresión casi de horror. Cartelera de actos. Lee "12 de octubre: 5° grado". Intenta recordar en qué momento de febrero había dicho que se encargaría de organizar el acto, recuperar por qué, qué idea se le había ocurrido en aquel momento para esa

* Profesora de Nivel Primario. Profesora en Ciencias de la Educación (UNSAM). Especialista en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (CePA) y en Política y Legislación Educativa (CePA).

fecha. Su memoria le juega una mala pasada; evidentemente, el entusiasmo que tuvo en aquel momento difiere del presente.

Este relato sucede mucho más a menudo de lo que podemos imaginarnos. Quizás es momento de problematizar el porqué de esta naturalización. En primer lugar, deberíamos revisar nuestra currícula y preguntarnos en qué espacio de nuestra normativa aparece abordado el "Día del Respeto a la Diversidad Cultural". Esta fecha se estableció como conmemoración a nivel nacional hace doce años para modificar la efemérides antiguamente llamada "Día de la Raza" (Decreto 1584/2010 del Poder Ejecutivo Nacional que deroga el antecedente normativo de Yrigoyen de 1917). Además de ello, nuestro Diseño Curricular para la Escuela Primaria (2004) menciona la temática desde las Ciencias Sociales en dos grados: tercero y cuarto. Si bien los contenidos delineados son lo suficientemente amplios como para que les docentes abordemos de distintas maneras a los pueblos originarios, eligiendo diversos ejes temáticos para transitar esa enseñanza, la pregunta sobre el posicionamiento de ese sujeto educador no es algo que se analice y pregunte siempre. Entonces, ¿desde qué lugar nos posicionamos como docentes al enseñar a los pueblos originarios? ¿Qué condicionantes nos atraviesan como personas? ¿Cómo nos sentimos al estudiar y enseñar este tema? ¿Somos iguales al enseñar a las personalidades destacadas de nuestra historia como San Martín, Belgrano o Juana Azurduy que al hacerlo sobre une mapuche o une pilagá? ¿Será que podremos enseñar "desde" los pueblos originarios y no "a" los pueblos originarios?

La enseñanza: sobre el qué enseñamos y qué nos pasa

Cuando se escoge enseñar sobre pueblos originarios también se tiene que tener en cuenta que existe una traducción previa, un pasaje de la oralidad a la escritura que, como veremos a continuación, necesariamente nació en un contexto propio, particular e irrepetible del que lejos estamos como para terminar de comprender. Colombres (1997, p. 13) lo expresa así:

> *desmantelar la escena del rito constituye el objetivo clave de la estrategia etnocida (…). Es que en el ritual se representa, cifrada, la sociedad entera; en él despliega sus argumentos últimos y sus razones primordiales. Extirpar el dispositivo ritual es debilitar al mito, diluir el relato, disolver el contrato social y cancelar así los compromisos comunitarios.*

Distribución geográfica de los pueblos originarios según comunidades registradas en el ámbito nacional y/o provincial. INAI, febrero 2022.

Acto por el 30° aniversario del CEREC, Centro Educativo Rural "El Colchón" de educación intercultural bilingüe en la provincia de Chaco. Ver ponencia de Pablo Grau en página 250 de esta misma publicación.

Desde un enfoque de las pedagogías en comunidad, esto es vital, ya que en el acto propio de la enseñanza, por más emancipadora y liberadora que llegue a ser, se corre el riesgo de caer en equívocos y continuar perpetuando la invisibilidad que los pueblos originarios han padecido por siglos. En consecuencia, ¿qué ejes temáticos se escogen para enseñarlos? ¿Cuánto conocemos verdaderamente de esos pueblos? ¿Por qué necesitamos decir "esos pueblos" y no "nuestro pueblo"? ¿Cuán involucrades estamos con "su" pasado y con "su" presente?

Sostenemos que antes de ser docentes, somos personas, personas con una trayectoria escolar propia, personas que tenemos una historia individual, pero a la vez colectiva, que fuimos criadas inmersas en una cultura histórica que, arriesgo a decir, comienza en 1810. Entonces, ¿cuánto realmente podemos apropiarnos como sujetos y como educadores de algo que no sentimos, de algo que solo conocemos a través de lo que otres iguales a nosotres nos han contado de otres?

Los términos "nosotres" y "elles" vienen a ponerse en discusión en el presente escrito. En principio, celebramos el binarismo. Si pensamos que hay un "otre" es porque al menos lo reconocemos. Pero, ¿qué hacemos con el reconocimiento? Ahora, ya les vimos, pero, ¿cómo? ¿Con qué ojos? ¿Vimos con los ojos, con el cuerpo, con la memoria? ¿Observamos con nuestra historia? ¿Les entendemos como parte de nuestra historia?

> *"Nos enseñan que el diálogo es una exigencia existencial. Nos enseñan también que los inéditos son viables y que son imprescindibles, vitales; lo que la educación nos enseña, por si no estábamos enterades, es de naturaleza eminentemente política."* (Artieda, 2022, p. 178).

Pensamos que esa mirada de naturaleza política debe partir de la premisa de que forman parte del "nosotres", que nos debemos hacer carne en ese pronombre. Difícilmente como educadores podamos superar la posición de hegemonía y superioridad cuando no nos sentimos parte. Tampoco podríamos aprender lo suficiente de esa parte de la historia, de esa parte de nuestra cultura, cuando ese silencio invisibilizador se sigue sosteniendo y la opresión continúa existiendo.

En este punto quisiéramos recuperar la voz de Adrienne Rich (1991, p. 11): *"Cuando alguien, con la autoridad de un maestro, describe el mundo y tú no estás en él, hay un momento de desequilibrio psíquico, como si te miraras en el espejo y no vieras nada."*. Entonces, cuando nos miramos al espejo, ¿qué vemos? ¿Nos vemos? ¿Qué hacemos con lo que vemos y con lo que no vemos?

Por otra parte, *"si, bajo la influencia de los prejuicios discriminatorios o de los tratos autoritarios, silenciamos la palabra —la propia, la ajena, la palabra hablada y, también, la de la cabellera, la de la boca que no mueve los labios, la de los ojos-palabras—, ¿qué pasa? ¿Qué nos pasa si no somos capaces de escucharla o darle aliento?"* (Mainero, 2004). Cuando no nos vemos, callamos, omitimos y sin quererlo silenciamos las palabras de les otres. Silenciar no es lo mismo que hacer silencio. Ese silencio se traduce en negación *"(…) invisibilización del otro, silencio que oprime al ser, y que le impide realizar su capacidad histórica desde donde la palabra pueda permitirle habitar el mundo para transformarlo."* (Aguirre Alvis, 2018, p. 19). Por eso, debemos comenzar como parte del Estado a encontrarnos en ese nosotres, a escuchar y a recuperar las voces pasadas y presentes.
Superando esta discusión acerca del cómo miramos y cómo transmitimos urge la pregunta sobre el qué. ¿Qué vamos a contar? ¿Cómo nos ha llegado eso que queremos contar? ¿A partir de qué voces?

> *"Las condiciones de enseñanza y aprendizaje de nuestro idioma son cada vez más dificultosas en la medida en que pasa el tiempo y van muriendo los ancianos portadores del conocimiento. Urge una política lingüística por parte del Estado que aporte con recursos y acelere*

> *el proceso de recuperación del idioma. Proceso de recuperación en el que además de la oralidad, adoptamos la escritura y pensamos métodos de enseñanza y aprendizaje de nuestro idioma como segunda lengua."* (Ancalao, L., 2012, p. 9).

Lo que recibimos de las culturas originarias casi siempre nos llega a les docentes, a las escuelas, a la sociedad colonizadora y colonizada, con palabras que relatan una historia que ya fue mirada con los mismos ojos hegemónicos. El abordaje de esta historia silenciada y del presente silenciado además se da, como propone el Diseño Curricular desde el área de Ciencias Sociales, pero ¿qué sucede en otras áreas? ¿Llegamos a la literatura? ¿A la lengua? ¿A la música? ¿Al arte en general? ¿Será acaso que todo eso no se considera ciencia o arte?

Jorge Spíndola en "Acerca de la poesía mapuche" nos da algunas pistas para encontrar esas respuestas y hallar nuevas preguntas. En el sentido que se venía exponiendo, preguntarnos por la literatura, la ciencia y el arte originarios resulta incómodo e incompleto pero a la vez permite repensar las propias construcciones.

La escuela: entre diálogos y actualidad

Debemos pensar el espacio escolar como institución del Estado, reproductor de conocimiento colonial, europeo y hegemónico (Bourdieu y Passeron 1996; Illich 2011), a la vez que, tal como sostiene nuestra normativa, también puede ser el lugar donde se construyen nuevos saberes (Apple 2012; Giroux 2015), donde se disputa el poder de la palabra y de la acción, donde se generan espacios de contrahegemonía y de diálogo. Cuando hablamos de diálogo, nos remitimos a la concepción desarrollada por Paulo Freire (2008) como acto de humildad, como encuentro para compartir saberes y actuar. Él se pregunta:

> *¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí? ¿Cómo puedo dialogar, si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros "yo"? ¿Cómo puedo dialogar, si me siento participante de un "ghetto" de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son "esa gente" o son "nativos inferiores"?* (p. 101).

Que estas preguntas interpelen nuestro rol resulta indispensable para repensarnos como sujetos y como docentes, habilitar la circulación de la palabra, condición indispensable para poder deconstruir una mirada hegemónica inherente a nuestra vida, a nuestra formación.

Repensándonos hoy

Resulta interesante en este contexto recuperar las palabras de Sandra Hoyos, quien forma parte del Colectivo Identidad Marrón, en una entrevista en el diario Página 12 donde expresa: *"La identidad marrón nos permite entender que además de ser cuerpos no deseables, descartables y vidas que no importan, la hegemonía tiene una compleja trama y multiplicidad de formas de maltrato y opresión"*. Es importante en este momento detenernos a reflexionar acerca de la actualidad del debate, no solamente sobre la historia que enseñamos sino como la historia que está siendo y la historia que estamos siendo y haciendo con los pueblos originarios. Un ejemplo de suma cercanía es lo acontecido con el pueblo Pilagá en 1947. Recién hace cuatro años el Estado reconoció a la masacre en Rincón Bomba como crimen de lesa humanidad provocado por Gendarmería Nacional. Un juez falló a favor del pueblo, exigiéndole al Estado una serie de medidas resarcitorias patrimoniales y no patrimoniales como invertir en obras, otorgar becas estudiantiles por diez años, fijar la fecha de la masacre en el calendario escolar y hacer un monumento recordatorio, entre otras

La colección Con nuestra voz, *recopila textos en diecinueve lenguas producidos por alumnxs, docentes, miembros de pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas de más de 120 escuelas de todo el país. Fue elaborada en forma conjunta por la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe y el Plan Nacional de Lectura y editada por el Ministerio de Educación de la Nación en 2015.*

acciones territoriales. Hoy en día, el 10 de octubre es la fecha conmemorativa que tendría que enseñarse en las escuelas en recordatorio de esta masacre, pero cuando observamos en los manuales escolares un mapa de los pueblos originarios en la República Argentina, en muchos casos el pueblo pilagá se omite, al igual que el pueblo mapuche en el sur de nuestro país. Les pilagá siguen y continúan exigiendo la reparación histórica del hecho, que se haga efectivo el fallo y que devuelvan parte de su territorio que fue arrasado.

Para terminar y seguir repensándonos

Como enunciábamos al inicio, quizás sea momento de comenzar a pensarnos como parte de un colectivo más grande, de enseñar "desde" los pueblos originarios y poder desarmar el binarismo del "nosotres" y "elles".

Es urgente reforzar lazos, revisarnos, mirar nuestra historia, reconocer y conocer que hay voces, artes, música, literaturas originarias que son bisagra en nuestra formación permanente docente, que es impostergable una formación intercultural de nuestra tarea. Tenemos la responsabilidad y el desafío de continuar en la búsqueda de aquellos sitios invisibles, de aquellos lugares de encuentro donde es posible hallar y construir otras formas de transitar la historia, la cultura, pero no desde el respeto sino como parte de esas raíces que siempre estuvieron ahí. La diversidad cultural existió y existe, más allá del mes de octubre, más allá de los actos escolares, más allá de nuestra individualidad. Será momento de volver.

[Referencias bibliográficas]

- **Aguirre Alvis, José Luis** (2018). *El derecho a la comunicación, un camino de retorno al diálogo y eje impulsor del cambio social: Un trayecto del derecho a la información al de la comunicación.* J. Com. Soc. [online]. 2018, vol.6, n.6, pp. 15-31.
- **Ancalao, Liliana** (2012). "El idioma silenciado". En: Bidaseca, Karina y Vazquez Laba, Vanesa (comps.) *Feminismos y Poscolonialidad Descolonizando el Feminismo Desde y en América Latina.* Godot.
- **Apple, Michael W.** (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional.* UNLPam.
- **Aranda, Darío.** "La masacre pilagá fue declarada crimen de lesa humanidad" *Página 12*, 5/7/2019. Disponible en **https://www.pagina12.com.ar/204582-la-masacre-pilaga-fue- declarada-crimen-de-lesa-humanidad**
- **Artieda, Teresa Laura** (2022). "Educación, pueblos originarios e interculturalidad". En: *¿Qué docencia para estos tiempos?: a 100 años del nacimiento de Paulo Freire.* Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERA. **Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude** (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Distribuciones Fontamara.
- **Colombres, Adolfo** (1997). *Celebración del lenguaje: hacia una teoría intercultural de la literatura*. Ediciones del Sol.
- **Curia, Dolores** "Identidad marrón", la denuncia del racismo estructural desde el arte y la política | Un colectivo rescata como bandera el color que queda "borrado" por el racismo | *Página12*, 17/8/2020. Disponible en **https://www.pagina12.com.ar/285557-identidad-marron-la-denuncia-del-racismo-estructural-desde-e**
- **Freire, Paulo.** (2008). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- **Giroux, Henry** (2015). "Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas para la imaginación". *Revista de Educación 6.* 8: 2-15.
- **Illich, Ivan** (2011). *La sociedad desescolarizada.* Godot.
- **Mainero, Mercedes** (2004). "De silenciosos y silenciados". **https://www.imaginaria.com.ar/14/1/mainero.htm**
- **Rich, Adriene** (1991) *Invisibility in Academe.* En Diez, M. L.; Martínez, M. E.; Thisted, S.; Villa, A. (2007) *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa.* Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Subsecretaria de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.
- **Spíndola, Jorge** (S/D) *Acerca de la poesía mapuche.* Disponible en: **https://es.scribd.com/document/427117573/Acerca-de-la-poesia-mapuche-actual- Jorge-Spindola-pdf**

Palabras clave

Narrativas.
Agente multiplicador.
Educación ambiental
como derecho social.
Trabajo colaborativo.
Multidisciplinariedad.
Aprendizaje por proyectos.

LA IMPORTANCIA DEL RELATO DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

La cuenca Matanza Riachuelo

CARLA WURMAN*

* Profesora para la enseñanza primaria. Docente de la Escuela 10 DE 11. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Primaria y TIC (2017)

Introducción

El presente relato tiene como finalidad narrar una experiencia pedagógica sobre la Cuenca Matanza Riachuelo trabajada este año en Ciencias Sociales dentro del bloque de problemas ambientales. Nunca me animé a dejar por escrito mis experiencias en la tarea de enseñar, pero este año 2022 tuve la posibilidad de participar en un taller de narrativa pedagógica que despertó en mí la necesidad de compartir este proyecto de educación ambiental y reflexionar sobre la importancia de la interdisciplinariedad.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas es *"una modalidad de trabajo pedagógico entre docentes, y entre docentes e investigadores, que promueve la participación en procesos de indagación, co-formación y acción colectiva en el campo educativo".* Como señalan Suárez y Metzdorff (2018), esta estrategia metodológica de investigación-formación-acción docente organiza una serie de prácticas narrativas y autobiográficas, nos da la posibilidad de activar la memoria pedagógica de la escuela y "profundizar narrativamente" el discurso público acerca de la educación. Considero la docencia una práctica liberadora en la que es fundamental trabajar en equipo como sujetos de experiencias pedagógicas, de múltiples saberes, conocimientos y formación ciudadana. Esto nos permite reivindicar nuestra condición de seres libres con pensamiento crítico, en un ámbito donde se busca forjar un destino mejor. Tomando algunos pensamientos de Freire podemos afirmar que la práctica es el hilo conductor que nos lleva a una pedagogía y a una proyección política. En la práctica encontramos lo que opera desde cierta certidumbre (los objetivos de aprendizaje, la institucionalidad, lo planificable) pero también está la singularidad del contexto, sus diversidades, sus diferencias y circunstancias. El proyecto pedagógico que quiero relatar es un trabajo colaborativo de investigación entre alumnos y educadores sobre una temática nueva.

Desarrollo

Comencemos con el relato: "La aventura de conocer juntos la cuenca Matanza Riachuelo"

El propósito de la educación ambiental es la formación de una ciudadanía crítica, consciente y responsable en el cuidado del ambiente y la defensa de la vida y los territorios, capaz de reflexionar sobre las causas que han generado la actual crisis ambiental y sobre los modos en que las sociedades y las distintas culturas se han vinculado con la naturaleza a lo largo de la historia.

Participación de UTE en la marcha Ni una menos.

Mis primeros pasos en educación ambiental fueron en el año 2015: era maestra de un tercer grado muy particular y pensé que los proyectos relacionados al cuidado del medio ambiente serían estimulantes y enriquecedores. Solicité destinar la terraza de la escuela al Proyecto de Huerta para todo el primer ciclo y nos anotamos en Escuelas Verdes para recibir apoyo y capacitación. Ese año participamos con el mismo grupo en un concurso de movilidad sustentable y junto con la bibliotecaria armamos un proyecto adaptado a las necesidades de circulación de la escuela; todo el grupo se preocupó por armar señalizaciones acordes y fueron grandes merecedores del primer premio. Ahí descubrí que la educación ambiental era sumamente inspiradora para los chicos y que me permitía abordar múltiples temáticas; pero por sobre todo pude observar cómo el grupo potenció su deseo de aprender y su disponibilidad para trabajar.

Hoy me desempeño como maestra de grado titular en la Escuela 10 del Distrito escolar 11, allí se trabaja con Proyecto Huerta ya hace varios años con el convencimiento de que la educación ambiental es fundamental. Vemos en los chicos el entusiasmo por involucrarse y trabajar con el cuidado de la naturaleza.

Este año sexto grado debía ocuparse de trabajar sobre los problemas ambientales de la Cuenca Matanza Riachuelo, en Ciencias Sociales, dentro del bloque de problemas ambientales. Esto implicaba un gran desafío: ¿cómo abordarlo? ¿Desde dónde? Había que buscar estrategias y ahondar en la temática, pensar en diversos modos de generar interés e impacto. Además, éramos parte del territorio que atraviesa la cuenca y desde allí debíamos involucrarnos para socializar en la comunidad sobre esta temática ambiental.

La propuesta distrital me resultó en un principio interesante y desafiante ya que la temática a trabajar era muy amplia y desconocida; al mismo tiempo, era innovadora. Me propuse pensar una secuencia de trabajo que genere una mirada constructiva no solo sobre el problema ambiental de la cuenca sino también que despierte la curiosidad y las ganas de mejorar el lugar donde vivimos y que impacte en los chicos para poder transmitir ese entusiasmo.

Lo más importante para mí fue reconocer que la propuesta distrital era interesante de abordar, cuando por lo general la primera impresión es pensar que todo lo que viene desde el distrito, a modo de “bajada”, es poco motivante. Descubrí que era una temática que se interrelacionaba con otros contenidos que los chicos conocían de años anteriores y que podríamos relacionarlos con los temas futuros de trabajo en sexto grado en el área de Sociales, por ejemplo, migraciones.

Comenzamos investigando sobre las características de una cuenca: ¿que era?, ¿qué características tenía esta cuenca en particular? Me pareció fundamental que los chicos se organizaran en grupos para realizar trabajos colaborativos de investigación: ¿dónde queda la cuenca Matanza Riachuelo?, ¿es parte de nuestro barrio?, ¿cuál es su historia?, para luego socializar y exponer lo aprendido a través de carteles y afiches.

Surgió la posibilidad de ir al Museo Benito Quinquela Martín; el objetivo de esta salida implicaba tener una mirada de campo y conocer cómo Benito observaba el paisaje de La Boca desde sus pinturas. La idea de hacer una salida didáctica después de tanto encierro pandémico ya era sumamente motivadora, se volvía a sentir en el aire que la vida escolar de a poco iba volviendo a su ritmo habitual.

Una semana antes, Bruno (alumno de 6to) me cuenta que ese fin de semana llevaría a varios de sus amigos de la escuela (que además formaban parte de su grupo de investigación) a la casa de su abuela que vive en la Boca. Estaba entusiasmado por recorrer y anticiparse al resto de sus compañeros de grado. Entonces, por su cuenta, recorrieron, filmaron y se anticiparon a la propuesta.

Cuando llegó el lunes, en la escuela nos contaban y le anticipaban al resto del grupo sobre los olores y las imágenes que verían en el recorrido. Llegó el día del paseo y ellos tres desde el micro alentaban a sus compañeros y Bruno les indicaba a todos que estábamos prontos a llegar al museo, porque reconocía aquellas calles que habían transitado unos días antes.

Bajamos del micro y los chicos se maravillaron observando aquellas imágenes que habían visto en la compu y en los cuadernillos. Estaban cara a cara con el mismísimo Riachuelo, los patos, el puente, la cancha de Boca; se sacaban fotos, algunas de las chicas mencionaron "esa debe ser la lanchita de ACUMAR que está limpiando el río". En el museo observaron cada detalle de la vida artística de Quinquela en una escucha atenta, con preguntas pertinentes a la vida del artista. En la terraza del museo seguían las fotos y el asombro por esa vista imponente del Riachuelo. Allí comprendí que íbamos por un buen camino y que la semilla del conocimiento estaba prendiendo en cada uno de mis alumnos.

Mientras seguía el trabajo de investigación sobre la cuenca Matanza Riachuelo, realizamos una segunda salida didáctica. Esta vez nos acompañaron los chicos de nivelación con sus maestros, ya que en conjunto armaríamos la compostera para la huerta escolar, junto con la maestra bibliotecaria. Fuimos a la planta de reciclaje urbano, allí nos explicaron los conceptos y las prácticas de la reutilización, valorización, reciclaje y compostaje de las diferentes fracciones de los residuos sólidos urbanos.

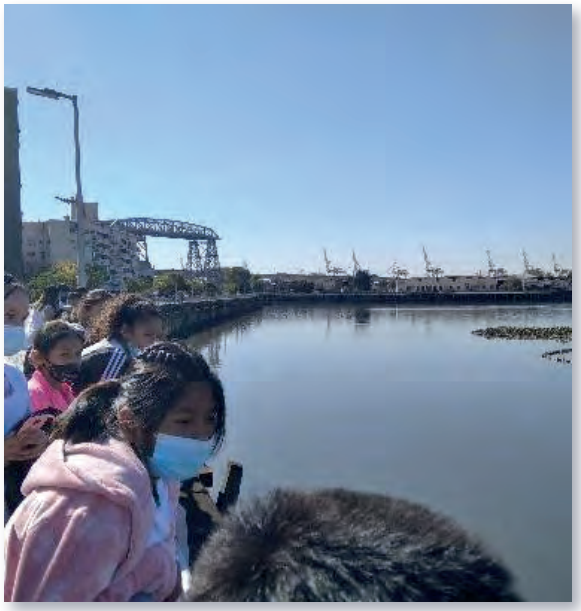
La educación ambiental implica no solo un compromiso como docente, es generar conciencia, "embarrarse", arremangarse en la temática e involucrarse conjuntamente con los alumnos para que el aprendizaje sea constructivo. En la huerta estamos todos con las manos en la tierra observando y generando vida. En la Cuenca nos involucramos en pensar cómo podemos colaborar como ciudadanos, como agentes participativos de cambio.

Un buen proyecto funciona cuando incorporamos diversas herramientas. El uso de las nuevas tecnologías es fundamental para investigar y producir material de difusión. Utilizamos la página web del grado para subir materiales de consulta tales como vídeos, textos, folletos, etc. Allí también estaban las consignas grupales en un documento compartido para que los chicos trabajen en forma simultánea, subimos fotos y comentarios sobre las visitas didácticas que realizamos y nuestros trabajos de programación final realizados con el programa Scratch.

Me gusta siempre interactuar con diversas áreas de conocimiento, e incorporar a compañeras y compañeros a sumarse. Para ello convocamos a varios especialistas que contribuyeron a darle un marco teórico a los contenidos que íbamos aprendiendo con mucha profesionalidad. Esto permitió que se incrementara el entusiasmo con el que respondían y la importancia que le daban a cuidar este maravilloso planeta del que somos parte.

Creo que enseñar no es solo transmitir saberes, estoy convencida de que debemos entusiasmarnos y entusiasmar generando acciones que nos involucran. Las redes de trabajo colaborativo son fundamentales para lograrlo, de esta manera generamos impacto en niños, familias y colegas y construimos un verdadero conocimiento multiplicador. La interdisciplinariedad es fundamental en cualquier trabajo pedagógico. Es muy interesante cómo la educación ambiental puede vincularse transversalmente con otras materias ya que nos permite así retomar y fortalecer saberes.

Nicolás Alessandro de ACUMAR nos contó la historia de la contaminación de la cuenca clarificando dudas y temas que seguíamos trabajando en el aula: cómo nuestras acciones podrían influir en el ambiente, cómo podíamos generar cambios y transmitir a la comunidad la importancia y el valor de reducir, reciclar y reutilizar. El encuentro con Alessandro fue muy enriquecedor. En primer lugar, porque los chicos reconocieron todo lo que venían estudiando, pero princi-



Conociendo el Riachuelo.

palmente porque Nicolás pudo en su charla reforzar el valor y la función que tenemos los chicos, la escuela y las familias como ciudadanos responsables de transmitir a toda la comunidad cómo se deben cambiar los hábitos de conducta para contribuir en una mejor calidad de vida y de conciencia ambiental. Como bien señala el documento de Orientaciones para el aula de ACUMAR, la educación ambiental *"Nos obliga a re-pensarnos y re-pensar nuestra manera de actuar y a desarrollar acciones innovadoras. Nos reúne, nos agrupa y nos permite pensarnos de manera colectiva, superando nuestra individualidad".*

Contamos también con la visita de una ingeniera ambiental que trabajó relacionándose con el Riachuelo desde distintos ámbitos, ya que colaboró en la Secretaría de Ambiente de Nación, Ministerio de Ambiente de C.A.B.A y para el B.I.D (Banco de Desarrollo Interamericano). En su conversación con los chicos buscamos otra mirada sobre la problemática ambiental de la Cuenca Matanza Riachuelo, que los chicos puedan pensar qué perfiles laborales se pueden relacionar con el Riachuelo y la variedad de profesiones que pueden trabajar en el medio ambiente.

También sumamos al proyecto a la facilitadora digital, Mariángeles de Intec, ya que el uso de las TIC fue fundamental para sostener las investigaciones, las búsquedas de información o la realización de documentos compartidos entre los alumnos. Juntas pensamos en el cierre del proyecto, en el producto para mostrar en el encuentro distrital, y que los chicos lo podían hacer con el programa Scratch.

La consigna distrital era que cada sexto grado muestre en un minuto, en el formato que quisiera, lo trabajado sobre la problemática ambiental de la Cuenca Matanza Riachuelo. Nuestro minuto iba a realizarse con programación en Scratch, así los alumnos podían incorporar sus conocimientos programando diálogos con imágenes, movimientos y animación, para contar a la comunidad todo lo que fueron aprendiendo en este proceso de conocer.

Conclusión: "Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender"

Considero a la educación como un derecho social y humano y como la posibilidad de formar ciudadanas y ciudadanos críticos y reflexivos, en clave liberadora y de emancipación.

La educación ambiental es una educación para la acción y la transformación: tiene un sentido político y ético porque aspira a reflexionar, problematizar y cambiar prácticas individuales y colectivas a partir de un conjunto de valores como el cuidado, el respeto, la solidaridad, la justicia, la igualdad entre las personas y la naturaleza. A su vez, impulsa un aprendizaje interdisciplinar porque busca generar proyectos y acciones colectivas que pongan en diálogo las distintas disciplinas y sus aportes para abordar la problemática ambiental de manera integral desde la escuela. El abordaje transversal propio de la Educación Ambiental constituye un desafío dentro de la estructura escolar.

González Gaudiano (2020), autor que trabaja mucho con el concepto de transversalidad y multidisciplinariedad, plantea que la *"Educación Ambiental posibilita la integración y el desarrollo de contenidos de todas las áreas de conocimiento en el abordaje de problemáticas ambientales concretas, locales, regionales y/o globales".* Es aquí donde la transversalidad es también sinónimo de innovación educativa, logrando interpelar más al alumnado e involucrarlo en la construcción de su propio aprendizaje. Y es el pilar de la construcción de este proyecto escolar en el que nos involucramos todos.

En palabras de Nieves Tapia, *"El aprendizaje por proyectos educativos apoya esta pedagogía. Si los proyectos ambientales desarrollados en las escuelas implican un servicio efectivo que responda a las necesidades de una comunidad determinada y son un intento de solución para una problemática ambiental determinada, será mucho más significativo. Se puede decir entonces que el "aprendizaje-servicio" es "una práctica significativa que permite desarrollar aprendizajes relacionados con la formación de valores, de protagonismo, de ciudadanía".*

Estoy convencida de que mis alumnos siempre recordarán este tema: la visita al Museo, el mirar de cerca el Riachuelo, la visita a la planta de reciclaje urbano y la experiencia compartida con los chicos de nivelación, la participación y colaboración de la bibliotecaria, la charla con ACUMAR que nos permitió indagar sobre la contaminación, la visita de la ingeniera ambiental Karina que nos abrió a la posibilidad de pensar perfiles y profesiones que se dedican a trabajar profesionalmente en esta problemática, las explicaciones de Mariángeles nuestra facilitadora digital que nos acompañó en el armado de nuestras programaciones en Scratch; son encuentros interdisciplinarios que los chicos podrán relacionar con otros tantos temas que van a aprender. Y en esta aventura quedan muchos temas para seguir trabajando, pero la semillita por el cuidado ambiental ya prendió en cada uno de estos aventureros de sexto grado de la Escuela 10.

Me quedo con las caras de los chicos cuando veían cómo descargaba su producción y la subimos juntos al padlet, esa emoción de la tarea cumplida, de

observar los logros y de poder compartir sus producciones en la página web de sexto. En sus producciones cuentan la historia de la contaminación del Riachuelo, en la gran mayoría hay mensajes de concientización sobre la importancia de reducir, reutilizar y reciclar; otros cuentan cosas que les fueron impactando como, por ejemplo, la causa Mendoza y sus repercusiones.

Sé que aún nos queda muchísimo por aprender, que abrimos una puerta enorme y nos quedaron un montón de cosas para seguir trabajando, pero destaco profundamente el trabajo multiplicador que logramos, cómo impactó en mis alumnos la propuesta y cómo ellos pudieron transmitir sus conocimientos y saberes.

Considero que con los chicos de sexto grado logramos juntos afianzar nuestra conciencia ecológica y sentirnos parte del cambio. Que se ve reflejado no solo en nuestro accionar cotidiano sino como agentes multiplicadores que logran socializar y concientizar a su entorno y pares sobre esta problemática que nos afecta a todos.

Estos proyectos, además de contribuir en su aprendizaje, tienen como fin último un ideal más grande, que los trasciende y en el que ellos pueden colaborar con su grano de arena, así el proceso de aprendizaje tiene además el valor de llenarlos de orgullo por ser parte de algo noble.

Y, como dice Meirieu, *"si somos capaces de hacer que los alumnos se sientan orgullosos, estarán motivados"* (Meirieu, 2007). Y si están orgullosos, querrán seguir aprendiendo.

[Referencias bibliográficas]

- **ACUMAR + Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras** (UBA) / *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas.* Relatos de Educación Ambiental en la Cuenca Matanza Riachuelo.
- **CTERA** *¿Qué docencia para estos tiempos? A 100 años del nacimiento de Paulo Freire.*
- **González Gaudiano, E.** "Complejidad en Educación Ambiental" en *Tópicos en Educación Ambiental* 2 (4). México, Secretaria de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca (SEMARNAP), Universidad Autónoma de México (UNAM), 2000.
- *Marco Curricular para la Educación Ambiental en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* / Jorge A. Ratto y Juan Manuel Ojea Quintana; dirigido por Gabriela Azar. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014.
- **Meirieu, P.** "Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender" en *Cuadernos de Pedagogía* Nº 373, Buenos Aires, 2007
- **Suárez, D., & Metzdorff, V.** (2018). "Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, pp. 49-74, 2018. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
- **Tapia, M. N.** *Aprendizaje y servicio solidario en las instituciones educativas y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2006.

Decía Natalia Militi en el cierre del Encuentro

Estos escritos dejan muchas preguntas, tan importantes como las conclusiones que podamos sacar. Pero, retomando la idea de la revisión, de la posibilidad de darle otra vuelta a las tradiciones educativas, tal vez desde la experiencia de estar en una trinchera me gustaría pensar un poco dónde estamos, en un sindicato. Pensarnos como trinchera donde resistimos las políticas neoliberales, donde podemos justamente pensar colectivamente a través de las distintas posibilidades que tenemos como organización.

Estar afiliadas/os, construir pertenencias, tener la posibilidad de elegir, de votar en varios sentidos, para hacer rondas, abrazos solidarios y marchas. Y en este XXVII Congreso Pedagógico contar con voz propia para pensar la pedagogía, repensar constantemente nuestras prácticas, pensar al sindicato como una herramienta y un lugar desde donde nosotros podamos, justamente, dar diversas batallas por los derechos.

Cantamos, hablamos con otras y otros, discutimos, debatimos. Cuando hacemos los plenarios, repensamos juntas y juntos el sindicato. Cabe recordar que pudimos hacer un plenario donde definimos plantear luchas semanales con respecto a los distintos temas que a nosotros como trabajadores y trabajadoras nos preocupan cotidianamente porque nos modifican las condiciones de trabajo. Hoy ponen en jaque los espacios institucionales y nos quieren obligar a hacer la EMI los sábados. Otra vez vulneran derechos. Tenemos un debate cultural importantísimo frente a las políticas neoliberales del Ministerio de Educación de CABA que desconocen el enorme compromiso cotidiano de les trabajadores de la Educación.

Hay un persistente desafío cotidiano. Lo fue y hoy sigue siendo: como dirigentes sindicales, es desafío la responsabilidad de conducir y pensar entre todos y todas cuáles son las mejores herramientas para poder dar estas luchas por los derechos. El Congreso Pedagógico es justamente un espacio para poder pensar entre todos y todas qué es lo mejor para nuestros pibes y nuestras pibas, para nosotros como maestros y maestras. Ahí, aquí, es donde nosotros estamos y tenemos que estar, seguir escribiendo y ser protagonistas.

Acto Homenaje a los docentes desaparecidos, frente a la sede de UTE.

IX ¿Qué desnaturalizamos y ponemos en discusión les docentes?

El nombre de este encuentro surgió de las lecturas de lxs compañerxs invitadxs, "¿qué desnaturalizamos y ponemos en discusión lxs docentes?" Nosotros hacemos docencia con las preguntas, las preguntas tienen un valor singular en tanto no obturan, abren, nos permiten buscar distintas respuestas, son provocadoras, vienen a romper algo que está más o menos instituido; de pronto una pregunta nos mueve toda la estructura.

Con rigor y también alegría, Martín, Andrea y Pedro desnaturalizan en sus escritos las evaluaciones estandarizadas promovidas por el gobierno de CABA, la historia anestesiada de la gesta de Malvinas y la Educación Física ejercida durante la última dictadura cívico-militar. Lo hacen destacando la importancia de cuestionar lo dado, ampliar los puntos de vista en una visión integral, no binaria ni jerárquica, que promueva la autonomía de les alumnes y los reconozca sujetos de derechos, y que invite a las comunidades educativas a participar activamente en los grandes temas de la educación pública. La palabra es una herramienta fundamental para desnaturalizar.

Coordinación | **María Cerneira y Federico Cáceres**

Palabras clave

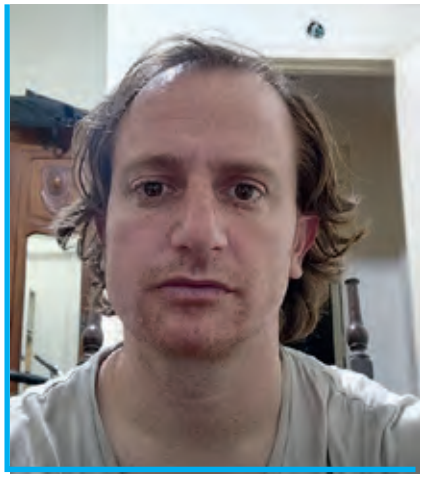
Evaluación.

Estandarización.

Democracia.

Neoliberalismo.

Estandarización o escuela para todes. ¿Qué evaluaciones?



MARTÍN BIRMAN KERSZENBLAT*

Introducción

El 21 de junio de 2022, en diversos medios de comunicación, volvió a destacarse la información sobre los resultados de las evaluaciones “Aprender”. No obstante esta vez la información se relacionaba a los resultados de la edición de 2021 y coincidía con lo que se viene sosteniendo en los últimos años en relación a los pésimos desempeños obtenidos. Cabe destacar que más allá del alarmismo que se observa en los diversos medios y de los grandes títulos dejados por les ministres y exministres de turno, la noticia destaca por la falta evidente de solidez conceptual.

Ahora bien, el presente trabajo no pretende sustentar la perspectiva tecnocrática o academicista que sostiene que solo quienes poseen conocimientos acreditados pueden opinar. Más aún, reconociendo que la educación es un bien común, es una positiva novedad que el debate exceda a la población docente, quien parece estar destinada en muchos casos a ser la única encargada de defender la educación, y particularmente la pública. Sin embargo, la propia importancia y complejidad de la temática nos lleva necesariamente a preguntarnos: ¿desde dónde hablan quienes hablan? ¿Desde dónde evalúan quienes evalúan? ¿Qué fundamentos tienen esas evaluaciones? ¿Qué objetos y qué fines tienen? ¿Qué se pretende hacer con los resultados? ¿En qué nociones de enseñanza y aprendizaje pretende fundamentarse el sistema educativo? ¿Qué se espera de la educación?

Es evidente que responder estas preguntas no resolverá la situación actual, pero indagar en las mismas, al menos, llevará al debate educativo a los tiempos y la profundidad que el mismo requiere. A su vez, indagar en las mismas, focalizar el debate en los campos de la didáctica y la pedagogía, pero también en el de la política en general puede limpiar un poco el panorama y clarificar las posturas desde las que hablamos y nos hablan.

¿De qué evaluación estamos hablando? Falsa neutralidad y falta de información

Las prácticas evaluativas cuentan con gran consideración a nivel social. Tanto en el ámbito público, como en el privado, cualquier práctica valorada suele contar con diversas y numerosas instancias evaluativas. Demás está decir que en el ámbito educativo esto se hace evidente, tanto por uno de los roles sociales de la educación —acreditar que una serie

* Profesor de Enseñanza Primaria y Licenciado en Educación, con 12 años de experiencia en la educación pública, en Nivel Primario y con una incipiente inserción en la Formación Docente.

de conocimientos han sido construidos— como por las propias funciones de la evaluación, fundamentales a la hora de transmitir, adquirir y construir conocimiento.

Ahora bien ¿se habla siempre de lo mismo cuando nos referimos a la evaluación? Independientemente del concepto genérico —recabar información para poder realizar un juicio de valor sobre un proceso—, lo cierto es que la imagen más común de la evaluación suele ser la de la evaluación sumativa —que establece si se han alcanzado o no ciertos objetivos— y con pretensión de objetividad —que supone que no se encuentra permeada por la subjetividad del evaluador, o que al menos la misma se encuentra limitada—.

Independientemente de estos sentidos comunes, lo cierto es que existen múltiples tipos de evaluación, tanto por su forma como por su finalidad. Se trata de un abanico de posibilidades que complejiza los procesos y compromete a quienes deben llevarlos a cabo no solo en términos de eficacia, sino en términos morales. Entonces, ¿es útil la evaluación que se toma en relación a lo que se desea indagar? ¿Responde a los criterios éticos fundamentales evaluar a cierto grupo de personas de ese modo? Estos interrogantes están ausentes a la hora de implementar las evaluaciones estandarizadas que atraviesan nuestro sistema educativo. Más aún, estas últimas parecen responder a los sentidos comunes previamente planteados. En principio dado que están formadas mayormente por ítems de selección múltiple que pretenden dotar de objetividad a los instrumentos. A su vez, se trata de instancias que presentan una gran ajenidad en relación a las instituciones en que son llevadas adelante. Por lo general se envían materiales de lectura y modelos a las escuelas, mas no hay instancias de capacitación en servicio que le permitan a la docencia apropiarse de su lógica y de sus fines. A esto se suma la carencia de instrumentos de evaluación complementarios en las instituciones educativas y en otras instancias del sistema. Por si fuera poco, en su utilización posterior, se destaca la falta de devolución hacia la docencia y el estudiantado, lo que demuestra un carácter puramente sumativo y en modo alguno formativo. En definitiva estas evaluaciones parecen servir para justificar a quienes desde distintos sectores sostienen que la educación se encuentra en crisis.

Para finalizar este apartado, resta destacar una ausencia fundamental. Así como en los demás aspectos, el objeto de la evaluación también parece guiarse por sentidos comunes. Aquí el foco se pone en los aprendizajes del estudiantado, pero con una salvedad, solamente se hace foco en las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje. Se dan así por sentados los objetivos de la escolaridad. De este modo los resultados de los procesos que transcurren en las instituciones educativas tienen como único criterio normativo a la eficiencia y la eficacia. Esto no es nuevo, la racionalidad técnica se caracteriza desde hace años por mantener ocultos los fines de una educación que pretende guiar. Esto no es inocente por cuanto le quita el peso a algunos de los objetivos más trascendentes de la educación: la garantía de derechos de las niñeces, la formación integral y la formación para la democracia. En definitiva, lo que transmiten las estandarizadas es que los consejos de aula, la ESI, la apreciación artística, la inserción comunitaria, la garantía de los derechos más elementales (al juego, a la identidad, al cuidado, etc.) y otro montón de prácticas fundamentales de las instituciones educativas no valen nada.

¿Quienes evalúan? Ajenidad en medios y ministerios

Como se ha planteado hasta aquí, estas evaluaciones se caracterizan por presentarse como una instancia ajena a las instituciones educativas. Esta ajenidad tiene por correlato la ajenidad de quienes evalúan. Todo pasa aquí por ministerios de educación —cuando no por empresas privadas u organismos multilaterales— que no evalúan al sistema en su conjunto, no se hacen parte de aquello sobre lo que emiten juicio de valor.

Hay un congreso pedagógico que justamente lo que nos propone es una práctica de intercambio de parar la pelota y de ejercer nuestro rol de intelectuales…
(…)
¿Cuál es nuestro rol? Me parece que ahí nos interpela también el congreso. El Congreso nos da un rol a quienes integramos la comunidad educativa de, a la larga, evaluar el sistema educativo, porque compartir experiencias también es evaluar cuál es la trayectoria de la escuela que estamos construyendo y cuál es la que queremos.
(…)
Creo que como docentes y como comunidades tenemos muchísimas experiencias para empezar a pensar en una evaluación integral —digo integral como pensamos la educación sexual, digo que abarque todo y que abarque múltiples prácticas del sistema educativo— para que podamos preguntarnos no solo por qué aprenden los pibes y las pibas sino por qué prácticas de enseñanza valoramos, qué condiciones tenemos para llevarlas adelante y qué aprenden en las áreas pero también en lo que tiene que ver con las posibilidades de ser. Tenemos un desafío que es construir pibes y pibas capaces de ser libres colectivamente.

Martín

Esto se diferencia de las evaluaciones que se toman en la escuela, en las que se indaga sobre los saberes pero también sobre la propia propuesta de enseñanza. Quien evalúa también es evaluade. No ocurre esto en el caso de los ministerios. Queda en evidencia una vez más el carácter sumativo de las evaluaciones estandarizadas.

Juzgan también los medios de comunicación y quienes los consumen. Y lo hacen desde la misma ajenidad que los ministerios. El proceso educativo queda al margen del entramado social. La escuela deja de ser un reflejo de los problemas sociales y de las políticas, tanto educativas como generales, que se impulsan desde los medios y a través del sentido común imperante. En ningún caso se lleva adelante una indagación profunda con especialistas que pisen las escuelas. Un ejemplo claro de esto se puede notar en el programa radial "¿Y ahora quién podrá ayudarnos?", conducido por Ernesto Tenembaum, cuya columna de educación es llevada adelante por un periodista deportivo y especializado en barras bravas. Las evaluaciones estandarizadas terminan así siendo una herramienta más de los discursos que se escandalizan por los pésimos resultados de una educación que ninguno de estos sectores valora realmente.

Breve análisis desde una perspectiva didáctica. Falta de contexto y recorte erróneo

Como ya se ha planteado en la introducción, a la hora de analizar estas evaluaciones estandarizadas es necesario adoptar una perspectiva didáctica, es decir preguntarnos qué nociones de buena enseñanza se sostienen en este tipo de instrumentos y en los juicios de valor que se llevan adelante en torno a sus resultados.

En este sentido, se destacan dos elementos que llaman la atención: el excesivo recorte y la perspectiva técnica instrumental. Yendo al primero, se observa en el tipo de instrumento evaluativo, que se concentra únicamente en los resultados de aprendizaje. Es decir que la noción de buena enseñanza que se defiende es aquella que permite alcanzar objetivos de aprendizaje previamente establecidos. Se observa así una concepción empobrecida del proceso de enseñanza —podemos pensar en un triángulo didáctico clásico—. Quedan afuera preguntas por las condiciones en que se produce el aprendizaje, por aquellas enseñanzas que no se evalúan ni forman parte del currículum prescripto —currículum oculto—, por aquellas enseñanzas que difícilmente puedan ser evaluables —razonamiento crítico, gusto por la literatura, importancia del cuidado de la naturaleza, razonamiento matemático, etc.—, por las relaciones que se establecen en las aulas y por los avances de cada estudiante en relación a sus puntos de partida.

Sin embargo, esta no es la mayor debilidad conceptual que se puede observar en las mencionadas formas de evaluación. El recorte erróneo viene de la mano de una perspectiva que hace mucho tiempo se desterró de la didáctica que es la noción de unidad enseñanza-aprendizaje en términos lógicos. Siguiendo a Alliaud y Antelo (2009) es necesario sostener que el aprendizaje no necesariamente sobreviene a la enseñanza. Las personas pueden aprender sin que nadie les enseñe, pero también pueden no aprender aun cuando se les haya enseñado algo de modo correcto. En este sentido no hay una dependencia lógica entre la enseñanza y el aprendizaje, pero si hay una dependencia ontológica entre aprendizaje y enseñanza: enseñamos porque las personas pueden aprender. No es difícil entonces suponer que una perspectiva que obvia estas dificultades no puede sino responsabilizar exclusivamente a la enseñanza, y a quienes la imparten, de los resultados insatisfactorios de las pruebas.

El recorte erróneo del proceso educativo viene de la mano de la reimplantación de la perspectiva del docente como ejecutivo (Fenstermacher, 1998) que es concordante con las teorías técnico-racionales del currículum. Según las mismas la enseñanza consiste únicamente en planificar objetivos de aprendizaje, impartir una lección, ejercitar y

evaluar. Se trata de una perspectiva que de un tiempo a esta parte se presenta como novedosa, pero que data de principios de siglo pasado —como reflejo educativo de la organización científica del trabajo industrial—.

De más está decir lo lejos que se encuentra esta perspectiva de una mirada compleja del proceso educativo. No solo deja de lado las preguntas planteadas en párrafos anteriores, tampoco contempla una mirada crítica y una lectura política sobre los contenidos a enseñar. A su vez, deja a les docentes en el rol de aplicadores de contenidos y métodos impuestos por otres. Del mismo modo es recortado el rol del estudiantado, quien es responsabilizado —junto con la docencia— de su propio fracaso.

Breve análisis desde una perspectiva pedagógica. Estandarización o democracia

Como hemos visto hasta aquí, las evaluaciones estandarizadas responden a una lógica técnica que tiene por valor central la eficiencia. Se trata de propuestas que entienden a las prácticas educativas, y a los instrumentos utilizados para medir la eficiencia, como neutrales. Ahora bien, detrás de esa supuesta neutralidad, lo que hay es una naturalización de los objetivos de la escolaridad.

Preguntarse por el "para qué" de las escuelas implica adoptar una perspectiva pedagógica. Desde esta perspectiva podemos observar que, lejos de ser neutrales, las evaluaciones estandarizadas, tal y como se toman en la actualidad, responden a criterios según los cuales en las escuelas deben enseñarse contenidos medibles y cuyo éxito implica que les niñes avancen todes al mismo ritmo. A su vez, en cuanto a los contenidos, se tiende a valorar la formación de competencias, las cuales en su mayor medida deben permitir la inserción laboral de "los futuros trabajadores". Aquí se pueden encontrar diferencias en relación al normalismo de principios del siglo pasado, más enfocado en la socialización, con el fin de formar sujetos que fueran capaces de ejercer sus derechos, pero sobre todo de responder a las responsabilidades correspondientes a la institucionalidad vigente. Institucionalidad que no debía ser cuestionada. Independientemente de esas diferencias, ambas pedagogías tienen importantes puntos en común: el disciplinamiento de las mentes y los cuerpos, la homogeneización y la imposibilidad de crítica al orden establecido.

Se trata en ambos casos de pedagogías de la estandarización y de pedagogías fuertemente punitivas. En este sentido, Michel Foucault (2002) utiliza la noción de "sanción normalizadora" para explicarlo:

> *En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes "incorrectas", gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia). Al mismo tiempo se utiliza, a título de castigos, una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico leve, a privaciones menores y a pequeñas humillaciones. Se trata a la vez de hacer penables las fracciones más pequeñas de la conducta y de dar una función punitiva a los elementos en apariencia indiferentes del aparato disciplinario: en el límite, que todo pueda servir para castigar la menor cosa; que cada sujeto se encuentre prendido en una universalidad castigable-castigante* (p. 165).

En definitiva, así como el normalismo aplicaba la sanción con el fin de disminuir las desviaciones fundamentalmente relativas al comportamiento, los usos dados a las evaluaciones estandarizadas también apuntan a disminuir desviaciones. Con todo, en este caso se trata de desviaciones de lo que se entiende por objetivos de la escolaridad y de lo que se supone son los resultados deseables de la misma. Aquí cabe hacer una salvedad. Les actorxs de las comunidades

escolares, especialmente docentes y estudiantes, lejos de poder cumplir con un rol de castigantes, son ubicados exclusivamente en el de castigables. A su vez, al menos por ahora, las sanciones tienden a ser antes colectivas que individuales. En el caso del estudiantado, se hace foco en su bajo nivel de conocimiento, alimentando esa imagen despreciativa que reza que "a los jóvenes no les importa nada". Por su parte, la docencia es señalada como responsable de esa falta de conocimiento fruto de "los paros, la falta de autoridad, la enseñanza ideologizada y la falta de formación".

Lo que se presenta entonces como novedad, no solo es obsoleto didácticamente sino que reactualiza y refuerza el rol reproductor de las desigualdades propio del normalismo. Una vez más, bajo una supuesta neutralidad, la escuela pretende ser orientada hacia prácticas que sostengan y fortalezcan la desigualdad de clase, poniendo en cuestión la educabilidad de los sectores populares y la capacidad de quienes les educan; así como las de géneros y de edad, puesto que la prioridad dada a los resultados de estas evaluaciones orientan las prácticas hacia el contenido disciplinar que se va a juzgar, dejando de lado propuestas como los consejos de aula y otros órganos colegiados de decisión de niñes y jóvenes, y los contenidos relativos a la ESI. Esto se ha visto en la resolución 2022-2566 del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que prohíbe el lenguaje no binario, con el objeto de mejorar los procesos de alfabetización.

El normalismo, entonces, se reactualiza en una pedagogía de la estandarización que no puede más que cercenar el carácter democrático del que, se supone, deben estar dotadas las instituciones escolares. La disyuntiva entonces queda clara: estandarización o democracia.

Hacia una educación y una evaluación dignas y democráticas

Una pregunta sobrevuela lo abordado hasta aquí: ¿cómo es posible que propuestas evaluativas y educativas con las falencias presentadas tengan la aceptación y la centralidad que tienen? Múltiples son las respuestas posibles. Con todo, y sin pretender exhaustividad, probablemente la más importante sea que construyen futuros posibles.

En sus estudios de sociología económica (y en particular de los mercados financieros) el sociólogo Jens Beckert (2017) acuñó la noción de "expectativas ficcionales" para explicar cómo el funcionamiento de los mercados se aleja de la imagen de racionalidad absoluta que impera en las ciencias económicas. Dichas expectativas, que se constituyen intersubjetivamente, tienen un rol que podríamos caracterizar casi performativo. Así por ejemplo las expectativas de crisis de pagos de un Estado terminan por cortarle sus vías de financiamiento, decantando entonces en la crisis mencionada. Esto independientemente de que las condiciones financieras de este país sean o no realmente malas. Esto permite comprender la importancia de la lucha por las expectativas, por los imaginarios.

Es cierto que educación y economía son campos diferentes, pero ambos son sociales, por lo que la propuesta teórica de Beckert puede ayudar a entender el fenómeno estudiado. Existen diversas causas por las que una propuesta antigua y obsoleta como la técnico-racional puede presentar un futuro educativo posible. Entre ellas, destacan las siguientes: las biografías escolares de les sujetes, que tienden a ver en las propuestas mencionadas una escuela cercana a aquella en que llevaron adelante su experiencia educativa; la gramática escolar, los invariantes o supervivencias de estas instituciones que permean la dinámica, los imaginarios y la cultura escolar; y la existencia de una identidad entre la racionalidad de esta propuestas y la racionalidad neoliberal tan extendida en nuestras sociedades.

Ahora bien, existe una causa más, cuya importancia no debe ser soslayada: se trata de los propios efectos que este imaginario de futuro tiene en el actual sistema educativo. Aquí se encuentra una lógica que permea las actuales políticas educativas cuyos resultados terminan siendo negativos; y criterios de evaluación de la educación centrados en la noción de calidad que recortan el campo de valoración de lo que ocurre en la escuela. Estos efectos contribuyen a construir una noción de crisis educativa. Es este el efecto más importante del imaginario analizado, dado que le quita a la actual escuela su carácter de futuro posible y, sobre todo, deseable.

Esto último es fundamental para quienes defienden la importancia de una escuela democrática, dado que señala un límite infranqueable: no se puede enfrentar el avance de la estandarización desde una perspectiva conservadora. Por más que parezca contradictorio, sin una propuesta transformadora y capaz de construir imaginarios posibles el futuro de la escuela estará en el pasado obsoleto antes que en el presente.

Ahora bien, una perspectiva conservadora no solo no es posible, sino que tampoco es deseable. Más allá de la falta de contenido profundo de la noción imperante de crisis educativa, lo cierto es que la escuela actual dista de ser la que el pueblo se merece. Aun reconociendo los avances más recientes, que han ampliado la educación y la permanencia de sectores otrora excluidos, no son pocos los casos en

los que las trayectorias educativas, especialmente de integrantes de estos sectores, no les permiten construir los saberes necesarios para el pleno ejercicio de la ciudadanía y para continuar estudiando con éxito. El desafío es entonces construir, desde la escuela vivida, la escuela deseada.

Es evidente que esta propuesta implica múltiples tareas para nada sencillas. Entre ellas, es central la evaluación integral, participativa y profunda del sistema educativo. Una evaluación que se pregunte por el funcionamiento, pero sobre todo por el sentido y la importancia de la escuela. Una evaluación que lejos de preguntarse por los efectos de la educación en les futures trabajadores, se pregunte por sus efectos en les actuales sujetes de derecho; que lejos de achacarle a la escuela la frustración por los fracasos de la actual sociedad, se pregunte por el impacto de las sucesivas crisis económicas y sociales en la tarea educativa.

Pensar una evaluación como la mencionada implica múltiples tareas y consideraciones que deben ser pensadas y organizadas colectivamente. ¿Quiénes evalúan? ¿Qué evaluar? ¿Con qué fines? ¿Qué impacto deben tener las valoraciones alcanzadas? ¿Qué instrumentos utilizar? ¿Cómo entrelazar esta política con otras que requiere el sistema educativo?

A modo de cierre: experiencia sobra

Como se ha mencionado en el apartado anterior —y en buena medida a lo largo de toda la presentación— es posible enunciar muchas más preguntas que respuestas. Abordar una verdadera evaluación del sistema educativo implica introducirse en una complejidad que pocas veces hemos experimentado. De cualquier manera, en los congresos pedagógicos, tanto estatales como sindicales, en los congresos instituyentes que, en diversos momentos históricos, fueron llevados adelante por organizaciones del campo popular; y fundamentalmente, en los procesos participativos de creación de Proyectos Escuela, en los que cotidianamente participamos, podemos encontrar las guías, orientaciones y caminos por los que podemos y debemos transitar. En esta perspectiva se presentan algunas experiencias posibles:

- a. Desde hace más de cinco años se vienen implementando, por medio de la Ley de Convivencia Escolar, Acuerdos Escolares de Convivencia. Los mismos han implicado profundos procesos de revisión de los reglamentos que vinieron a reemplazar. Estos se llevaron adelante en el ámbito de los Consejos de Aula, con les niñes; en reuniones con las familias que desearon participar; y en Espacios de Mejora Institucional, con docentes y, en algunos casos, con no docentes. Estas reuniones, en muchos casos, permitieron construir espacios orgánicos y de representación por medio de la elección de delegades de los diversos claustros. Cabe destacar que, si bien la decisión final en torno a los acuerdos legalmente quedó en los Equipos Directivos, los acuerdos alcanzados en los diversos espacios colectivos fueron realmente tenidos en cuenta a la hora de repensar la convivencia escolar.

- b. En el año 2019, con estudiantes en una escuela normal de CABA se llevó adelante una encuesta de salud sexual y procreación responsable. La misma fue realizada por les estudiantes de séptimo grado que, aprovechando la existencia de niveles medio y terciario en la institución, crearon un cuestionario y luego analizaron las respuestas estadísticamente. Se realizaron preguntas variadas en función de lo abordado a lo largo del año que permitieron observar, sobre un muestreo de más de 100 estudiantes, qué importancia tenía la ESI para el estudiantado, si se encontraba conforme con su implementación en los diversos niveles del Normal y qué conocimientos reales poseían quienes se formaban en el Normal, tanto integralmente, como haciendo foco en los diversos ejes que conforman la ESI. Los resultados fueron presentados a fin de año al estudiantado de nivel medio, junto con la explicación de algunos contenidos.

Cabe destacar que la posibilidad de aprovechar el potencial de dicha experiencia se vio coartada por el advenimiento de la pandemia en el año 2020.

- c. En los últimos cuatro años, en la misma escuela normal de CABA, se llevaron adelante encuentros de ESI con familias, que fueron desarrollados por les referentes ESI y docentes interesades, y contaron exclusivamente con la presencia de adultes responsables de les niñes. Se realizaron diversos intercambios utilizando variados recursos —juegos, cortos, cuentos, etc.— al tiempo que se presentaron trabajos implementados en diversos grados. El objetivo principal fue transmitir, pero también reflexionar colectivamente sobre los objetivos y los contenidos que comprende la ESI. A su vez, se pensaron desde dicha perspectiva, algunas condiciones edilicias de la institución, al tiempo que se intercambió sobre cómo las familias podían llevar adelante una educación sexual articulada con la implementada por la escuela. Cabe destacar que, si bien una vez más esta propuesta se vio afectada por la pandemia, el trabajo se ha retomado, permitiendo sostener una continuidad.

- d. Una experiencia más llevada adelante en la institución mencionada anteriormente es la implementación de evaluaciones sucesivas a la experiencia escolar realizadas por estudiantes de séptimo grado. Las mismas se implementaron de modo bimestral, abordando cuestiones relativas a los contenidos trabajados, las propuestas de enseñanza, la convivencia entre estudiantes y entre estes y sus docentes. Dichas evaluaciones tenían dos instancias, una colectiva y oral; otra individual, anónima y por escrito. Las mismas permitieron modificar diversas propuestas de enseñanza, pudiendo adaptarlas a las dinámicas requeridas por el grado. A su vez, a fin de año se realizó una encuesta que profundizó las cuestiones mencionadas e incorporó otras, como la inclusión de las TIC en las propuestas de trabajo, la orientación para la elección de nivel medio y la realización de salidas didácticas a lo largo del conjunto de la escolaridad primaria. Los resultados fueron analizados en las jornadas EMI y sirvieron para planificar el trabajo del periodo siguiente.

Como se ha visto en este último apartado, experiencias para realizar una evaluación del conjunto del sistema educativo sobran. A las mencionadas, sin lugar a dudas, se pueden agregar miles de otras de cada docente y de cada escuela. Dependerá de la docencia y de los sectores realmente interesados en la educación que una propuesta así pueda ser llevada adelante. Si bien exigirá un gran nivel de organización, mientras tanto es posible replicar propuestas como las previamente descritas. Para esto, será fundamental la disputa política por los tiempos y los recursos escolares.

[Referencias bibliográficas]

- **Alliaud A., Antelo E.** (2009). *Los gajes del oficio.* Enseñanza, Pedagogía y Formación. Aique.
- **Balvidares, D. (**2018). *La educación en la era corporativa.* Herramienta.
- **Beckert, J.** (2017). *Reimaginando a dinâmica capitalista: expectativas ficcionais e o caráter aberto dos futuros económicos.* Tempo Social.
- **Bourdieu, P. y Passeron, J. C.** (1979). *La reproducción.* Laia.
- **Contreras, J.** (1997). "El docente como profesional reflexivo". En *La autonomía del profesorado.* Morata.
- **Fenstermacher, G. y Soltis, J.** (1998). *Enfoques de enseñanza.* Amorrortu.
- **Foucault, M.** (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Siglo XXI.
- **Freire, P.** (2004). *El grito manso*. Siglo XXI.
- **Gimeno Sacristán, J.** (1985). "El culto a la eficiencia y la pedagogía por objetivos: el nacimiento de un estilo pedagógico". En: *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia.* Morata. Madrid. (pp. 14-26).
- **Gimeno Sacristán, J.** (1985). "La pretendida neutralidad del enfoque tecnológico". En: *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Morata. Madrid. (pp. 159-164).
- **Giroux, H.** (1983). *Teoría y resistencia en educación.* Siglo XXI.
- **Pascual, L. (**2008). *Evaluación de competencias, programas e instituciones.* UNQUI.
- **Puiggrós, A. y Marengo, R.** (2012). *Pedagogía.* UNQUI.

Palabras clave

Pedagogías.

Memoria.

Identidades.

Aprendizaje colectivo.

Arte.

Mural.

Cuarenta años de Malvinas
un mural para contar

ANDREA DELGADO*

Malvinas, un acercamiento pedagógico en comunidad

Enseñar la historia de nuestra patria, y en ella, el proceso de la dictadura y el de la guerra de Malvinas, es una necesidad y un deber pedagógico que refuerza el sentido de pertenencia, generando nuevos lazos de comunión y participación social; en este sentido el rol de la escuela promueve, aún más, la construcción de memoria y conciencia social.

En esta experiencia pedagógica la identidad es un eje importante, así como el sentido de pertenencia de cada une que se suma a una construcción colectiva. La escuela Nº 21 D.E. 20 “Soldado de Malvinas” se encuentra ubicada en Lugano, en el Barrio Piedrabuena. Su nombre contribuye a la memoria colectiva de la comunidad educativa, la escuela y el barrio, fue pensado y elegido por las y los estudiantes mediante una elección escolar.

La historia del barrio está muy identificada con la presencia del Estado argentino en las islas y archipiélagos del Atlántico Sur; desde su nombre, Luis Piedrabuena, quien fuera un marino patriota que contribuyó a la consolidación del territorio argentino en la segunda mitad del siglo XIX. También sus calles nos acercan el legado de las decisiones y acciones de otra época, por ejemplo, la escuela se encuentra sobre la calle 2 de Abril y la otra vía paralela se llama Goleta Santa Cruz (embarcación que adquiere por encargo Luis Piedrabuena para navegar por el sur, enviado por el gobierno argentino en 1876, para asegurar así, su soberanía marítima). Todo ello nutre la identidad barrial.

Cada 10 de junio conmemoramos el día de nuestro Patrono, “Soldado de Malvinas”; es por ello que pensamos en hacer un mural al cumplirse los 40 años de la guerra de Malvinas. Lo interesante en este proyecto es que mientras íbamos pensando en lo que queríamos contar con las imágenes, no deseábamos que quedara todo subsumido en la guerra, entonces fuimos descubriendo un sentimiento comunitario de apego con los acontecimientos históricos en Malvinas y la lucha por la soberanía. Nos proponíamos romper con el viejo esquema del acto patrio distante de las prácticas cotidianas de la escuela y el barrio, apoyándonos en que la comunidad, tanto educativa como barrial, contagiaba su pasión por la causa de Malvinas y la integridad territorial.

* Maestra de Educación Plástica.

¿Todo lo podemos transformar? Si a la larga lo que va a valer es el resultado de la prueba, ¿qué espacio nos queda para transformar todo, para hacer un mural, para salir al barrio y abordar cuestiones relacionadas a Malvinas, qué espacio nos queda para jugar y para pensar juegos si a la larga lo que va a importar es qué porcentaje de la evaluación hicimos bien y que porcentaje de la evaluación hicimos mal?

Martín

Todos tenemos algo en común en los escritos, tiene que ver con la identidad, tiene que ver con la convocatoria del Congreso pedagógico, justamente "pedagogía en comunidad": ¡que más comunitario que un mural!

Andrea

De la muestra plástica al desarrollo de la propuesta pedagógica

Después de buscar imágenes e indagar sobre nuestra pertenencia, mientras preparaba las actividades a desarrollar con les estudiantes, asistí a la inauguración de una muestra sobre Malvinas en la Cancillería Argentina. A partir de allí, quedé impactada con las obras y el compromiso de los artistas Nicolás Boschi y Analía Romero, de "América en colores". Una de sus obras en homenaje a las enfermeras de Malvinas que se destacaban en la muestra me maravilló; se encontraban allí dos de las catorce mujeres que participaron en la guerra, quienes habían realizado una labor fundamental, con valentía y orgullo: curaron las heridas de los soldados, entre tantas otras acciones. Estas mujeres corrieron los mismos riesgos que los soldados, viajando en el mismo avión, en medio de la batalla pero además sufrieron la suerte de ser invisibilizadas, no tuvieron el mismo reconocimiento que los soldados por ser mujeres.

Hablamos de héroes pero no de ¡heroínas! Tuve hasta el honor de intercambiar palabras con ellas. Luego pude contarles todo a mis estudiantes, les mostré una foto que con mucha emoción me tomé junto a ellas, ¡estaban allí, presentes y tan reales! Al llevar todo este material al aula, las y los chicos me preguntaban mirando esas fotos en las que aparecía con las enfermeras: "¿de verdad seño?", "¿sos famosa?" y pude contarles e incluir mis vivencias. Fue muy valioso compartir lo vivido en relatos y en imágenes. Y así con el mismo asombro que yo tuve al verlas, pudimos comprender cuánto importa reconocernos, cuán importante es el lugar que las mujeres ocupamos en nuestra sociedad, cuántas luchas por hacer y todo lo que hemos logrado.

Esta obra fue solo una parte de toda la muestra que me invitaba a reflexionar para compartirla luego con mis estudiantes. Cada pintura es un documento histórico contado en imágenes. "Flores en el Mar" enriqueció los bocetos que las y los chicos hacían para nuestro Mural. Las flores representaban las ofrendas que los familiares de los caídos en Malvinas arrojaron al mar y despertaron muestras de ternura entre les estudiantes. Esto ocurrió cuando en 1983 intentaron llegar en barco a las costas de Puerto Argentino, pero las amenazas de bombardeo y mal clima no dejaron que lleguen a destino; entonces esas ofrendas se transformaron en flores flotando en las aguas, imágenes cargadas de una sensibilidad única. Las y los estudiantes captaron esas imágenes y relatos, las transformaron con su arte, reproduciendo en sus bocetos hermosas flores como símbolo y síntesis de lo que experimentaron en esta actividad pedagógica.

¡Cuánto aprendizaje nos transmiten estas obras de arte! Si me hubieran enseñado la historia de esta manera a través del arte, cuánto más hubiera aprendido, desde la apreciación de la imagen, el recorrido visual, lo que nos transmite la obra, su simbolismo, reflexionando sobre el poder de la imagen para la construcción de la memoria histórica.

Todavía quedaban imágenes por leer, a medida que íbamos recorriendo las pinturas… seguíamos compartiendo saberes… ¿Sabían que tuvimos un gobernador llamado Luis Vernet en nuestras islas, enviado en 1829 desde Buenos Aires para ejercer soberanía ante la explotación ilegal de las potencias usurpadoras de Francia, Inglaterra, y Estados Unidos? Otro hermoso óleo que compartí con mis estudiantes, acompañando a esta pregunta: "El nacimiento de Malvina Vernet". La primera mujer argentina, la hija del gobernador, llamada Matilde Malvina Vernet. Vemos junto a la niña un zorro o "lobo de las Islas Malvinas", extinguido por el hombre en el siglo XIX. Continuamos enriqueciendo nuestro conocimiento sobre Malvinas con más imágenes.

"La carta del Maestro", una talla que llega a nuestros corazones como docentes, ciudadanos sensibles; otra manera de contar la carta del Soldado Cao, la hemos leído infinitas veces en cada acto escolar de Malvinas, ¡nos hemos emocionado hasta las lágrimas! ¡Una carta tallada dentro de un

repertorio de imágenes cobra doble significado! Julio Rubén Cao, sobrevolando en un inmenso Cóndor con sus alumnos de tercero D, rumbo al país de los cuentos, como decía en la carta que les envió a sus estudiantes; “cierro los ojos y veo sus caritas riendo, sueño que estoy con ustedes”.

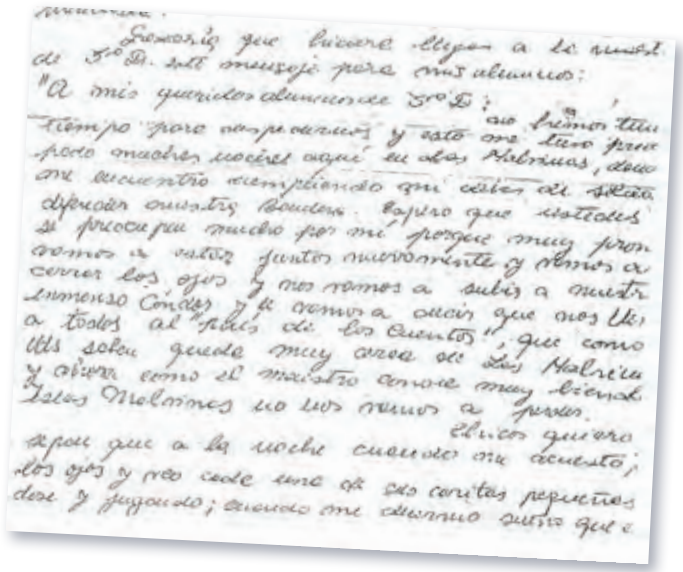
Julio Cao fue maestro de La Matanza y combatiente en Malvinas. El maestro de Laferrere le dijo a su madre que él no podría jamás sentarse en el escritorio frente a sus alumnos y hablarles de San Martín y Belgrano si en ese contexto se escondiera bajo la cama, y bajo ese sentimiento patriótico se ofreció como voluntario a combatir en la guerra. Dejó su vida en combate. Antes de caer en batalla, le escribió una carta a sus alumnos. Creo que a pesar de haber leído esa carta muchas veces, esta cercanía con la obra hizo que se evidenciará aún más el sentir patriótico. Esta obra junto a la carta compartida con los estudiantes despertó muchas ganas de bocetar esos cóndores sobrevolando las islas con el maestro y sus estudiantes y así aparecieron en muchos bocetos, todo un símbolo de compromiso y amor.

Llegando casi al final del recorrido de imágenes compartidas, les mostré una obra que interpretamos como mapa especial, como una nueva forma de ver y entender nuestra geografía, llamado: “Recursos Naturales”, acrílico sobre madera; la importancia del Atlántico Sur, con sus riquezas en la región geopolítica, económica y científico-tecnológica. En este sector de aguas frías se condensa una enorme variedad de nutrientes que atrae, a su vez, a una inmensa cantidad de especies que forman una gran fuente de recursos económicos. En este punto volvemos a reflexionar sobre la importancia de nuestro suelo y nuestras aguas, la ilegítima usurpación del Reino Unido que favorece la pesca ilegal de empresas extranjeras que explotan y saquean nuestros recursos.

Por último quedaba mostrar una imagen preponderante, “Los Cóndores”, la recuperación simbólica de Malvinas, una técnica sobre madera llamada encáustica; la idea de desplegar banderas argentinas en las Islas, aunque sea de manera simbólica, abre una ventana de esperanza. Se puede apreciar la fuerza de esta obra en una misma sintonía, tema y técnica; la técnica fue muy usada por grandes muralistas mexicanos, ceras derretidas con pigmentos que hacen más intensos y duraderos los colores. Esta obra representa la historia de Dardo Cabo y otros 17 jóvenes que el 28 de septiembre de 1966 tomaron un avión con orden de poner rumbo cero cinco. El destino, Malvinas. Una vez en tierra, los Cóndores desplegaron las siete banderas argentinas que habían llevado, cantaron el Himno Nacional y rebautizaron a la capital isleña como Puerto Rivero, en homenaje a Antonio Rivero, el Gaucho que en 1833, apenas consumada la ocupación, lideró un levantamiento contra las autoridades reales. ¡La misión había sido cumplida y la noticia recorrió el mundo!

Contada y compartida toda esta experiencia con les estudiantes se llevó a cabo el mural, juntando dibujos de cada une, compartiendo materiales e historias. Preparando el muro entre comentarios, reflexiones y aportes, plasmamos conciencia y memoria en la comunidad.

La producción del Mural tuvo varios momentos: el primer momento fue el diálogo y lo ya mencionado, la apreciación de imágenes, el intercambio de ideas, de miradas. Con papeles, cartulinas, fotos, recortes, materiales y pinceles en mano pusimos en marcha los bocetos. Estudiantes y adultes participamos en esta primera etapa de búsqueda de materiales; justamente la intención de un mural es ese trabajo colectivo que va inspirando a toda la comunidad.



En el momento de estar frente a la pared, nos organizamos por grupos, con los materiales listos para blanquear el muro, invitando a les participantes a componer y ¡a pintar! Las Malvinas fueron proyectadas en afiches blancos. Era necesario representarlas con la mayor precisión posible, todes acordamos en eso, teníamos que ser cuidadosos, y un mapa de Malvinas es muy difícil de hacer a mano alzada. Una vez pasada las Islas a la pared con carbónico detrás de los afiches, ¡quedaron perfectas!!! Lo más difícil había sido superado. Luego vino el momento de ir componiendo alrededor y sobre nuestras islas. Los colores, los personajes y el paisaje fueron armonizando la gran obra en el mural y se integraron de tal manera que les estudiantes se iban entusiasmando cada vez más. Una niña aportó las expresiones de los rostros, todes le asignaran esa tarea porque lo hacía con una sensibilidad única. Otres se llevaban mejor con los fondos. Las flores eran muy requeridas para ser pintadas. En la pared había una ventana, a un estudiante se le ocurrió hacerla parte de la composición, la pintaron como si esas rejitas fueran una red que salía de los barcos y allí quedaban los peces de colores contenidos en ella.

La motivación despertó la creatividad. Los obstáculos se transformaban y formaban parte de la composición.

Les estudiantes de 7º grado hicieron todo este proceso y fueron los más comprometidos pero cabe destacar la participación del resto de los grados. Sabemos que los tiempos en las escuelas son muy tiranos, hacer un mural solo durante las horas curriculares de Plástica y terminarlo para determinada fecha es casi imposible si no contamos con la colaboración de toda la comunidad educativa. A medida que nos disponíamos a trabajar en el mural con un grupo de 7º, otro grado se preparaba a observar, dibujar y apreciar el proceso con ideas y preguntas: *¿por qué hay una señora teniendo una bandera argentina en sus brazos? ¿Qué significan todas esas flores en el agua? ¿Un pájaro llevando chicos con banderas? ¡Que lindos esos peces de colores!* Algunes se acercaban a querer ayudar, otres concentrados en dibujar; en este sentido no perdían sus horas de Plástica, al contrario, se enriquecían con saberes y propuestas distintas, dialogaban con les involucrados y se llevaban inquietudes y brindaban sugerencias. Una de las maestras nos contó que para la conmemoración del patrono de la escuela iba a venir el ex combatiente Víctor Villagra, quien nos iba mostrar su libro *Camber, misión cumplida*. ¡Cómo no lo íbamos a incluir!! Entonces a uno de los chicos se le ocurrió dibujarlo sentado en una roca, con el paisaje de fondo de Malvinas y el lobo de Malvinas, como si estuviera cuidándolo. Quedó perfectamente integrado al resto de las imágenes. Así compartimos todo el proceso de producción, con intercambios, creando hábitos de convivencia, expresando lo que sentíamos y queríamos plasmar, respetando los tiempos y el trabajo de otres.

A modo de cierre

Todas estas obras que trabajamos para poner en marcha el proyecto Mural Malvinas nos condujeron a un verdadero aprendizaje en conjunto; tanto las y los estudiantes como la comunidad educativa, nos asombramos, nos emocionamos, descubrimos que Malvinas no fue solo un conflicto bélico, sino el territorio del cual somos parte, es nuestra geografía, nuestra historia y nuestra cultura popular que hoy plasmamos en nuestro barrio y en nuestra escuela…

Dejar la huella de un Mural de Malvinas en la escuela, es dejar plasmado para siempre un pedacito de historia y memoria, con la valiosa experiencia pedagógica de toda la comunidad educativa. El traba-

jo previo en la búsqueda de imágenes de artistas, bocetos, información y relatos de docentes de la escuela, ese trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa fue enriquecedor y superador de todas nuestras expectativas.

El antes, durante y después, son procesos que fortalecen, afianzan y recomponen nuestros vínculos. El proceso de enseñanza-aprendizaje se da en un marco favorable para el crecimiento en el área del conocimiento, con la articulación de las áreas Ciencias Sociales y Educación Plástica, entre otras.

La escuela nos posibilita la libertad de pensar otros escenarios posibles. Las artes visuales, entendidas a la vez como expresión del individuo y objeto cultural, aportan desde un lugar específico a la formación de una sensibilidad humanística que perdurará, en las y los estudiantes, más allá de la edad escolar, a lo largo de la vida. Desde esta perspectiva, la producción, la apreciación y la contextualización de la imagen forman parte del desarrollo integral de las y los estudiantes para ampliar su inserción en una cultura que, como la actual, ha potenciado la incidencia de lo visual en la vida cotidiana.

Las prácticas pedagógicas de escuela y comunidad son inherentes a los procesos sociales y acontecimientos históricos, con ello la participación directa y activa de la comunidad en la escuela potencian el intercambio de ideas, el debate y la reflexión construyendo saberes, así también, nos muestran un compromiso insoslayable, una reciprocidad entre lo pedagógico, lo social y lo cultural.

El año 2022 fue declarado Año del 40º Aniversario de la Guerra de Malvinas. A partir de este homenaje, no solo todos los documentos oficiales de la Ciudad Autónoma llevan la siguiente inscripción: “2022 - Año del 40 Aniversario de la Guerra de Malvinas”, sino que consideramos pertinente un homenaje que trascienda la simple leyenda en un papel. Que vaya más allá y por siempre cristalice un verdadero reconocimiento a nuestros héroes y heroínas de la patria. Es por eso que la pared elegida fue la de la entrada de la escuela, es un lugar relevante para la comunidad educativa y el barrio. Sentimos allí su presencia, ese pedacito de historia y geografía que día a día se recordará al mirar el mural.

Palabras clave

Disciplinamiento.

Cuerpos.

Sujetos de derecho.

Autonomía.

EDUCACIÓN FÍSICA DE AYER A HOY

Rupturas y continuidades desde los años 70

PEDRO ACOSTA*

* Profesor nacional de Educación Física, docente curricular de primaria Escuelas 7 y 22 del Distrito Escolar 2, congresal y delegado de UTE. Vocal de la junta de disciplina docente.

Introducción

La idea de esta ponencia es tomar como eje la transformación de las prácticas de enseñanza/aprendizaje de lxs docentes en Educación Física en estas últimas décadas tomando como inicio la dictadura cívico militar y el cambio de paradigma que se fue dando en les niñes y adolescentes transformando la idea de sujeto pasivo de la educación por el de sujetos de derechos. Para ello nos haremos las siguientes preguntas que trataremos de ir respondiendo a lo largo de este texto: ¿existen continuidades en las prácticas de Educación Física desde la dictadura hasta el presente? ¿Se han instalado debates que dieran lugar a rupturas en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Física desde los años 70 hasta la actualidad? ¿Cuánto se ha logrado desnaturalizar y poner en discusión? ¿Cuál fue el impacto para las y los estudiantes? ¿Cómo atravesó la docencia estas circunstancias?

Desarrollo

La dictadura cívico militar

El proyecto educativo que se implementó en la dictadura cívico militar llevó adelante un plan basado en una estrategia represiva buscando crear sujetos de neto corte individualista implementando una política de dominación en lo social. En ese contexto la Educación Física tuvo como función el disciplinamiento de los cuerpos.

En 1978 me encontraba en primer grado y recuerdo que en meses previos al inicio del Campeonato Mundial de fútbol que se llevó a cabo en Argentina nuestros profesores fueron convocados por el ente organizador para la preparación de la fiesta de inauguración de aquel evento en el estadio de River Plate donde miles de jóvenes de escuelas secundarias y de los profesorados de Educación Física realizaron una gigantesca coreografía gimnastica. Fue así que durante aquel lapso de tiempo nos quedamos sin nuestras clases de Educación Física. En aquel momento, cuando nos informaron, creíamos que era maravilloso que nuestros “profes” participaran en todo aquello.

Años después, cada vez que se acercaba la fecha de un nuevo mundial de futbol, aparecía alguna referencia a aquella fiesta inaugural y el paso del tiempo llevó a que se conociesen pormenores de todo aquello y pude dimensionar que era precisamente parte de la concepción educativa y deportiva que tenía aquella dictadura cívico militar. La máxima expresión del modelo que tenían en mente para lxs alumnxs y la sociedad toda.

Natalia Fiori comenta: *"Desde sus inicios como asignatura escolar a comienzos del siglo XX, fue conformándose un modelo hegemónico en educación física de características autoritarias y fuertemente disciplinadoras"*. Y en este momento de la historia argentina esa vieja idea se retomó, pero mas que como militarismo basándose en ciertos rasgos de lo que se conoce, como tecnicismo pedagógico, que es una corriente que surge entre los sesenta y los setenta en nuestro país.

En la Educación Física tenía que ver con la enseñanza de ciertas conductas motrices que son medibles, objetivables y cuantificables. El docente, con diversas propuestas y prácticas pedagógicas, evaluaba y media al niño o a la niña solamente con mirarlo y compararlo con otros cuerpos y otros movimientos. Se tendía a la normatización de los cuerpos, se buscaba formatear los modos de moverse y de comportarse, en este caso, en el espacio/escuela. Era la anulación de la subjetividad infantil y desde ese punto de vista buscar la homogeneidad, uniformidad y el autoritarismo.

El objetivo era manipular este espacio de enseñanza de los niños, niñas y adolescentes buscando actuar sobre sus cuerpos y su expresión. De esta manera, la Educación Física se transformó en un recurso para tal fin. En las clases empezaron a verse marchas militares como método para entrar en calor, en vez de juegos o trabajos aeróbicos. Otra de las formas que se adoptaron consistió en la realización de ejercicios sincronizados en grandes formaciones. Todo estaba expresado como conductas y acciones motrices a alcanzar. Un esquema cerrado que dejaba de lado toda posibilidad de creación, espontaneidad y trabajo colectivo. Otro de los rasgos característicos del método de enseñanza de aquellos años fue la casi eliminación de los juegos en equipo reemplazándolos por tareas de resolución individual.

La recuperación de la democracia

Luego de largas luchas por recuperar la democracia, a partir de 1983 lentamente se fue cambiando este paradigma educativo autoritario y homogeneizante que tenía como fin gobernar los cuerpos y en donde todo era medible y evaluable.

Fue un proceso lento que atravesó casi una década. *"Los juegos, la gimnasia, los deportes, las actividades rítmicas y expresivas, las actividades atléticas y las danzas folklóricas comenzaron a ocupar nuevamente un lugar preponderante y con ello se fue cambiando la idea del control sobre los cuerpos. Los procesos de generación comenzaron muy lentamente a ser puestos en cuestión"* (Aisenstein). El individualismo que tenía como fin que lo colectivo quedase invisibilizado y que todos respondiesen de la misma manera actuando mecánicamente sin capacidad de poder manifestar su autonomía ni poder tomar decisiones se fue superando. Nos encontramos dentro de un periodo de discusiones y cambios al paradigma educativo de la educación de los años setenta. Comenzó una etapa donde se comenzó a hablar de la evolución psicológica de la infancia, de la motivación de lxs niñxs, las diferencias individuales como condición para adaptar los juegos y las prácticas deportivas (Scharagrodsky, p. 116).

Los métodos comenzaron a ser cuestionados, la imitación, el modelo técnico y la repetición fueron quedando de lado. Recuerdo de mi escolaridad primaria las clases donde se armaban largas filas para realizar movimientos y destrezas donde por unos segundos de práctica pasábamos largos minutos de espera para un nuevo turno de trabajo. Estas formas de enseñanza fueron quedando relegados en pos de nuevas estrategias que aportaban mayor dinamismo a las tareas motrices y le otorgaran un mayor sentido a lo que realizábamos.

En los últimos grados de la escuela primaria empezábamos a cuestionar y no encontrar sentido a la automatización de

movimientos, sobre todo deportivos que a la hora del juego nos costaban poner en práctica. Picar una pelota desde un punto a otro varias veces no era lo mismo que realizar este gesto en un partido donde se ponían en juego otras situaciones, por ejemplo, la presencia de un jugador del otro equipo. Perduraban resabios de métodos de enseñanza que empezaban a quedar fuera de tiempo. Desde los profesorados se comenzó a trabajar sobre una nueva idea que fue ganando lugar: el método global en donde la resolución de problemas a través de la libre exploración terminó por descartar el proyecto educativo de la dictadura. El juego como elemento central del proceso de enseñanza aprendizaje fue desplazando la idea de la repetición de movimientos como método central para trabajar habilidades motoras y de allí trasladarlas a los mini deportes.

La Educación Física en la actualidad

El discurso y la práctica de la Educación Física apelaron a varios principios de la Pedagogía evolutiva (Scharagrodsky) y el paradigma fue cambiando. Desde mediados de la década del noventa se buscó trabajar desde otro enfoque lejos de la uniformidad. En estos últimos diez años nuestra actividad se fue encuadrando dentro de la diversidad y el aceptar al otro desde su singularidad. Actualmente no vemos formaciones ni marchas y las sincronizaciones están presentes entre otros lugares; por ejemplo, al momento de realizar coreografías las cuales no son impuestas, sino que se trabajan desde el conjunto fomentando la creatividad y buscando diferentes formas de expresión.

Los ejercicios técnicos, los modelos y las repeticiones de las conductas motrices le han dado paso a otro modelo de concebir la enseñanza de la Educación Física. Hemos recuperado además el sentido colectivo que nos brindan los deportes y desde ellos la socialización, la cooperación y las formas de resolver las situaciones que se presentan en conjunto. Los juegos son hoy parte fundamental de nuestras prácticas, están presentes en todos los contenidos que enseñamos. Los métodos de enseñanza también cambiaron y hoy podemos decir que el global nos atraviesa en su totalidad.

Lxs profesores de Educación Física debemos atender y manejarnos en nuestras clases vinculando las tareas motrices y deportivas con la Educación Sexual en la escuela, en especial con la toma de decisiones. La autonomía forma parte de un proceso por construir social e individualmente, y es resultado de múltiples aprendizajes. La escuela y nosotros como docentes podemos alentar a los niños, las niñas y los jóvenes para el aprendizaje de la toma de decisiones, ofreciendo oportunidades en sus propuestas de actividades y brindando variadas posibilidades para que ejerzan su capacidad de elección, no solo en lo referente a los problemas que se presentan en los deportes y que requieren la toma de decisiones constantes, sino también con el apoyo de los compañeros para la construcción de una variada gama de posibilidades para resolver diferentes situaciones que se presentan.

Hoy la situación afortunadamente es otra. Desde esta concepción, en Educación Física podemos y debemos desnaturalizar los supuestos ideológicos que atraviesan la enseñanza de las prácticas corporales, para debilitar estereotipos de género, condicionando la constitución de la subjetividad en los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en las escuelas.

Nuestras prácticas están atravesadas por el paradigma de entender a lxs niñxs como sujetos de derecho. La vinculación con la actividad motriz se lleva adelante desde un punto de vista muy distinto al de los años 70. La Educación Física está en un constante proceso de deconstrucción. Nuestros pibes y pibas hoy son parte fundamental de este proceso de construcción del conocimiento, ya no obedecen sino que piden, demandan, colaboran y contribuyen a enriquecer las propuestas que lxs docentes planteamos.

> *Y entonces dije: bueno, ahí está, estas fueron las rupturas que se fueron dando a lo largo de todos estos años. Se consiguió esto: que el niño, la niña, le niñe, no sea alguien que recibe, sino que participa, que está dentro de esto, que construye conocimiento, y yo también, algo muy de Freire: todos construimos y me parece que eso es fundamental. Pensando en mi escolaridad (yo como estudiante de Educación Física, como profesor al principio joven, y ahora) digo: bueno, se han cambiado cosas. Que hay cosas para cambiar o para seguir cambiando, las hay, pero se va por un muy buen camino. De esa Educación Física donde todo se mide, donde todo es evaluable, donde vamos por el rendimiento, donde el cuerpo es una cosa que está ahí y no puedo crear ni manifestarme ni ser libre, a hoy, ha cambiado, y eso es bueno. Y es por lo que tenemos que seguir apostando para que cada vez más la idea de el niño, la niña como sujeto derecho quede firme y no sea simplemente un repetidor de lo que el que supuestamente sabe va diciendo.*
>
> **Pedro**

Hemos podido superar ese dominio sobre los cuerpos, esa idea de un cuerpo único que debe ser disciplinado dándole lugar a una Educación Física que permite valorar la diversidad, celebrarla, habitarla. Que sea libre de las etiquetas que limitan la capacidad de niños y niñas de desarrollar sus habilidades físicas. Que, en lugar de poner vallas entre varones y mujeres, les permita encontrarse y compartir a partir del respeto y del cuidado de sí y de los y las demás.

La implementación de la ESI nos ha permitido desde nuestras clases conceptos que garantizan la igualdad de oportunidades y poder superar estereotipos (de género, culturales, sociales, étnicos, entre otros) con referencia a las prácticas corporales.

Nuestrxs alumnxs son hoy autónomxs, criticxs, reflexives y este posicionamiento ayuda a generar propuestas que contribuyan a que se sientan parte de este proceso de enseñanza aprendizaje.

"Día autónomo"

En una ponencia realizada para el Congreso Pedagógico del año 2018 nos planteábamos que, desde nuestra materia, como disciplina escolar, debíamos generar propuestas que articulen con la Educación Sexual Integral y atiendan a la diversidad, formando personas autónomas y responsables, comprometidas con el cuidado de su cuerpo.

De esta manera en conjunto con lxs alumnxs surgió una idea que tuvo como finalidad generar que les pibes se apropien de la clase. Una forma de transmitir la idea de que nunca más debemos permitir el disciplinamiento de los cuerpos y que se considere a lxs niñxs como sujetos pasivos a quienes lxs docentes, consideradxs lxs sujetos acitivos, les transmitían los saberes.

Pensando en dos momentos de mi propia historia como alumno elaboré esta idea de autonomía. Recordé mis años de escolaridad primaria entre 1978 y 1982, recordé cuando todo era automatizado y cíclico dándonos poco espacio para poder crear experiencias lúdicas y de movimiento. Todo era establecido y la sumatoria de acciones motoras predominaba siendo todas nuestras prácticas esquematizadas. En el final de mi escuela primaria y en los inicios de mi escolaridad secundaria entre 1983 y 1986, envueltos en una pedagogía que buscaba romper las ideas del control y el domino corporal, encontramos una base para poder crear nuestros propios juegos. A partir de esa idea decidí recuperar aquellas experiencias y trasladarlas a los grupos de alumnxs con los que trabajo. Nuestrxs alumnxs son hoy sujetos de derecho y uno de ellos es el derecho a hacer deporte, a jugar y disfrutar de un ambiente sano.

Esta idea fue tomando cuerpo en colaboración con les niñes que me pedían espacios para poder jugar "a lo que ellxs querían" La misma consistió en establecer dentro de las clases semanales un "día autónomo", que no consistía en una "hora libre" a la semana sino en que ese día ellos fuesen quienes planteasen las actividades. Buscando generar acuerdos, debates y poniendo en práctica todos aquellos saberes que a lo largo del año fuimos trabajando, ellxs debían elaborar sus juegos, armar sus equipos para la práctica deportiva, implementar e incluso generar sus propias reglas.

Como expresé en la ponencia de 2018, desde nuestra materia, la Educación Física, tenemos que poder trabajar sobre la valoración y el respeto por la diversidad, ayudar a aceptar las diferencias y a reconocer que existe otro que tiene características físicas distintas de las propias; que vive, piensa, siente de manera distinta de la mía; revalorizar la inclusión por sobre la exclusión; ayudar a reconocer que existen distintas elecciones y que las mismas forman parte del derecho de las personas; finalmente, permitir construir la idea de un "nosotros" junto con la de un "yo". Para esto se trabajó previamente en ir rompiendo los convencionalismos sobre los juegos y deportes entendiendo

que todos, todas y todes pueden participar en todas las actividades.

Hoy nuestrxs niñxs son protagonistas de la clase y por eso es importante que puedan generar sus propias prácticas, compartir, consensuar y tener respeto por las direfencias, no como una cosa impuesta desde el docente sino generando ellxs mismxs sus espacios.

A modo de conclusión

A modo de cierre y trazando una línea con la Educación Física que en los años 70 solo buscaba dominar los cuerpos y encasillar a todos y todas en el mismo lugar y que en las décadas posteriores fue recontextualizando las prácticas, hoy estamos ante la posibilidad de generar modificaciones en los patrones socioculturales estereotipados y eliminar prácticas basadas en el prejuicio de superioridad de género, de las relaciones asimétricas que ejercen los hombres sobre las mujeres, sobre no binaries y cuerpos feminizados. Esta elección constituye una premisa necesaria para trabajar en la prevención y la promoción de la salud, en el cuidado de nuestro cuerpo, en el ejercicio de prácticas sexuales protegidas y en la construcción de vínculos afectivos más saludables, basados en relaciones interpersonales recíprocas. En las décadas posteriores al término de la dictadura militar la Educación Física ha ido generando debates, muchos de los cuales aún están en procesos de construcción, donde podemos ver un acercamiento a las ciencias sociales para generar prácticas mucho más participativas, democráticas y respetuosas de las diferencias (Scharagrodsky).

Creemos que la Educación Física puede llevar adelante un gran trabajo para superar todas estas barreras definitivamente. El disciplinamiento de los cuerpos, la homogeneización que planteaba el proyecto político en los años del autollamado "Proceso" y que anulaba todo tipo de subjetividad, atravesó profundamente a muchxs chicxs y jóvenes que en aquellos años transitábamos nuestra escolaridad e incluso en algunos momentos de nuestra formación docente, pero siendo también nosotrxs sujetos de derecho pudimos ir deconstruyendo y construyendo otro paradigma en relación con la Educación Física, el cuerpo propio y el de lxs otrxs, y basándonos en esas experiencias poder generar conocimiento desde un lugar totalmente distinto.

En el pasado, en nuestra infancia, cuestionábamos por debajo el poco dinamismo de nuestras clases, pero no encontrábamos el espacio para poder opinar y sentirnos partícipes de una construcción del conocimiento que hoy sí puede darse. Por eso es importante que nuestrxs niñxs participen y demanden, que cuestionen y se apropien de los espacios. Partiendo de lo lúdico, lo motriz y lo deportivo podemos llevar adelante una práctica de desnaturalizar los supuestos ideológicos que atraviesan la enseñanza de las prácticas corporales, para debilitar estereotipos de género, condicionando la constitución de la subjetividad en los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en las escuelas.

La Educación Física debe ganar presencia y ser, lo está siendo, acompañante en el nuevo paradigma acerca de cómo vincularse con el cuerpo propio y el de lxs otrxs, un espacio que permite valorar la diversidad, celebrarla, habitarla, libre de las etiquetas que limitan la capacidad de niños y niñas para desarrollar sus habilidades físicas. Que, en lugar de poner vallas entre varones y mujeres, les permita encontrarse y compartir a partir del respeto y del cuidado de sí y de los y las demás.

[Referencias bibliográficas]

- **Aisenstein, A., et al.** (2001), "El deporte en la escuela. Los límites de la recontextualización", en Aisenstein, A., Di Giano, R., Frydenberg, J., Guterman, T. (comp.), *Estudios sobre Deporte*, Centro Cultural Ricardo Rojas, UBA, pp. 167-198.
- **Fiori, Natalia** (2006), *Sociedad, Estado y…. Educación Física. La constitución política de la Educación Física en Argentina a través de las teorías pedagógicas (Período 1945 - 1976)*. Partes I, II y III.
- **Mansi, Daniela** (2021), *Historia y memoria del pasado reciente: análisis del Diseño Curricular de Educación Física para el Nivel Preescolar durante la última dictadura cívico-militar argentina.* Universidad de Flores - Universidad Nacional de Luján. Argentina.
- **Scharagrodsky, Pablo "**Educación Física" (2019), en Fiorucci, Flavia; Vismara, José Bustamante, *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Unipe.

X ¿Te queremos verde?

Recorridos y prácticas pedagógicas ambientales desde colectivos y comunidades urbanas

Bienvenides a este encuentro convocado desde el XXVII Congreso Pedagógico después de varias postergaciones. Lo hemos logrado maternando y paternando conversaciones y escritos para la educación ambiental. Estos textos expresan recorridos donde construimos pedagogías en comunidad.

Patricia, Paola y Natalia en el Parque Avellaneda con vecines, infancias, instituciones y organizaciones territoriales, Yanina y Maria Laura con docentes vinculados a la cuenca Matanza Riachuelo y organizaciones como ACUMAR y con docentes investigadores de la UBA e Irene con su experiencia en formación docente y educación ambiental en UTE (CFP 14) acompañan debates pedagógicos de maestras y maestros, de profesores y profesoras construyendo saberes y conocimientos para transformar prácticas ambientales. Acompañan lecturas, relecturas, registros, narrativas, procesos de escritura.

El encuentro de hoy se llama *¿Te queremos verde?* Nos encanta esta metáfora y esta pregunta. ¿Se trata de romper estereotipos? *Te queremos verde* nos invita a ser protagonistas de recorridos y prácticas pedagógicas ambientales desde colectivos y comunidades urbanas. Te queremos verde puede ser un estereotipo de lo ambiental o una necesidad, un deseo, una exigencia de derechos, una exhortación a responsabilizarse, pero también una invitación a nuestros compañeros y compañeras a pensar cómo queremos esta ciudad y cómo enseñamos educación ambiental, desde qué posición nos paramos para desarrollar una ética y una estética, también una herramienta política pedagógica y sindical.

Coordinación | **Irene Tomé y Daniel López**

Palabras clave

Espacios verdes y públicos.
Educación ambiental integral.
Soberanía natural.
Proyectos educativos colectivos.

Vuelos en el jardín de los porqué

Una experiencia participativa que conjuga naturaleza y arte para comprender, valorar, cuidar, transformar, enriquecer y habitar el ambiente

ROMINA PAOLA CABRAL, NATALIA SOL GONZÁLEZ Y PATRICIA GUIJARRUBIA*

Romina Paola Cabral

Natalia Sol González

* Integrantes del proyecto educativo "Aulas a cielo abierto", Parque Avellaneda.

Parque Avellaneda. Un parque educador

El Parque Avellaneda es un espacio verde público y escenario de consenso, legitimado por la ley 1.153 (2003) de gestión asociada y planificación participativa. La norma propone el tratamiento de las políticas territoriales a través de los plenarios mensuales, públicos y abiertos de la Mesa de Trabajo y Consenso (que este año celebra sus primeros 25 años), que se encuentra integrada por diferentes grupos de trabajo conformados por vecinas, vecinos, trabajadoras, trabajadores e integrantes de diversas instancias gubernamentales.

En ese escenario, desde hace 21 años se desarrolla el proyecto educativo "Aulas a Cielo Abierto"[1]. El proyecto despliega y consolida al Parque Avellaneda como un parque educador: un espacio verde y público donde enseñar y aprender. A través de paseos pedagógicos y jornadas temáticas las infancias, docentes y familias descubren, exploran y generan aprendizajes recorriendo el patrimonio integral que enlaza naturaleza urbana, arte, ludicidad e historia[2].

El Parque Avellaneda, segundo espacio verde y público de la ciudad de Buenos Aires, fue inaugurado en 1914. Cuenta con 38 hectáreas de infinitos verdes que, a la fecha, según registros llevados adelante por el Club de Observadores de Aves, Grupo de Arbolado y fuentes históricas del parque, albergan 120 especies arbóreas (nativas y exóticas), 72 especies de aves y 13 especies de lepidópteros diurnos (mariposas), 10 especies de vaquitas de San Antonio, además de una gran variedad de otros insectos y artrópodos. No obstante, en los últimos años fuimos detectando que en nuestra ciudad la biodiversidad de insectos no era significativa y puntualmente la presencia de mariposas no era abundante, esto nos llevó a elaborar una pregunta: ¿por qué en nuestro Parque Avellaneda la presencia de mariposas es escasa?

1. Integrantes de Aulas a cielo abierto: Ana Luz Chieffo, Andrea Bontas, Natalia Sol González, Romina Spaggiari, Ornella Gilardoni, Susana Cantores, Marina Orecchio, Romina Paola Cabral, Matías Bisso y Patricia Guijarrubia.
2. Enlace para acceder al blog de "Aulas a cielo abierto": **https://parqueavellanedaparqueeducador.blogspot.com**

En diciembre de 2019 investigando y construyendo posibles respuestas comenzamos a soñar la construcción de un “Jardín de mariposas”, considerando la incorporación de flora nativa que hospeda y/o nutre distintos tipos de mariposas. Pero unos meses después, la pandemia irrumpió cual vendaval desolador.

Para oxigenar esos días, y continuando con nuestro trabajo y compromiso como educadoras, desde casa elaboramos colectivamente diferentes materiales didácticos virtuales para abordar el patrimonio integral del parque. Así, el crecimiento de **nuestro blog** resultó exponencial: desde propuestas para observar aves desde casa pasando por el “Club de Exploradores con barbijo”, “Viajeros en el tiempo” hasta “Ecos de mariposas”. En estas resonancias fuimos abordando el inagotable mundo de los lepidópteros (mariposas) desde diferentes campos disciplinares y lenguajes. Amalgamamos abordajes de aproximación científica y poética partiendo siempre de preguntas que vertebraran recorridos didácticos digitales durante el confinamiento, que luego transformamos en presenciales:

- ¿Cuáles son las etapas de crecimiento y transformación de las mariposas? ¿Qué alimento prefieren en cada etapa? ¿Poseen una espiritrompa? ¿Cuánto tiempo viven? ¿Existen mariposas nocturnas? ¿Qué significa que las mariposas son polinizadoras? ¿Cuál es su contribución al ambiente natural urbano? ¿Por qué plantar nativas?

- ¿Qué sueños agitan las alas de las mariposas? ¿Qué vuelos culminan sus horizontes?

- ¿Y si las mariposas conversaran con las flores, qué palabras pronunciarían?

- ¿Dónde van las mariposas los días nublados? ¿Danzan las mariposas?

- ¿Pueden nuestros ojos llenarse de vuelos de mariposas?

Cabe destacar que nuestro equipo de educadoras está conformado por profesionales de diversas áreas disciplinares que conforman una unidad en la diversidad, ampliando miradas y aproximaciones, expansiones y profundizaciones, indagaciones y observaciones.

En las propuestas desarrolladas incluimos actividades corporales; contemplación y disfrute de imágenes artísticas en diferentes soportes y formatos; ilustración botánica como instancia de conocimiento detallado, fruto de la minuciosa observación, una verdadera pedagogía de lo diminuto, una forma de describir a partir de trazos y tonalidades.

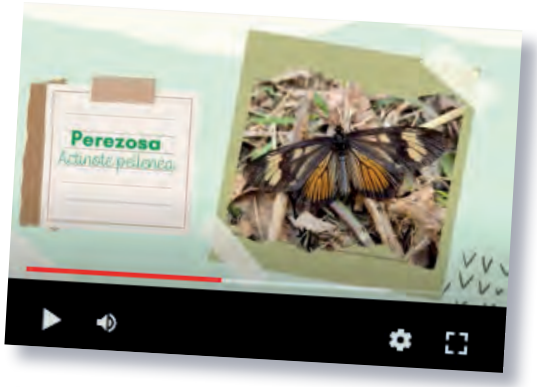
Plantar y cuidar: trabajo conjunto

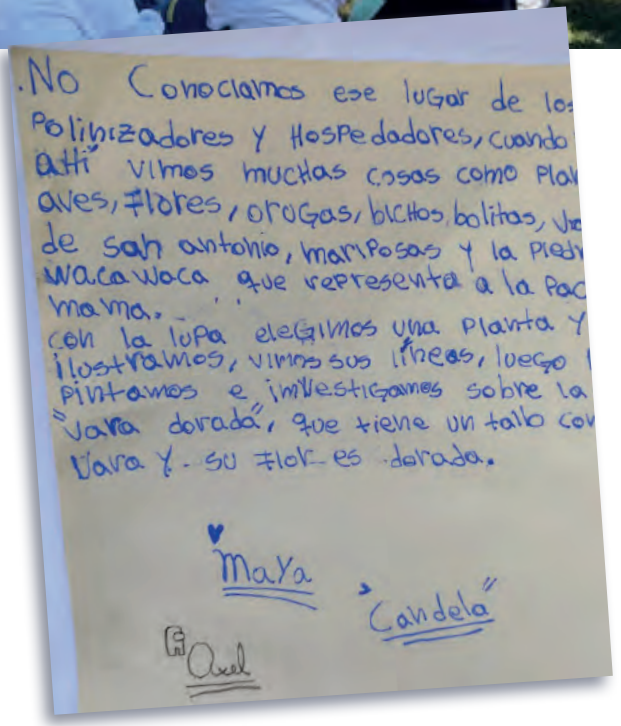
Lamentablemente al correr de las semanas pandemiales, fuimos observando una poda indiscriminada de ejemplares arbóreos centenarios en nuestro Parque. Ante esta grave situación se fue conformando el grupo de trabajo “Arbolado” que buscó incansablemente revertirla.

Durante el año 2021 el grupo de la Mesa de Trabajo y Consenso planificó, diseñó y concretó un sendero con especies nativas de la ecorregión pampa ondulada. El sendero recrea cinco formaciones fitogeográficas de Buenos Aires: talar, bosque ribereño, pastizal y humedal. Todos los ejemplares presentan floraciones en diversas épocas del año, característica que promueve una sinergia ecológica de manera tal que habilita un escenario potente para enriquecer el ambiente, como así también para desplegar aún más la educación ambiental integral haciendo foco en la soberanía natural.

Se realizaron jornadas intensivas y colectivas de plantaciones. El sendero, ubicado al sudoeste del parque (entre el Vivero Municipal y las Canchas Peuser), es fruto del trabajo colectivo y cuenta con un cantero construido con plantas herbáceas nativas de Argentina, cuya floración atrae a diversos polinizadores incluyendo coleópteros, himenópteros y aves. Algunos ejemplares también cumplen función de

Patricia Guijarrubia





hospedadores de mariposas, de ahí que dicho espacio, que fuera pensado originalmente como "jardín de mariposas", reciba el nombre de "Jardín de polinizadores".

¡Plantar y cuidar nativas para que las mariposas y demás insectos habiten nuestro parque! ¡Se plantaron 256 ejemplares vegetales de una paleta de colores increíble! Trabajamos enriqueciendo con nativas (malvaviscos, varas doradas, pavonias, sen de campo, entre otras), para hospedar y nutrir variedades de mariposas: espejito, cuatro ojos, ajedrezada, monarca del sur, limoncito ¡y tantas más! Al igual que una gran variedad de otros seres vivos tales como escarabajos, moscas florícolas, chinches, langostas, abejas y avispas.

Un espacio construido no sin tensiones u obstáculos tales como desperfectos en el funcionamiento del sistema de riego, limpieza diaria, entre otras.

Vuelos en el jardín de los porqué

Agosto del año 2021 nos sorprendió planificando posibles paseos pedagógicos para explorar el "Jardín de Polinizadores" que amanecía con crecimientos cada día, todos los días. En diferentes reuniones concretamos virtualmente encuentros de planificación participativa con docentes y equipos directivos de nivel inicial y primario con quienes elaboramos una "hoja de ruta", pautando tiempos y distintas etapas de desarrollo del proyecto, respetando los momentos de los paseos pedagógicos: el antes, el durante y el después. Para ello retomamos lo producido digitalmente condensado en el material didáctico "Ecos de mariposas".

¿Cómo encauzar tanto entusiasmo y necesidad de salir, recorrer e indagar las plantas nativas y la fauna asociada? ¿Qué nuevas preguntas de infancias surgirían? ¿Cómo transmitir los aprendizajes a las familias, vecinos y vecinas que recorrieran el Jardín de Polinizadores?

Expandiendo las producciones de los primeros tiempos de la pandemia, confeccionamos un libro digital "Vuelos en el jardín de los porqué", volcando información específica de las plantas nativas. Sumamos, además, la exploración de otros animales como la variedad de coleópteros (vaquitas de San Antonio y escarabajos de las hojas) himenóptero (hormigas, abejas, abejorros y avispas) y las relaciones que establecen con las plantas nativas.

Aleteos inspiradores nos llevaron a dar otro paso en los sueños: ¿Y si los hallazgos producidos en los paseos pedagógicos (¡tan esperados!) se transformaban en audios polifónicos? ¿Y si los compilábamos y armábamos una audioguía?

En plena primavera de 2021 no solo se incrementaron los vuelos de mariposas y demás insectos sino que pudo concretarse la posibilidad de que las infancias comenzaran a recorrer presencialmente el Jardín de hospedadoras. Inventamos (mientras estudiábamos y compartíamos saberes con especialistas) un paseo pedagógico inédito, nuevo, creado entre la presencialidad y la virtualidad, con la esperanza transformadora de los ciclos de vida.

De este modo, diseñamos un paseo pedagógico para aprender caminando. Caminar desde una perspectiva amplia, en palabras de Le Breton: *"Caminar es una apertura al mundo, caminar es vivir el cuerpo provisional o indefinidamente. Recurrir al bosque, a las rutas o a los senderos, nos permite recobrar el aliento, aguzar los sentidos, renovar la curiosidad".* (D. Le Breton, *Elogio del caminar*).

La mirada atenta y el contacto directo con el entorno natural permitieron la exploración de las nativas, sus hojas, sus colores, texturas, alturas, dimensiones, floraciones, formas, funciones, relaciones y más.

El paseo se denominó “Vuelos en el Jardín de los porqué”. Como todos los paseos pedagógicos desarrollados en las “Aulas a cielo abierto”, se buscó que fuera dialógico y dinámico. A su vez, que convocara a la sensibilidad y la observación sistematizada, en plena consonancia con la ley de educación ambiental integral que venimos sosteniendo aún antes de su sanción. Buscamos en cada paseo generar instancias para valorar la biodiversidad, construir espacios sustentables y contribuir a la formación de una conciencia ambiental que valore y cuide el entorno natural.

Para el recorrido elegimos seis especies (salvia celeste, sen de campo, mburucuyá, vara dorada, malvavisco y malva rosada) para indagar en profundidad, comparar, establecer diferencias y similitudes, y continuar preguntando. Estas especies son hospedadoras de la mariposa limoncito, espejito y ajedrezada[3].

Y varios martes a pleno, con la alegría a flor de sol, las lupas que abrían miradas y todos los verdes para las infancias se fueron desarrollando en los paseos pedagógicos. Luego, de vuelta a la escuela, donde cada docente elegía diferentes estrategias didácticas para indagar con mayor profundidad las características de una de las especies nativas. Indagación sensorial, búsqueda de características, ilustración botánica, escritura y reescritura de texto científico y pregunta poética al final, entre otras actividades.

Voces de infancias que invitan a caminar y conocer (audioguía)

A partir de las investigaciones, recorridos presenciales, observación, ilustración botánica directa, hallazgos y preguntas se organizaron por grado los textos y descripciones en formato de audio. De esta manera, se concretó la audioguía soñada con las voces de las infancias, quienes comunicaban e invitaban a recorrer el “Jardín de Hospedadoras”. Todo lo aprendido, descubierto, investigado y elaborado en la escuela y en el parque, no quedaba solamente en un cuaderno o en un cajón, tenía alas: una audioguía elaborada por las infancias acompañadas por docentes tan ávidxs como comprometidxs que transformaron la posibilidad en una realidad[4].

Hacia finales de octubre de 2021 comenzó la edición de los audios grabados colectivamente. Siguieron días de materialización de la audioguía a partir de códigos QR impresos. Las impresiones de los códigos fueron colocadas en diferentes carteles alrededor del “Jardín de Polinizadores”. Todos los vecinos y las vecinas que pasearan por allí podrían disfrutar del recorrido escuchando las voces de las infancias que narraban sus aprendizajes sobre cada uno de los seis ejemplares elegidos.

3. Para visualizar las mariposas que habitan el parque Avellaneda: **https://parqueavellanedaparqueeducador.blogspot.com/2022/06/cuantas-especies-de-mariposas-habitan.html**

4. La audioguía es fruto del trabajo conjunto entre el JII N°3 DE 13, la Escuela N°10 DE 13, la Escuela N°19 DE 11, las educadoras de “Aulas a cielo abierto, Parque Avellaneda” y el Grupo de Arbolado de nuestro parque. Diseño y edición de la audioguía: Natalia Sol González. Inmenso trabajo y compromiso de las docentes: Pamela García, Diana Raimondi, Karina Vila, Daiana Fernández, Florencia Andrea Gutiérrez y Natalia Sol González. Acompañadas por las integrantes de los equipos directivos: Vanesa Cao, Elizabeth Rodríguez, Laura Viccario y Roxana Anzovino.

Aquello que se aprende se convida a los paseantes del parque. Las voces de las infancias invitan y comparten saberes que oxigenan; ponen en valor el territorio que se fue colmando de mariposas, escarabajos, abejas, etc. Hallazgos de saberes colectivos y comunitarios, de escrituras y prácticas[5].

Durante el año 2022, todos los días jueves, vecinos y vecinas del grupo de arbolado riegan y cuidan el sendero. Los martes y miércoles se colma de niñas y niños de las escuelas de diferentes distritos de la ciudad que viajan en busca de recorrerlo y continuar asombrándose. El tiempo se detiene, los latidos se aceleran y los deseos de aprender, lupa en mano, se propagan.

Y culminamos este año concretando la jornada "Ecos de mariposas"[6], convocando a la artista Rosa Rodríguez que desarrolla el proyecto "Vuelo libre" a compartir sus mariposas de papel. Niñas y niños de las escuelas recorrieron el Jardín de Polinizadores, exploraron, danzaron y diseñaron sus increíbles mariposas.

A casi un año de inaugurar la audioguía y de escribir la experiencia, es decir haciendo memoria, valoramos el trabajo en común reafirmando el posicionamiento ético y político de la búsqueda del bien común.

Es destacable el trabajo conjunto por recuperar el espacio público. Coincidiendo con el contundente título de este congreso, anunciamos a toda voz que las p**edagogías en comunidad** han sido y son pilares que sostienen las "Aulas a cielo abierto" y las diferentes actividades del Parque Avellaneda.

Aún nos conmovemos cuando pasamos por el "Jardín de Polinizadores" y vemos a las familias, celular en mano, recorriéndolo "escuchando con los ojos muy abiertos" y "mirando las palabras pronunciadas por los chicos y las chicas" que durante la pandemia exploraron a través de diferentes recursos y, luego, concretaron andares por allí, junto a sus docentes, familias y las educadoras del Parque.

Aprender andando y andar aprendiendo, formas de transitar las aulas de las escuelas y las aulas a cielo abierto que juntas conforman un binomio potente, humanizante y esperanzador.

Nuevos vuelos vamos soñando para el año 2023 que propicien plantar y cuidar, explorar y valorar.

Ojalá que la concreción de **pedagogías en comunidad** inspire otros proyectos que conjuguen naturaleza y arte para comprender, valorar, cuidar, transformar, enriquecer y habitar el ambiente.

5. Enlace para escuchar la audioguía: **https://aulaacieloabierto.wixsite.com/vueloseneljardin**
6. Enlace para acceder a "Ecos de mariposas" y disfrutar del video sobre la obra de Rosa Rodríguez: **parqueavellanedaparqueeducador.blogspot.com/search?q=Ecos+de+mariposas**

[Referencias bibliográficas]

- **Larrosa, J., Rechia, K.** *P de Profesor*. Buenos Aires, Noveduc, 2018.
- **Le Breton, D.** *Elogio del caminar.* Madrid, Siruela, 2022.
- **Ministerio de Educación de la Nación**, *Somos ambiente. Formación docente para la educación ambiental*. Coordinación: María Carolina Diana Menéndez. Equipo de escritura: Luciana Arias, Natalia Cerullo, Santiago Colombo, Carlos Javier Mori, Milena Nieri, Anahí Sverdloff, Aldana Telias. Buenos Aires, 2022.

Palabras clave

Narrativas pedagógicas.

Relatos de experiencia.

Investigación.

Formación.

Acción docente.

EDUCACIÓN SUPERIOR (FFYL-UBA) | EDUCACIÓN INICIAL | EDUCACIÓN PRIMARIA

Documentación narrativa de experiencias pedagógicas

Relatos de educación ambiental en la Cuenca Matanza Riachuelo

María Laura Galli

* Docente de Nivel Inicial y Licenciada en Psicopedagogía. Realizó el Posgrado de Especialización en Educación Infantil, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Se desempeña como coordinadora pedagógica en el Programa Primera Infancia del GCBA. Es integrante del Nodo Filo de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas (FFyL, UBA) y autora y co-autora de diversas publicaciones de experiencias pedagógicas vinculadas a la educación en la Primera Infancia.

MARÍA LAURA GALLI* Y YANINA CARESSA**

Introducción

En la presente ponencia nos proponemos compartir algunas de las reflexiones que construimos a lo largo del proceso que implicó la coordinación de talleres de documentación narrativa de experiencias pedagógicas durante los años 2021 y 2022 en el marco de un proyecto desplegado en conjunto con la Autoridad de Cuenca del río Matanza Riachuelo (ACUMAR).

Como integrantes de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas (FFyL-UBA) venimos, desde hace más de doce años, llevando adelante e investigando el dispositivo de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas que busca —entre otros propósitos— registrar, sistematizar y habilitar espacios de indagación sobre las prácticas educativas a partir de la escritura de relatos de experiencia pedagógica por parte de las y los docentes. Sin embargo, este proceso ha resultado una oportunidad inédita para el equipo de investigadoras/res docentes que conformamos la Red, en tanto nos permitió acercarnos a escenas de educación ambiental narradas por educadoras y educadores desde los territorios de la Cuenca Matanza Riachuelo.

El equipo de la Dirección de Salud y Educación de ACUMAR fue quien lanzó la convocatoria a maestras y maestros de distintas instituciones y niveles educativos, que tuvieran experiencia de enseñanza en la Educación Ambiental dentro de la Cuenca Matanza Riachuelo y que sostuvieran un compromiso de trabajo colaborativo con la organización por el cuidado del ambiente desde y por sus escuelas y la comunidad que las rodea. Así fue que se concretaron tres talleres y cerca de treinta docentes de todos los niveles y modalidades evocaron potentes escenas que devinieron luego en relatos de experiencia que nos permiten conocer y documentar lo que viene sucediendo en las instituciones educativas en torno a la educación ambiental.

A lo largo de este escrito buscaremos describir los modos en que —en tanto docentes coordinadoras— hemos acompañado los procesos de escritura, lectura, comentarios y reescritura que el dispositivo implica. Asimismo, compartiremos una posible tematización de los relatos de educación ambiental, destacando interrogantes, preocupaciones, desafíos, problematizaciones, sentires y pensares recurrentes y singulares entre aquellas narraciones producidas por educadoras y educadores de la Cuenca.

Yanina Caressa

** Magíster en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Integra el equipo de investigación dirigido por Daniel Suárez con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE, UBA). Forma parte del Nodo Filo de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas (FFyL, UBA). Docente de Institutos de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires.

El itinerario del dispositivo de documentación narrativa

La dinámica de los talleres consistió en prácticas de escritura individuales y autónomas. Espacios y tiempos que cada docente narradora o narrador tenía que habilitarse, poniendo en pausa la vida profesional y personal. Encontrarse consigo misma/o, frente a sus experiencias, sus deseos e inquietudes, sus distanciamientos interpretativos e interpelativos de los propios saberes, haceres y sentires. También hubo encuentros sincrónicos virtuales y afortunadamente algunos presenciales. Espacios para que las escrituras individuales adquieran dimensión colectiva y colaborativa. Conversaciones en torno a los relatos en sus distintas versiones, rondas de lectura y comentario entre pares y con el equipo de coordinación. El ejercicio de leer y comentar fue una práctica intencional y frecuente entre las y los integrantes de este colectivo de docentes narradoras y narradores, en tanto conocedores y habitantes de una comunidad de prácticas y discursos vinculados al ámbito educativo y a la educación ambiental.

Muchas/os docentes arribaron a los talleres con ideas bastante esclarecidas acerca de qué escribir. Desde aquel primer relato autobiográfico con el que solemos inaugurar la hoja en blanco, acerca del ¿cómo llegué hasta aquí?, se esbozaban las primeras ideas de la experiencia que se quería contar. Mucho tenían por compartir, mucho era el "deseo", "la necesidad", "el compromiso" y "la convicción" por escribir y tener que hacerlo. Expresaban contundentemente su interés por plasmar y dejar testimonio de todo lo que venían haciendo, que por cierto era muchísimo.

"No se trata de contar un proyecto, sino de narrar una experiencia que haya tenido lugar en el marco de ese proyecto". Esta fue una frase que repetimos con insistencia. Una frase que generaba desconcierto e incomodidad en estas y estos docentes desbordados de experiencias y años de trabajo dedicados a la educación ambiental. Proyectos de sala, institucionales, de supervisión. En el nivel inicial, en el nivel medio, en Institutos de Formación Docente, en diversos rincones de la provincia y de la Ciudad de Buenos Aires, allí donde la Cuenca se expresa en forma de arroyos. Niños y niñas, docentes, especialistas, familias, comunidad. Proyectos que nacían en las aulas, recorrían los pasillos de las instituciones, visitaban otras, salían a recorrer calles, paisajes urbanos, otros más alejados. Reutilizar, clasificar, reducir, tomar muestras, realizar mediciones, socializar, compartir, aportar a la propia comunidad, salir al mundo.

¿Cómo desplegar y concentrar todo eso en un relato? ¿Cómo seleccionar una sola experiencia? ¿Cómo elegir y resignar, ampliar y quitar, escribir y reescribir, dejar para otro relato? Todas ellas, preguntas que implicaban un intenso proceso de edición pedagógica de todas y todos quienes compartimos este proceso. Docentes narradoras y narradores, coordinadoras y director del equipo de Documentación narrativa. Todas ellas y ellos aportando comentarios que centraran y alentaran la escritura de la experiencia, el despliegue del relato. Del proyecto a la experiencia. Del punteo y enumeración de objetivos y propósitos, a la narración de lo que se hizo, cómo y quiénes. De los informes de gestión y las ponencias a la expresión de lo que pasó y lo que sintieron con eso que pasó. Del querer decirlo todo a resignar algo, tal vez para otro relato. Había mucho saber puesto en juego. Los relatos de experiencia tenían que contarnos cómo lo habían hecho.

Les decíamos que se valieran de la narrativa, del narrar y contar justamente para permitirse indagar sus propias prácticas y construir saberes a partir de ellas. La narrativa como forma y contenido. No necesitaban nada más que narrar y desplegar las competencias narrativas que todos tenemos. Como humanos, ya que narramos nuestras vidas, como docentes ya que narramos desde lo que hacemos, desde y en nuestros escenarios educativos. El relato está allí, como la vida, la escuela está aquí, en nuestras vidas.

“Brotecitos” de relatos: la educación ambiental desde la palabra (y la acción) de les educadores

Cada uno de los relatos recibidos fueron piezas únicas que merecían toda nuestra atención, disposición y disfrute por su lectura. Acompañamos cada lectura con un comentario a su autora o autor en relación con el texto. Palabras o frases construidas con respeto y valoración. Alentando el hecho de animarse a escribir, de autorizarse a hacerlo. Muchas veces escribir implica exponerse, y más aún cuando eso que escribimos nos pone a la intemperie y cuenta acerca de lo que nos pasa, lo que sentimos, lo que pensamos.

Las producciones narrativas a las que arribaban las y los docentes problematizaron la mirada y representaciones sociales y educativas de quienes no forman parte de ese campo de prácticas y discursos específicos. La descripción de los escenarios que alojaban algunas de las experiencias dejaron a la luz que los proyectos de educación ambiental no solo surgen en contextos de vulneración que nos interpelan por sus olores, por las enfermedades que producen, por los sufrimientos que provocan, por los peligros latentes. Sino que el concepto de la educación ambiental también tiene su implicancia en entornos parquizados y con aires —aparentemente— respirables.

Otros relatos interpelaron algunos rasgos del formato escolar, tales como la consideración de los espacios destinados o consagrados para enseñar. Las huertas habilitaron aulas y salas a cielo abierto, permeando los límites de los espacios escolares cerrados, en tanto ámbitos prioritarios para llevar adelante la tarea de enseñar.

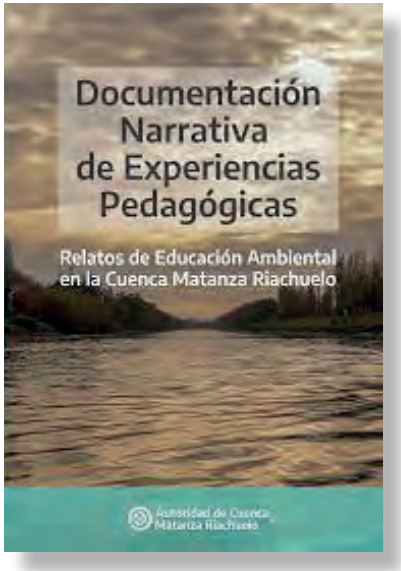
La interdisciplina fue otro de los aspectos interpelados. Las experiencias narradas muestran de qué manera la educación ambiental no es solo cuestión de materias afines a la geografía o biología. Tampoco se plasma en proyectos transversales que no hacen más que acentuar su periferia conceptual. Los relatos de experiencias que se escribieron en este taller pusieron a la educación ambiental en conversación con la matemática, la estadística, el arte, la historia, la literatura.

Docentes de nivel inicial y primario, de nivel medio y terciario, directoras, supervisoras nos acercaron a través de sus relatos, porciones del mundo de la educación ambiental que ellas y ellos consideraron valiosas para escribir, para compartir, para dar a leer. Nos involucraron en historias que dan cuenta de los modos en que la educación ambiental se enraíza en el territorio, las comunidades que lo habitan, las historias que se visibilizan y las que se silencian, las luchas, las defensas y resistencias.

Convidamos a les lectores de este texto, algunos fragmentos de los relatos de les docentes[1].

Mauro Masone (2021), docente de nivel medio en CABA, narra el significado que tiene para él la educación ambiental:

> *Me ilusionó la posibilidad de contar todo lo que he realizado en el tema ambiental hasta ahora, ¡que es mucho! Para mí, hacer educación ambiental es proyectarme en la naturaleza, encontrar significado a la vida, interpretar los sucesos naturales desde una mirada “reparadora y significativa” y esto es lo que intento transmitirles a mis alumnos. Hablar de educación ambiental enriquece mi formación docente, en donde cada elemento se concatena con otro.* (Masone, 2021, p. 14).



Tapa del libro publicado en el año 2021 que compila los relatos producidos durante ese año.

Presentación del libro (2021). En la foto se encuentran los docentes: Alejandra Greño, Mauro Masone y Silvia Lemma junto a la coordinadora Yanina Caressa.

1. Los fragmentos fueron extraídos de los relatos de experiencias de educación ambiental producidos durante el año 2021. Los mismos se encuentran publicados en el libro: *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Relatos de Educación Ambiental en la Cuenca Matanza Riachuelo*, editado por ACUMAR. Durante el año 2022 un nuevo grupo de educadores y educadoras narraron sus experiencias. La publicación que las compila se encuentra en proceso de edición.

Introducción

El siguiente material es producto de una iniciativa de **ACUMAR** en conjunto con integrantes del Grupo Memoria Docente y Documentación Pedagógica, y el Programa Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

El objetivo de la propuesta fue poder reconocer y valorar las experiencias docentes de educación ambiental desarrolladas en la Cuenca Matanza Riachuelo desde hace muchos años de modo de poder hacer una reflexión a partir del relato de sus protagonistas. Se enmarca en la línea de trabajo de formación docente que lleva adelante **ACUMAR** y en su programa Escuelas por la Cuenca.

Los relatos escritos aquí presentes dan cuenta de un gran compromiso por parte de las y los docentes en la materia y de su generosidad para compartir sus trabajos y sentimientos en el marco de su propia trayectoria. A su vez, se reconoce y valora fuertemente en ese recorrido a las, les y los estudiantes.

Consideramos que el presente material será un insumo de consulta para la comunidad educativa y que es, asimismo, un aporte a la implementación de la Ley de Educación Ambiental Integral.

Introducción del libro Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Relatos de Educación Ambiental en la Cuenca Matanza Riachuelo.

Cuando las y los educadores relatan sus experiencias, con frecuencia aparecen las voces de sus estudiantes que suelen conmover las prácticas pedagógicas con sus interrogantes, con su curiosidad.

Cecilia Benigno (2021), en su narrativa, describe la escena a partir de la cual surge el proyecto de crear un captador de niebla en la escuela:

> *—Seño si la neblina es agua, ¿entonces se la puede utilizar?*
> *Yo quedé atónita, no me esperaba ese planteo. Creo que conteste dudosa:*
> *—Lo averiguamos juntos ¿les parece?— como para decir algo.*
> *Recuerdo haber llegado a mi casa y haberme puesto a googlear, leía y nada parecía servirme para compartir con ellos al día siguiente. La pregunta de Matías había desestabilizado mi corpus de conocimientos, me había inquietado, me había corrido de la zona de confort.* (Benigno, 2021, p. 20).

Los relatos también nos dan pistas de la posición ético-política que les educadores construían frente a los efectos de la contaminación en el ambiente y en los cuerpos de les pibes. De este modo, la seño Ale —como la llaman— describe lo que ocurría en su querido Docke hace unos años:

> *Derrames de tambores en el puerto, nubes tóxicas que nos dejaban internados, olores de todo tipo (que los vecinos se cansaban de denunciar) y nosotros según el olor aprendimos a reconocer qué empresa estaba en pleno funcionamiento, ni hablar de los resultados que arrojaban los análisis clínicos con los porcentajes de plomo en sangre. Con este panorama cómo no involucrarme. A menos de 5 km de la Casa de Gobierno, la contaminación no solo se olía y se respiraba, sino que también se veía y se tocaba. Aún recuerdo cuando en los recreos teníamos que salir con un aparato a medir el aire y según los niveles había que salir corriendo a resguardarse en las aulas cual película de ciencia ficción.* (Greño, 2021, p. 24).

Cada experiencia narrada en primera persona del singular, se descubre colectiva, comunitaria, entramada con el barrio, con las familias, con las organizaciones sociales:

> *En el escenario más inhóspito, en su último suspiro mortal, la esperanza exhala su elixir y hace de la escuela el lugar donde lo posible se hace visible, lo alternativo acontece, donde el tejido de experiencias valiosas, intensas y significativas nos van dando identidad y como el útero que nutrió al neonato, nos permite renacer en cada proyecto y ser colectivamente.* (Rucci, 2021, p. 31).

> *"¿De qué forma podríamos ayudar a mejorar la cuenca Matanza Riachuelo?" Este disparador nos conectó con la UFLO (Universidad de Flores), Facultad de Ingeniería y el Laboratorio Bio-Ambiental de Diseño-Arquitectura junto a quienes desarrollamos una técnica de plantación y multiplicación de especies seleccionadas denominadas Biorollos.* (Masone, 2021, p. 17).

La educación ambiental, aún en tiempos en que la ley era una utopía, se configuraba en la oportunidad de construir interdisciplinariedad, incluso viéndose pensada, planificada y desplegada desde disciplinas —quizás— representadas como lejanas a dicha temática:

> *En principio me sentí perdida, luego mi orgullo y pasión por la enseñanza y la matemática desafió*

mi instinto primitivo de rechazo. ¿Cómo desde la Matemática no íbamos a poder abordar un tema relacionado con la naturaleza? (Lemma, 2021, p. 34).

En estos breves fragmentos podemos acercarnos al saber pedagógico puesto en práctica. Relatos de experiencia pedagógica en Educación Ambiental que hoy circulan, enriquecen, amplían y diversifican el conocimiento de la Educación ambiental, desde la voz de sus protagonistas. Matices, tonos, emociones y sentimientos, formas de decir y nombrar que tiñen cada historia y la hacen única. Un compilado de relatos como producto y testimonio de una "sabiduría práctica" compartida y enriquecida por las y los docentes abocados a la educación ambiental y decididos a que la resonancia de cada uno de sus relatos haga eco en otras/os docentes, en otras escuelas, en otras comunidades, en la sociedad de la que formamos parte.

La Ley de Educación Ambiental Integral sancionada recientemente sin dudas configura un escenario propicio, no solo porque incorpora al currículum escolar los nuevos paradigmas de la sostenibilidad y el cuidado del ambiente, sino porque específicamente promueve la creación de un repositorio de experiencias de educación ambiental accesible a toda la comunidad. Evidentemente, esto es una oportunidad y una provocación para documentar lo mucho que hacen —y vienen haciendo incluso antes de la llegada de la Ley— las y los docentes para que este contenido esté presente en la cotidianeidad de las instituciones, en el entramado curricular de las salas y de las aulas, en el convivir de quienes habitan la escuela y los institutos de formación docente, en el accionar que busca implicar a las comunidades.

A lo largo del transcurrir de estos talleres, la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas en tanto dispositivo de trabajo y formación docente, dio lugar a la conformación de un colectivo dispuesto a implicarse en este proceso de escritura en tanto estrategia de indagación pedagógica, interpretativa y colaborativa de los mundos educativos y de las prácticas docentes de las que son parte.

ACUMAR resultó central para que la propuesta se lleve adelante y se materialice en dos publicaciones digitales que luego devinieron en dos libros. Las educadoras y los educadores que participaron de este proyecto hicieron de sus propios relatos un gesto más que nos compromete a asumir la responsabilidad y fortalecer la convicción que nos convoca frente y desde la educación ambiental.

Reflexiones finales

A lo largo de este escrito venimos reflexionando acerca del dispositivo que desplegamos junto a educadores y educadoras que desarrollan su práctica pedagógica en escuelas de la Cuenca Matanza Riachuelo. Se trata del Dispositivo de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Consideramos que la documentación narrativa se configuró como la oportunidad —quizás una entre otras posibles— para que un grupo de docentes pudieran dar cuenta de la cotidianeidad de los procesos educativos en torno a la educación ambiental, así como de los matices y detalles del encuentro y del acto pedagógico que los constituye. Asimismo, tenemos la convicción de que este proceso de indagación y reflexión pedagógicas permite avanzar en la construcción y reconstrucción del saber educativo por parte de les docentes y, de ese modo, contribuir al debate público y especializado acerca de la educación (Suárez, Dávila, Argnani, Caressa, 2021) en términos amplios y de la educación ambiental en

8M Día internacional de la mujer trabajadora "La deuda es con nosotras y nosotres"

particular. Creemos, en suma, que la posibilidad que da la investigación narrativa en educación de dejar documentado, registrado y sistematizado ese inestimable saber de les educadores es su principal potencia y virtud.

Este proceso de investigación-formación-acción docente dio lugar a la conformación de un colectivo docente dispuesto a implicarse en la escritura en tanto estrategia de indagación pedagógica, interpretativa y colaborativa de los mundos educativos y de las prácticas docentes de las que son parte. Implicó un convite a detenerse y sumergirse en relatos en primera persona que narran experiencias escolares de educación ambiental que se imaginaron y proyectaron desde las aulas, los patios, las comunidades. La *militancia pedagógico-ambiental* se adueñó de esos escritos en la medida en que les docentes documentaban los modos en que aquellas prácticas se iban construyendo, siempre "poniendo" el cuerpo para alcanzar la justicia social. En definitiva, son relatos que cuentan experiencias pedagógicas que dejaron marcas, que conmovieron y movilizaron a quienes estuvieron allí.

Otra dimensión de este recorrido se relaciona con la posibilidad de habilitar espacios de formación horizontal que signifiquen el desarrollo profesional de les involucrades y una contribución para la democratización de la producción, circulación, recepción y uso del conocimiento educativo (Suárez, Dávila, Argnani, Caressa, 2021). Esto significa, entre otras cosas, revalorizar el papel de las maestras y los maestros en su propia formación, y dejar atrás las modalidades de capacitación ideadas desde el supuesto del déficit. Además, a través de las redes de docentes y escuelas trazadas por la circulación pública y recepción de estos documentos, la propuesta se orienta a constituir una comunidad de docentes escritores/as, lectores/as e intérpretes de experiencias pedagógicas que habilite la oportunidad para que les docentes escriban y lean relatos pedagógicos en sus propias palabras, en su mismo lenguaje, entre colegas, para co-comprender —desde diversas dimensiones— y animarse a transformar y movilizar el mundo (escolar y más allá) que habitan.

[Referencias bibliográficas]

- **ACUMAR** (2021). *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Relatos de Educación Ambiental en la Cuenca Matanza Riachuelo.* Buenos Aires: ACUMAR. Recuperado de **https://www.acumar.gob.ar/materiales/relatos-educacion-ambiental-cumar-publicacion/**
- **Benigno C.** (2021). "No se ve nada seño, es como una cortina". En ACUMAR (Comp.) *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Relatos de Educación Ambiental en la Cuenca Matanza Riachuelo.* Buenos Aires: ACUMAR.
- **Greño, A.** (2021). "Dock Sud: mi lugar, tu lugar, nuestro lugar". En ACUMAR (Comp.) *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Relatos de Educación Ambiental en la Cuenca Matanza Riachuelo.* Buenos Aires: ACUMAR.
- **Lemma, S.** (2021). "Tu lugar, tu jardín". En ACUMAR (Comp.) *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Relatos de Educación Ambiental en la Cuenca Matanza Riachuelo.* Buenos Aires: ACUMAR.
- **Masone, M.** (2021). "La balsa ¿qué salva? Un problema ambiental". En ACUMAR (Comp.) *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Relatos de Educación Ambiental en la Cuenca Matanza Riachuelo.* Buenos Aires: ACUMAR.
- **Rucci, J.** (2021). "Las que fuimos ya nunca regresamos". En ACUMAR (Comp.) *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Relatos de Educación Ambiental en la Cuenca Matanza Riachuelo*. Buenos Aires: ACUMAR.
- **Suárez, D. H; Dávila, P. V.; Argnani, A. y Caressa, Y.** (2021). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes.* Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Palabras clave

Desigualdad.

Pobreza.

Ciudadanía.

Ley de Educación Ambiental Integral.

Educación y ambientalismo popular

IRENE BIBIANA TOMÉ*

* Lic. en Educación, Políticas Públicas y Organizaciones del Campo Pedagógico (UMET). Especialista en Políticas de Infancia (Normal Nº 2 Mariano Acosta). Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de Instituciones Educativas, en Lectura, Escritura y Educación y en Currículum y Prácticas Escolares (FLACSO). Profesora para la Enseñanza Primaria. Actualmente es Regente del Centro de Formación Profesional Nº 14.

Introducción

Este escrito tiene la intención de abordar las categorías de educación y ambientalismo popular, se pondrá la mirada, además, en recuperar la memoria colectiva y plural de la construcción pedagógica, política y sindical, que lleva adelante la Unión de Trabajadoras/es de la Educación (entidad de base de CTERA Ciudad de Buenos Aires).

Para comenzar, es dable ir perfilando qué implica el ambientalismo popular; esta categoría se posiciona como una perspectiva ambiental que es latinoamericanista, situada en las coordenadas contextuales de tiempo histórico y localizada en unidades comunitarias sociales y culturales. El ambiente es el entorno, lo que nos rodea y la sociedad es parte de él, entonces asumir que es necesario proteger al ambiente, también es amparar a las comunidades.

En este sentido, se piensa que las problemáticas ambientales son sociales y así como se reconocen las desigualdades sociales, se comprende que estas son también desigualdades ambientales. En términos más concretos, la desigualdad y la pobreza son problemáticas ambientales, ya que las poblaciones con derechos vulnerados a priori son quienes enfrentan las consecuencias del deterioro ambiental, por ejemplo: del cambio climático, de la falta de acceso al agua potable, de la pérdida de tierras cultivables, de la contaminación, entre otros.

Ambientalismo popular y sindicalismo docente

Todas las producciones humanas impactan sobre el ambiente, el ambientalismo popular nos viene a contar que pensar en la humanidad es asumir que hay un vínculo y conjunción con la naturaleza y el ambiente, y no se pueden pensar escindidos. Por eso, la comunidad organizada en un marco cultural, social, territorial y temporal es quien puede plantear debates y reflexiones en pos de promover soluciones a los desafíos ambientales epocales.

En el transcurso de las últimas décadas, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y la Unión de Trabajadores/as de la Educación (UTE) comenzaron a visibilizar y reclamar las situaciones ambientales que atravesaban las comunidades educativas urbanas y rurales: fumigación con agroquímicos, seguridad y soberanía alimentaria, cambio climático, gestión de residuos sólidos, acceso al agua y la contaminación del Riachuelo, incendios, extractivismo y megaminería, ampliación de la frontera agrícola, monocultivos y sojización, contami-

Escuelas fumigadas: AGMER vuelve a exigir una intervención activa de la justicia.

UTE - Escuelas peligrosas: El edificio se encuentra sin agua desde hace más de una semana y funciona un solo baño para los 6 pisos

nación del aire, carencia de espacios verdes urbanos, contaminación del suelo por metales, entre otras; y a construir debates sociales y pedagógicos convocando al análisis y la reflexión sobre estas temáticas a la docencia, estudiantes y familias.

En la misma línea, para poder abordar las cuestiones ambientales, la participación y los debates requieren que se involucren una multiplicidad de sectores, con miradas interdisciplinarias, multidisciplinarias y diversas, como: los movimientos de organizaciones locales, provinciales, nacionales e internacionales: la Internacional de la Educación (IE), la Internacional de la Educación América Latina (IEAL) y el Movimiento Pedagógico Latinoamericano (MPL).

Las luchas por el derecho social al bienestar ambiental se tradujeron en acciones políticas, sindicales y pedagógicas, y se extendieron con diferentes niveles de sensibilización y visibilización en las entidades de base de la CTERA, tal es el caso de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER) que denunció y realizó una campaña, exponiendo la fumigación con agrotóxicos en las cercanías de los emplazamientos escolares y generando un protocolo de actuación ante casos de aplicación de agroquímicos en las adyacencias de establecimientos educativos[1].

En el V Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental (Brasil, 2006) la CTERA participó aportando a la construcción colectiva, una perspectiva político-pedagógica de la Educación Ambiental: […] *desde CTERA, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, hemos iniciado un viaje por las costas de la Educación Ambiental, impulsado por nuestros desvelos pedagógicos más profundos, bañados en las aguas de la pedagogía popular, intentamos construir con muchas dificultades e infinitos apoyos, un espacio experiencial estratégico, forjado en los rumbos de la epistemología ambiental, la pedagogía ambiental, imbricados en la ética de la sustentabilidad. El desafío está orientado a la formulación de un proyecto educativo incluyente de la ciudadanía ambiental y la justicia ambiental, geografías donde sinérgicamente se retroalimentan teoría y práctica* (Galano, 2006: p. 401).

En general, al pensar en las ciudades o conglomerados urbanos, las temáticas ambientales parecieran tener menos impacto en la opinión pública. Sin embargo, la contaminación (aire/tránsito, agua/Riachuelo, suelo/metales, sonora/ruidos, visual/cartelería/marquesinas) es cotidiana y como ciudadanía estamos expuestos/as a estas situaciones. Entonces, es relevante pensar que como docentes tenemos que abordar estos contenidos con familias y estudiantes y que desde el sindicato UTE hay una clara definición de acompañar y dar visibilidad a las temáticas de ambientalismo urbano y dar cuenta de la necesidad de condiciones dignas y saludables (materiales y simbólicas) para enseñar y aprender en las instituciones escolares:

El edificio se encuentra sin agua desde hace más de una semana y funciona un solo baño para los 6 pisos. Lxs trabajadorxs desarrollan sus tareas en medio de instalaciones eléctricas deficientes y peligrosas, operarios rompiendo paredes con el consiguiente polvillo que afecta las vías respiratorias, contaminación auditiva por ruidos de amoladoras y golpes de martillos y cortafierros, entre otras situaciones de riesgo (UTE, 2018)[2].

La UTE ha promovido capacitaciones docentes como dispositivo para visibilizar las temáticas ambientales, desde el Centro de Formación Profesional N° 14, generando espacios de debate pedagógico y de circulación de experiencias pedagógicas locales, como también ha denunciado conflictos ambientales de las comunidades educativas.

1. Recuperado de: **https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2019/07/ESCUELAS-FUMIGADAS-Protocolo-de-Actuación.pdf**
2. Ver nota completa en: **https://ute.org.ar/la-ute-denuncia-condiciones-de-trabajo-precarias-y-peligrosas/**

Para la UTE, pensar en la Educación Ambiental implica abrazar el trabajo, los conocimientos y las experiencias colectivas que se han construido a lo largo del tiempo en las comunidades educativas, pero también se compromete con la formación docente desde el marco de los derechos —en todos los sentidos: sociales, culturales, ambientales, de género, etcétera— entendiendo que la enseñanza desde esta perspectiva garantiza el ejercicio de ciudadanía.

La Ley de Educación Ambiental Integral

La Educación Ambiental integral (EAI) es una herramienta fundamental para comprender la importancia de preservar el entorno realizando cambios en los valores, la conducta y los estilos de vida. Para ello es necesario contar con nuevas estrategias educativas que permitan entender, desde diversos puntos de vista, el deterioro ambiental de nuestro tiempo.

Para pensar en el abordaje de la educación ambiental en la escuela, se propone un análisis reflexivo y especialmente crítico, que incluya la mayor cantidad de dimensiones que inciden en las problemáticas que atraviesan a las comunidades en los distintos niveles: social, económico, cultural, físico-natural, político, entre otros, y la identificación de los diversos actores sociales involucrados.

En el año 2021, se promulgó la Ley para la implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina (27.621/2021) y la CTERA formó parte de los actores que construyeron esta Ley desde la perspectiva política, sindical y pedagógica.

Por eso, resulta de relevancia encontrar espacios de análisis y reflexión para pensar en los criterios de selección a la hora de indagar información sobre un problema ambiental. La escuela es un escenario privilegiado para dar tratamiento y contenido a las problemáticas ambientales, ya que puede ser productora, transmisora y multiplicadora de buenas prácticas que trasciendan las paredes del aula. Como refieren García y Priotto (2009: p.10): *es fundamental dar esta discusión considerando que la misma contribuirá, por un lado, a nuestra comprensión de la configuración del campo de lo ambiental y específicamente de la Educación Ambiental; y por otro lado a re-pensar, indagar y problematizar los sentidos sociales de la educación y por ende del perfil ciudadano que desea promover desde las diversas propuestas pedagógicas.*

En este contexto, la Educación Ambiental Integral se constituye en un proceso fundamental orientado a la búsqueda de caminos alternativos que posibiliten la construcción de una sociedad diferente, justa, participativa y diversa. (Garcia y Priotto, 2009: 10)

A modo de conclusiones

A nivel político, pedagógico y sindical, se observa un compromiso ético, educativo y participativo de las organizaciones sindicales docentes acerca de la Ley de EAI, así como con la identificación de los lineamientos que propone el Ambientalismo Popular.

Desde la UTE, se promueve la construcción de canales de diálogo interdisciplinarios, interinstitucionales, interorganizacionales e interculturales, como parte del proceso de conformación de ejes de análisis, debate, reflexión y materialización de estrategias pedagógicas, dispositivos de capacitación y formación que se traduzcan en las aulas/salas y recorran las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires.

Como educadoras/es el desafío es formar y ejercitar la ciudadanía plena ambiental, ello requiere posicionarse como sujetos críticos de la realidad, libres y socialmente responsables.

La participación e involucramiento de la comunidad educativa, en lo que atañe a temáticas ambientales, es pertinente y relevante para poder visualizar, profundizar y complejizar

Un polvorín de asbesto sobre dos escuelas de Caballito

Ver nota completa en:
https://ute.org.ar/un-polvorin-de-asbesto-sobre-dos-escuelas-de-caballito/

las acciones pedagógicas en materia ambiental.

La comunidad organizada es quien invita a acercar el mundo, el patrimonio cultural, social y ambiental, y transmitirlo a las nuevas generaciones, con generosidad, hospitalidad, solidaridad y amorosidad, es decir, poner en las manos venideras y en las recién llegadas este mundo que compartimos como humanidad.

[Referencias bibliográficas]

- **AGMER-CTERA-CTA.** *"Escuelas fumigadas: AGMER vuelve a exigir una intervención activa de la Justicia"*, 18-04-2018. Recuperado de: **https://agmer.org.ar/index/34311-escuelas-fumigadas-agmer-vuelve-a-exigir-una-intervencion-activa-de-la-justicia/**
- **Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA** (2022) Gaio, D., Logan, R. y Bertinat, P. "Educación ambiental para el desarrollo sustentable": p. 137 En *¿Qué docencia para estos tiempos?: a 100 años del nacimiento de Paulo Freire* / editado por Sonia Alesso; Miguel Duhalde. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- **Galano, C.** (2007). "El papel político y pedagógico de la educación ambiental y la superación de la dicotomía teoría-práctica". En Perspectivas de la Educación Ambiental en Iberoamérica, Conferencias del V Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, Joinville, Brasil. 5 al 8 de abril de 2006. Recuperado de: **https://eaterciario.files.wordpress.com/2015/09/conferencias-del-v-congreso-iberamericano-de-educacion-ambiental-brasil-2006.pdf**
- **García D. y G. Priotto** (2009). *Educación Ambiental: aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la educación ambiental*. Buenos Aires, Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación, Jefatura de Gabinete de Ministros, Presidencia de la Nación.
- **Ley para la implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina** (27.621/2021) Recuperado de: **https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594/texto**

Radio Abierta y concentración en la ObSBA 13-10-2022

XI ¿Qué docencia de secundaria para restituir y garantizar derechos?

Vínculos pedagógicos para el encuentro pospandémico

Estamos viviendo como sociedad lo que se dio en llamar "retorno a la normalidad". Corremos distintos riesgos. Por un lado, perder la memoria de la tragedia pandémica y de toda su implicancia. Por el otro, que el retorno a lo conocido nos brinde una seguridad que no nos convoque a cuestionar las viejas estructuras, sean estas socio-políticas o educativas.

Todos los escritos se constituyen en una invitación para pensar y proyectar las transformaciones necesarias que nos permitan alcanzar una educación secundaria inclusiva y de calidad.

Coordinación | **María Paula González / Néstor Rebecchi**

Palabras clave

Deseo.

Vínculo pedagógico.

Movimiento.

Placer.

Tentación.

Desafío pedagógico.

Búsqueda.

Tánatos y Eros.

Post pandemia y la recuperación del deseo ¿Cómo articular motivación y pasión?

BEATRIZ CHISLEANSCHI* Y MARÍA FLORENCIA EGO**

Beatriz Chisleanschi

* Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, especializada en Psicopedagogía. Diplomada en Educación Sexual y Diversidad. Docente en escuelas artísticas de CABA en Media y Superior, Coordinadora del Área Superior en las escuelas Danzas 1 y 2 e integrante del Equipo ESI en la escuela Danzas 1. Periodista de la Revista Periodismo por Venir (PPV); colaboradora de Revista Acción del IMFC y columnista del programa "El dedo en la llaga" en FM Búnker-Merlo, Bs.As.

Presentación

A lo largo de la humanidad mucho se ha escrito y pensado sobre el deseo, ese motor indispensable que se materializa en acto creativo y movilizador. La filosofía, la psicología y la pedagogía nos ofrecen diferentes miradas al respecto. Para quienes hacemos de la pedagogía nuestro hacer cotidiano sabemos que Deseo y Eros conforman una díada que subyace cada vez que el vínculo enseñanza-aprendizaje se despliega.

Durante los dos años más duros de la pandemia, en un mundo con un fuerte predominio de Tánatos, el Deseo y Eros parecían perdidos entre tanta pantalla, distancia e imposibilidad de encuentro.

La vuelta a las escuelas en jornada completa evidenció, entre tantas cosas, que la búsqueda del deseo sería uno de los puntos principales para toda propuesta pedagógica.

La pandemia parece haber dejado sus secuelas, la apatía invade los rincones de las escuelas. Docentes y estudiantes se han reencontrado con un ingenuo pensamiento de "vuelta", "todo sigue como en el 2019".

De lo recientemente señalado se desprende la hipótesis de investigación que nos planteamos: "la apatía invade la escuela debido a que volvimos, pero diferentes, con dificultades, beneficios y frente a un nuevo desafío, otro más, buscar y recuperar el deseo".

"No es posible bañarse dos veces en el mismo río, porque nuevas aguas corren sobre ti" sentencia Heráclito en 500 años AC desnudando la historicidad del tiempo. Volvimos a las escuelas, es cierto, a las mismas escuelas, pero lxs estudiantes y docentes indiscutiblemente somos distintos y, por lo tanto, debemos pensar nuevas propuestas pedagógicas en un nuevo y conocido escenario de encuentro. Ningunx es el mismo después de lo transitado en el complejo mundo de Tánatos.

Las escuelas tienen que recuperar su dinámica, o crear nuevas, frente a estudiantes que no pueden conectar ni con el deseo ni con el placer. Docentes que, a la par, buscan su propia motivación y hacen malabares para reconquistar, o reconstruir, ciertos parámetros que generen pasión por enseñar, amor por formar. En este escrito nos proponemos reflexionar en torno al lugar del deseo, en su relación con los vínculos, la enseñanza y el aprendizaje en el período post pandemia. Para ello, tomamos como referencia las escuelas artísticas, en donde desempeñamos nuestro ejercicio profesional y recurrimos a la metodología de encuesta para recabar datos que nos permitan analizar la hipótesis planteada.

El contexto del aula: el regreso

Quienes hemos hecho de la educación y la enseñanza nuestra forma de vida, los dos primeros años de la pandemia nos exigieron una readaptación a las nuevas formas: las clases sincrónicas y asincrónicas, siempre a través del formato digital, en primera instancia y las clases en burbujas y ya presenciales, luego. Como señaláramos en trabajo anterior, hubo que "sacudirse el polvo de la tiza" (Chisleanschi y Ego, 2022) y esto se tradujo en una explosión de creatividad e inventiva con un solo objetivo como nave insignia, darle continuidad al vínculo pedagógico.

El retorno fue vivenciado con tanta alegría como incertidumbre. Ya entre las paredes de la escuela y el contexto áulico se observaba que nada era igual a los momentos previos a la llegada del covid-19 a nuestras vidas. No sólo el aprendizaje y la relación con los contenidos pedagógicos se vieron seriamente afectados, también los vínculos entre lxs estudiantes, con lxs docentes y con las instituciones en general. El regreso con formato de burbuja, primero y con presencialidad completa luego, resultó un hecho bisagra que permitió recordar en algunxs o darse cuenta, en otrxs, "que la labor educativa se sostiene en una malla afectiva hecha de intenciones, de disponibilidad, de atención, de palabras y de una sumatoria de pequeños y minuciosos gestos para nada improvisados" (Abramowski, 2020).

No se trataba sólo de repensar cómo construir la clase, aunque también, sino de estar atentxs a los silencios, a los gritos, a hablar en el momento justo y dejar de hacerlo también en el momento justo. Sabíamos que teníamos que extender los brazos para que envuelvan, abrir los oídos para escuchar activamente, estar atentxs a que, durante el período de confinamiento, hubo alumnxs que padecieron violencia intrafamiliar, abusos, cambios de identidad, pérdidas afectivas, rupturas de noviazgo y amistosas, y contener. Fundamentalmente, contener.

Si bien fueron, y son, muchas las situaciones, un claro ejemplo que grafica lo que comentamos precedentemente, es el caso de una alumna que, durante la pandemia sufrió situaciones de abuso, tuvo que realizarse una IVE y fue echada de la casa por su mamá quien la maltrataba. Con esa realidad, llegó a la escuela en el 2022, siendo su único espacio de referencia y contención.

También se observaron peleas y diferencias entre los/las integrantes de las burbujas que volvían a encontrarse, adolescentes que en el año 2019 eran identificados como varones o mujeres y llegaron en 2022 con otra identidad autopercibida. Mientras todo eso sucedía (sucede), recuperar el deseo de aprender y el amor por enseñar era (es) el gran desafío.

En este sentido, conversamos con alumnxs y docentes de escuelas públicas artísticas a quienes le consultamos sobre esa distancia que separa el deseo de la realidad.

Algunas de las respuestas que recibimos han sido:

> **Estudiante:** "Tenía expectativas respecto al regreso a la escuela de todo el día todos los días, confiaba que con la vuelta iba a recuperar las ganas, sin embargo, mis expectativas se cumplieron a medias. Estar todos juntos no fue fácil y estar en la escuela todo el día tampoco, me cansa mucho. En cuanto al deseo y el aprendizaje creo que es muy importante, yo no puedo estudiar si algo no me interesa." (En las escuelas artísticas lxs alumnxs están todo el día en ellas ya que cursan en contraturno el bachiller y la especialidad).
>
> **Docente:** "Mis expectativas de volver al aula y reencontrarme físicamente con los/as estudiantes eran altas. Pensé que lxs alumnxs iban a compartir mi mismo entusiasmo, pero no es fácil volver a ejercitar la escucha, organizar los tiempos de clase, estimular la reflexión colectiva y la práctica colaborativa. Asimismo,

María Florencia Ego

** Profesora en Filosofía. Diplomatura superior en conducción de instituciones. Actualización académica en el abordaje de la diversidad desde un enfoque intercultural en instituciones educativas. Postítulo especialización docente de nivel superior en Didáctica. Postítulo especialización superior en Educación Sexual Integral. Diplomatura en Educación y diversidad, trayectorias educativas en contexto. Directora ESEA en Cerámica 1. Vicedirectora ESEA Manuel Belgrano. Regente de la ESEA Fernando Arranz. Jefa Coordinadora ESEA Jorge Donn terciario. Asesora Pedagógica ESEA Jorge Donn, Media. Profesora en Filosofía ISFD " EEUU de America" N° 113 y Escuela de Cerámica 1.

Dos escritos de los aquí presentados tratan sobre sistematizaciones del trabajo docente durante el período pandémico y pospandémico. En el caso de Geraldina Bernard, desde la sistematización de una experiencia pedagógica se pone énfasis en los vínculos afectivos y en el cuidado. Por su parte, Beatriz Chisleanschi y María Florencia Ego hacen referencia a los vínculos pospandémicos desde un análisis sostenido a partir de encuestas elaboradas por las autoras. En el escrito ponen en juego el deseo, el amor y la muerte. Referencias mitológicas/psicoanalíticas y pensadores como Heráclito y Friedrich Nietzsche (a los que les agregaría Fernando Ulloa y Rodolfo Kusch) se hacen presentes.

Los otros dos escritos abordan cuestiones estructurales, previas a la pandemia, que es necesario transformar. Daniel Peña, desde la experiencia de las Escuelas de Reingreso de CABA, considera necesario los cambios de formatos, sin perder de vista aquellos que hacen a las culturas institucionales. Dice Peña que es necesario "cambiar la óptica sobre el eje del culpable, dejando de pensar en el déficit de los destinatarios y apuntar al déficit del sistema…". El trabajo de las compañeras Florencia Boireau y Flavia Orlando se centra en la escuela como restitutiva de derechos, destacando la importancia del trabajo colaborativo, los lazos sociales y los saberes que se construyen en las escuelas.

Todos los escritos se constituyen en una invitación para pensar y proyectar las transformaciones necesarias que nos permita alcanzar una educación secundaria inclusiva y de calidad.

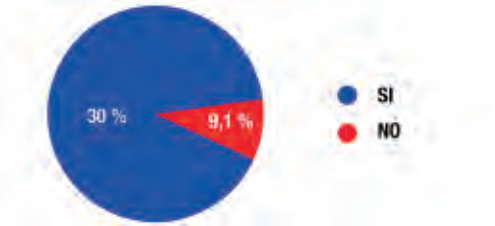
> es muy difícil pensar en una enseñanza sin deseo o motivación y sostener, dadas la cantidad de horas que hay que trabajar para vivir, el desgaste que implica trabajar en instituciones."

Las expectativas (en números)

La encuesta, de carácter anónimo y autoadministrada se realizó a un universo de 100 docentes de escuelas artísticas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, tanto de las diferentes modalidades (danza, cerámica, artes visuales y teatro) como del bachillerato y a igual cantidad de alumnxs de los mismos establecimientos.

De la misma surge que el 90,9% de lxs docentes encuestadxs tenía expectativas respecto al regreso a la escuela de todo el día todos los días; en tanto, para lxs alumnxs dicha expectativa llegaba al 100%.

Expectativas de docentes relativas a la presencialidad plena



En un 30% de lxs docentes encuestadxs esa expectativa estaba puesta en que lxs alumnxs iban a estar entusiasmadxs con la vuelta y un 25% que iban a recuperar las ganas de estar en el aula.

En tanto, el 50% de lxs estudiantes encuestadxs tenía la expectativa de recuperar las ganas de estar en la escuela, repartiéndose el otro 50% en partes iguales respecto a que todo volvería a ser como antes del año 2020 y que el reencuentro con sus compañerxs iba a ayudarlxs en su proceso de aprendizaje.

Expectativas de docentes

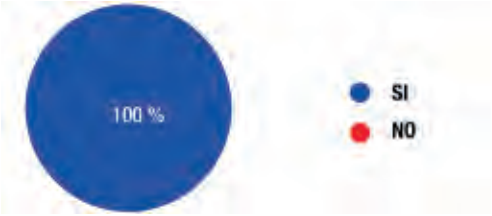
Expectativas de estudiantes

La realidad

El 61,9% de lxs consultadxs (se trate indistintamente de docente o estudiante) consideró que esas expectativas se cumplieron a medias. Si bien ambas partes consideraron en un 100% que sin deseo no se puede enseñar ni aprender, en los casos que respondieron que no se cumplieron hicieron referencia a la apatía que se hizo presente, fundamentalmente en el año 2022; o al cansancio que les produce pasar "de la nada al todo".

Cumplimiento de expectativas de las personas consultadas

Sin deseo no se puede enseñar ni aprender



Desear el deseo

Del análisis de las encuestas una pregunta se impone ¿alcanza sólo con el deseo? Pareciera que hay una carga muy importante puesta en él, el cual se torna necesario, pero se demuestra, a su vez, que con el deseo sólo no alcanza.

El deseo de conocer constituye el estado permanente del aprendizaje, nos motiva ante las dificultades o limitaciones. Conocer, transformar y crear aumenta el valor de este proceso. Siendo así, será muy interesante reflexionar acerca de la posibilidad de inspirar el deseo.

La educación pretende esta instancia de inspiración, de invitación a mejores mundos posible. ¿Qué ha pasado en esta vuelta llena de expectativas en estos encuentros esperados?

Platón, en *El Banquete*, sostiene que todo encuentro no garantiza creación, por tanto, para que un encuentro sea transformador debe estar enmarcado en Eros.

Para nosotras, aquí, se encuentra uno de los pilares fundamentales de un debate que queremos plantearnos. ¿Estaremos experimentando deseos distintos? ¿Las propuestas de trabajo lejos de motivar, plantean lo previsible?

Estamos en presencia de una oportunidad pedagógica única, la oportunidad de repensar/nos.

La encuesta presentada tiene características amplias de lecturas e interpretaciones; distante de establecerla como datos duros e inmóviles, pretende incomodar propiciando el ejercicio vital para la docencia de la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, nuestros estudiantes y nuestra esencia profesional.

Como hemos leído hasta el cansancio en diferentes teorías, todo conflicto dentro de la escuela es una oportunidad pedagógica.

La suerte está echada. Será cuestión de tomar los dados, animarnos y construir nuevos puentes posibles e invitar a que el deseo, la frustración y la transformación tengan sus tiempos dentro de la planificación, del aula, del encuentro con cada uno de los ojos, sorprendidos, cansados y/o expectantes. Encuentros platónicos llenos de amor que hagan de la pedagogía un diálogo curioso y tierno con todas las oportunidades que brinda el aprendizaje.

Ponerse en movimiento

Si algo caracterizó el ciclo lectivo 2022 es la apatía de muchxs alumnxs a quienes, como se señaló más arriba, la vuelta a la escolaridad completa les costó mucho, especialmente a quienes cursan 5º año. Pero, sabemos que allí donde hay amorosidad y comunicación, son mejores las condiciones objetivas para aportar a la construcción de aprendizajes significativos.

Fue así que, en la escuela Danzas 1, Prof. Nelly Ramicone, sita en el barrio porteño de Liniers, llevamos adelante un proyecto interareal entre los espacios curriculares Educación y Globalización, Tecnología de la Información y Matemática. El tema convocante fue “Globalización, Inmigración, Mujer y Geopolítica del Cuidado.” Luego de realizar la visita al Museo del Inmigrante, comenzamos una investigación que nos permitió observar las diferencias entre la población migrante a comienzos del siglo XIX y la actual, especialmente en lo referente a las mujeres. Luego, ya centradxs en el siglo XXI analizamos cómo la mayoría de las mujeres migrantes se dedican a tareas de cuidado. Las conclusiones del trabajo se volcaron a un museo digital el cual contiene imágenes editadas, podcast, referencias contextuales, videos, audios y gráficos estadísticos.

Etimológicamente motivación viene de la palabra “motivo”, del latín *motivus* que significa movimiento. Ponernos en movimiento nos permitió a alumnxs y docentes salir del lugar de la apatía, recuperar el deseo en toda su dimensión, investirlo de esa carga erótica necesaria para crear, reflexionar, enseñar y aprender.

Pero, no solo ese proyecto se puso en práctica, un libro con textos policiales o un programa de radio como derivado de la revista “La Ramicone” también fueron distintas maneras de poner en movimiento el deseo.

Conclusión

Recuperar el eros tiene que ver con reconocer la exterioridad del otro, salir de nuestra propia mirada narcisística, reencontrarse con el amor hacia esxs otrxs con sus diferencias, con sus tiempos y posibilidades. Un tiempo que, como señala el filósofo coreano Byung-Chul Han, está cada vez más atomizado y disperso, en el que cada instante es igual al otro y no existe ni ritmo ni rumbo que dé sentido a la vida.

Lxs alumnxs, y docentes, formamos parte de ese tiempo, del sinsentido de la vida. Somos testigos vivientes de un mundo cada vez más narcisista, donde, desde lo discursivo y del accionar no se acepta al otro diferente, al punto de llegar a su destrucción. Lejos de caminar hacia la inclusión y la equidad, el planeta se encamina a la ejecución de una violencia que va in crescendo y en el que se vuelve a hablar de supremacía racial. Nuestrxs estudiantes no están ajenxs a esta realidad, lxs docentes y la escuela tampoco. Penetra por hendijas y orificios y ante ello ¿alcanza con nuestro deseo?

Nietzsche nos respondería, tal vez, que el deseo se encuentra oculto, disimulado y encerrado en las figuras metafóricas de lo dionisíaco y lo apolíneo.

El quehacer áulico se desarrolla en diálogo continuo entre lo apolíneo y dionisíaco. Apolo representa lo racional, lo elevado, la mesura. Dionisio, en cambio, lo terrenal, la desmesura. Tanto educandos, como educadores, somos testigos de este encuentro entre dioses, y desde allí establecemos la potencia creadora de la realidad, de nuestra realidad. El saber construido, y puesto a prueba, con la obligatoriedad de repensarlo tantas veces como creamos necesario.

Nietzsche nos invita, anacrónicamente, a reflexionar sobre el deseo, ya no desde una mirada individual y como lógica de placer, sino en el deseo colectivo.

Dicha construcción no puede ser ordenada, racional, ni única; pasará por estados contradictorios de desarrollo y cuestionamiento. El deseo en el aula deberá ser creado, no desde la nada misma, sino desde cada unx de los protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Existe la trágica fatalidad de confundir deseo, placer y tentación. Pero, pensar lleva tiempo; generar conexiones, lleva tiempo; las ideas llevan tiempo; la construcción del deseo por lo tanto lo necesita. El placer y la tentación logran quedarse muchas veces en lo próximo e instantáneo, en el momento mismo de aquello que fue satisfecho, como la respuesta rápida y adecuada interferida por la validación externa inapelable.

La búsqueda necesaria en la escuela deberá ser la construcción del deseo colectivo del aprendizaje, en el que intervienen docentes, estudiantes y la institución toda. Para ello, requiere ser pensado y deseado genuinamente lo cual conlleva, inevitablemente, a transitar por momentos de formación y de frustración que poco tiene que ver con lo efímero.

El desafío pedagógico deberá ser, entonces, no matar el deseo, sino gestarlo con los tiempos que imponen los procesos para que el mismo no caiga en la tentación de lo predecible e instantáneo. Darle sentido a la vida en el aula. Darle tiempo y lugar al deseo. De eso se trata.

Sigamos pensando….

[Referencias bibliográficas]

- **Abramowski, Ana** (2020). "Dulzura distante. Reconsideraciones de la afectividad en tiempos de pandemia" en cuadernillo *Acompañar, Cuidar, Enseñar.* Ministerio de Educación Argentina.
- **Blejmar, Bernardo** (2000). "*Tensiones estructurantes de la organización educativa" en Revista Novedades educativas.*
- **Chisleanschi B., Ego M.F.** (2022). *¿Cómo hacer escuela donde no hay escuela? Las clases en pandemia.* Educación para Armar.
- **Han, Byung-Chu**l (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Herder.
- **Nietzsche, Friedrich** (1995). *El origen de la tragedia.* Colección Austral.
- **Platón** (2013). *El Banquete.* Ediciones Lea.

Palabras clave

Ética.

Encuentro.

Sensibilidad.

Pedagogía.

Cuidados.

El abrazo que cuida

Entre todos nos cuidamos

GERALDINA BERNARD*

Introducción

Presentar este trabajo en el XXVII Congreso Pedagógico UTE-CTERA 2022 me parece importante para poner en juego mi experiencia -desde mi lectura y desde Santa Fe, ciudad del interior del país-, con los saberes de otros docentes, para repensarnos colectivamente, recuperar y desarrollar escrituras en acción por la educación pública.

Socializar esta actividad con otros, nos enriquece y nos propicia el espacio necesario para repensar nuestras pedagogías, comprometiéndonos para compartir comunitariamente estos saberes y para construir colectivamente nuevos conocimientos.

Este saber que les acerco, que se originó desde mi labor y a partir de diversos interrogantes, amerita ser compartido en red con otros para entrar en un diálogo que nos acerque, nos iguale y que nos diferencie, pero que nos enriquezca como comunidad educativa.

Mostrar esta trayectoria que se origina en un contexto local diferente como es Santa Fe, pero que está enmarcado en una Argentina en común, nos permitirá reflexionar y debatir desde una pedagogía crítica que ponga en juego nuestras prácticas colectivas para reflexionar y repensar nuevas acciones.

Este trabajo surge a partir de la necesidad de poner en palabras los comportamientos que fui observando este año 2022 en los alumnos de tercer año de la escuela secundaria en la cual trabajo en la ciudad de Santa Fe. Estos terceros años tienen la particularidad de no haberse visto cara a cara anteriormente, más allá de encuentros virtuales y presenciales pero con burbujas y tapabocas que ponen distancia entre los cuerpos. A partir de este año es que se re-conocen sin barreras y como tal, todo es nuevo.

El aquí y ahora los interpela a habitar un nuevo espacio, a hacerlo propio junto a sus casi treinta compañeros del aula.

El lugar físico de la institución aparece como un gigante que abraza a casi los mil alumnos que la conforman. Los docentes, la directora de curso, el equipo psicopedagógico y demás actores institucionales, estamos allí para acompañar este viaje que en un principio se aparece extraño.

La educación en este contexto se hace compleja, el encuentro tan esperado con los otros juega un doble papel: por un lado la alegría de poder verse y estar en la escuela y por otro la máxima sensibilidad y expresión de los senti-

* Equipo Psicopedagógico EESO 331, Almirante Guillermo Brown.

mientos. Verles las caras a los demás, poder sentirlos cerca, abrazarlos, darles la mano, desata emociones que por casi dos años estuvieron dormidas.

Regular las emociones, aplazar las urgencias y dominar las ansiedades implica trascender la educación que transmite conceptos para dar lugar a una educación desde la ética, desde el compromiso con lo que sienten nuestros alumnos pero también desde lo que sentimos y somos los educadores. Es una enseñanza que necesita construir vínculos y crear relaciones basadas en una pedagogía del cuidado por el otro.

Una práctica situada

Esta observación con el posterior desarrollo de actividades dio buenos resultados, algunos esperados y otros inesperados. Entre los esperados observamos que los alumnos están más distendidos, más cerca entre ellos y con los docentes, mejoró la participación en clase y disminuyeron los problemas conductuales (charlar en clase, salir del aula para encontrarse con compañeros). Entre los inesperados nos contaron que realizan encuentros fuera del ámbito escolar, y que disfrutan más de las salidas grupales que organiza la escuela.

Es por esta razón que pensé necesario brindarles un espacio en el que pudieran dialogar, verse, jugar y compartir momentos. Fuera del aula, todos juntos en el comedor escolar pareció una buena idea para concretarlo.

Así fue, ya hemos realizado tres de estos encuentros. El primero fue la excusa de un almuerzo y luego un tiempo de diálogo entre ellos, con música para escuchar o bailar. El segundo fue un almuerzo y actividades lúdicas, resaltando talentos para quien quisiera hacerlo. Y, el tercero, consistió en el almuerzo, la música y actividades colaborativas en las que todos ganan o todos pierden.

Plenario de delegadxs de UTE, 2022.

Compartir esta experiencia me parece importante, no como un modelo a seguir sino como una invitación a que en las escuelas se brinde espacios de socialización, de contención, de trabajos colaborativos en pos de una mejor convivencia escolar, cuidando y abrazando a nuestros alumnos.

Estos son algunos de los interrogantes que muchos nos hicimos a la hora de volver a la presencialidad y dar fin al ASPO y al DISPO, para posteriormente dejar de utilizar el barbijo para dar paso al encuentro cara a cara con otros, ya sin barreras y después de la pandemia… ¿tenemos que actuar diferente? ¿qué esperan nuestros alumnos?¿qué esperamos los docentes? ¿tenemos que mostrarnos más humanizados? ¿qué es la pos pandemia? ¿nos reinventamos? ¿qué pasa con nuestras emociones?

Ética, contención, cuidado, amor, abrazo. Los estudiantes nos necesitan, los adultos nos necesitamos. Estamos todos en la misma búsqueda que nos confirma y nos iguala, nos acerca y nos quita barbijos, burbujas y virtualidades. Nos pone nuevamente cara a cara en un aquí y ahora que desafía a la educación. Nos deja al descubierto con lo que somos, lo que sentimos y lo que queremos, nos humaniza.

Pero siempre con la incertidumbre de cómo se iba a continuar, temiendo una nueva virtualidad en cualquier momento. ¿Qué significa todo esto? Significa que podemos encender la luz, que podemos contener, entender, acompañar y abrazar a nuestros alumnos…

Por otro lado, y no menos importante, los actores institucionales adultos, también atravesamos esta pandemia y también nos interpeló en crisis. Una crisis que en algunos casos no termina y que en otros ha dejado secuelas para siempre. La creatividad a flor de piel para continuar el vínculo con los alumnos, la virtualidad a través del dispositivo que pudimos encontrar viable, los tiempos entremezclados entre la intimidad del hogar y la exposición implicaron una puesta en marcha de recursos que tal vez algunos no sabíamos que

disponíamos ni sabíamos si lo estábamos haciendo bien.

Cada docente, aún con sus miedos, estuvo al pie del cañón exigiendo cuerpo y alma para dar lo mejor y más. Un contexto de incertidumbres nos invadió sin previo aviso y nos demandó ser los adultos sostén, con nuevas funciones, nuevos escenarios y nuevos desafíos. Más allá de las resiliencias individuales, este entramado deja huellas que en el termómetro podemos encontrarlas como satisfacción, orgullo, agotamiento, sensibilidad, heridas que demoran en sanar.

Es por todo esto que el cuidado de sí mismo y de otro que me acompaña se hace inminente. Cuidarnos, respetarnos y por qué no abrazarnos para curar todo eso que nos pasó y que nos marcó para siempre; que nos hizo más humanos, tal vez más fuertes en algunos aspectos pero también más frágiles en otros.

La puesta en acción

Descubrir las tensiones entre un antes y un después nos motiva a buscar un presente de transiciones.

El trabajo realizado constó en la elaboración de una estrategia que lleva seis pasos a seguir y que explico a continuación:

1. Leer la realidad que vivimos.

Significa estar informado del día a día, de lo que ocurre en la ciudad y en el mundo. También tener en cuenta la historia, el presente y el futuro; es decir, por ejemplo, tener en cuenta que todos pasamos una pandemia en el pasado reciente, que estamos en un período de transición e imaginar un futuro…Esto se puede lograr a través de noticias, observaciones, el “boca a boca”, diálogo con otros actores institucionales, familia, personal escolar y con la comunidad en general.

Particularmente siempre estoy en relación con los demás actores institucionales y también con otras comunidades educativas; me informo a través de noticias locales, nacionales y del mundo. Las familias están involucradas con la trama escolar, existe un diálogo y cuentan si están atravesando alguna dificultad, hecho traumático, acontecimiento vital y/o de felicidad.

2. Mapear nuestros alumnos.

Significa conocerlos, dialogar con ellos, observarlos, no juzgar. Involucrarnos. Investigar sobre sus intereses y lo que no les atrae. ¿Qué los enoja? ¿Por qué? ¿Qué les afecta y cómo?

Sostener un vínculo de afecto y de comunicación con los alumnos fue fundamental para poder conocerlos y diseñar una estrategia de actividades artesanal, acorde a lo que necesitan. Me contaron dificultades con algunos docentes, sus ganas de relacionarse en la escuela con sus compañeros ya que fuera de la institución no es lo mismo. Dialogamos sobre miedos, inquietudes y deseos, dejando que los sentimientos tomen la palabra para poco a poco también dar lugar a la razón.

3. Involucrarnos.

El día a día, lo que les acontece dentro y fuera de la institución escolar. ¿Cómo son sus familias? ¿Qué actividades realizan fuera de la escuela? ¿Qué necesitan? ¿Qué los motiva?

En ese diálogo de ida y vuelta, en el que la escucha toma un lugar privilegiado, resultó necesario conocerlos. ¿Cómo son dentro y cómo son fuera de la institución escolar? ¿Cuáles son sus ganas, cuáles son sus motivaciones, de qué se alejan, qué los lastima y cómo lo resuelven?

Concentración en Av. Córdoba y Ayacucho, convocada en unidad por la UTE, Ademys, la CET, el CESGE, la CEB, Cooperadoras en Movimiento, Familias por la Escuela Pública y la FUBA, contra el intento de cierre de los Profesorados de Lengua y Literatura del IES 2, de Física del Instituto «Alicia Moreau de Justo» y la limitación de los cupos de la carrera de Psicopedagogía de la misma institución.

4. STOP para pensar.

Recopilar la información, clasificarla, apelar a la creatividad. ¿Cómo impactará esto en los estudiantes? ¿Qué problemáticas podrían surgir? ¿Cómo puedo abordarlas? Tranquilidad, lucidez, cuidado.

Luego de haber obtenido toda esa información, tan valiosa, dediqué un tiempo para organizarla, estudiarla, cotejarla con el perfil del alumno que plantea la institución. Imaginé diversas actividades hasta llegar a la que me pareció más adecuada y que se ajustaba a las necesidades comunes entre los alumnos, la institución, las familias y la comunidad. Analicé posibles dificultades, por ejemplo el lugar físico donde llevar a cabo las actividades, los horarios posibles, el día de la semana más apropiado. Todo esto fue charlado con el equipo directivo a fin de ir paso a paso y firmemente continuar con este trabajo.

5. ¡Adelante!

Llevar a cabo la planificación. Lúdico, cooperativo, artesanal, colaborativo. Con pasión. Respetuoso. ¡Llegó el momento de implementar y poner en práctica todo lo planeado! Las siete divisiones, cuatro del turno mañana y tres del turno tarde, fueron convocadas a los almuerzos en el comedor de la escuela.

El primero se desarrolló de una manera tranquila, brindándoles un espacio para dialogar, sentarse con quienes prefirieran y luego almorzar. Finalizado el almuerzo se abrió un momento de música en el que ellos elegían qué escuchar o incluso bailar, como algunos se animaron.

El segundo consistió en el espacio de diálogo y acomodación, el almuerzo y actividades lúdicas que resaltan los talentos para quien quisiera hacerlo. Es decir, el alumno que así lo desea puede compartir con los demás, por ejemplo cantando una canción, recitando un poema, imitando a algún famoso, disfrazándose, tocando un instrumento, realizando un baile. Los espectadores animan y alientan, hacen palmas; se torna un ambiente de respeto y admiración. En este caso no hay un ganador, sino que todos ganan o pierden; concretamente se les anuncia que pasaremos a la "mesa dulce" si todo se desarrolla en un clima de respeto por las normas de convivencia.

Y, el tercero, consistió en brindar el espacio de diálogo, de almuerzo, de música y actividades colaborativas en las que todos ganan o todos pierden. Concretamente se les solicitó que formen grupos de no más de diez integrantes y se les acercó una hoja con quince acertijos (entre ellos: matemáticos, psicológicos, visuales y cotidianos). La consigna era resolverlos grupalmente pudiendo ayudarse entre ellos o pidiendo la asistencia de algún docente presente, donde lo colaborativo se resalta ya que todos ganan –si todos resuelven todos los acertijos- o todos pierden –si nadie resuelve los acertijos o queda alguno sin resolver. Con esta consigna de trabajo colaborativo y cooperativo, los alumnos se movilizaron en apurarse a resolver los acertijos para ayudar a quien lo necesite y así concluir la actividad con un resultado positivo. Realmente lo disfrutaron y los adultos también pudimos compartir un momento agradable junto a los alumnos.

6. Revisión y actualización constantes.

Lo que hoy tuvo buen resultado puede no ser buena idea a futuro. Si antes no funcionó puede ser necesario hoy. Sencillo no es sinónimo de menos importante. ¡Estar atentos!

Con esta experiencia estoy muy satisfecha y agradecida de haberla concretado. Peeeeero, tengo que saber que no puedo archivarla para utilizarla el año que viene ni con los mismos alumnos ni con otros, sin antes conocerlos, saber de ellos y pensar si esta actividad podría ser posible.

Siempre es necesario seguir los seis pasos, no necesariamente idear actividades complejas ni demasiadas sino ajustarse a la medida de las necesidades que forman una intersección entre todos los actores institucionales.

Conclusión

Creo que en este período de transiciones es importante sostenernos entre los adultos e involucrarnos con la dimensión afectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. Creo que la escuela pos covid es invitación para trabajar en equipo y transversalmente, uniéndonos para compartir el dolor y para compartir experiencias que curan.

Para lograr esto, sin un tiempo establecido, más que lo propios tiempos, me pareció primordial realizar actividades lúdicas y recreativas con los alumnos; organizar encuentros, donde en este caso la excusa de un almuerzo fue válida para mirarnos a los ojos, contarnos historias de las tristes y de las lindas. Acompañar procesos, sin apuro porque todos le vamos a encontrar la vuelta a todo esto, cada uno con sus tiempos. Pero el tiempo en solitario no es buen

consejero, es por eso que organizar salidas y paseos para que las rutinas no nos estanquen también son excelentes opciones para conocernos y abrazarnos. Los alumnos agradecieron estos tres encuentros, se muestran más tranquilos y alegres, van calmando las ansiedades. Han realizado encuentros fuera del establecimiento escolar y han sido muy enriquecedores.

Las actividades en la escuela dieron el impulso necesario para que ellos se animen a juntarse nuevamente, a reconocerse como parte de un grupo y de una escuela. Esto colaboró con acrecentar el sentido de pertenencia y seguridad.

La motivación es el resultado de la apropiación y valoración de la memoria colectiva y de los encuentros que dieron lugar a la expresión de sus sentimientos. Fue una experiencia que disfrutamos en comunidad y que se desarrolló con gran compromiso, alegría y placer.

Puedo mejorar el día de alguien estando disponible para escuchar, para estar en silencio, para no saber muy bien qué decir pero estar, es tan importante como tener esa palabra que anima y contiene. Es decir que si me muestro disponible, aun con mis miedos de adulto, puedo permitir ese espacio que abre corazones y desnuda el alma para sentirnos más cerca.

Puedo reformular una lectura de lo que sucede a mi alrededor. Tal vez no pueda cambiar la realidad con mis pensamientos, mis palabras ni mis acciones, pero sí puedo darle otra interpretación y otro sentido y de esta forma disminuir la angustia de quienes padecen historias de vida difíciles.

Hay múltiples miradas sobre un mismo hecho. Aceptar que mi visión es única y la del otro también, que las miradas compartidas enriquecen nuestra vida, es clave para escuchar y empatizar.

Abrazo y cuido con palabras y acciones. El abrazo es un símbolo, una sensación de seguridad, de pertenencia y de aceptación. Puedo abrazar con palabras, con silencios, con gestos y con acciones.

Soy una chispa en la vida de alguien más. Si nos creemos esto, podemos iluminar caminos, podemos dar esperanzas de una vida mejor, con logros y con muchas cosas lindas por venir, para que los obstáculos no duelan tanto ni bloqueen los sueños.

¿Qué enseñanza me deja este trabajo?

El proceso de observación, investigación, diseño y puesta en práctica de las actividades contó con una participación directa y activa de la comunidad educativa. Haber abordado las problemáticas de forma inter y transdisciplinar me permitió compartir y trabajar con pares, familias y alumnos; conociendo sus identidades para sostener una dinámica circular de los vínculos y trayectorias.

[Referencias bibliográficas]

- **Brener, G.** (2014). *Periodismo pedagógico. De escuelas, violencias, medios y vínculos entre generaciones*. Editorial Mandioca, Buenos Aires.
- **Davini, M.** (2008). *Métodos de enseñanza, Didáctica general para maestros y profesores.* Santillana, Buenos Aires.
- **Educ.ar portal** (2022). *Pensar los vínculos en pandemia*. Ministerio de educación de la Nación Argentina. Disponible en: **https://www.educ.ar/recursos/158226/pensar-los-vínculos-en-tiempos-de-pandemia-la-escuela-como-u**
- **Fros Campelo, F.** (2016). *Somos lo que sentimos. El ser humano pensante y emocional*. Ediciones B. Buenos Aires, Argentina.
- **Miras, M.** "Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar". En Coll, C., Palacios, J., Marchesi A. (1990) *Desarrollo psicológico y educación.* Dialnet.
- **Ortiz Granja, D.** (2008). *Aportes de la ética relacional a la educación*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, Ecuador.
- **Robinson, K.** (2015). *Escuelas creativas*. Grijalbo, Argentina.

Palabras clave

Inclusión.

Deserción.

Expulsión.

Formato Reingreso
Cuando inclusión no es entrar… sino salir

DANIEL ALBERTO PEÑA*

* Profesor para la Enseñanza Primaria, Licenciado en Educación, Doctor en Comunicación, con especializaciones en Intervención en la Diversidad Sociocultural; Educación de Adultos; Fonoaudiología e Inclusión Sociolaboral y Educativa.
Titular del Espacio Curricular Lengua y Literatura en tres EEM de CABA; en la Cátedra Derechos Humanos, Sociedad y Estado del Profesorado Olga Cossettini y JTP en la Cátedra Elaboración de Proyectos Culturales Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) Extensión INTECH. Expositor en varios congresos de educación nacionales e internacionales.

¿Desde dónde esta mirada?

En mi escuela primaria aprendí que teníamos unos aparatos…digestivo, respiratorio y circulatorio; posteriormente reconstruí conceptos y hoy comprendo que hablamos de sistemas. Estos, articulados y sincronizados, favorecen el correcto funcionamiento del cuerpo humano, para el que a pesar del paso del tiempo y el avance de la tecnología son imprescindibles.

La escuela nacida hacia fines del Siglo XIX evolucionó durante el siguiente, tomando forma un sistema: el educativo, favoreciendo el funcionamiento de un cuerpo más amplio… el social.

Ya en el Siglo XXI, este sistema tradicional parece haberse transformado en un aparato, con un funcionamiento alejado de la sincronización necesaria para el correcto funcionamiento de una comunidad socialmente organizada.

El formato tradicional del sistema educativo de nivel secundario, a partir de su matriz cultural, pedagógica y política, con una carga elitista, bastante autoritaria y jerárquica, se erigió como una estructura excluyente.

El ejercicio de la docencia en casi todos los niveles (excepto inicial), me facilitó una visión amplia del proceso comunicacional educativo y, en ese recorrido, la modalidad "Escuela de Reingreso" me produjo una marca indeleble. Aquí intentaré relatar, en forma muy sucinta, algunas experiencias y conclusiones generadas durante la investigación llevada a cabo para la elaboración de la Tesis Doctoral *Formato escuelas de reingreso (Derecho Social a la educación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*[1]*).*

El formato creado en el año 2004, ha generado en quienes lo transitan la construcción de identidad e inclusión en ámbitos sociales que les estaban vedados, incluyendo en estos a la propia escuela, el regreso al entorno familiar, el acceso a espacios laborales acotados en lo previo, el retorno al espacio barrial con una filiación, etc.

La experiencia Reingreso es vital para comprender el significado de la inclusión a partir de una educación eman-

1. Peña, Daniel A. (2019). *Formato escuelas de reingreso. Derecho social a la educación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.* Repositorio institucional de la UNLP. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/89592 - https://doi.org/10.35537/10915/89592

cipadora, con prácticas concretas donde se puede ver la magnitud de una pedagogía democrática y dignificante, que desmiente “verdades axiomáticas”.

Quienes concurren como estudiantes ya han transitado el sistema educativo y su experiencia no fue buena, pero además se encuentran con conocimientos que ya han construido y algunas situaciones que fueron el motivo de su sentimiento de fracaso. Lo valioso del formato, es que se trabaja para evitar la repetición, tanto de las situaciones que generaron el alejamiento, como de los conocimientos adquiridos; se toman otras cosas que ya han sucedido antes en el sistema educativo, mal, bien, regular, se ponen en valor y se llevan a la práctica.

¿Deserción o expulsión?

Frecuentemente se discute en forma acalorada en la sociedad en general y especialmente en el seno de la docencia, respecto a la forma de mejorar la educación, en base a perfeccionar la performance de los/as estudiantes como eje del problema.

Las embestidas neoliberales y mercantilistas estigmatizan y segregan a muchos/as jóvenes y adolescentes sin competencias esenciales para desenvolverse como ciudadanos/as activos/as en las sociedades plurales de este siglo; generando en ellos/as una serie de acontecimientos en su devenir académico, biografía personal, relaciones, apoyos afectivos y sociales, etc., que los/as hacen más vulnerables.

El modelo pedagógico que adhiere a la ficción meritocrática esconde que detrás de cada supuesto esfuerzo hay contextos sociales, y generalmente en los análisis de la mal llamada deserción, un ítem aparece en forma muy aislada y es el relacionado con el diseño curricular y el formato del sistema tradicional; ambos desconectados de las realidades sociales, intereses y tiempos de muchos/as actuales estudiantes.

Se han intentado rupturas paradigmáticas enfocando esta problemática de jóvenes y adolescentes teniendo en cuenta sus supuestas carencias, generando prótesis al sistema tradicional pero, en general sin ser la intención, se han legitimado los métodos y formatos clásicos. Una cadena de problemas cuyo último eslabón es mal denominado deserción; llega a ese punto en la abrumadora mayoría de los casos ante situaciones de repitencia.

Es fundamental para la comprensión del problema cambiar la óptica sobre el eje del “culpable”, dejando de pensar en el déficit de los destinatarios y apuntar al déficit del sistema, que no está preparado para recibir una población con características distintas a las existentes al momento de su creación.

Incluir: ¿en qué y para qué?

El Formato Escuela de Reingreso tiene entre sus mandatos fundacionales la inclusión educativa, y a partir de la misma se ha generado un correlato de inclusión social; distanciándose de la estructura rígida e impersonal de la escuela tradicional que poniendo el énfasis en lo académico, pierde de vista las particularidades de los/las estudiantes.

Docentes y adolescentes coinciden en que sobresale la cuestión de los vínculos estrechos y personales construidos como un aspecto muy especial y particular. Esto permite desarrollar lazos de confianza y generar interacciones distanciadas de las propias actividades áulicas, como ser las tutorías, las clases de apoyo y los talleres. En este aspecto es de destacar la actividad de los/as preceptores/as, quienes más allá de la delimitación de roles tienen la ductilidad para asumir algunas funciones que podrían considerarse específicas de una tutoría.

Para esta comunidad educativa los/as jóvenes no son culpables ni por el lugar social en el que se encuentran, ni por sus trayectorias escolares intermitentes, trabajándose para

obturar las falencias del sistema a fin de garantizar la inclusión educativa y social.

No se considera la experiencia de estos/as chicos/as como deserción y mucho menos a ellos/as como responsables, sino como emergentes de un sistema injusto, no existiendo el rechazo a la diferencia de códigos y conductas, sino que se pone el acento en la comprensión de una construcción cultural diferente.

Como se expresa más arriba el mandato de inclusión es el eje de la génesis del Formato Reingreso, pero ¿incluir en qué y para qué? La palabra inclusión la utilizan permanentemente en el ámbito político, funcionarios/as, empresarios/as y docentes en forma reiterada. ¿Pero todos/as decimos lo mismo?

En general, en diversos países se plantean políticas públicas de educación que generen inclusión de niños/as, aludiendo a insertar algo dentro de un lugar. Este concepto ha adquirido un énfasis especial durante los últimos años en el ámbito educativo, haciéndose presente en forma reiterada en los discursos de los gobiernos, pero no siempre ni todos han enfocado la inclusión desde una misma óptica.

En consecuencia, es importante revisar nuestra historia para considerar el futuro, ya que al recorrerla se puede observar cómo ante los cambios y vaivenes políticos la educación Argentina ha transitado por diferentes etapas, aunque no existió un correlato en el cambio de estructura del sistema de educación secundaria. Gobiernos conservadores, liberales, desarrollistas, militares e inclusive los que aplicaron ideas revolucionarias en los períodos peronistas, no se apartaron del concepto rígido establecido para el sistema a fines del Siglo XIX.

La inclusión como concepto y práctica en contextos escolares comienza a principios de los 80 en los Estados Unidos y en Europa, como una iniciativa focalizada hacia los estudiantes con discapacidad, pero últimamente se ha ampliado intentando hacer las prácticas inclusivas accesibles a todas las personas.

La migración de este pensamiento desde la educación especial a espacios relacionados con la educación en general produjo avances en la comprensión del fenómeno educativo contemporáneo al abordar la variabilidad que existe en el aprendizaje de los estudiantes.

En las reflexiones sobre marginalidad y exclusión social, proliferan las relaciones entre centro y periferia, como también entre normalidad y desviación o diferencia.

Así, en el discurso de la inclusión educativa están latentes algunas exclusiones escondidas. Desde el centro se define la exterioridad y, por tanto, lo anormal, exterior y, por ende, extraño. Desde allí se irradian tanto lo incluido como lo externalizado en una relación que construye el actor de la intervención. Y así nos preguntamos cómo se define la alteridad del otro ¿diferente de qué o de quién?

Pero en educación se agrega otra duda respecto a si no existen diferencias que deben protegerse y para las que no debe hacerse lugar a la homogeneización. Quizás sería necesario revisar algunos supuestos de inclusión, desarrollando al máximo las posibilidades de "los otros" y no incluirlos en lo mismo.

Tal vez deberíamos pensar no tanto en trabajar la inclusión, sino en deshacer los conceptos que construyen el centro, desde el que deriva la exclusión. El centro no es considerado ni posición ni lugar, es una función que establece distancias entre el mismo y lo extraño, y así caracteriza a quién incluir. El desafío es que la inclusión no se transforme en un encierro, convirtiéndola en una apertura que inaugure nuevas perspectivas a caminos inexistentes hasta ese momento y que puedan ser transitados por los estudiantes. Por eso es importante preguntarse de qué modo la educación sirve para esa apertura y no sólo insertar en lo existente.

Esta perspectiva relaciona al traer adentro, presuponiendo que algo o alguien puede ser incorporado, argumentando que hay un centro implícito al término inclusión, en el que se privilegian nociones discursivas de lo preexistente por medio de incluir a otro/a en un espacio prefabricado o naturalizado. Desde esta óptica el término implícitamente denota un espacio que está conformado por quien sí ha podido ser parte de un sistema escolar regular tradicional.

Discursivamente se ha ampliado el concepto de inclusión fomentándose políticas focalizadas hacia jóvenes que provienen de grupos culturales distintos al mayoritario y que tradicionalmente habían sido excluidos del sistema educativo. En este sentido se plantea que esta ampliación tiene una base epistémica[2] encuadrada en un modelo médico al considerar la diferencia; lo que sin duda provoca conflictos en el sistema educativo y consecuentemente a los sujetos a quienes se debe garantizar el derecho a la educación.

Con el Formato Reingreso no se aborda la inclusión como se entiende desde otros lugares, sino que se lucha por deshacer los conceptos que construyen el centro, desde el que deriva la exclusión.

2. Puiggrós, A. (2017). "Debates, perspectivas y prospectivas en el pensamiento pedagógico latinoamericano". Universidad Nacional de La Plata.

Ciudad rica - educación pobre

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires es una de las más ricas de Sudamérica[3], el núcleo urbano con más recursos del país, ubicada entre los diez centros con el precio de la vivienda por metro cuadrado más caro de América Latina, pero el desprecio de su gobierno por la población más desprotegida también genera que se consoliden las desigualdades. Como ejemplo se puede consignar que alrededor de 900 niños y niñas viven en la calle[4] y 400.000 personas de barrios populares no acceden a servicios formales de agua, saneamiento, electricidad y gas[5].

En ese contexto, la educación se ve avasallada y las escuelas desbordadas por la ruptura del entramado social provocado por políticas neoliberales y conservadoras. La institución escolar asumió responsabilidades ajenas, tratando de suturar aunque más no fuera en una pequeña medida, las heridas de la sociedad. Estas rupturas produjeron en los jóvenes, en general, nuevas construcciones culturales y formas de apropiación del conocimiento que, a partir de la aparición de nuevas tecnologías, ampliaron la brecha de desigualdad entre quienes tuvieron posibilidades de acceso a las mismas y quienes no, crudamente expuestas durante la etapa de aislamiento por el COVID. Así, la diversidad se transforma violentamente en desigualdad sobre varios planos, especialmente el educativo.

En una ciudad rica con grandes asimetrías, la estigmatización de los excluidos activa prejuicios racistas y clasistas en las capas medias de la sociedad frente a los sectores populares vistos como las "clases peligrosas". Estos conceptos son profundizados y generan arraigo a partir de los dichos y acciones de funcionarias/os del Gobierno de la Ciudad, como por ejemplo la Ministra de Educación, quien plantea respecto a los/as estudiantes que no están en el sistema: *"seguramente ya están perdidos en un pasillo de una villa, ya cayeron en la actividad del narcotráfico o tuvieron que ponerse a trabajar"*.

Personajes neoliberales o autodenominados libertarios enarbolan banderas exigiendo leyes que supriman las garantías que quedan, con expresiones públicas a favor de la pena de muerte, la rebaja en la edad de imputabilidad y que se considere normal tanto la represión del delincuente como de quien tenga "cara de". Con esa lógica, respecto a la educación, muchas personas señalan a los/as adolescentes y jóvenes con expresiones como "ya no está en edad de ir al colegio", o "la cabeza no le da, que vaya a trabajar".

El neoliberalismo no es sólo una teoría, representa un proyecto de acción concreta desde las naciones poderosas que para responder a sus propios intereses de circulación de capital transnacional, pretenden establecer una hegemonía ideológica a escala global que genera deterioro de las estructuras políticas y sociales.

Un relevamiento comparativo con los presupuestos de todas las provincias muestra que la Ciudad de Buenos Aires es el distrito que menos invierte en educación de todo el país, dejando en evidencia la ideología de quienes la administran.

Como ejemplo lo que denominan Bachillerato de Reingreso, según la Auditoría de la Ciudad, no tiene una expresión presupuestaria identificable. No existe para el GCABA respecto a lo que consideran un gasto.

Esta exitosa experiencia es bombardeada permanentemente por las autoridades ministeriales de CABA, intentando elimi-

Paro nacional docente de CTERA. Reclamo por aumento de emergencia para los jubilados docentes nacionales.

3. Ver: https://panamericanworld.com/revista/economia/las-ciudades-mas-ricas-de-latinoamerica/
4. Ver: https://www.agenciapacourondo.com.ar/violencia-institucional/es-la-ciudad-mas-rica-del-pais-en-capital-federal-viven-en-la-calle-900
5. Ver: https://www.unsam.edu.ar/tss/ciudad-rica-habitantes-pobres/

narla usando cualquier pretexto, como por ejemplo el informe de la Auditoría donde consignan problemas en el registro y sistematización de la información; déficit que el propio ministerio provoca al no haber adecuado la documentación pertinente, a pesar de haber transcurrido 18 años desde la implementación.

El desconocimiento total se demuestra con una de las observaciones: *"poca sistematización de la información referente a los indicadores de vulnerabilidad educativa de los niños, niñas y adolescentes que concurren a las escuelas de reingreso"*. No saben de qué hablan, cuando expresan lo de "niños y niñas", toda vez que el requisito de edad mínimo para la inscripción es de 16 años cumplidos al 30 de junio del año calendario correspondiente a cada ciclo lectivo.

Para elaborar la tesis que da origen a esta ponencia, se recolectaron las opiniones de quienes además de tener conocimientos específicos, demostraron a través de sus palabras y acciones interés en la evolución del sistema educativo tradicional (legisladores/as, ex funcionarios/as, docentes, etc.).

Lamentablemente desde el ex Ministro de CABA, pasando por la actual Ministra de la Ciudad y Directoras/es de Áreas relacionadas, se negaron sistemáticamente durante más de tres años a entrevistarse para tratar el tema.

Seguramente fue por temor a no poder dar respuestas debido al desconocimiento del formato, por no tener en cuenta su existencia, desinterés o interés en eliminarlo; como lo demuestran en las normativas, papelerío, reducción de horas y falta de solución frente al reclamo por problemas cotidianos específicos de las Escuelas de Reingreso. El GCABA descree, desconfía, no entiende y le tiene miedo a un formato que respeta y vive en la diversidad, que enseña a pensar y no a obedecer; ayudando a los/as estudiantes a construir su propio destino y enfrentar las decisiones que tienden a la homogenización y la formación de "buenos/as empleados/as", facilitando la inclusión educativa con su correlato de inclusión social.

Asimismo, avanzan sobre la deformación del formato favorecidos por el recambio generacional después de casi dos décadas, que ha generado el acceso a las conducciones de escuelas y docentes que, en general, lamentablemente desconocen las especificidades, normas y el espíritu de Reingreso, dejándose amedrentar.

El mejor alimento del miedo es la ignorancia y (parafraseando a Dolina), esta es mucho más rápida que la inteligencia. La inteligencia se detiene a cada rato a examinar; la ignorancia pasa sobre los accidentes del terreno que son las nociones a gran velocidad, y jamás hay nada que le llame la atención. Así llega rápidamente a cualquier parte... especialmente a las conclusiones.

Redondeando

Quienes fueron artífices de la creación de las Escuelas de Reingreso imaginaron la inclusión educativa con su correlato de inclusión social y claramente el objetivo se alcanzó cuando se verifica que los/as jóvenes pueden reconocerse, reconocer dónde están, dónde viven, cuál es su lugar en el mundo sin esconderse en una generalidad; es porque construyeron su identidad.

Algo muy valioso en este formato es que se trabaja para evitar la repetición, tanto de las situaciones que generaron el alejamiento del sistema, como de los conocimientos adquiridos; se toman otras cosas que ya han sucedido antes en el sistema educativo, mal, bien, regular, se ponen en valor y se llevan a la práctica. Esto es posible a través de un formato elástico que favorece distintas alternativas de cursada, con una estructura curricular con materias anuales y cuatrimestrales distribuidas en cuatro niveles y sujetas a un régimen de correlatividades, lo que permite armar trayectos personalizados y el reconocimiento real de los aprendizajes previos.

La población que se intenta favorecer a partir de este formato no se encuentra en situación de vulnerabilidad como expresa la normativa; ha sido vulnerado su derecho a la educación y es la que comenzó a construir significaciones propias respecto a la inclusión educativa y su correlato de inclusión social.

Para ellos/as la inclusión social toma cuerpo y se hace palpable a partir de salir… de la falta de participación en la vida familiar, social, laboral y cultural. El instrumento que utilizan es la inclusión educativa, pero con un sentido distinto al de las teorías clásicas.

Cuando un/a pibe/a entra a la escuela no entra pensando en que va a quedar incluido/a, no piensa lo que piensan los/as adultos/as que desarrollan políticas o el/la docente con respecto a la inclusión; entra pensando en una escuela que le enseñe cosas. No sabe bien qué, pero que le enseñe cosas para luchar en la vida.

En la Escuela de Reingreso se lleva adelante un trabajo de carácter político institucional colectivo, solidario y colaborativo, estableciéndose así una asociación que rompe con el molde tradicional de la educación secundaria.

Esta comunidad organizada constituye un cuerpo social, un edificio cuyas piedras vivas son todas las

personas que dentro de su espacio y a través del tiempo escriben la historia.

Estos/as jóvenes y adolescentes afuera de la escuela están todo el tiempo a la defensiva, deben hacerse respetar por las buenas o de las otras, inclusive para preservar sus vidas o las de sus familiares. Dentro de la escuela perciben que se los respeta y al no tener que estar protegiéndose de agresiones permanentes bajan sus defensas, lo que beneficia el proceso de enseñanza y aprendizaje facilitando la construcción de nuevos conocimientos.

Este es un proceso de transformación que incluye, facilitando instrumentos para romper los cercos de la segregación y discriminación; muy distinto al de la simple transmisión cultural que reproduce desigualdades.

Cuando los/as estudiantes expresan que no están de acuerdo con alguno de los temas que se tratan en la escuela o cuestiones de la sociedad, es porque ya construyeron un conocimiento que es de ellos/as, por lo que es muy importante el equilibrio que se mantiene entre contención y enseñanza, ya que esta última no tiene por qué estar necesariamente llevada adelante con el formato tradicional.

Si bien el legado de la educación hoy sigue siendo transmitir la cultura, por suerte ese legado viene fracasando en su exactitud. Es imposible transmitir todo, siempre hay un error en esa transmisión, porque de no ser así no habría historia. Si alguna generación fuera capaz de transmitir sus ideas y sensaciones en forma completa y exacta, la historia hubiera sido una repetición … ese error es el que da esperanza.

A modo de cierre

Quienes tratan de imponer en nuestro país valores como la competitividad despiadada, las leyes de mercado, la meritocracia, un plan curricular rígido y excluyente que obliga a estudiantes que cursan quinto año del secundario una carga horaria obligatoria y no rentada de trabajo presencial en lugares no preparados para recibirlos, ven en el Formato Escuela de Reingreso una amenaza.

Si bien se recortan de la sociedad global y se diferencian de otras por su especificidad, debiendo modificarse adaptándose al tiempo histórico en el que viven, los cambios llevan siempre la marca de los orígenes, de su “contrato fundacional”, el mandato social de distribuir saberes socialmente significativos, trabajando sobre el sentimiento de fracaso de tantos/as que no pueden lograr su meta en los sistemas convencionales de educación; sentimiento que limita su inclusión en la sociedad.

Estudiantes pertenecientes a la población que se intenta favorecer, construyeron significaciones propias respecto a la inclusión educativa y su correlato de inclusión social.

Los cambios propuestos desde el Estado adquieren algunas veces dinámicas y modos en que las instituciones reforman a las reformas y también hay diferencias entre las transformaciones propuestas desde las instancias políticas centrales y las modificaciones silenciosas a las mismas que se van gestado en el intercambio entre las macro y micro reformas que se asientan en el día a día de las escuelas.

De la mano de la obligatoriedad, la educación secundaria pasó a ser para algunos sectores sociales una posibilidad en la continuidad de estudios superiores y/o de ingreso en el mundo laboral con competencias calificadas. Pero para algunos/as adolescentes y jóvenes parecería reforzar la noción de lo imposible, lo inalcanzable, de espacio vedado al relacionar las diferentes experiencias de esa población con la escolaridad y su sostenimiento.

Consecuentemente la propuesta es enfrentar la implementación de políticas educativas homogéneas mediante las que se corre el riesgo de fortalecer la ausencia de respuestas padecida históricamente por los sectores más vulnerables.

Acto frente al Ministerio de Trabajo en defensa de la jubilación docente nacional.

La estructura organizacional de la escuela tradicional es portadora de viejos problemas que no han encontrado solución a lo largo de las décadas. A estos problemas hoy se les suman otros nuevos no sólo por la inclusión educativa de otros perfiles de adolescentes y jóvenes sino porque debe cumplir un propósito de inclusión social que no tuvo desde su creación.

Las experiencias relatadas tanto por el plantel docente como por los/as estudiantes dan cuenta de la constitución de identidad e inclusión en ámbitos sociales que les estaban vedados, incluyendo en estos a la propia escuela, el regreso al entorno familiar, el acceso espacios laborales acotados en lo previo, el retorno al espacio barrial con una filiación, etc.

No son los chicos con sobreedad los que tienen la culpa. Son chicos de "x" edad no prevista en el crono-sistema escolar. El riesgo no deviene de la edad de los sujetos sino de las dificultades para forzar el crono-sistema que sostiene la gradualidad en los arreglos institucionales y en las formulaciones didácticas. Claramente por la razón que sea, algunos adolescentes y jóvenes aprenden a un ritmo diferente, más lento quizás. Pero sin los arreglos sociales, que atribuyen importancia a los ritmos diferenciales de aprendizaje esta especie de discapacidad en el aprendizaje no existiría.

No son las adolescentes que son madres el problema. Son las adolescentes que son madres en escuelas con régimen académico presencial rígido. El problema no deviene de la maternidad sino de las dificultades para resolver los distintos tiempos de instrucción y el cursado en bloque de cada año escolar. Está comprobado que hay aprendizajes producidos en la socialización previa a esta etapa escolar que constituyen una ventaja comparativa a la hora de incluirse en la escuela. Pero muy diferente es plantear que sin estos aprendizajes previos el proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel secundario no puede tener lugar. En esta propuesta el concepto de trayectoria se aleja de toda consideración lineal, entendida como una sucesión de etapas cronológicas ligada al ámbito de las decisiones individuales, y pasó a ser analizada como una construcción que, a nivel de la experiencia vivida, incluye tanto aspectos estructurales como la significación que éstos asumen para el propio sujeto y las significaciones dadas por esos sujetos.

Debemos abrir el espacio del proceso de enseñanza y aprendizaje institucionalizado a jóvenes y adolescentes que no son culpables de sus fracasos previos, sino que dichos fracasos deben ser entendidos como resultado de un sistema educativo injusto. Más allá de las responsabilidades y obligaciones que tienen los jóvenes al interior del espacio escolar, el acento está puesto en las obligaciones que tiene el Estado en hacer posible la inclusión educativa que garantice el derecho social a la educación y su correlato de inclusión social. Es así que la tarea docente asume rasgos diferenciales, implicando un fuerte compromiso con las actividades que se desempeñan en estas instituciones, resignificando permanentemente su misión.

Estas instituciones no nacieron por generación espontánea. Fueron la respuesta a la necesidad de amplios sectores sociales, que sufrían el efecto excluyente del rígido sistema tradicional impidiéndoles el ejercicio de su Derecho Social a la Educación.

Esto se pudo concretar bajo el paraguas de un Gobierno Nacional que con la construcción de más de 1000 establecimientos se convirtió en el segundo de mayor crecimiento escolar en la historia nacional después del Plan Quinquenal de Juan Domingo Perón; y un Gobierno de la Ciudad alejado de las propuestas neoliberales y conservadoras, porque…

"donde hay una necesidad nace un derecho"
Evita

Palabras clave

Red.

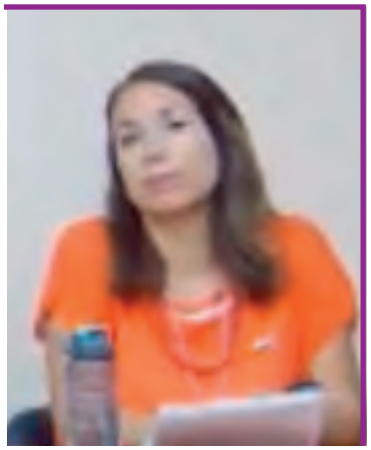
Derechos.

Alienación.

DECONSTRUYENDO ROLES EN EL NIVEL SECUNDARIO

Claves para trabajar en red

FLAVIA ORLANDO* Y FLORENCIA BOIREAU**



Flavia Orlando

* Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Lic. en Tecnologías digitales para la Educación (Universidad Nacional de Lanús). Maestría en Educación Superior (Universidad de Palermo). Educadora en Salud Sexual y Reproductiva (IPESS, Hosp. de Clínicas, UBA). Formadora de Grupos en el campo educativo y organizacional en Caridad Consultora RRLL. Docente Universitaria de la Diplomatura "Consultor Organizacional" UBA, Fac. de Cs. Sociales. Actualmente se desempeña como Asesora pedagógica de la Escuela de Comercio 24 DE 14 y Psicopedagoga en la Escuela de música "Juan Pedro Esnaola".

Introducción

Una vez más nos vemos en la necesidad de escribir sobre nuestras prácticas, aquellas propuestas que hemos acertado dentro del marco de abordaje normativo y legal, que no fueron las primeras ni las únicas sino el resultado de infinitas lecturas y rememoraciones teórico-prácticas a las cuales no podríamos estar más agradecidas en estos más de 15 años que llevamos de profesionalización docente. En 2021 realizamos un anclaje que marcó precedente, en el que logramos teorizar el repensarnos como trabajadoras de la educación, reconfigurando la virtualidad y la nueva presencialidad, pudiendo resignificar el aula y por sobre todo esos espacios donde se la piensa y diseña para que la fórmula "estudiante-docente" dé frutos nutritivos y a largo plazo.

La pandemia puso en evidencia la dimensión creadora de nuestro oficio. Todos los docentes nos hemos sentido más artesanos e inventores que nunca. De repente tuvimos que enseñar en condiciones absolutamente inéditas. Algo de esto que se vio exacerbado con la pandemia, lo inédito y lo inesperado, que es una característica de la enseñanza de los últimos tiempos que la pandemia no hizo más que evidenciar.

En nuestros roles de Vicerrectora y Asesora Pedagógica aprendimos de escucharnos y de volver a vernos, aun no todavía del todo sin barbijo, que no estamos solas y hablamos en femenino porque como mujeres lo vivimos con un plus de exigencia sobre nuestras espaldas, tanto en las escuelas como en nuestros hogares; ambas extendemos nuestra maternidad, somos madrazas no solo de nuestros hijos paridos sino que contemplamos la diversidad y las tantas necesidades sociales con las que convivimos cada día en las instituciones en las que pasamos, muchas veces por propia elección, más horas que las declaradas en la Declaración Jurada en línea.

Revisando los escritos del XXVI Congreso Pedagógico UTE, creemos que la mejor forma de continuar ampliando nuestra mirada respecto a la crítica, constructiva por cierto, de nuestra ponencia del 26 de noviembre de 2021, será considerar el análisis de las producciones de estos dos autores: Christian Alejandro Sordelli, "Nuestro compromiso de luchar contra la alienación" y Dámaris Castillo, "¿Por qué elegimos la docencia como profesión?".

La revisión sobre la cual nos proponemos escribir comienza como un proceso interno, porque ambas dos, tanto Flavia como Florencia, nos hemos situado en otros roles distintos a

Florencia Boireau

Somos colegas hace años. Ambas fuimos creciendo desde el aula como profesoras del área de Ciencias Sociales, atravesando diversos roles dentro de las Escuelas secundarias. Actualmente desarrollamos funciones en las Regiones IV y VI de la Ciudad de Buenos Aires, en barrios con mayor vulneración de derechos en estudiantes jóvenes y adolescentes. Nuestra función trasciende el rol, resquebrajando el Reglamento Escolar para ubicarnos 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 y experiencia profesional.

** Profesora de filosofía, psicología y pedagogía (IES N°1 Dra. Alicia Moreau de Justo). Lic. en Ciencias de la Educación (UAI). Especialista en Ciencias Sociales (FLACSO- Facultad Latinoamericana Ciencias Sociales). 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). Actualmente se desempeña como Vicerrectora del Colegio 18 DE 18 "Dr. Alberto Larroque" y docente en escuelas medias de CABA.

los de años anteriores pero que mejoraron sin lugar a dudas nuestra percepción de las escuelas como integridad compleja de análisis, convirtiéndose en un desafío más en nuestras carreras como profesionales de la educación, algo que abrazamos como parte del crecimiento personal.

Nutrirse de diversas funciones[1] en varias escuelas a la vez conlleva al enriquecimiento de nuestras prácticas, para lo cual seguimos siendo docentes dondequiera que vayamos, lo que implica enfrentar situaciones dentro y fuera del edificio escolar[2].

Creemos plenamente en la construcción mutua del proceso de enseñanza, siendo sujetos transformados del proceso que conlleva y creciendo junto a la comunidad educativa. Construimos un armonioso ámbito de trabajo donde poder generar un diálogo ameno del cual construyamos los cimientos de una escuela inteligente, asumiendo los cambios constantes, repensando en varias oportunidades "las estrategias de enseñanza y acompañamiento".

Desarrollo

Queremos detenernos en nuestras prácticas escolares, así como lo hicimos en el Congreso Pedagógico de 2021.

Podemos pensar que después de la pandemia (o previamente a ella) se han suscitado innumerables cambios (organizacional, curricular, régimen académico, reglamento escolar, asistencia, clases presenciales/virtuales, EMI, capacitaciones situadas, entre otros).

En este sentido, la escuela se constituye en escenario privilegiado para promover la participación, la construcción de lazos sociales y saberes significativos.

La institución educativa no ha de pensarse en soledad, sino en red, articulando diferentes niveles de responsabilidad pública, para llevar adelante tareas diferentes. Pensar en red con otros, con otras vidas, con historias y posiciones culturales diferentes; reales, cambiantes, entrando y saliendo de esa red intersectorial, escuchando, intercambiando y produciendo bienes culturales en beneficio de todos. Pensarnos en contexto con otros actores institucionales nos manifiesta una doble intención, como expresa Sordelli, experimentar "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"[3].

Comenzamos reflexionando sobre los roles para articularlos en conjunto, que es nuestra mayor fortaleza y propuesta de la verdadera calidad educativa, como analiza D. Castillo "la docencia (...) 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"[4].

Vamos a detallar tareas que se sumaron a nuestra labor como trabajadoras de la educación, en un contexto inclusivo y abierto. En consonancia con la profundización PNES nos tocó adecuar escuelas que fueron pensadas para los años 40/50 -si bien hablamos en términos edilicios, también tuvimos que actualizar cuestionamientos acerca de lo académico-. De este modo, fue necesario pensar las disciplinas en clave de trabajo colaborativo para organizar la continuidad de los espacios curriculares del 2020/2021.

1. En el año 2022 asumimos nuevos roles: Florencia como Vicerrectora del Colegio Larroque y Flavia como Psicopedagoga en la Escuela de Música J.P. Esnaola (GCBA).
2. XXVI Congreso Pedagógico. Colectivos y comunidades que hacen y piensan la educación pública. Autores, lectores y actores. 100 años del natalicio de Paulo Freire. 2021.
3. Sordelli, C. A. "Nuestro compromiso de luchar contra la alineación", XXVI Congreso Pedagógico UTE-CTERA.
4. Castillo, D. "¿Por qué elegimos la docencia como profesión?", XXVI Pedagógico UTE-CTERA.

También, trabajamos en potenciar los proyectos de aprendizaje integrado para que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprobar sus espacios curriculares. A la vez, pensar en términos de unidad pedagógica 2021/22 fue y es un trabajo que requiere de mucho esfuerzo de las áreas/interareales.

No podemos continuar escribiendo sin detenernos en una pregunta que cantidad de docentes se han planteado alguna vez: "¿Por qué elegí esta profesión?"[5].

Desde nuestros roles, como Equipos de Conducción y Coordinación del Departamento de Orientación Escolar tal vez la respuesta más acertada, siguiendo las propuestas de su autora Castillo, debería ser "como camino a la restitución, restituir al alumnx sus derechos vulnerados, ya sea por razones económicas, contextuales, sociales..."[6].

Los docentes actúan en este sentido muchas veces comprometiéndose a acompañar a los estudiantes y entender el contexto que rodea a los jóvenes. En muchos casos contaron con el trabajo del Equipo Tutorial para acompañamiento y seguimiento de las trayectorias escolares, lo que se ve obstaculizado por primar el derecho a la educación y el enfoque que considera a nuestros estudiantes como sujetos de derecho, detectando "problemas que dificultan su aprendizaje: hambre, violencia intrafamiliar, falta de materiales y recursos escolares, baja autoestima, falta de credibilidad en sus propias capacidades"[7].

Las trayectorias se encuentran sostenidas por los equipos DOE[8], integrados por distintos actores institucionales (psicólogo, asesor pedagógico, psicopedagogo), que van asumiendo el rol que cada escuela asigna, visibiliza, oculta. Sin duda los equipos DOE son los que motorizan los cambios y potencian que el alumnado/docente encuentren respuestas/preguntas en el quehacer cotidiano. De esta forma, consideramos pertinente situar al DOE dentro de las escuelas como quien da respuesta a la necesidad de generar, en palabras de Sordelli, 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"[9]. Además, ayudan con estrategias destacadas; toman las experiencias transitadas y avanzan con algunas claves fundamentales, fomentadas y garantizadas por los equipos de conducción y asesores/as, tales como: el trabajo en espacios colegiados, la construcción de acuerdos y el trabajo pedagógico colaborativo entre docentes. 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. Con esto no decimos que sea fácil, sino que estamos todo el tiempo repensando cuál es la mejor manera de sostener acuerdos en un marco inclusivo y solidario.

Por otra parte, en nuestros espacios tuvimos que lidiar con el malestar docente de muchos ámbitos escolares (talleres, capacitaciones, dictado de clases, profundización PNES, EMIs, capacitaciones situadas). Siguiendo la propuesta de A. Alliaud nos preguntamos: ¿Cómo habría que reformular las condiciones de trabajo para hacer sostenible la colaboración entre los docentes? Hay condiciones materiales o simbólicas que pueden jugar a favor o en contra. Por supuesto, hay determinadas condiciones de trabajo que están más ligadas al formato de la escuela moderna: dividir individualmente a los docentes, fragmentar los conocimientos. Estos aspectos vienen a contramano de lo que implica la enseñanza hoy.

5. *Ibid*
6. *Ibid*
7. *Ibid*
8. Departamento de Orientación Escolar.
9. Sordelli, C. A. "Nuestro compromiso de luchar contra la alineación", XXVI Congreso Pedagógico UTE-CTERA.

Creemos que hay que luchar por mejores condiciones de trabajo. Pero también, mientras vamos desarrollando nuestra tarea, es mucho lo que podemos hacer a partir de cómo nos vamos organizando cotidianamente. Aquí cobran protagonismo las instituciones, los directivos. Ampliando el concepto de Sordelli, quien acertadamente indica que 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, pensamos la escuela de una forma integral donde se desdibujan los roles para subsanar una necesidad mayor, aquella en donde las infancias sean prioridad en esta tarea de enseñar-aprender.

Hay una dimensión de la organización de las instituciones que es muy importante para posibilitar que algo de esto acontezca. Y también atrevernos a hacer otras cosas, aun en los tiempos y espacios en los que estemos trabajando. Siempre una mejora en las condiciones materiales es necesaria porque ayuda, facilita y genera mejores escenarios para que estos procesos puedan desarrollarse más plenamente.

Desde el marco de la inclusión, se nos propuso recuperar estrategias y recursos conocidos (PAI[10], REMA[11], PIA[12], etc.) para fortalecer los aprendizajes y trayectorias afectadas de nuestros estudiantes. Y, al mismo tiempo, para volver a pensarlos teniendo en cuenta que toda estrategia depende del sentido y uso que le damos, de 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.

Coincidimos con Sordelli cuando afirma que "como educadorxs tenemos el compromiso de luchar contra la alienación"[13], pero tal vez desde el aula esta propuesta se ve desdibujada por las formalidades de los contenidos prioritarios y la necesidad de obtener una calificación al finalizar la agenda educativa. Es por ello la importancia de escribir desde otros espacios, que permiten la reflexión con una mirada crítica y humana. Tal vez las conducciones escolares se nutran de los Departamentos de orientación escolar y dependan de su consejo.

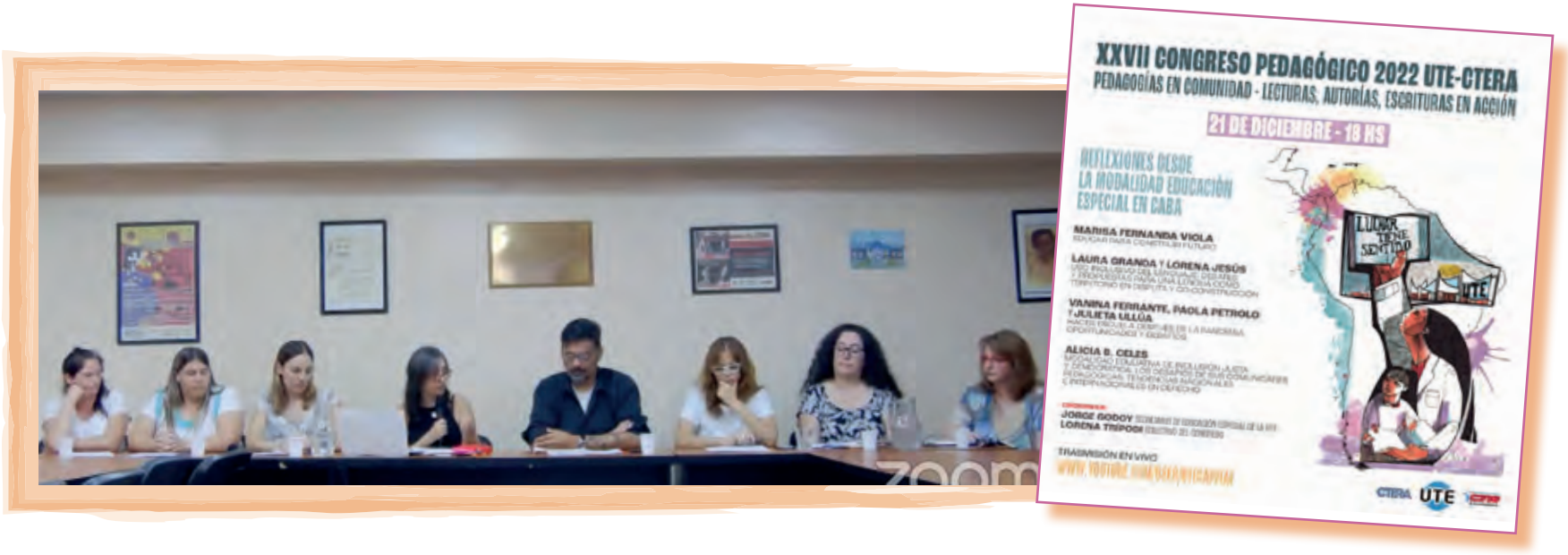
Desde nuestros roles continuamos en la búsqueda incansable de mejorar la escuela y por sobre todo proponer nuestra mirada en la mejora de prácticas educativas. Actuamos de alguna forma como esa conciencia educadora revolucionaria y creativa, rebelde intelectual en causas sutiles que ama la no violencia y vive del diálogo: "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"[14]

10. Las siglas PAI corresponden a "Proyectos de Aprendizaje Integrado", que comprenden al trabajo interdisciplinario de varias asignaturas para abarcar contenidos académicos desde distintas miradas curriculares
11. Las siglas REMA corresponden a "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.
12. 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.
13. Sordelli, C. A. "Nuestro compromiso de luchar contra la alineación", XXVI Congreso Pedagógico UTE-CTERA.
14. *Ibid*.

[Referencias bibliográficas]

- **Alliaud, A.** *"Enseñar hoy es una tarea artesanal".* Panorama. Portal a la educación. Recuperado de: https://panorama.oei.org.ar/andrea-alliaud-ensenar-hoy-es-una-tarea-artesanal/
- **Castillo, D.** "¿Por qué elegimos la docencia como profesión?", XXVI Congreso Pedagógico UTE-CTERA, pág. 94.
- **Dirección General de Cultura y Educación.** *Marco General de la Política Curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo.* Año 2007.
- Ley de educación nacional 26.206.
- Ley de educación provincial 13.688, 2007.
- Lineamientos sobre la organización y evaluación del año escolar 2021 en el nivel secundario.
- Resolución CFE Nº 93/09.
- **Schelemenson, S.** *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas.* Ecuador. Paidós, 2004.
- **Sordelli, C.** "Nuestro compromiso de luchar contra la alineación", XXVI Congreso Pedagógico UTE-CTERA, pág. 71.
- **Souto, M.** *Grupos y dispositivos de formación. Formación de formadores*. Buenos Aires. Serie Los Documentos, número 10, 1999.

XII ¿Qué debates para la modalidad Educación Especial en CABA?



Cuando leímos a las compañeras, nos encontramos con algo muy poderoso que es **su hacer en las escuelas**, de qué modo **leen** lo que **hacen** y al **escribirlo** se posicionan éticamente y se transforman en **autoras**, para que nuestro **hacer** y nuestro **pensar** trascienda, para entrelazar las manos con las que tomamos a nuestros niñes para hacerles ingresar a ese lugar/territorio imprescindible que es la Escuela Pública, para cuidarles, sostenerles, acompañarles y alojarles.

Coordinación | **Jorge Godoy** (Sec. Especial)
Lorena Trípodi (Colectivo Congreso)

Palabras clave

Reflexión para la acción.

Pensamiento crítico.

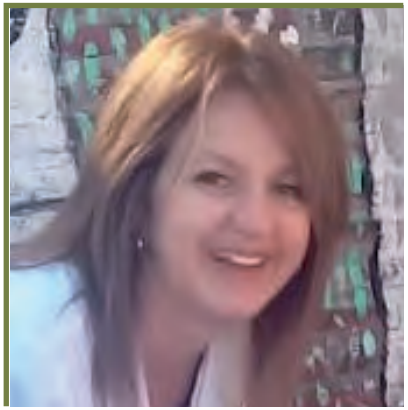
Pedagogía de la elección.

Saberes emancipadores.

Educar para la libertad.

EDUCAR PARA CONSTRUIR FUTURO

MARISA FERNANDA VIOLA*



La coyuntura histórico-social de nuestro país nos presenta un escenario en donde la profundización de la diferencia de clases resulta cada vez más evidente. Producto de las políticas de corte neoliberal aplicadas durante largos años y "coronadas" por la devastación que produjo el gobierno que padecimos durante el período 2015-2019, cuyo propósito ha sido velar por los intereses de aquellos que más tienen, y que produjo el arrasamiento de una importante cantidad de derechos conquistados por lxs trabajadorxs, durante los años de gestión de gobierno nacional y popular, miles de ciudadanxs —jefxs de hogar— han quedado sin empleo o con empleos precarizados, subsumiéndolxs en la imposibilidad de obtener ingresos que les permitan vivir con dignidad. El impacto que la pandemia COVID-19 ha producido en la economía mundial (de la que nosotrxs no estamos excluidxs) ha contribuido también a la conformación de la situación actual.

Cada vez son más lxs niñxs que se enfrentan con una realidad que lxs obliga a asumir precozmente responsabilidades que son propias de lxs adultxs.

En este contexto, el rol de la escuela adquiere una relevancia fundamental, como espacio que aloja y cobija, atendiendo inicialmente a las necesidades básicas para luego poder hacer lugar a la función pedagógica. Resulta imposible aprender cuando hay hambre o cuando se padece frío, cuando no se ha podido descansar o cuando las condiciones de salud no son atendidas como corresponde. Es aquí, en donde se nos impone la necesidad de preguntarnos acerca de **¿qué lugar para la Escuela Pública?**

Las noticias en CABA relatan el cierre de establecimientos educativos, niñxs que se quedan fuera del sistema por "fallas en el software" o "problemas de vacantes", el fallecimiento de una niña a causa de desnutrición y el cruel arrasamiento de derechos conquistados por el colectivo docente, por citar algunas situaciones… Son momentos en donde la demanda se incrementa y las escuelas se enfrentan con la necesidad de asumir funciones asistenciales de manera creciente (alimentarias, sanitarias, de orientación familiar) provocando un aparente desplazamiento de la función pedagógica hacia las funciones básicas asistenciales. Momento crítico si los hay, donde necesitamos —aunque más no sea parcialmente— satisfacer las necesidades básicas alimentarias y sanitarias, para poder ir luego al encuentro de unx estudiantx en condiciones de aprender.

La urgente intervención del Estado resulta imprescindible; en la Ciudad de Buenos Aires contamos con una deuda que se incrementa a diario, tanto sea en infraestructura, como en alimentos y en salarios docentes. Basta solo con observar el recorte presupuestario que el GCBA ha realizado en materia de educación durante los últimos años. Es por ello que damos y seguiremos dando las batallas necesarias para solicitar la corrección de estos desvíos.

* Maestra Psicóloga en escuelas de educación especial. Diplomada en Atención a la Primera Infancia en la Modalidad de Educación Especial, UMET - UTE. Lic. en Psicología, UBA. Maestranda en Psicoanálisis, UBA.

En este contexto, consideramos que la escuela pública reviste la condición de "imprescindibilidad". ¿Dónde asistirá la mayor parte de la población infantil sino a la escuela pública? ¿Quién, si no la escuela pública, será el actor social que garantice el derecho a la educación citado en el art. 14 de nuestra Constitución Nacional? ¿Cuál es el futuro de nuestrxs niñxs y de nuestra sociedad si no somos capaces de garantizar el derecho a la educación en el sentido más amplio del término?

En el marco de este artículo, me propongo reflexionar sobre las acciones que podemos realizar de manera simultánea, desde nuestra labor diaria, con lxs estudiantxs y sus respectivas familias, en articulación con las experiencias de nuestrxs compañerxs, en el ejercicio de nuestro rol como **Docentes Ciudadanxs** socialmente responsables, sin dejar de interrogarnos acerca del supuesto "desplazamiento" de la función pedagógica de la escuela indicado en párrafos anteriores.

Desde nuestro rol docente, alojar las necesidades básicas de la población estudiantil resulta una tarea fundamental, como también lo es el trabajo pedagógico. La pregunta que se instala, considerando las coordenadas actuales, es sobre la amplitud que podría revestir el mencionado trabajo, considerando incluir en nuestra transmisión ciertas variables que podríamos pensar como adicionales a las que se contemplan en el currículum. La necesidad de cultivar el espíritu crítico, la capacidad de reflexión, de diálogo y de participación en la población estudiantil, se torna ineludible al momento de interactuar en sociedad. Acompañar a nuestrxs niñxs en el camino que lxs prepare como sujetxs empoderadxs, plenxs de derecho, para habitar la sociedad actual y la del futuro, y ¿por qué no? convertirse ellxs mismxs en lxs protagonistas de los cambios sociales.

Nos encontramos con una sociedad que no cesa de castigar las diferencias. Las expresiones de violencia, xenofobia, racismo, machismo y discriminación, constituyen una realidad que se hace presente de manera cotidiana dentro del aula y que nos interpela a repensar nuestra práctica.

Momento crítico, donde se torna imprescindible fomentar una educación en valores que se ajuste a la época actual, aunque movilizar la voluntad y el deseo de aprender (frente a la realidad que nos toca vivir) resulta una tarea de extrema dificultad. Recuperando las palabras de lx compañerx M. Valeria Frega[1] "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".

El abordaje que formula Paulo Freire en su *Pedagogía del oprimido* es algo que vale la pena tener en nuestro ABC, trabajando desde el paradigma de la *"Educación problematizadora"*, que requiere de un "carácter auténticamente reflexivo" e "implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad"[2].Ya que es en ese devenir, en ese esfuerzo, en donde lxs estudiantxs se van percibiendo "críticamente, cómo *están siendo* en el mundo, *en el que* están y *con el que* están"[3]. La herramienta fundamental que propone el autor es el **diálogo** "como condición indispensable para el acto cognoscente, descubridor de la realidad"[4].

Es así que considero la convocatoria del presente Congreso "Pedagogías en Comunidad"como una valiosa oportunidad para retomar el texto presentado en el XI Congreso Políti-

Nuestras autoras dicen que hay futuro porque hay escuela pública imprescindible, que enseña y al hacerlo resiste y sueña; que habita la lengua como se habita el territorio para ser como cada une se percibe con sus inclusiones, sus conflictividades y su potencia interpeladora. Que construye comunidad al abrir las puertas de cada escuela para instalar las luchas en las veredas y en los semáforos de las esquinas, para sortear las incertidumbres que nos dejó la pandemia.

Reconocen en la intimidad de cada escritura el lugar que nos hace libres porque se nutre de la necesidad de no salvarnos solxs, querer lo que hacemos y contarlo como bella expresión de una pedagogía de la ternura.

Jorge Godoy y Lorena Trípodi

1. Frega, M. V. (2021) "Mirar nuestras prácticas y construir oportunidades de enseñanza para todxs". En: XXVI Congreso Pedagógico 2021 "Colectivos y comunidades que hacen y piensan la educación pública. Autores, lectores y actores". Pág. 288
2. Freire, P. (1970) [2016] *Pedagogía del oprimido*. Pág. 92
3. Ibid. Pág. 94
4. Freire, P. (1970) [2016] *Pedagogía del oprimido*. Pág. 94

Grupo de estudiantes próximos a egresar del ciclo primario.

Expresión individual luego de reflexión grupal virtual - año 2020.

Talleres de egresados.

co-Educativo "Defendiendo la escuela pública para construir futuro"[5] y ponerlo en diálogo con el estado de situación actual, interactuando a la vez con artículos presentados por compañerxs en el XXVI Congreso Pedagógico 2021 "Colectivos y comunidades que hacen y piensan la educación pública. Autores, lectores y actores", que se encuentran en consonancia con lo precedentemente expuesto y enriquecen el paradigma.

La educación problematizadora, magistralmente propuesta por nuestro admirado Maestro Paulo Freire, se encuentra al servicio de la liberación, "se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad"[6]. Todo esto a condición de que el ejercicio se realice en comunidad, el mismo no resulta si es realizado en aislamiento, "sino en comunión, en la solidaridad de los que existen"[7].

Lx compañerx Dámaris Castillo[8] lo resume de manera ejemplar cuando menciona que "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 (…) detenernos a pensar si lo que hacemos está bien o no y, en caso de ser la respuesta negativa, cambiar de dirección" dando cuenta aquí de la riqueza y necesidad de la práctica reflexiva como puntal fundamental en nuestro quehacer cotidiano, una reflexión para la acción, en una suerte de propuesta dialéctica: acción-reflexión-acción, que enriquece nuestro aporte. Pero además, lx compañerx, formula que esta práctica es la que "permite que el alumnx se cuestione todo el tiempo"[9], lo propone como "doblemente interesante, ya que como docente resulta significativo generar espacios de reflexión en un aula, porque trae aparejado la posibilidad de que haya tantos puntos de vista como alumnxs (…) esta profesión es la única que permite ofrecer más que conocimiento: nos permite generar sujetos críticos"[10].

Lx compañerx Martín Coldman[11] agrega un aporte fundamental: que "la reflexión *vale en tanto es compartida*, es compañera, es con otrxs y de nada vale si se cierra en sí misma" (el énfasis es mío).

En esta misma línea, el pedagogo francés Philippe Meirieu hace especial énfasis en la necesidad de construir el conocimiento, siempre en el contexto con lxs otrxs que acompañan. Aprender no es una actividad que puede realizarse satisfactoriamente si la realizamos en forma aislada, como una situación individual; sino que el aprendizaje se enriquece en la medida que incluimos a lxs otrxs en el acto cognoscente. Escuchar la idea del otrx, intercambiar opiniones, debatir las propuestas, hace del acto cognoscente una propuesta absolutamente enriquecedora. Las palabras de Silvia Storino, retomadas por lxs compañerxs Irina Garbus, Silvia Storino y Marcela Terry[12] ilustran de manera muy clara la idea: "…el diálogo entre generaciones se constituía en un verdadero diálogo freireano en el que todos y todas tenían algo para aprender y enseñar".

5. Viola, M. (2019) Hacia una pedagogía de la liberación. En XI Congreso Político-Educativo "Defendiendo la escuela pública para construir futuro" Organizado por CAMYP el 26-11-2019.
6. Freire, P. (1970) [2016] *Pedagogía del oprimido.*Pág. 95
7. Ibid. Pág. 98
8. Castillo, D. "¿Por qué elegimos la docencia como profesión?" En: XXVI Congreso Pedagógico 2021 "Colectivos y comunidades que hacen y piensanla educación pública. Autores, lectores y actores".
9. Ibíd. Pág. 90
10. Ibíd. Pág. 91
11. Coldman, M. (2021) Lxs maestrxs: trabajadorxs, intelectuales críticos y creadores del inédito viable. En: XXVI Congreso Pedagógico 2021 "Colectivos y comunidades que hacen y piensan la educación pública. Autores, lectores y actores". Pág.177
12. Garbus, I., Storino, S. y Terry, M. (2021) La cátedra libre Paulo Freire. En: XXVI Congreso Pedagógico 2021 "Colectivos y comunidades que hacen y piensanla educación pública. Autores, lectores y actores". Pág. 176.

En octubre de 2013, en el marco de una conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación de nuestro país, Philippe Meirieu, hace referencia a tres "exigencias" o "experiencias fundamentales" que lxs educadorxs necesitamos tener presente al momento de enfrentarnos con nuestra responsabilidad pedagógica en el contexto de educar para la democracia, ellas son:

- **Transmitir saberes emancipadores,**
- **Compartir los valores fundadores de la democracia, y**
- **Trabajar en la formación para el ejercicio de la democracia.**

Transmitir "Saberes Emancipadores" implica ser capaces de demostrar que "la mayor subversión, la más linda subversión y la más agradable es la de la inteligencia frente a la tontería", esto constituye uno de nuestros mayores desafíos, ya que posibilitará el camino y la apertura al conocimiento, convirtiendo a los saberes escolares en una herramienta de formación ciudadana.

Respecto del segundo punto (compartir los valores fundadores de la democracia) Meirieu propone "el respeto de la alteridad en la construcción del bien común (…) convencer sin vencer (…) respetando la inteligencia del otro, y sin utilizar ni el control, ni la sumisión".

Y por último (trabajar en la formación para el ejercicio de la democracia), en otras palabras podríamos formularlo como: **"formar para la libertad"**, refiere que frente a las situaciones de capricho (muchas veces) lógico o normal de la etapa de desarrollo de lxs estudiantxs, nos propongamos ayudarlxs "a pensar y preguntarse cuál es la mejor elección que pueden hacer (…) identificar cuáles son los momentos en los que el niño tiene la posibilidad de elegir su destino (…) ubicar, situar en su vida los momentos en que él puede elegir y hacerlo de manera lúcida". Debemos (continúa diciendo P. Meirieu) **"crear una pedagogía de la elección, una formación para la elección"** que puede comenzar desde muy temprano, ya en la etapa del jardín maternal, identificando en su vida cotidiana, por un lado, lo que es una obligación, y por otro, el lugar en donde sí puede ejercer una elección sobre determinada cosa.

Tanto desde la perspectiva planteada en el paradigma de la Educación Problematizadora (Paulo Freire), como la planteada por Philippe Meirieu en su conferencia como Educación Emancipadora, dan cuenta de un modelo que resulta de vital importancia para la construcción de un futuro en democracia plena.

Hoy más que nunca necesitamos promover el diálogo entre pares, la discusión y el debate, la práctica de la reflexión permanente, el respeto por las ideas del otrx y la tolerancia frente a lo diferente, tanto como el aprendizaje desde la perspectiva de la diversidad. Resulta interesante también, incentivar en lxs estudiantxs, las competencias de confianza personal, el dominio efectivo de la expresión y la comunicación verbal, trabajar con el potencial creativo y el desarrollo de resolución de conflictos.

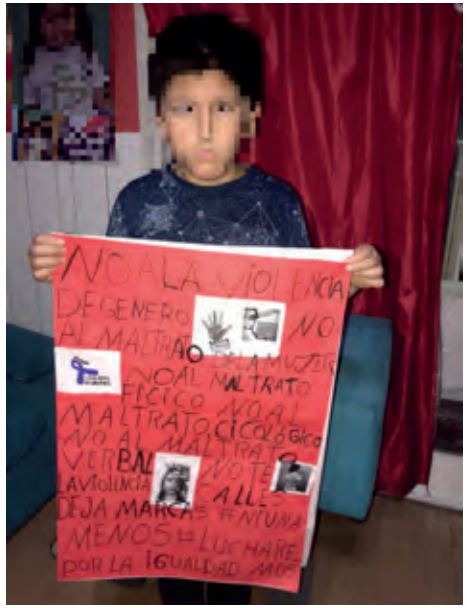
La educación para la ciudadanía, teniendo en cuenta a la comunidad educativa toda, requiere del trabajo para crear solidaridad y colaboración; todo ello para lograr en principio la construcción de un clima escolar saludable y de confianza entre lxs participantxs, pero con el fin último de educar para la libertad.

Diseñar espacios y estrategias para desarrollar las competencias identificadas anteriormente resulta necesario, tanto como la guía y el acompañamiento docente, de importancia fundamental. Y es aquí donde se impone la necesidad de reflexionar sobre nuestro rol.

Necesitamos movilizar la voluntad, el deseo y la pasión de aprender de nuestrxs estudiantxs; para ello, es necesario

Jornada Abierta de acción y reflexión comunitaria sobre los derechos de niñxs y adolescentes.

Jornada Abierta de acción y reflexión comunitaria sobre los derechos de niñxs y adolescentes.



Producción individual luego de reflexión grupal virtual - año 2020.

que estos mismos aspectos se encuentren prioritariamente activos en nosotrxs. Habilitar el espacio a una práctica reflexiva y trabajar allí sobre nuestro rol, pensado como una construcción que comienza desde la formación inicial (e incluso antes, si consideramos la autobiografía escolar) y que permanece durante todo el trayecto, a modo de formación continua.

Entendemos a la Identidad Profesional (o Rol Docente) como un proceso que se desprende de la dialéctica entre el sujeto, su entorno y la institución donde se desempeña, proceso en el que el ejercicio de la reflexión permanente sobre nuestra acción se torna imprescindible. Lx compañerx Dámaris Castillo[13] refiere que "el preguntarnos acerca de nuestras elecciones es un ejercicio sumamente positivo, porque así podemos entender por qué hacemos lo que hacemos".

Muchas veces, el transcurrir del tiempo y los acontecimientos, producen efectos en nuestra práctica, que no son los que idealmente sostenemos. La iatrogenia institucional se filtra y transforma nuestra práctica en algo que no solo no deseamos, sino que se nos hace invisible a nuestra propia mirada, por encontrarnos inmersos dentro del mismo campo de acción y naturalizar las circunstancias que acontecen. Es necesario permanecer advertidxs para evitarlo, y estar advertidxs implica mantener presente la pregunta de Dámaris "¿Por qué hacemos lo que hacemos?". El espacio de talleres, asambleas y mesas de trabajo interactivo, puede convertirse en una instancia interesante para trabajar estos aspectos. Las experiencias recopiladas de docentes que ya han intervenido, resultan de un gran y preciado valor. Aprovecharlas es necesario, siempre teniendo en cuenta el ajuste a la situación del entramado institucional particular.

Nos encontramos entonces ante un gran desafío, que bien vale la pena afrontar, ya que consideramos que abordarlo es una de las salidas posibles para poder construir el futuro que nos merecemos como sociedad.

Espíritu crítico, diálogo, reflexión sobre la acción, todo ello en comunidad con lxs otrxs que me rodean, constituyen —a nuestro entender— la clave para un futuro mejor.

La tarea no es sencilla, pero sabemos que contamos con un colectivo de compañerxs altamente entusiasmado en la construcción del futuro de una sociedad plenamente democrática, en la que las diferencias sean cada vez menores y donde la brecha se acorte, hasta lograr un modelo de igualdad de oportunidades y de paz social.

13. Castillo, D. (2021) ¿Por qué elegimos la docencia como profesión? En: XXVI Congreso Pedagógico 2021 "Colectivos y comunidades que hacen y piensanla educación pública. Autores, lectores y actores". Pág. 91

[Referencias bibliográficas]

- **Freire, P.** (2016). *Pedagogía del oprimido.* 4ta. Edición. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- **Meirieu, P.** (2013). Conferencia "La opción de educar y la responsabilidad pedagógica". Ministerio de Educación. Buenos Aires, Argentina.
- **Pasquariello, S.** (2008). *Primeras experiencias de formación. Las marcas de la residencia en el proceso de construcción identitaria.* Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- XXVI Congreso Pedagógico 2021 UTE-CTERA. *Colectivos y comunidades que hacen y piensan la educación pública. Autores, lectores y actores.*

Palabras clave

Lengua-territorio.

Pedagogía de la inclusión.

Cosmovisiones culturales y lingüísticas.

Privilegios patriarcales.

Lengua y géneros.

Uso inclusivo del lenguaje:

debates y propuestas para una lengua como territorio en disputa y coconstrucción

LORENA JESÚS* Y LAURA GRANDA**

Lorena Jesús

Este artículo se propone reflexionar acerca de la cuestión del uso inclusivo del lenguaje a partir de un breve recorrido histórico cultural y de las implicancias que se generaron a partir de la prohibición de su uso en las aulas, decretada en el ámbito escolar de la jurisdicción CABA. Habitar la lengua como se habita un territorio, se plantea en nuestro texto como una serie de estrategias para el uso inclusivo del lenguaje en tanto práctica pedagógica y a la luz de una pedagogía de la inclusión para las escuelas de todos los niveles y modalidades.

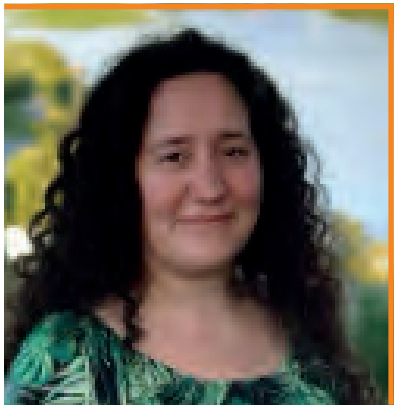
A modo de introducción

Compartimos una cuestión inicial para este trabajo: ¿se puede habitar una lengua? Comencemos respondiendo un rotundo sí. La lengua-territorio no se ocupa, la lengua-territorio se habita y en ese habitarla nos convertimos en quienes decimos ser y percibimos a lxs otrxs como quienes creemos que son. Lo que se puede pensar se puede decir, según afirmaba un famoso filósofo; nos preguntamos, entonces, por qué cuesta tanto nombrar realidades que ya estamos pensando y/o hemos pensado alguna vez. ¿Será, tal vez, por miedo, por vergüenza, porque creemos que, al hacerlo, estamos de acuerdo con tal o cual ideología o… por qué será?

Beatriz Sarlo y Santiago Kalinowski preguntaron en el intercambio que luego se convirtió en *La lengua en disputa* (2019): **"¿Cuál es para ustedes el vínculo entre lengua y realidad? ¿Al modificarse la lengua se modifica la realidad?"** Estos cuestionamientos, entre otros no menos relevantes, nos convocan desde hace un tiempo y, sobre todo, a la luz de los debates que se suscitaron tras la prohibición del uso del lenguaje inclusivo en las escuelas de CABA. Tal como expresara Butler (1999), estamos tocando algunas fibras muy íntimas de la identidad de cada persona.

En primer lugar, reconocemos que ser hablante de una *lengua* es participar de una cosmovisión inherente a esa propia *lengua*, de una manera de ver y entender el mundo que nos permite nombrar lo que existe, lo que es; entonces, obser-

* Prof. y Licenciada en Historia. Esp. en Historia Cultural Argentina. Esp. en Historia y Género. Maestranda en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural. Dipl. en Neuroeducación y aprendizaje. Dipl. en Evaluación Educativa.



Laura Granda

** Prof. de Lengua y Literatura. Lic. en Educación. Esp. en Lecturas y Escrituras. Esp. en Investigaciones Educativas. Esp. en Políticas Socioeducativas. Esp. en Gestión Educativa. Dipl. en Abordaje Interdisciplinario del Maltrato, la Violencia y el Abuso Sexual Infantil. Especializanda y Maestranda en Estudios de las Mujeres y de Género

vamos que existe un vínculo profundo, ancestral, entre la *lengua* y la realidad, a veces inestable; otras, más firme, pero siempre con esa característica intrínseca: la potencia creadora de la *lengua*.

Ahora bien, ¿a qué llamamos *lengua*? Coloquialmente llamamos lengua al fenómeno que nos viene dado de antemano en la sociedad, es un conjunto de discursos con el que nos encontramos al nacer, más precisamente, es la *lengua-e* o lengua externalizada, como la denomina Chomsky (1989). Cuando se produce el encuentro entre nuestro yo recién nacido y la lengua, adquirimos una forma de lengua completa y totalmente individual que se forma solamente en nuestro cerebro, esta es la *lengua-i* (Ib.). Una vez que la adquirimos, podremos interactuar con el mundo que nos rodea, aportar nuestros propios discursos y desarrollar aquellas habilidades sociales que nos van a permitir esas interacciones. La interacción lingüística es la que construye comunidades identitarias, culturales, históricas, sociales y en el interior de ellas coconstruimos mediante la palabra el mundo que habitamos.

La lengua como construcción histórica y social (o El carácter histórico y social de la lengua)

El lenguaje, en todas sus formas (oral, escrito, gestual) representa no sólo un momento particular del desarrollo evolutivo de nuestra especie, sino también un rasgo que la distingue de cualquier otra. Los debates científicos y académicos en torno al origen del lenguaje están lejos de dirimirse y cada corriente de estudio tiene sólidos argumentos que la sustentan y debilitan a las otras. Más allá de estas discusiones, hay algunas certezas sobre las que nos interesa detenernos.

Haya sido hace unos 400.000 años o unos 50.000, es claro que el lenguaje surgió a partir de la interacción humana (o protohumana) por la necesidad de comunicarse información clave para la supervivencia, como dónde podía encontrarse alimento o el papel que debía desempeñar cada miembro del grupo en una cacería. Surgido en ese marco y acompañado en su evolución por aspectos biológicos (fisiológicos), fue cobrando sin duda una complejidad y un nivel de abstracción cada vez mayor, al igual que ocurría con las comunidades que lo cultivaban.

Estamos en presencia de un proceso, que se fue dando a lo largo del tiempo, en el cual los distintos grupos humanos que se diseminaron por el planeta fueron llevando a cabo desarrollos y adaptaciones particulares (existe un consenso más o menos extendido acerca de un sustrato común, muy probablemente africano, del que evolucionaron todas las lenguas) dando origen a las diversas lenguas o idiomas que han existido o existen hoy en día.

Llegados a este punto parece obvio un hecho que sin embargo es soslayado por quienes se constituyen en "defensores" del idioma. La lengua es un proceso, y como tal no es algo inerte, monolítico, sino algo que fluye, que se transforma. Es un reflejo de la sociedad que lo habla y nos permite conocer mejor que ningún otro artefacto las características y funcionamiento de esa sociedad.

La existencia misma del concepto de lengua muerta nos da la pauta de un proceso, una alternancia entre cambio, desaparición y reemplazo de lenguas. Este fenómeno se debe a múltiples causas que van desde las netamente políticas como las invasiones de un pueblo sobre otro hasta cuestiones de índole morfológica, sin embargo, si miramos con atención, lo que subyace, en última instancia, son relaciones de poder. Como señala Williams (2003):

> *Cada grupo habla su lengua natal, pero sus usos son significativamente diferentes, en especial cuando se trata de sentimientos intensos o ideas importantes. No hay ningún criterio lingüístico que establezca que, por sí solo, un grupo está "equivocado", pero es posible que un grupo*

> *temporalmente dominante trate de imponer sus propios usos como "correctos" (...) es un proceso absolutamente fundamental en el desarrollo de una lengua.*

Todxs nosotrxs en tanto habitantes de una lengua somos capaces de reconocer formas que esta tenía en el pasado y se han perdido, caído en desuso o convertido, y contamos con la palabra arcaísmo para aludir a esto. Si creamos una palabra para denominar un fenómeno que ocurre en la lengua, quiere decir que somos conscientes de ese fenómeno, tanto como de su contrario, neologismo. Este concepto da cuenta de la necesidad de expresar nuevos sentidos. La aparición de neologismos nos muestra la capacidad de innovación por parte de los hablantes.

Vaya a modo de ejemplo este fragmento de Don Quijote de la Mancha:

> *—¡No, sino lléguense a hacer burla del mostrenco, que así lo sufriré como ahora es de noche! Traigan aquí un peine, o lo que quisieren, y almohácenme estas barbas; y si sacaren dellas cosa que ofenda a la limpieza, que me trasquilen a cruces.*

En la actualidad nadie dice "almohácenme estas barbas", el verbo rasquetear que lo reemplaza se incluyó en el diccionario recién en 1914. Del mismo modo, tampoco solemos leer o escuchar la expresión "a cruces" en relación a algo hecho de manera grosera, brusca o descuidada. No solo la existencia de arcaísmos evidencia que la lengua es un proceso, está viva y fluye. También dan cuenta de ello las variaciones en el significado, alcance y representaciones de las palabras con el paso del tiempo.

Esto ha sido extensamente estudiado; nos interesa el enfoque de Williams (2003). En su trabajo *Palabras Clave*, lleva adelante una exhaustiva investigación respecto del significado de una serie de términos, que considera fundamentales, a través del tiempo. Allí señala que en el vocablo cultura, a principios del siglo XVI *"...la atención del crecimiento natural se extendió a un proceso de desarrollo humano, y éste, junto con el significado original de labranza fue el sentido principal hasta fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX".* Para continuar exponiendo que posteriormente, la transformación se va tornando más y más compleja.

En tanto construcción social, el lenguaje se encuentra atravesado por relaciones de poder. En este sentido, retomamos el enfoque de Butler (2002) respecto de la *performatividad* del lenguaje y Williams (1980) en cuanto la perspectiva del lenguaje como actividad. Cuando Williams señala que dejar de lado la idea del lenguaje como actividad niega el hecho de que el lenguaje constituye y confirma a sus hablantes, arroja luz sobre el mismo aspecto que Butler cuando sostiene, al explicar la noción de performatividad, que el lenguaje nos constituye y nos habilita.

Los "defensores del idioma" que se rasgan las vestiduras ante las "deformaciones" de las cuales la lengua es víctima, no siguen hablando como el Quijote, ni se inmutan ante el vocablo sirvienta, pero sí ante el vocablo *presidenta*. Esto no es solo cuestión de una letra, sin duda es una disputa directa al centro de poder simbólico del patriarcado.

De qué hablamos cuando hablamos de género en la lengua

Todxs nos acordamos de que, en la escuela, la maestra nos explicó que algunas palabras tienen género. ¿A qué llamamos género gramatical? Es un fenómeno lingüístico completamente diferente a la identidad sexo-genérica. El género gramatical es una propiedad morfosintáctica que en nuestro idioma aparece en los sustantivos, los adjetivos, los determinantes y en gran parte de los pronombres. Por convención y tradición se han denominado: masculino y femenino. Ahora bien, siguiendo a Judith Butler (2006) al considerar el género como una categoría cultural dinámica que varía en sus significados, dependiendo de las articula-

Conversatorio sobre Lenguaje Inclusivo y Lenguaje No Binario con la entonces ministra de las Mujeres, Géneros y Diversidad, Elizabeth Gómez Alcorta, 24-6-22

ciones sociales y en tal sentido “los términos para designar el género nunca se establecen de una vez por todas, sino que están siempre en el proceso de estar siendo rehechos”. De aquí pasamos a considerar cómo el lenguaje da existencia social o no la da a unx sujetx, lx posiciona dentro o fuera de la comunidad de hablantes.

Entonces, aparece la gran pregunta: ¿De qué hablamos cuando hablamos de LENGUAJE INCLUSIVO? Comenzaremos diciendo que no hay una sola conceptualización. La Dra. Adriana Menegotto (2021) lo define como “el conjunto de acciones lingüísticas concretas que tienen el objetivo de evitar el sexismo discursivo e incluir de manera plena en la sociedad a las personas miembros de grupos sociales históricamente discriminados”. Por otra parte, la Dra. Valeria Sardi (2021) entiende que el LI se constituye en un germen de cambio lingüístico y la Mg. Carolina Tosi (2021) lo interpreta como un fenómeno discursivo que provoca determinados efectos de sentido. Sea cual fuere la perspectiva, se enriquece el análisis y abre el juego para pensar el lenguaje y los discursos desde miradas diferentes que confluyen en la idea de que el LI se opone a la construcción binaria del lenguaje.

De qué hablamos cuando hablamos de LENGUAJE NO SEXISTA

La Dra. Menegotto (2021) se pregunta: “¿Por qué se produce el sexismo lingüístico? Sabemos que el sexismo no es una propiedad de las lenguas, sino que es una actitud discriminatoria que ciertas personas ejercen sobre otras por razones vinculadas a la identidad sexo-genérica”. En nuestro país, el Lenguaje No Sexista (LNS) comenzó a aparecer de manera masiva en los discursos sociales con la irrupción de la Colectiva Feminista Ni Una Menos, en 2015, que se opone a la violencia en todas sus formas contra las mujeres. Esta Colectiva Feminista encontró una manera potente para visibilizar sus reclamos —nuestros reclamos—: el uso del femenino en todos los sustantivos, adjetivos y pronombres de sus lemas, así decimos “Ni Una Menos”, “Vivas nos queremos”, “Si nuestras vidas no valen, produzcan sin nosotras”, entre otros. Observamos claramente una afrenta al androcentrismo y al carácter patriarcal del lenguaje, toda vez que el lenguaje no sexista visibiliza a las mujeres en el discurso. Por otra parte, el INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo) considera que “los usos no discriminatorios del lenguaje contribuyen a los cambios culturales necesarios para una mayor inclusión”. Ha publicado diferentes guías de recomendaciones a tal fin.

Cada nombre lleva en sí la diferencia, así lo hemos aprendido en la escuela. Ahora bien, ¿de qué diferencias estamos hablando? Y, sobre todo, ¿esas diferencias se plantean para exiliar del universo lingüístico a quien no está incluido en los cánones patriarcales/ cisnormativos? En nuestras escuelas, dentro del marco de la ESI podemos indagar sobre los efectos que produce el uso del lenguaje en relación con la construcción de identidades, con la relación entre los actos de habla y las prácticas que buscan regular el género y los cuerpos, con los actos de violencia simbólica mediados por el lenguaje que reproducen lógicas patriarcales y androcéntricas negadoras de las identidades no binarias.

¿Cómo podemos llevar adelante acciones positivas para un uso inclusivo del Lenguaje —materializado en el Lenguaje No Binario, el Lenguaje No Sexista y el Lenguaje Inclusivo—? Podemos reemplazar “hombre” por “persona”; comenzar a utilizar el morfema –a para visibilizar a las mujeres en aquellos puestos de poder, oficios, profesiones consuetudinariamente mencionados en masculino, p.e.: presidenta, capitana, lideresa; usar los recursos de duplicación, p.e.: los chicos y las chicas; existen estrategias útiles para la escritura pero no para la oralidad, como la barra para separar a/o y el reemplazo de la marca de género por la letra “x” o el símbolo “@”; el recurso de la vocal “e”, que resulta clara y más económica que la duplicación para incluir a masculinos, femeninas y no-binaries. Las estrategias discursivas del LI se presentan o bien en las formas de duplicación que visibilizan a las mujeres pero mantienen las estructuras bi-

narias masculino-femenino, o bien en las estrategias no binarias que reemplazan la desinencia masculina por-x, -@,-e y así introducen un tercer género en el sistema lingüístico.

A esta altura, creemos que la propuesta de uso inclusivo del lenguaje es una forma de **habitar la lengua**. Ese uso incorpora la configuración discursiva de varias luchas para reconocer a las personas según su género autopercibido, desde una mirada no esencialista y sin suponer el binarismo como norma. Esto implica incorporar un abanico múltiple y heterogéneo de formas de autoidentificación y autonominación, como también de posicionamientos subjetivos y políticos.

Se ha dicho en alguna ocasión que "nunca nada es tan visible como cuando no está". Sabemos que promover el uso inclusivo del lenguaje es una **invitación a aprender y, al mismo tiempo, a desaprender**, toda vez que implica dejar atrás paradigmas que guiaron nuestras formas de nombrar e interpretar discursivamente el mundo y avanzar en otras que nos convocan a repensar el rol que el discurso y las palabras tienen en el camino hacia la igualdad.

Estrategias de uso inclusivo del lenguaje

> *"La lucha del [lenguaje] inclusivo es una lucha en serio, es una lucha realmente en serio, que se mide en mujeres muertas, mujeres muertas todos los días, entonces ahí tenemos que remarcar ese hecho. Las mujeres muertas, las mujeres que no cobran lo mismo por el mismo trabajo, las mujeres que no pueden caminar en paz por la calle, las mujeres que sufren abusos dentro y fuera del hogar, esa es la lucha del inclusivo. Entonces, está muy claro que, por más que a veces nos quieran decir que sí, el objetivo del inclusivo no es volverse gramática, no es volverse lengua."*
>
> (Santiago Kalinowski, 2019)

Compartimos una cuestión inicial: ¿habrá llegado la hora de abrir el lenguaje para encarnar una cosmovisión no androcéntrica?

Concordamos con Sarlo (2019) cuando afirma que la **lengua es política**, es creada por una comunidad de hablantes que necesitan expresar eficazmente su cultura, su corpus de normas, sus pensamientos, entre otros, y por eso decimos que está viva ya que está al servicio de la misma comunidad que la creó. Responde a sus requerimientos culturales, sociales e históricos y los manifiesta de acuerdo con las costumbres epocales. Interacción, pautas sociales y culturales, dinamismo, son todas características del complejo sistema lingüístico. Ahora bien, el Lenguaje Inclusivo es la configuración discursiva de esa lucha política que se vive en las calles, en las redes sociales, en las escuelas, en las instituciones gubernamentales. El LI es uno de los rasgos, el que llama más la atención, de la configuración discursiva de la lucha política por la igualdad en la sociedad y lo que busca es crear una conciencia activa de que hay una gran injusticia viva desde hace siglos. El LI sacude los cimientos de una sociedad heteropatriarcal en la que los hombres cisgénero ven amenazada su condición privilegiada. El LI viene a valerse de todas las posibilidades que nos da la lengua para crear un discurso por la igualdad y por el reconocimiento de las identidades que han quedado por fuera del sistema binario.

¿Hay reacciones a este planteo? ¡Por supuesto! "Yo soy hombre, heterosexual, blanco. Disfruto de los privilegios que la sociedad viene dándole a los que son como yo desde hace siglos. ¿Por qué lo vamos a cambiar?" ¡Lo vamos a cambiar porque podemos! Lo estamos cambiando con una forma de comunicarnos que tenemos lxs humanxs que es muy poderosa: LA LENGUA, que fue hecha en el contexto de las dinámicas de poder y que está atravesada por esas propias dinámicas de poder. El *masculino genérico* se codificó en la lengua a lo largo de los milenios: el hombre, el macho de la especie acaparó absolutamente todos los espacios de visibilidad, distribuyó los recursos valiosos a *piacere* y cuando aparecieron la política, la ciencia, el arte, los acaparó para sí y sus congéneres. El *masculino genérico* fue el correlato gramatical de un ordenamiento social

RECURSERO

CONICET: Dos enfoques sobre el Lenguaje Inclusivo

SOCIALES UBA: Recursero de Lenguaje Inclusivo

Guías y recomendaciones para una comunicación con perspectiva de género

Posicionamiento de la Presidenta de la Academia Argentina de Letras (AAL)

Fundamentos de la prohibición de uso del LI en CABA

Marcas discursivas de la diversidad: Acerca del lenguaje no sexista e inclusivo y la educación lingüística: aproximaciones al caso argentino

Proceso de hominización y origen del lenguaje

Recomendaciones ONU para evitar el sexismo en el lenguaje

La lengua degenerada

Brigitte Vassallo: ¿Quién incluye a quién?

S. Kalinowski : "El lenguaje inclusivo"

G. Zunino y otrxs.: "El LI"

L. Fauno : "La prohibición del LI"

ancestral patriarcal. Como afirma Kalinowski (2019) "el masculino genérico es prácticamente un universal lingüístico porque es un universal humano la desigualdad entre el hombre y la mujer".

El objetivo del Lenguaje Inclusivo es buscar la igualdad. Su objetivo es social, político y cultural. Se dirige directamente al quid de la cuestión: el privilegio heteropatriarcal. "Como es un pronunciamiento político, no se lo puedo imponer a alguien, porque los pronunciamientos políticos no se imponen si uno quiere que tengan poder, si uno quiere que tengan validez. El LI Es una intervención consciente, es una configuración discursiva, no es un cambio lingüístico." (Kalinowski)

¿Cómo hacemos para incorporar estrategias de uso inclusivo del lenguaje? En *(Re) Nombrar. Guía para una comunicación con perspectiva de género* del Ministerio de las Mujeres, Género y Diversidad, se clasifican los usos lingüísticos excluyentes en las siguientes categorías: a) el sustantivo "hombre" como genérico universal y falsos genéricos, b) duales aparentes y asociaciones lingüísticas peyorativas, c) vacíos léxicos, d) salto semántico, e) asimetrías en el trato, f) aposiciones redundantes, g) orden de presentación, entre otras, y se dan recomendaciones de buenas prácticas de uso inclusivo del lenguaje, desde formas ideales a alternativas discursivas, por ejemplo:

> *"El uso de la letra "x" como herramienta clave del lenguaje inclusivo se propone referenciar un amplio universo de expresiones de género que supere la bi-categorización reduccionista de "varones" y "mujeres", entre ellas, las transexuales, transgéneros, intersex, travestis, y todas las que vayan siendo reconocidas a lo largo del tiempo.*
>
> *La escritura con "x" fue denominada desobediencia lingüística en la medida en que rompe, como respuesta política, con la norma gramatical. (…)*
>
> *A la vez, para aquellxs que sostienen el lenguaje sexista amparadxs en la economía del lenguaje, según la cual hacer referencia a "ambos sexos" sería desgastante, esta alternativa podría resolver el tema y de no ser así, podría al menos servir para relativizar la validez de su argumento.*
>
> *Por su parte, el uso de la "e" como alternativa al binario "a/o" ha ido adquiriendo fuerte aceptación en múltiples ámbitos. Lo cierto es que tiene una característica superadora en relación con la "x" porque permite transitar con mayor facilidad el camino de lo escrito a la oralidad. Sin embargo, su uso en reemplazo de las letras "a" y "o" es objeto de críticas en tanto, a su paso, suprime la "a", que visibiliza a las mujeres, quienes vienen luchando hace mucho tiempo por su inclusión en el lenguaje."* (Ministerio de las Mujeres, Género y Diversidad, 2021)

Conclusiones preliminares

A lo largo de este trabajo a dos voces, encontramos que la diversidad de perspectivas respecto del lenguaje inclusivo incluye posturas que van desde el rechazo tajante, la indiferencia o el enojo, hasta una aceptación que, en ocasiones, no encuentra una manera adecuada o cómoda para hacerlo. Estas tensiones aparecen en el actual proceso de transformación histórica y sociocultural que estamos viviendo, en la que se presenta, afortunadamente, nuestro compromiso con la promoción y la incorporación en situaciones pedagógicas del uso inclusivo del lenguaje. Sabemos que su uso implica advertir que

la invisibilización de las mujeres y personas del colectivo LGBTIQ+ en el discurso es un poderoso modo de opresión y reproducción de la desigualdad sistematizadas por el patriarcado. Por ello, creemos que es necesario seguir trabajando en la implementación de las estrategias inclusivas del lenguaje en todas las escuelas de nuestro país.

Seguimos trabajando por un uso inclusivo del lenguaje y les regalamos estas palabras de la gran María Teresa Andruetto: *"Algo que no existía, comienza a ser nombrado. Algo que ya existía, quiere nombrarse de otro modo. Verdadera revolución de la que no conocemos sus alcances ni hasta dónde irá ni si abarcará un día a la mayor parte de la sociedad, a sus diversas regiones, a las formas menos urbanas de nuestra lengua y a todos sus sectores sociales. Lo que queda claro, lo insoslayable, es que se trata de una cuestión política, que la lengua responde a la sociedad en la que vive, al momento histórico que transitan sus hablantes."*

Participación de UTE en la marcha Ni una menos.

[Referencias bibliográficas]

- **AAVV** (2021) *(Re)Nombrar. Guía para una comunicación con perspectiva de género.* Ministerio de las Mujeres, Género y Diversidades
- **ARFUCH, L.** et al. (2005) *Identidades, sujetos y subjetividades.* Buenos Aires. Prometeo
- **AUSTIN, J.L.** (1998) *Cómo hacer cosas con las palabras.* Bs. As. Planeta
- **BUTLER, J.** (2002) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo.* Buenos Aires. Paidós
- **FABBRI, L.** (2013) *Apuntes sobre feminismos y construcción de poder popular.* Rosario. Puño y Letra Editorialismo de Base.
- **FERNÁNDEZ, A.M. y SIQUEIRA PERES, W.** (2013) *La diferencia desquiciada. Géneros y diversidades sexuales.* Buenos Aires. Biblos
- **FOUCAULT, M.** (2008) *Las palabras y las cosas.* Bs. As. Siglo Veintiuno
- **GIRIBUELA, W.** (2018) "Cuestión social y diversidad sexual Aproximaciones iniciales al análisis de la orientación sexo-genérica disidente como emergente de la cuestión social" En *ConCienciaSocial. Revista digital de Trabajo Social.* Vol. 2 (2018) Nro. 3. Disponible en: **https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/**
- **MENEGOTTO, A** (comp.) (2021) *Siete miradas sobre el lenguaje inclusivo. Perspectivas lingüísticas y traductológicas.* Bs As. Waldhuter
- **PECHÉNY, M.** et al. (comp.) (2008) *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina*. Bs. As. Del Zorzal
- **SARLO, B. y KALINOWSKI, S.** (2019) *La lengua en disputa. Un debate sobre el lenguaje inclusivo.* Bs As. Godot
- **TOSI, C. y SARDI, V.** (2021) *Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas.* Bs As Planeta
- **WILLIAMS, R.** *Palabras Clave, un vocabulario de la cultura y la sociedad.* Buenos Aires, Nueva Visión, 2003
- **WILLIAMS, R.** *Marxismo y Literatura,* Barcelona, Península, 1980

Palabras clave

Cuidar.

Sostener.

Acompañar.

Redes.

Espacios.

Hacer escuela después de la pandemia,

oportunidades y desafíos

VANINA FERRANTE*, PAOLA PETROLO** Y JULIETA ULLÚA***

Retomar las clases presenciales después de la pandemia del COVID-19 nos enfrentó a muchos cuestionamientos. Durante los meses de aislamiento, la escuela mostró fragilidades y fortalezas a la hora de seguir siendo y haciendo escuela.

* Profesora especializada en discapacitados mentales y sociales (ISPEE 2002); Diplomatura Superior en Educación Emocional y Diversidad Cultural; Postítulo de Educación Sexual Integral (ENS N°4, 2018). Trabajó como maestra a cargo de grupo escolar en el Instituto Suyay del 2008 al 2015, y desde el 2016 a la actualidad es docente de escuelas de gestión pública del Gobierno de la Ciudad de Bs. As.

** Profesora especializada en discapacitados mentales (ISPEE, 1998); Diplomatura Superior en Problemáticas Actuales de la Gestión Institucional Educativa; Diplomatura superior en Construcción de Ciudadanía. Es docente de escuelas de gestión pública del Gobierno de la Ciudad de Bs. As, desde el año 2013 hasta la actualidad.

*** Profesora de educación especial para discapacitados mentales (Instituto Saint Jean, 2008); acompañante terapeútico (Centro Psicosocial Argentino); Especialización docente de nivel superior en Educación y Diversidad (ENS N° 1). Actualmente cursa una Tecnicatura en Psicopedagogía. Es docente de escuelas de gestión pública del Gobierno de la Ciudad de Bs. As. desde el año 2014, hasta la actualidad.

El regreso a las aulas entre preguntas e incertidumbre (año 2021)

La vuelta a las clases presenciales luego del aislamiento social fue una oportunidad de restitución del lazo entre pares, de reanudar la experiencia de estar con otros y otras, de encontrar respuestas colectivas frente a una experiencia que ha puesto en jaque el modo en que vivimos. Desde este punto de vista, la pandemia nos enfrentó al desafío de repensar y poner en cuestión situaciones y experiencias de las cuales obviamente la escuela no queda ajena.

Si el virus cambió el mundo…. ¿la escuela será la misma? ¿En qué condiciones regresarán nuestros niños y niñas? ¿Cómo encarar el inicio de clase después de este hecho tan particular? ¿Qué prácticas podremos sostener? ¿Qué prácticas nuevas podremos implementar? ¿Cómo planificarlas? Entre tantas preguntas e incertidumbres, comenzamos a pensar juntas cómo encarar el ciclo 2021 (entre protocolos y burbujas). Un tanto abrumadas y sin saber por dónde comenzar, recordamos un artículo que habíamos leído en internet del psicopedagogo italiano Francesco Tonucci donde sugería “En vez de pensar en lo que los niños perdieron o deben recuperar, después de la pandemia, sería mejor evaluar todo lo nuevo que han adquirido como experiencias y enriquecimientos, y comenzar desde allí”.

Y así fue como durante las primeras semanas del año pasado, momento repleto de incertidumbres pero a la vez tan anhelado, decidimos por primera vez no adelantarnos y planificar día a día nuestra tarea sin ir mucho más lejos que el hoy. Sin ninguna ruta marcada con mucha anterioridad ni diseños curriculares de por medio, nos dedicamos a escucharlos, a estar atentas a sus miradas, a sus movimientos corporales, a sus manifestaciones y compartir momentos de juegos con cada uno de nuestros grupos. Brindamos tiempos para que puedan expresarse de diferentes maneras a través de diversos materiales. Durante esas primeras semanas, esas propuestas desarrolladas con los grupos nos llevaron incons-

cientemente a replantearnos los motivos y las circunstancias por la que cada una estaba parada en esta escuela… pudiendo mirar para atrás, pensando en el camino recorrido, en la trayectoria. Recorrimos todos los rincones de la escuela, buscando reconectarnos con esos lugares, momentos vividos y anécdotas. Volvimos a explorar juntos los diversos espacios, caminamos, nos sentamos y hasta nos acostamos con el objetivo de poder mirar desde diferentes perspectivas. Hubo momentos de mucho silencio y otros donde las palabras no se podían contener. La literatura infantil estuvo presente en muchas oportunidades como una manera de mediar, de poner palabras a esas emociones y sentimientos que estaban surgiendo. Por momentos nos dejamos llevar sin que los tiempos propios de la escuela nos limiten, no hubo recreos o espacios curriculares que nos hicieran de alguna manera poner en pausa eso que estábamos viviendo. Predominaron los momentos cargados de melancolía donde la memoria fue protagonista. Salieron intercambios orales a partir de lo que más les gusta de la escuela, lo que no, lo que vivimos en otros espacios educativos previos a este, lo que extrañamos cuando nos ganó la virtualidad. Fue un periodo de diagnóstico totalmente diferente… y no solo para los niños y niñas, sino también para nosotras.

Intentamos durante esas semanas expresar, a través de variados materiales, todas esas sensaciones… sentimientos que nuestro cuerpo iba experimentando con el correr de esos días, respetándonos, tratando de incorporar a nuestra cotidianeidad el uso del barbijo y todo lo que ello conlleva en la comunicación. Intentando tenernos mayor tolerancia y empatía, porque estaba claro que a todos/as nos atravesó la pandemia pero no de la misma forma.

Algunos pudieron poner en palabra lo mucho que disfrutaron de estar en casa, junto a sus familias; otros en cambio, expresaron y demostraron lo difícil que fue transitar ese periodo sin poder compartir tiempo con sus pares. Quedó en evidencia que para muchos la escuela es **el único espacio de encuentro con un otro, su espacio de socialización.**

Esos días hicieron que logremos como docentes dar respuesta a varios de esos cuestionamientos que nos abrumaban e impedían que lográramos planificar, proyectar… "pensar" ese diferente y tan particular ciclo escolar que fue el 2021.

Volvimos a la frase de Tonucci, pero desde nuestro rol como docente… ¿Y si en lugar de pensar en lo que no logramos el año pasado, pensamos en todo lo experimentado, en todo lo aprendido? Porque si de algo estábamos convencidas desde un principio es de que nuestros niños y niñas contaban con saberes nuevos y las tecnologías habían tomado otra dimensión dentro de las prácticas de enseñanza.

La escuela en tiempos de pandemia (año 2020)

Repentinamente, de un día para el otro, la escuela cerró sus puertas y esos lazos históricos sufrieron una ruptura abrupta. Miles de docentes aprendimos a reinventarnos, buscando la manera de llegar a nuestros alumnos y alumnas, a flexibilizar nuestras planificaciones para seguir enseñando, a digitalizar nuestras prácticas y convertir nuestras casas en aulas. Rompimos parámetros y límites, pusimos a disposición nuestros dispositivos, logrando a través de diferentes vías conectarnos, volver a enlazarnos con nuestros alumnos y nuestras alumnas…. intentando sostener la escuela.

Y del recorrido transitado durante el año 2020, recordamos la importancia que tuvo para nosotras poder **acompañarnos, sostenernos, comunicarnos, compartir** experiencias, miedos, dudas, errores y aciertos con pares, colegas… con todas esas personas que fuimos atesorando durante toda nuestra trayectoria como docentes. Escuchar, sentirnos escuchadas, compartir experiencias, recursos, aprendizajes, frustraciones mediadas por diferentes aplicaciones que nos permitieron un encuentro virtual durante el ASPO, todo eso fue de gran ayuda y un gran sostén.

Vanina Ferrante - Paola Petrolo - Julieta Ullúa

"Clementina vuelve al colegio", de María José Camiruaga, un cuento para ver y conversar con los niños y niñas acerca del retorno a la escuela.

Mirar otras realidades, escucharlas, intercambiar opiniones, pensar en conjunto, sostener el trabajo en equipo hicieron que el año transitado se convirtiera en un año de aprendizaje... un año de crecimiento.

Aprendimos y desarrollamos nuevas prácticas durante todos esos meses. Prácticas que son un punto de partida y un activo muy importante para abordar esta nueva etapa. Partir de lo mucho hecho, creado y aprendido hasta acá, requiere, como sugiere Pineau, "recopilar las experiencias realizadas en estos meses, analizarlas, intercambiarlas y recrearlas en esta nueva situación". Y así nació esta idea… este proyecto al que decidimos llamar **"Tejiendo redes".**

Nuestra escuela

Nosotras tres trabajamos en la Escuela para niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad mental y Formación Integral N°3 DE 17 "María Dolores Navalles Mir de Tobar García". Se encuentra emplazada en pleno barrio de Villa Devoto. Es un suntuoso edificio con cómodas instalaciones y amplios espacios verdes, a la que asisten bebes de 45 días hasta jóvenes-adultos con discapacidad mental. Hay una población etaria muy variada donde la mayoría de nuestros niños, niñas y jóvenes no viven cerca del establecimiento. Esta característica es muy común dentro de las escuelas de esta modalidad, ya que las escuelas especiales no son distritales. Una importante cantidad de la matrícula llega a la escuela en micro o diversos medios de transporte. Nosotras estamos a cargo de tres grupos de primaria, dentro de segundo ciclo; las niñas y niños tienen entre 9 y 13 años de edad. Es una población que habitualmente no logra establecer vínculos ni lazos con pares fuera del establecimiento, pero las particularidades de esta escuela, al contemplar diversos proyectos educativos nos invita a compartir, intercambiar y trabajar con proyectos en común con alumnos y alumnas de diversos niveles educativos. La población del nivel primario comparte de manera cotidiana espacios como el de comedor con jóvenes del nivel integral, momentos de recreo con el nivel inicial, interactúan y participan de intercambios de saberes durante las charlas sobre el cuidado del medio ambiente. Con esto queremos remarcar que a través del proyecto escuela, este establecimiento genera diferentes espacios y momentos para que niños, niñas, jóvenes y adultos interactuemos, compartamos y nos relacionemos. Si bien todas las escuelas son espacios donde se realizan intercambios entre pares y adultos y se fomenta la interacción social, esta en particular aloja diferentes niveles educativos dentro de un mismo horario y edificio, provocando que esa interacción social se genere con personas diversas dentro de una amplia franja etaria.

Nuevas formas de compartir un espacio

A principios del año 2021, la escuela se organizó en burbujas con horarios pensados para que todos tengan la posibilidad de regresar a clase, incluso en paralelo en nuestra escuela se puso en marcha un dispositivo virtual para aquellos que por alguna dificultad de salud no lograran asistir de manera presencial. Intentar adaptarse a esa nueva realidad no fue fácil; trabajar juntas ayudó mucho, pero con el correr de los días sabíamos que estaba faltando algo fundamental. La red de trabajo estaba bien formada y el diálogo fluía con barbijos de por medio y varios hisopados cada vez que alguna de nosotras tenía algún síntoma. Estaba claro que los protocolos no permitían compartir diversos espacios propios de la escuela como el patio de recreo o el comedor. Tampoco era posible que nuestros grupos compartieran propuestas entre los diferentes niveles o interactuaran entre ellos/as dentro de los espacios curriculares. Así fue que construimos el proyecto "Tejiendo redes", un proyecto que nos permitía compartir dentro de la escuela diversas propuestas y momentos de juego con otros grupos a través de las netbooks. En esos espacios las consignas eran simples y partían de iniciativas de los propios alumnos y alumnas: compartir con otros/as lo que tengamos ganas, desde un cuento o un juego de recorrido, videos, adivinanzas o canciones. En los grupos donde la iniciativa no era

tomada por los mismos alumnos y alumnas, la docente era la encargada de ofrecer opciones y estimular al grupo para que tomen sus propias decisiones. Ponerse de acuerdo en qué propuesta querían compartir para algunos grupos fue el primer desafío.

El balance de esas primeras semanas donde pusimos en marcha el proyecto fue positivo, a pesar de tener que transitar la jornada escolar dentro del salón, nos quedamos con esa sensación de haber logrado establecer contacto con otro/a. Fue importante escucharnos, prestar atención a lo que cada uno/a quería compartir, intercambiar experiencias vividas dentro de cada salón, compartir la alegría de mostrar los nuevos elementos de trabajo que tenían para iniciar este "nuevo comienzo", ¡hasta festejamos un cumple!

El proyecto estaba funcionando adecuadamente, cumplía con las expectativas propuestas, y con el correr de las semanas nos dimos cuenta de que lo que hizo que nuestra red sea rica y funcione, fue la gran diversidad de ideas que cada docente aportaba, porque todos y todas sabemos que la diversidad siempre suma. Así fue como este proyecto se convirtió en algo más ambicioso y fuimos por más…

Durante el año 2020 el uso de las TIC tuvo un gran protagonismo, las aplicaciones Zoom y Meet nos demostraron que no importa dónde nos encontremos, a través de un dispositivo con internet podemos establecer contacto, comunicarnos, conocernos, vincularnos, enriquecernos, aprender… ¿Y si los alumnos y alumnas lograran contacto con otros grupos de otras escuelas especiales…? ¿Y si vamos más allá…? ¿Y si logramos tejer redes con escuelas de distintas partes de nuestra hermosa Argentina y entre docentes armamos el andamiaje para darle la posibilidad de conocer otras realidades educativas a través de las voces de sus propios participantes?

Y así es como a partir de una pregunta, este proyecto tomó otro color, mucho más ambicioso, mucho más enriquecedor.

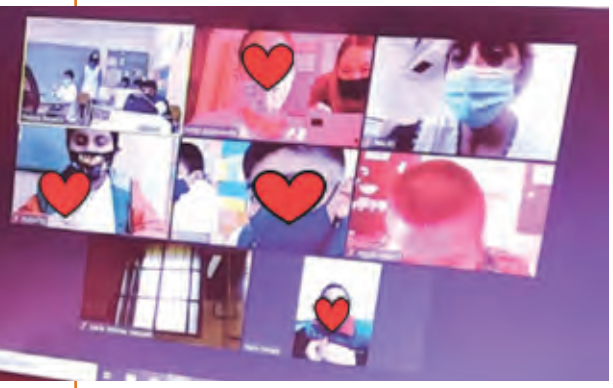
Tejiendo redes (año 2022)

En todas las escuelas se producen intercambios humanos intencionados al aprendizaje de nuevos conocimientos, al desarrollo de competencias cognitivas, socio-afectivas, comunicativas, etc., y a la construcción de la identidad de los sujetos como individuos y de la escuela como comunidad que convoca. Para que se produzcan esos intercambios, debemos suponer un escenario; Brunner (1997) lo denomina subcomunidad en interacción. La subcomunidad es el lugar en el que, entre otras cosas, los y las estudiantes se ayudan a aprender unos a otros, cada cual de acuerdo con sus habilidades. Y a través de la interacción con otros es como los sujetos en formación exploran, conocen y viven la cultura, elaboran concepciones del mundo, establecen diversos tipos de relaciones y acceden a sus lógicas.

Nosotras como organizadoras de oportunidades de aprendizajes les ofrecimos múltiples y variados recursos y estrategias para que cada niño, cada niña encuentre un camino para aprender de la mejor manera. Decidimos dividir este proyecto en tres instancias bien definidas, donde fomentamos que cada niño o niña elija qué propuestas desarrollar en función a sus preferencias o deseos.

Primera instancia: ¿Cómo nos queremos presentar? El/la docente, junto a su grupo a cargo, intercambian ideas acerca de la manera en la que quieren presentarse y qué van a dar a conocer de su escuela. Para dicha presentación se da la posibilidad de utilizar fotos impresas o digitalizadas, o armar un breve video. La mayoría de las escuelas que participaron prefirieron armar un video para compartirlo a través de zoom durante los espacios de encuentro. Adjuntamos algunos links:

Escuela Primaria N°47
Escuela para niños/as, jóvenes y adultos con disc. mental y F.I. N°3 DE 17



Escuela para niños/as, jóvenes y adultos con disc. mental y F.I. N°6 DE 18

Segunda instancia: Las/los docentes fueron las encargadas/os de:

- **Coordinar el espacio de encuentro, frecuencia y duración del intercambio.** Por lo general se realizaron tres encuentros con una duración de 40 minutos cada uno. En muchos casos los/las docentes elegimos conectar el proyector a la computadora para ampliar la imagen. A través de Whatsapp las/os docentes coordinaron los espacios de encuentro teniendo en cuenta qué momentos de la jornada eran los más apropiados para generar dicho encuentro entre los grupos de alumnos y alumnas. No todas las escuelas que participaron eran de jornada completa, ni contaban con conectividad todos los días, pero se logró hacer contacto con todas las escuelas que estaban en el listado.

- **Determinar la aplicación (Zoom/Meet) que les resulte más cómoda y accesible**. La aplicación más utilizada fue Zoom. Las escuelas con mayores dificultades de conectividad enviaron por mail los links de sus videos de presentación para que luego de realizar el primer encuentro de presentación por videollamada podamos conocer la escuela sin la necesidad de consumirles datos. En estos casos durante la jornada realizamos un segundo encuentro para que niños y niñas realicen el intercambio luego de ver los videos de presentación.

Tercera instancia: Registro. Posteriormente a los encuentros se realizó un registro de los intercambios con cada una de las escuelas para poder subirlo al drive compartido a cargo de las docentes que dieron inicio a este proyecto. Se fomentó e incentivó a todos los establecimientos a que generen sus propios encuentros entre ellos y así lograr que todas las escuelas participantes entretejan sus propias redes. No todas las escuelas trabajan con esta herramienta, por eso la información que se iba subiendo al drive, se compartió por mail y Whatsapp. En esta instancia de trabajo quedó en evidencia la diferencia y falta de recursos que tienen a su alcance las escuelas rurales, y también las ganas, la linda energía y la buena predisposición que tienen esas escuelas en querer sumarse y participar a pesar de las barreras y falta de recursos tecnológicos.

Este es el segundo año que llevamos adelante el proyecto Tejiendo redes, acompañando a nuestros grupos a que se interioricen con mayor profundidad sobre la gran diversidad de establecimientos educativos que existen en nuestro país, conociendo las diferencias y las similitudes con su propia escuela, las barreras y las oportunidades que ofrece estar en una escuela ubicada en CABA. Además, sumamos el trabajo en conjunto con otros talleres de la escuela, como el de cocina y biblioteca, donde nuestros alumnos y alumnas tienen la posibilidad de llevar adelante recetas regionales típicas y leer cuentos que se escribieron en algunos rincones de nuestro hermoso país.

Este proyecto se volvió una clara oportunidad de conocer otras escuelas, otros espacios, otros docentes, otros niños y niñas… en fin, otras maneras de hacer y transitar la escuela. Pudimos tejer redes con escuelas muy cercanas como la **Escuela para niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad mental y formación integral N°6 DE 18 “Clelia Sessa”**, ubicada en el barrio de Floresta, a unas pocas cuadras de nuestro establecimiento. A las pocas semanas logramos hacer contacto con la **Escuela primaria N°47 “Expedicionarios del desierto Antonio Tassi”** ubicada en Junín, provincia de Buenos Aires. Además de conocernos, trabajamos juntos con la poesía “La vaca estudiosa” de María Elene Walsh. Gracias a la seño Marianela, tuvimos la posibilidad de conocer la **Escuela rural EP N° 31 “Bandera de los Andes”** ubicada a unos kilómetros de la escuela N°47, donde una de sus docentes, uno de los días que viajó al centro de Junín, nos envió a través de su dispositivo móvil un video para que conozcamos un patio

muy particular con muchos animales de granja donde los alumnos y alumnas de diversas edades realizaban tareas propias del campo.

Pudimos hacer contacto con la **Escuela especial N°8 "Berta Goitia de Jurado"** ubicada en Monte Caseros, Provincia de Corrientes, donde el profe Agustín, encargado del espacio de música, nos hizo un lindo recorrido que pudimos ver por Zoom en tres encuentros. En agosto logramos establecer contacto con el **Jardín de infantes 19 anexo Las lajitas**, ubicado en la provincia de Neuquén. Este jardín nos mostró un recreo un tanto particular… entre gorros, guantes y bufandas vimos nevar.

Estamos convencidas de que hoy más que nunca necesitamos construir propuestas que valgan la pena transitar, donde se produzcan discusiones con diferencias y similitudes, que muestren la fuerza de la escuela a la hora de educar y de crear colectivos críticos, creativos y transformadores. Experiencias que sostienen y nos sostienen en la escuela y a la vez, que nos permitan soñar y construir un mundo mejor.

[Referencias bibliográficas]

- **Cukierman, U., Rozenhauz, J., Santangelo, H.** *Las TIC en las aulas experiencias latinoamericanas.* Colección Voces de la educación. Buenos Aires, Paidós.
- **Fanfani, E.T.** (1994). "Escuela y socialización". En: Elichiry, N. M. *El niño y la escuela: reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires, Nueva visión.
- **Ministerio de Educación de la Nación Argentina** (2022). *Pensar en los vínculos en tiempo de pandemia: La escuela como un lugar de cuidado.*
- **Moisés, E. (**2009). *Aprender y enseñar en la cultura digital.* Buenos Aires, Santillana

Palabras clave

Inclusión.

Derechos.

Convivencia.

Educación Democrática y Justa.

Modalidad educativa de inclusión justa y democrática

Los desafíos de sus comunidades pedagógicas, tendencias nacionales e internacionales en derecho.

ALICIA B. CELES*

> "Hay *acciones minúsculas prometidas a un incalculable porvenir*".
>
> **Maria Zambrano**

Muchas gracias Jorge por renovar —que es lo que uno hace cada vez que retoma un texto— ese "Querer escribir" publicado en el XXII Congreso Pedagógico de la UTE (en el 2017). Esa fue una hermosa experiencia porque logré convidar con la propuesta de escritura a las compañeras de entonces y pudimos también publicar en el siguiente Congreso; compañeras a las que nos remitimos siempre con tanto afecto, protagonistas ellas de una enorme lucha que recordabas antes por hacer de la Educación Especial una instancia de inclusión educativa democrática y plural.

Para dar inicio a mí participación aquí quiero agradecer a este XXVII Congreso por la ocasión de permitirnos poner en conversación nuestras lecturas, relecturas, escrituras, nuestras reflexiones y pensamiento. Y voy al rescate de la idea que nos ofrece Graciela Montes a propósito de la ocasión que nos da a pensar sobre el lector y su historia de vida.

> *La historia del lector, que comienza precozmente, cuando no es dueño todavía de la palabra (no digamos ya de la letra), es una historia sin fin. Ni se inicia en la alfabetización ni termina en tercer grado, ni en séptimo, ni en la universidad. La historia de un lector se confunde con su vida. Siempre se estará "aprendiendo a leer". Y siempre quedarán lecturas por hacer, tapiz por tejer y destejer.*
>
> Graciela Montes, *La gran ocasión*

Por ello la propuesta hoy es la de disponernos a leer a la Educación Especial, a partir de nuestro hacer cotidiano, de las lecturas entre compañerxs. Porque nos interesa el futuro, dice Marisa Fernanda Viola en su texto ("Educar para construir futuro") y lo retoma Jorge. Sí, nos interesan *las acciones mínimas prometidas a un incalculable porvenir*, como dice María Zambrano. Marisa habla de la muerte de *una niña por hambre* y me agarra desprevenida, por así decirlo, en la lectura. Y esa sensación de sorpresa que provoca en

* Prof. para la Enseñanza Primaria. Psicopedagoga. Lic. en Educación, Políticas Públicas y Org del Campo Pedagógico. Coordinadora de EPSE central 3- CABA

"Querer escribir"

Desafío para un equipo docente

ALICIA BIBIANA CELES*

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

Fotografía: Leo Mirvois

41

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

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

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

* Profesora para la Enseñanza Primaria. Psicopedagoga. Miembro de Equipo Psicosocioeducativo Central 3: Modalidad Especial.
1. Estos Equipos son 4 en total en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: que atienden a los diferentes distritos escolares.
2. Celes, Alicia (2016)- Pedagogía de la Memoria- borrador del espacio de escritura grupal-

mí, dice que había puesto en suspenso esa idea, se había producido algo así como una especie de amnesia que permite seguir, porque no se puede tener presente permanentemente ese insoportable acontecimiento: *la muerte de una niña por hambre* en la ciudad más rica del país (una muerte que sabemos todxs evitable) Marisa parece empeñarse y nos lo pone sobre la mesa, nos dice en su texto "hablemos de esto"; cómo no conmoverse ante esa lectura.

Luego pienso en la escritura de las compañeras de la Escuela Especial N°3/17; Vanina Ferrante, Paola Petrolo y Julieta Ullúa ("Hacer escuela después de la pandemia, oportunidades y desafíos"), compañeras que conozco y con quienes siempre nos encontramos en el hacer escuela a diario y con quienes discutimos, pensamos juntas el mejor lugar para los pibes y las pibas. Y pensaba que lo que ese trabajo nos muestra es la preocupación de ellas, pandemia mediante, en devolver al *vínculo pedagógico ese carácter de aventura y desvelamiento del mundo*, otro aspecto de nuestro interés: de eso se trata la enseñanza.

Y luego se nos presentan Laura Granda y Lorena Jesús con "Uso inclusivo del lenguaje: debates y propuestas para una lengua como territorio en disputa y co-construcción" y nos ofrecen un texto riquísimo que me gusta mucho, un texto muy trabajado, conversado con otros referentes. Ellas nos advierten sobre la prohibición del lenguaje inclusivo y se encargan de hacernos saber que no es cualquier lenguaje el que prohíbe el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, prohíben nada más y nada menos que el lenguaje que busca igualarnos, sí, el lenguaje inclusivo, dicen ellas: *es una intervención consciente, una configuración discursiva* que va al centro del poder y que lo interpela. Y pienso cuánta razón tienen, no prohíben el lenguaje de la violencia o el del desprecio por la vida del otro. Antes de iniciar este espacio de reflexión intercambiamos un poquito y le decía a Laura que me quedé maravillada con el cierre de su texto con la bella María Teresa Andruetto, que me trajo recuerdos también de otro de sus textos, *Lengua Madre*, un hermoso libro que me regalara en una oportunidad la queridísima Olga Favella y ese es un libro que también recomiendo leer.

Y hablando de tramas y lenguajes, ahora ya habiendo hecho un recorrido por estas escrituras, quisiera en esta lectura que estamos haciendo de la Educación Especial, hacer un paréntesis, para que podamos alojar, traer a conversación cuáles son los desafíos que tenemos por delante sus comunidades pedagógicas. Pensar juntxs en esta oportunidad sobre los debates que no pueden esperar y ponerlos en relación con las tendencias en derechos que se van delineando a nivel nacional e internacional. Leyes como la LEN 26.206/06 en la Argentina que reconoce a la Educación Especial como una modalidad del siste-

Alicia (es una) compañera, militante, psicopedagoga y maestra, de una larga trayectoria y militancia —allá por los dos mil, por allá nos conocimos— hoy coordinadora del EPSE 3, protagonista de la lucha para que esos EPSE, para que esos gabinetes centrales se conformen como tales, con tantas otras compañeras, hoy muchas de ellas jubiladas, pero que fueron y son parte de esa historia de lucha. Una lucha que se instaló en la Educación Especial y que todavía continúa y sobre la cual nos queda un largo camino por los retrocesos que se quieren instalar y por las discusiones que tenemos que dar hacia el adentro. No que vengan desde el afuera sino desde nosotros hacia la gestión ministerial. Y te presento como vos pediste que te presentara, con un escrito anterior "Querer escribir" y entonces reconocer esa escritura desde la intimidad de cada una o uno. Esa que, aunque ya muchos (lo) hayan dicho, es lo que cada una o uno tiene para decir. Eso que nos hace libres porque se nutre de esa capacidad de no salvarse solo. "No te salves no te quedes inmóvil no te guardes del mundo" dice la letra de una bella poesía de Mario Benedetti. Ojalá logre convidar, provocar a cada compañere de este equipo de trabajo que admiro y que quiero, hacerlas / hacernos parte de esta invitación, que deje de ser un querer escribir, porque somos potencialmente capaces de querer juntas lo que hacemos, y ese es el valor que pretendemos transmitir, poder escribir para contar lo que hacemos como bella expresión de una pedagogía de la ternura.

Jorge Godoy

PEDAGOGÍAS DE LA PROVOCACIÓN

La alfabetización inicial desde la Educación por el Arte

Por María Teresa Torrealba*

39

INTRODUCCIÓN[1]

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

* E-mail: torrealbatere@gmail.com
1. La autora de este artículo advierte que rechaza toda manifestación de sexismo y que la utilización del género es estrictamente gramatical con la única intención de facilitar la lectura.

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

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

Pedagogías e itinerarios de vida

Propuestas para el Trabajo Participativo del Equipo Psicosocioeducativo Central 3

Biografías que se entrelazan, condiciones que se afectan, realidades diversas que se conjugan

"La pregunta y la respuesta
no son categorías lógicas (...)
y suponen una extraposición recíproca.
Si la respuesta no origina
una nueva pregunta
deja de formar parte de lo dialógico".
(Bajtin, 1982:390)

Laura Antonaccio[1] /Alicia Celes[2] /Paula Donadello[3] /Olga Favella[4] / Graciela Nogués[5]

La educación siempre se caracterizó por ser una tarea compleja. Entendiendo lo complejo no solo como aquello "difícil", sino como acepción que da cuenta de una trama conformada por biografías que se entrelazan, condiciones que se afectan, realidades diversas que se conjugan. Lo posible de la educación es siempre con otros, en la escuela y en cualquier ámbito educativo. Nos ubicamos ahí en ese lugar de las preguntas que abren nuevos interrogantes.

Las concepciones a partir de las cuales se ha teorizado a la educación han configurado diferentes racionalidades que contribuyeron

1. Lic. en Psicopedagogía, Miembro de Equipo, EPSE Central 3 - DEE - ME-GCBA
2. Psicopedagoga, Miembro de Equipo, EPSE Central 3 - DEE - ME-GCBA
3. Psicopedagoga, Miembro de Equipo, EPSE Central 3 - DEE - ME-GCBA
4. Lic. en Psicología, Coordinadora EPSE Central 3 - DEE - ME-GCBA
5. Lic. en Cs. de la Educación, Miembro de Equipo, EPSE Central 3 - DEE - ME-GCBA

ma educativo y así lo reafirman las sucesivas resoluciones ministeriales. Los organismos de derechos humanos, que reclaman el derecho a la educación: "el papel que representan la equidad y la inclusión en el fortalecimiento del derecho a la educación, en particular en el contexto del logro de los objetivos de desarrollo sostenible para los Estados", al tiempo que las Naciones Unidas hablan de la igualdad inclusiva "basada en el igual reconocimiento como persona, anclada en la dignidad humana", así como el compromiso con la inclusión, la pertenencia y la participación. El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, podríamos ubicar como un ejemplo más para tratar este asunto, la Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva. En términos de derechos, quienes hacemos la Educación Especial vamos trazando las prácticas coincidentemente con el reconocimiento del derecho humano; el rostro del otro como exigencia de respuesta e imposición ética.

Es cierto también que, en algunos casos, se plantean cambios radicales acerca de la Educación Especial. Nosotrxs no compartimos la radicalización de las ideas, las críticas a veces despiadadas, que recibe el sector. Pero la propuesta aquí es tomarlas para hacer memoria, para reflexionar y para construir capacidades de dar respuestas a las demandas actuales en materia de inclusión educativa, para dilucidar los alcances y visibilizar cuáles son esos conocimientos que necesitamos poner en discusión, cuáles son las transformaciones que no pueden esperar y disputar desde allí las modificaciones que deben tener lugar hacia el interior de la Educación Especial, como decía Jorge antes. Estamos aquí para pensar transformaciones y cambios, por supuesto que lo estamos haciendo y los trabajos de las compañeras en este sentido avalan esa idea, con esta premisa intentaremos volver a ubicar allí lo deseable. Pensar las modificaciones en las estructuras organizativas de las instituciones educativas (que podría incluir repensar en términos de mayor flexibilidad las instituciones dentro de la modalidad) hace posibles las transformaciones también en el nivel de las prácticas, diría mejor pensar a la modalidad territorialmente, como esa capacidad de construir modos de convivencia, modos de participación de aprender y enseñar, de crear condiciones para la transmisión de marcas de la cultura y claro está de experienciar posibilidades diversas de estar en el mundo. Esta es la *especialidad* de la modalidad que queremos recuperar de lo construido a lo largo de su historia, saberes pedagógicos que hacen diferencia, que se ponga en sintonía con las lecturas realizadas aquí, una pedagogía problematizadora, que se haga cargo de su tiempo y circunstancias, una pedagogía esperanzadora que entienda la enseñanza como esa posibilidad de alojar lo nuevo, como esa capacidad de acogimiento hospitalario a los recién llegados, para poder pensar, entonces, instituciones más abiertas, más flexibles, democráticas y por consiguiente más justas. Me parece que estas podrían ser unas líneas por dónde seguir la conversación.

Gracias a Lorena Tripodi por la coordinación compartida con Jorge Godoy, a ambos por tejer y destejer con tanto cuidado el tapiz, al decir de Graciela Montes, el entramado de lecturas y palabras, siempre amorosas y generosas que caracterizan la enorme capacidad de reflexionar e interpretar, de pensar e inventar para que, a pesar de las restricciones materiales, se pueda colmar la brecha con la ternura que ofrece ese posicionamiento, desde el cual cada unx de los que compartimos este espacio pedagógico y sindical lo hacemos habitando las escuelas cotidianamente.

Palabras clave
Lecturas.
Ética.
Amor.
"Lo común".
Porvenir.

Educación Especial / Equipos de Apoyo

SOBRE LO NO DICHO
–de la Antieducación a Pedagogías Humanizantes y Solidarias–

Por Alicia Celes* y Lorena Trípodi**

Introducción

"...en el interior mismo de las democracias hay procedimientos que surgen de los nuevos dispositivos neoliberales que, mostrándolo todo, a la vez logran que no ocurra nada. Es decir, hacer desaparecer la fuerza interpelante que tiene relación entre el horror y el testimonio."
Jorge Alemán

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

Educación Especial / Educación Inicial / Educación Primaria

Pedagogías de la memoria y la esperanza
"... al fin, tardaste mucho en volver..."

ALICIA CELES* Y LORENA TRIPODI**

"Es preciso atreverse, aprender a atreverse, para decir no a la burocratización de la mente a la que nos exponemos a diario."
Paulo Freire

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**

Palabras clave
Historia de la Educación Especial.
Derecho a la educación.
"Maestras de Recuperación".
Escuelas de Recuperación.
Maestra de Apoyo Pedagógico (MAPED).
Escuelas Integrales Interdisciplinarias.
Proyecto pedagógico.

Educación Superior / Diplomatura

Educación Especial

Urdimbre, Trama y Entretejido
desde una historia de Escuela...

Por María Teresa Vercesi* y Guadalupe Stoni**

A modo de presentación

"Calcular los riesgos, sí, pero no cerrar la puerta a lo incalculable, es decir al porvenir y al extranjero, he aquí la doble ley de la hospitalidad."
Jacques Derrida

Palabras Clave
Trayectoria educativa.
Inclusión educativa.
Bimodalidad.
Pedagogía de la interculturalidad.
Aprendizaje basado en proyectos.

Educación Domiciliaria y Hospitalaria / Educación Especial

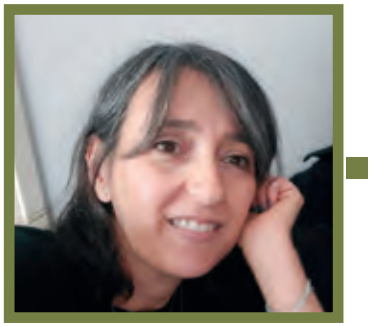
Trayectorias educativas renovadas en la Escuela Hospitalaria y en la Escuela Domiciliaria
Una pedagogía dialógica a la luz de las lecturas freireanas

LAURA GRANDA*

"Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión."
Paulo Freire[1]

Resumen

Introducción



Invitamos a todxs lxs que hacen escuela a poder escribir y en esto traje una cita de un escritor / músico de nacionalidad francesa que se llama Pascal Quignard de su libro *El nombre en la punta de la lengua* y dice así: *"la mano que escribe es más bien una mano que hurga en el lenguaje que falta, que avanza a tientas hacia el lenguaje que sobrevive, que se crispa, se exaspera, que lo mendiga de la punta de los dedos"*. Y de esto se trata el congreso, te da la posibilidad de hurgar allí, en nuestra tarea, dejar escrito para que sobreviva nuestro hacer y nuestro pensar. Y esas manos que tenemos que insistir que escriban son las manos con las que tomamos a los niños, esos primeros días, para para hacerlos ingresar a nuestras escuelas intentando alojarlos.

Lorena Trípodi

[Referencias bibliográficas]

- **Arendt, H. (**1996). “La crisis en la educación”. En: *Entre el pasado y el futuro.* Barcelona, Península.
- **Bárcena, F. y Mèlich, J.** (2000). “*La educación como acontecimiento ético”.* Buenos Aires, Paidós Ibérica.
- **Derrida, J.** (2014). *La hospitalidad.* Buenos Aires, De la Flor.
- **Levinas, E.** (1993). *El tiempo y el otro*. Paidós Ibérica.
- **Montes, G.** (2006). *La gran ocasión: una invitación a la lectura.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Plan Nacional de Lectura.
- **Terigi, F.** (2011, junio). “Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual”. Revista *Quehacer educativo*. (pp. 15-22). Recuperado de **http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2015/10/TERIGI-Ante-la-propuesta-de-nuevos-formatos-autorizado.pdf**
- **Tizio, H.** (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Barcelona, Gedisa.

[Leyes, Normativas Y Convenciones]

- **Congreso Nacional de la Nación Argentina.** (2005). Ley 26.061 - De protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes.
- **Congreso Nacional de la Nación Argentina.** (2006). Ley 26.206- Ley de Educación Nacional.
- **Congreso Nacional de la Nación Argentina.** (2008). Ley 26.378- Convención de los derechos de las personas con discapacidad.
- **Congreso Nacional de la Nación Argentina.** (2010). Ley 26.657 - Ley Nacional de Salud Mental.
- **Consejo Federal de Educación de la República Argentina** (2011) Resolución N° 154 Anexo I - Pautas Federales para el mejoramiento de la regulación de las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades.
- **Consejo Federal de Educación.** (2011). Resolución 155 -Documento de la modalidad de Educación Especial.
- **Consejo Federal de Educación.** (2016). Resolución 311.
- **Dirección General Educación de Gestión Estatal.** Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2009). Disposición N° 32 -Procedimientos para la inclusión de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales en todos los niveles y modalidades en educación común en todos los niveles y modalidades.
- **Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones.** Ministerio de Salud. (2014). Guía básica. Criterios y Sugerencias para la adecuación y el desarrollo de la Red de Servicios de Salud Mental.
- **ONU** (2007). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- **UNESCO** (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales.

Angélica Graciano, Secretaria General de UTE, y Carlos Guerrero, Secretario de Cultura, en la presentación de Arbolito en el Auditorio de UTE.

XIII Alfabetización Inicial una diplomatura universitaria

Siempre es un placer leer y comentar las producciones de compañerxs que participan en nuestro Congreso Pedagógico. Ahora, frente a nuestros ojos, tenemos un intenso y reflexivo texto pedagógico comprometido con las perspectivas democráticas, humanistas y de justica social. Lo pensaron/escribieron compañerxs pedagogxs y docentes que, desde la diplomatura en Alfabetización Inicial (convenio UTE – UMET), ofrecen un claro posicionamiento en el debate pedagógico en torno a las praxis de alfabetización, específicamente, frente a las intenciones de introducir modificaciones en el Diseño Curricular de CABA que plantea el Ministerio de Educación de la Ciudad.

Lxs autores proponen una mirada del Diseño Curricular como orden que regula "tanto los procesos de aprendizaje como los procesos de enseñanza y, en consecuencia, las prácticas pedagógicas" para luego preguntarse por la selección de saberes en un estado democrático bajo el principio de relevancia social, afirmando que "para un Estado democrático la relevancia social no es cualquier criterio de selección, porque estamos diciendo que la escuela tiene que distribuir igualitariamente los conocimientos, lo que permite generar así una mayor condición de igualdad, para participar y hacer más intensa la democracia". Con profundidad político pedagógica y mucha claridad conceptual desarrollan por qué defender la integralidad del objeto a enseñar "prácticas del lenguaje" en nuestras prácticas docentes y en el currículum es defender el DERECHO a la alfabetización, es profundizar las posibilidades de la justicia en la distribución de saberes.

Emilia Ferreiro nos plantea la disyuntiva: "Hay
niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia (una magia cognitivamente desafiante) y niños que entran a la lengua escrita a través de un entrenamiento consistente en 'habilidades básicas'. En general, los primeros se convierten en lectores; los otros tienen un destino incierto". En este texto, nuestrxs compañerxs nos convocan a trabajar y luchar para que todxs nuestrxs niñxs tengan un futuro cierto como ciudadanos lectores y escritores en una sociedad que pueda ser más justa e igualitaria. Un agradecimiento especial a Silvia Storino.

Irina Garbus

Palabras clave

Políticas de alfabetización.

Construcción del currículum.

Trayectorias escolares.

Prácticas sociales de lectura y escritura.

De la regulación democrática a la regulación conservadora. Currículum, prácticas de la enseñanza y políticas educativas.

(Diplomatura Universitaria en Alfabetización Inicial Convenio UTE-UMET)

GRISEL ACQUAFREDDA*; LAURA KAPLAN**; FERNANDO PABLO PINEDA ROJAS***; ANA JULIA RODRÍGUEZ****; SILVIA STORINO*****

'Enseñar a leer y escribir sigue siendo una de las tareas más específicamente escolares'

(Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño,*

* Profesora para la enseñanza primaria. Tutora de la Diplomatura en Alfabetización Inicial (UTE-UMET)

** Psicopedagoga. Profesora para la Enseñanza Primaria. Docente de Educación Superior. Tutora de la Diplomatura en Alfabetización Inicial (UTE-UMET)

*** Licenciado en Educación. Profesor para la enseñanza primaria. Docente de Educación Superior. Coordinador de la Diplomatura en Alfabetización Inicial (UTE-UMET)

**** Profesora de Nivel Inicial. Profesora para la Enseñanza Primaria. Tutora de la Diplomatura en Alfabetización Inicial (UTE-UMET)

***** Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora para la Enseñanza Primaria. Docente de Educación Superior. Vicerrectora UNPAZ

El currículum como orden regulador

Desde el marco de nuestra Diplomatura Universitaria en Alfabetización Inicial implementada por Convenio UTE-UMET, y como equipo de profesoras a cargo, iniciamos la presentación de nuestro trabajo para el Congreso Pedagógico 2022 *"Pedagogías en comunidad. Lecturas, autorías y escrituras en acción"*, a partir tanto de los debates teóricos y políticos en el campo curricular como desde nuestra experiencia de trabajo cotidiano con maestras y maestros de nivel inicial y primario en Educación Común y en la Modalidad de Educación Especial.

El currículum escolar puede ser entendido como un orden regulador, una manera de seleccionar, jerarquizar y ordenar los saberes, de clasificarlos y secuenciarlos; se encuentra, por otra parte, fuertemente vinculado a la forma particular en que la enseñanza -graduada, simultánea y dividida en áreas- organiza sus espacios y tiempos. Podemos decir entonces que el currículum regula tanto los procesos de aprendizaje como los procesos de enseñanza y, en consecuencia, las prácticas pedagógicas.

Enfocándonos o acercándonos entonces, a la delimitación del problema que en nuestro trabajo vamos a desarrollar, planteamos que el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires en el campo de las Prácticas del Lenguaje, vigen-

te desde 2004, condensa la investigación didáctica de las últimas cuatro décadas desde una mirada constructivista y dispone los contenidos de enseñanza tomando como referencia las prácticas sociales del lenguaje, es decir, aquello que hacemos los/as lectores/as, escritores/as, hablantes y oyentes -atendiendo por otra parte, a las condiciones que generan las prácticas sociales a la enseñanza en la Modalidad de Educación Especial- al ejercer diversas prácticas con otros, y con valoración social.

Trayectorias y prácticas sociales atravesadas por la lectura y escritura

Desde nuestra Diplomatura intentamos generar espacios de discusión en los que las propias prácticas, o conjunto de quehaceres que les acompañen, puedan ser resignificadas teniendo en cuenta la realidad escolar propia de cada compañera y compañero, y los propósitos de enseñanza que nos planteamos desde las escuelas.

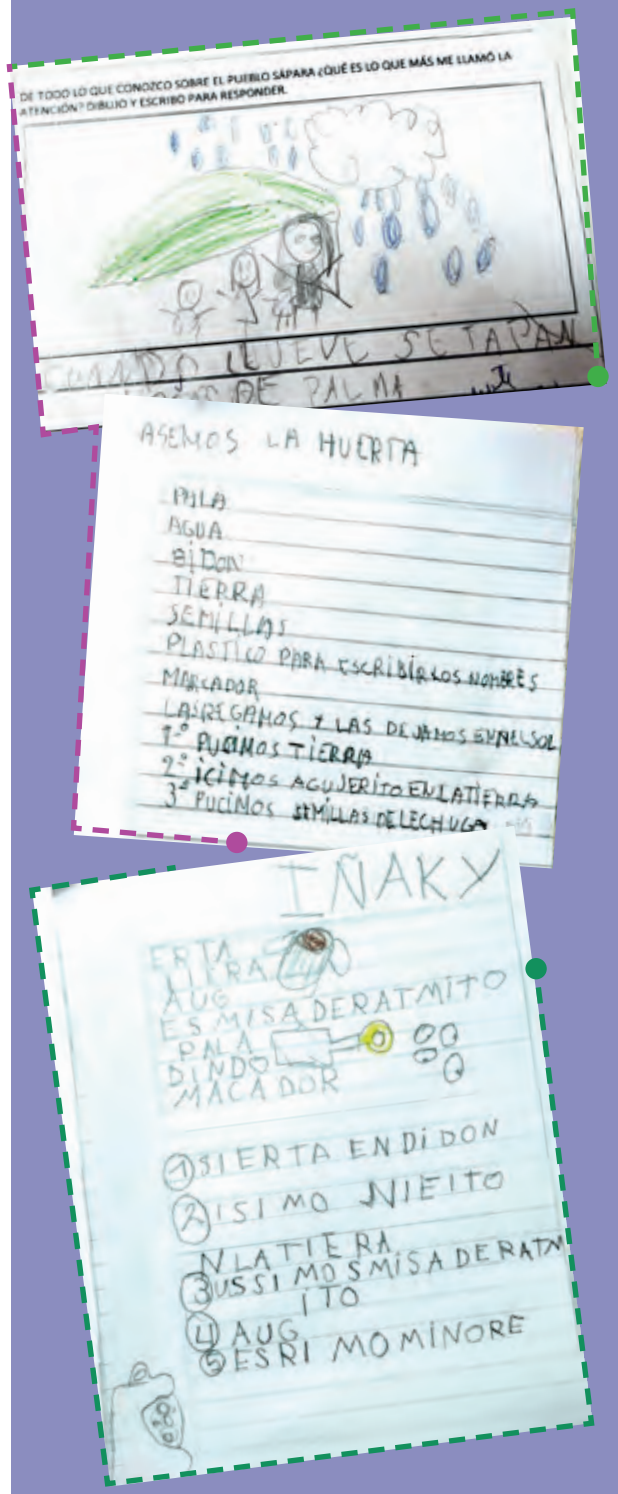
Este posicionamiento supone repensar el modo en que las maestras generamos las condiciones para que las prácticas sociales tengan lugar en nuestras aulas, reflexionando acerca de las representaciones que construimos sobre nuestras/os alumnas/os como sujetos que participan desde los primeros momentos de la escolaridad, y por supuesto desde la perspectiva de la mejora continua de sus producciones.

Generamos espacios literarios que se sostienen en el tiempo, organizamos obras de títeres, publicamos una cartelera con novedades, registramos informaciones obtenidas sobre un tema de estudio, anotamos puntajes de juegos, compilamos canciones populares, tomamos nota sobre el modo de decir de alguna autora en particular, organizamos fiestas y celebraciones, etc…

Esta tarea nos resulta posible mediante la organización de las prácticas de lectura, escritura y oralidad a través de distintas modalidades didácticas (proyectos, secuencias y actividades habituales), las cuales posibilitan, por un lado, la continuidad y profundización de los contenidos y, por el otro, coordinar los propósitos didácticos con los propósitos comunicativos.

Participar de prácticas sociales atravesadas por la lectura, la escritura y la oralidad, así como las necesarias implicaciones para la Modalidad de Educación Especial, supone hacer intentos por alcanzar propósitos comunicativos propios de cada situación. Las maestras construimos representaciones de esos propósitos necesarios y posibles -tanto como desafiantes- para los niños y niñas. Es decir, sostenemos la continuidad de prácticas y situaciones en las que los estudiantes ejercen diversos quehaceres entre los que están incluidos producir y significar discursos orales y escritos como forma de participación en ámbitos relevantes, como los mencionados más arriba. Y como al hacerlo, los niños muestran distintos grados de autonomía -que evaluamos permanentemente- planificamos el andamiaje necesario para que lo logren. La difundida idea de que "se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo", la resignificamos como *"participando de situaciones atravesadas por la lectura y la escritura, y logrando alcanzar paulatinamente propósitos comunicativos"*.

En este marco algunos quehaceres tienen que estar pensados en relación al sistema de escritura mientras otros, al lenguaje propio de cada una de estas situaciones, pues se trata del conocimiento de dos aspectos diferentes del lenguaje. Diferentes pero que es necesario abordar *simultáneamente* desde los primeros momentos de la escolaridad. Esto supone una ruptura respecto de otras visiones que proyectan el trabajo con los textos como momento posterior -temporalmente- al trabajo con unidades menores: párrafos, oraciones, frases, palabras, sílabas y letras, en orden decreciente y temporalmente de adelante para atrás. Muy por el contrario, sostener la simultaneidad del trabajo con el sistema de escritura y con el lenguaje escri-



Grisel Acquafredda

Laura Kaplan

Fernando Pablo Pineda Rojas

to tiene el sentido de que los estudiantes, al participar en situaciones de comunicación completas, tengan que poner en juego sus conceptualizaciones sobre estas dos dimensiones, pero con distintos tipos de andamiaje. Por ejemplo, para ejercer quehaceres propios de los lectores de Gustavo Roldán, la lectura se hace a través de la voz de la maestra, quien se hace cargo del sistema de escritura para que los lectores puedan actuar como tales. Esta manera de entender las prácticas que realizan nuestros/as alumnos/as responde a una determinada manera de seleccionar contenidos, de construir el currículum. Nos apoyamos en el Diseño Curricular mencionado (GCBA, 2004), pero lo recreamos cotidianamente cruzando nuestra realidad, nuestras teorías implícitas -sobre los sujetos y sus prácticas-, nuestras conceptualizaciones de la enseñanza, nuestras experiencias vitales, nuestras discusiones, las investigaciones de las últimas décadas y nuestro posicionamiento ético y político. Esa es nuestra manera de hacer escuela.

¿Cómo se vinculan los niños y niñas con las prácticas de la cultura escrita?

Ante la intención de introducir modificaciones en el Diseño Curricular de CABA que plantea el Ministerio de Educación de la Ciudad, expresada tanto en los medios de comunicación como en misivas a distintos agentes del sistema educativo, tal como plantea la nota de la Dirección General de Planeamiento Educativo enviada el 6 de julio de 2022 a los Equipos de Conducción, nos preocupa el lugar que adquieren algunos enfoques en el terreno de las Prácticas del Lenguaje y la información o cobertura que brindan los medios de comunicación dada su influencia en la formación de las ideas, criterios o creencias sociales en general, y entre las familias, en particular. Las lecturas e interpretaciones que manifiestan las autoridades del Ministerio y de pedagogos con posicionamientos ideológicos funcionales a una nueva política curricular, parecen señalar como único problema, en relación al aprendizaje de la escritura y la lectura, el enfoque constructivista que plantea el Diseño Curricular vigente. Por lo tanto, el conjunto de condiciones que están en juego en toda situación de enseñanza y aprendizaje queda oculto.

La escuela tiene una misión muy específica, la cual es: que los estudiantes aprendan ciertos conocimientos, teniendo muy en cuenta que esos conocimientos que se transmiten en la escuela, esos saberes que son elegidos para ser enseñados, guarden relación con *'la relevancia social de esos saberes'*; como lo menciona Delia Lerner, *"... el destino fatal de un alumno es ser ex-alumno"*... Esto quiere decir que los saberes no adquieren un sentido unívoco, por el lugar que adquieren en la escuela, *'sino por la relevancia social que tienen fuera de la escuela'*.

Los conocimientos que se seleccionan a los fines de ingresar al currículum tienen un principio de selección que prevalece sobre los otros que es la "relevancia social".

Para un Estado democrático la relevancia social no es cualquier criterio de selección, porque estamos diciendo que la escuela tiene que distribuir igualitariamente los conocimientos, los que permiten generar así una mayor condición de igualdad, permitiendo participar y hacer más intensa la democracia.

Es necesario reflexionar el valor de este principio de selección curricular porque, en este sentido -las prácticas de lectura y escritura en nuestras sociedades letradas- son un 'saber sustantivo', porque *'son saberes que en la sociedad funcionan como prácticas sociales: las prácticas de la lectura y de la escritura'*.

Entonces estas prácticas que tienen tanta relevancia social, a los fines de la inclusión de los sujetos, de su derecho a la participación, del efectivo acceso a otros derechos, de la constitución de sus propias identidades, en un orden democrático, en un orden regulador democrático, lo que vamos a tratar es de preservarlas. De preservar su integralidad.

Delia Lerner plantea que estos saberes tienen que pasar por un proceso de producción curricular y cuando pasan por ese proceso se ven afectadas por el tiempo articulado al principio de producción curricular secuencial, dando así origen a la 'fragmentación' del objeto de enseñanza, como problema epistemológico.

El currículum tiene una forma particular de tratar el tiempo, que es este orden lineal, secuencial, o poner un saber sucesivamente detrás del otro porque la escuela es progresiva, es graduada.

Cuando estas prácticas -que son de carácter integral- se ven tensionadas al ingresar al currículum por esta lógica secuencial se produce un problema epistemológico con el objeto de enseñanza que es la *fragmentación*. De lo que estamos hablando es que, cuando ese objeto se fragmenta, a algunos se les niega o se les oculta una parte del objeto. Eso, en un régimen democrático es inaceptable.

Si curricularmente debiéramos organizar linealmente los contenidos a ser enseñados y desde esa idea suponemos que primero hay que adquirir el código, así primero se aprende la lectura mecánica y después una lectura comprensiva, entonces estaríamos pensando que primero enseñamos las letras para después adquirir el sentido; en esa idea de partir el objeto, una cosa va a pasar en primer grado y otra en segundo, y a eso le agregamos el tipo de letra... después la palabra… y después en algún momento llegará el texto, y después el cuento, y la novela… nunca!.... porque el tiempo no da, porque el tiempo escolar no da… Lo que produce esta forma de organizar el tiempo, desde las políticas educativas, es inaceptable porque en la sucesividad, se 'parte', se 'fragmenta' el objeto, y en realidad, lo que se está haciendo es 'cambiando el objeto'.

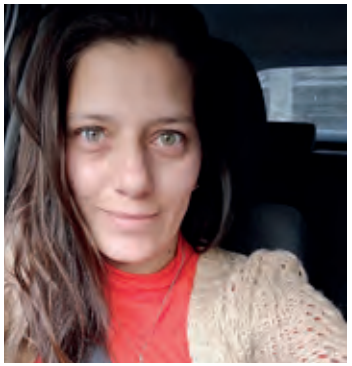
El debate curricular acerca de los principios organizadores de la enseñanza y el debate acerca de las prácticas de la enseñanza desde el campo de las didácticas, es una discusión acerca de cómo los estudiantes que van a la escuela, se apropian de los objetos de conocimiento o no se apropian; de lo que pueden saber de esos objetos de conocimiento o no saber; de la desigualdad que supone que algunos lean en la escuela cuentos y novelas y aprendan a escribir cartas, formularios, quejas, demandas y otros sólo aprendan palabras. En la sociedad eso no es lo mismo. No vale lo mismo.

Y si además, eso hace lazo con que quienes llegan a escribir las cartas, las poesías, las notas de demandas, las novelas, son aquellos que ya tienen algunos saberes por propio capital cultural familiar en su casa, entonces el circuito de la distribución desigual es muy alto y por lo tanto, es inaceptable en democracia.

En las políticas públicas hay cosas que son aceptables y cosas que no. No son aceptables éticamente. Si formulamos modos de interpretar, de organizar la escuela, modos de enseñar, en los cuales dejamos ya, por propia definición, a algunos afuera, ese modo de enseñar no es aceptable.

Si bien un gobierno democrático es aquel elegido democráticamente, es un gobierno de mayorías, tiene la legalidad para construir currículum. Entonces un gobierno tiene legalidad para instalar mecanismos institucionales que modifiquen el Diseño Curricular, que es una parte del Currículum. Ahora, que tenga los mecanismos institucionales no vuelve a ese orden regulador democrático, necesariamente. Si entendemos por democrático un orden de regulación que distribuye igualitariamente el saber. Es por esto que, gobiernos elegidos por las mayorías podrían construir órdenes de regulación conservadores, en la medida que no se plantea las condiciones igualitarias de acceso al saber.

En la Ciudad de Buenos Aires, quizás, estemos ante un ejemplo de gobierno elegido electoralmente legal y legítimo por la mayoría que podría ("podría" porque también están los trabajadores, las familias, no solo el Estado) restaurar un



Ana Julia Rodríguez

Silvia Storino

orden regulador conservador, entendiendo por conservador no un contenido determinado sino un modo de organizar la escuela que juega más a favor de unos que de otros y que no atiende necesariamente a que la escuela distribuye igualitariamente los saberes. Un orden conservador es aquel que niega, que oculta.

A nuestro entender, la tarea escolar resulta compleja por las condiciones que allí se conjugan, donde el enfoque didáctico que se adopte resulta central pero no lo único a tener en cuenta al analizar la relación que construyen nuestros estudiantes con los contenidos enseñados. Por lo pronto, tenemos un currículum en el área y un modo de concebir al estudiante que permite trabajar con todos y todas, y con la diversidad de puntos de partida de conocimientos, y que exige la intervención docente para generar avances en los aprendizajes. Una mirada que permite no parcelar el objeto de enseñanza y que democratiza el acceso a los textos y a las prácticas que son valoradas en la sociedad… En palabras de Silvia Storino[1], estos son algunos de nuestros *irrenunciables*.

Sostener las trayectorias. Una decisión política

El currículum es parte de una construcción, de discusiones y consensos, y puede modificarse. Tal fue el caso del área que nos compete, que pasó de llamarse "Lengua" a "Prácticas del lenguaje", con los sentidos acerca de las prácticas sociales que esto conlleva y hemos explicitado. Ahora bien, este no es un recorrido que comienza desde el llano, porque como mencionamos antes, hay conquistas que tienen que ver con el acceso masivo a la cultura escrita que brinda la escuela, sobre todo a poblaciones históricamente excluidas. Entonces no es lo mismo leer en primer grado cuentos clásicos, en versiones tal como circulan fuera del ámbito escolar, que proponer historias resumidas o con un fin estrictamente didáctico (por ejemplo, cuentos cuyas palabras se componen de sílabas canónicas, o que empiecen con "m"). Tampoco es lo mismo posponer la escritura de textos extensos (más extensos que una palabra) hasta que se haya adquirido el sistema de escritura de forma alfabética. ¿Por qué no es lo mismo? Porque supone recorridos diferenciados para los estudiantes, esto es, mientras que algunos grupos estarían reescribiendo cuentos clásicos y abordando cuestiones del lenguaje escrito, a modo de ejemplo, otros estarían escribiendo palabras sueltas y, en el mejor de los casos, reflexionando sobre el sistema de escritura. Esto puede llevar a una profundización de la desigualdad de origen, al menos en lo que respecta al contacto con los textos en tanto objetos con valor social. De ningún modo debe desprenderse del principio de igualdad que las intervenciones docentes serán las mismas para cada estudiante, entendiendo que la igualdad está en la capacidad de todos y todas de participar en distintos ámbitos literarios y aprender. Entrar en diálogo con las ideas acerca del sistema de escritura y del lenguaje escrito que tienen nuestros alumnos y alumnas nos permite como docentes pensar una intervención que pueda generar un conflicto cognitivo y una búsqueda auténtica de solución que satisfaga, no a nosotras como maestras, sino a la niña o niño que está aprendiendo, como sujeto que participa de ámbitos atravesados por la cultura escrita. De este modo, un enfoque didáctico que no tenga en cuenta lo que el estudiante piensa sobre el objeto de estudio, que lo asume como desconocedor frente al contenido que se propone enseñar y deja de lado sus saberes previos no debería considerarse como un cambio en pos de obtener mejores resultados en los aprendizajes.

Tal como plantea la Resolución del CFE N° 174/12, el Estado Nacional asume la responsabilidad de ofrecer condiciones didácticas para acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes con el fin de garantizar que las mismas no se

1. Storino, Silvia. Conferencia "De la regulación democrática a la regulación conservadora: currículum, enseñanza y políticas educativas" dictada durante el Seminario II para la Diplomatura Universitaria en Alfabetización Inicial UTE-UMET. 8/8/2022

vean interrumpidas o discontinuadas, propiciando, de esta forma, mayores oportunidades de aprendizaje a quienes pudieran estar en una situación desfavorecida o de exclusión por las formas rígidas de organización de un modelo escolar homogeneizador. La unidad pedagógica en primero y segundo grado, los agrupamientos flexibles, la propuesta de promoción acompañada de segundo a sexto grado, el material didáctico y la disponibilidad de docentes capacitados tienen que ver con una decisión política de sostener la escolaridad de todos los alumnos y alumnas. Este es un punto muy importante porque presupone que la escuela debe ser compartida por muchos y que la diversidad, como un valor, es inherente a ella.

Entonces, una tarea que tenemos como docentes es posicionarnos críticamente frente a los discursos que se centran en la individualidad, en el sujeto separado del contexto, porque el aprendizaje que promueve la escuela es un aprendizaje con otros y las propuestas de enseñanza deben ser coherentes con esto. Bienvenidas las disciplinas que invitan a preguntarnos o que buscan respuestas desde/para/con la escuela; pero las soluciones a los problemas que se dan en el aula no pueden ser exportadas de discursos psicológicos, neurocientíficos, etc. ni aplicadas como una receta.

Por supuesto que es más trabajoso: hacer lugar a la pregunta, pensar con otros, ajustar las intervenciones, tomar en cuenta el contexto y los recursos.

[Referencias bibliográficas]

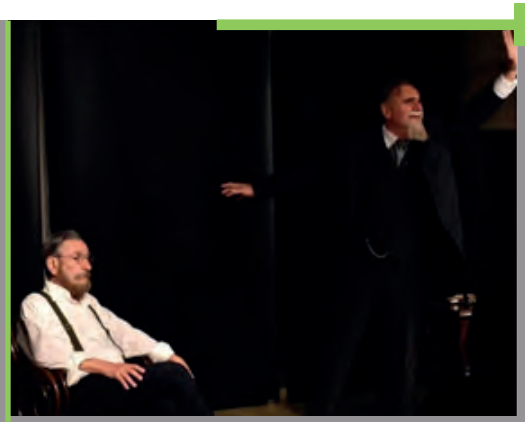
- **Baquero, Ricardo y Terigi, Flavia** (1996): «En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar», en Dossier «Apuntes pedagógicos» de la revista *Apuntes. UTE / CTERA.* Buenos Aires.
- **Castedo, M., & Torres, M**. (2012. "Teorías de la alfabetización en América Latina, un panorama desde 1980-2010". En R. Cucuzza, & R. Spregelburd, *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales.* Buenos Aires: Editora del Calderón
- **Dima, Verónica Jorgelina.** (2018) *¿Fracaso Escolar del sujeto o fracaso del dispositivo escolar?* Ponencia en: 8º Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales. Primer Foro Mundial del Pensamiento Crítico. CLACSO, Buenos Aires.
- **Lerner, Delia** (1994). "Capacitación en servicio y cambio de la propuesta didáctica vigente". *Lectura y Vida,* 15 , (3) , 33-54.
- **Terigi, Flavia y Baquero, Ricardo** (1997) «Repensando o fracasso escolar pela perspectiva psicoeducativa», en Anete Abramovicz y Jaqueline Moll, *Para além do fracasso escolar.* Porto Alegre: Papyrus. Versión en español.

[Normativa]

- **Proceso de revisión del Diseño Curricular vigente para la Educación Primaria.** NO-2022-24533538-GCABA-DGPLED
- **Resolución CFE N°174/12.** "Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación"

Desde Cultura UTE sostenemos que como clase trabajadora debemos tener una política cultural inclusiva, solidaria y emancipadora. Que contenga la multiculturalidad de nuestra Patria Grande, e intente romper con la cultura hegemónica que pretende imponer la clase dominante utilizando los medios de comunicación como instrumento. Debemos trabajar y construir conocimiento militando la contracultura a esa hegemonía desde el territorio, desde nuestro contexto geográfico cultural, desde el sindicato y las escuelas e instituciones educativas y desde los colectivos culturales y artísticos.

La obra de títeres“El vendedor de globos” de Pablo Sáez en la EP 11 del DE 5to. de Barracas.



La obra de teatro “La Decisión” de Pacho O´Donnell con Aldo Pastur y Daniel Dibiase en el Auditorio de UTE.

Juan Falú en Concierto en el Auditorio de UTE.

La obra de teatro “La Revancha” con Daniel Miglioranza y Rubén Stella en el Auditorio de UTE.

XIV Infancias, ¿desde dónde generar debates y alternativas?

Las voces de Mariela Pascale y Agustina Carbone invitan a adentrarnos en los desafíos de las instituciones del Nivel Inicial durante la pospandemia, sus complejidades, la necesidad de cambios y adecuaciones para transformar una realidad que desafía e interpela.

Desde este contexto singular e inédito, las autoras comparten situaciones, intervenciones y experiencias. En sus escritos, hacen visibles sus preocupaciones, emergen preguntas en momentos de pausa y abren paso a "lo nuevo".

¿Podemos tejer tramas para superar aquello que parece estar destinado a obstaculizar la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cómo, desde dónde y con qué estrategias se pueden generar debates y alternativas? ¿Podemos gestar nuevas pedagogías, superadoras y superlativas, menos estáticas y en permanente movimiento como estrategia y posibilidad para construir en comunidad respuestas, re-creando intervenciones?

Estos interrogantes nos acercan al significado de las luchas que el Nivel Inicial ha venido dando durante años por su reconocimiento como unidad pedagógica. En esta publicación, podemos reconocer diferentes expresiones de conocimientos y de construcciones comunes, propias del Nivel Inicial, y al mismo tiempo presentes en todo el sistema educativo.

Docentes, maestrxs que juegan y se juegan, ofrecen alternativas para nuestras infancias, cuestionan aquello que "otros han hecho de nosotros", implementan una ESI que deconstruye para volver a construir identidades y sentidos; acompañan trayectorias para una distribución más igualitaria del conocimiento.

Venimos "dándole otra vuelta" a la normatividad del curriculum, a la alfabetización inicial y a la arcaica dicotomía "asistencial vs pedagógico" porque entendemos que se "entrelazan" y toda acción con propósito educa desde la cuna. Las luchas nos han fortalecido, encontramos hilos que nos unen y se cruzan en tanto buscamos, descubrimos, nombramos y re-nombramos, nos sorprendemos y volvemos a iniciar búsquedas desde la amorosidad por lxs otres.

Recorriendo estos textos encontramos la continua revisión de modos de "hacer una escuela" que luche por garantizar derechos para las infancias, haciendo visibles las políticas y su ausencia, para que lo necesario "sea posible".

Palabras clave

Post-pandemia.

Condiciones laborales.

Brecha digital.

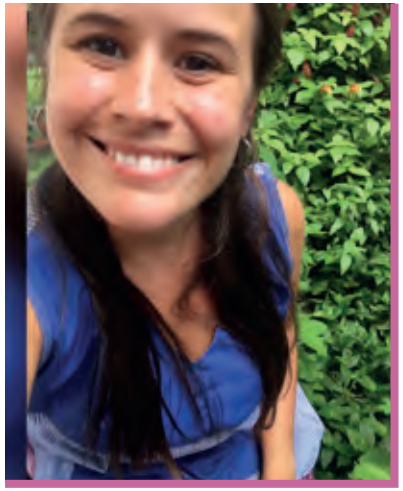
Nuevas demandas y necesidades.

Democratización tecnológica.

Justicia social.

EDUCACIÓN DE CALIDAD, PERO ¿PARA QUIENES? ¿PARA CUÁNDO? ¿A COSTA DE QUIENES?

AGUSTINA CARBONE*



* Profesora de educación inicial egresada del "ISPEI Sara C. de Eccleston", especialista en Educación maternal del Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela", y estudiante de la Licenciatura en educación de la Universidad Virtual de Quilmes.

Introducción

En esta oportunidad, en la que en el marco de este Congreso se nos invita a repensar nuestras prácticas para construir así juntes nuevas formas de hacer docencia, opté por centrarme en un tema que actualmente me hace mucho ruido, y es el de la escuela postpandemia y todas las complejidades que la misma conlleva: desde condiciones laborales precarias hasta alumnes con nuevas demandas y necesidades, y una gran falta de recursos por parte del Estado.

La intención de escribir sobre este tema es para reflexionar entre todes, y sentirnos también acompañades en, quizás, estos nuevos sentimientos.

Por último, me focalizaré en la necesidad de concretar y continuar con una política pública democratizadora en el uso de las TIC para todos y todas, para achicar así la brecha digital, y generar una verdadera justicia social y democratización cultural.

El objetivo final de este escrito es poder tomar dimensión de que es un derecho de todos y todas recibir una educación de calidad, y que realmente así lo sea, para no terminar existiendo solo en una frase sin hechos concretos en su interior.

La escuela: una institución de constantes cambios

Sabemos que la escuela es una institución totalmente atravesada por su contexto. Si bien pareciera que resiste a algunas variaciones es imposible creer que no está en permanente mutación y crisis ya que el mundo que habitamos lo está.

Menciono que es un tema que me hace ruido ya que, como docente de nivel inicial, noto a mi alrededor un nivel de agotamiento en mis compañeres, y claramente en mí también, que nunca había notado.

Nos sentimos desbordados, con muchas actividades para hacer, y poco tiempo para llevarlas a cabo. De repente nos vemos realizando tareas administrativas, incluso de manera repetitiva, como por ejemplo tener que tomar asistencia de manera física en el registro de papel, y también de forma digital en una plataforma virtual.

Por otra parte, no paran de bajarnos normativas y proyectos que tenemos que llevar a cabo, y que nos quitan tiempo para poder mirar a nuestro grupo y trabajar lo que realmente elles en concreto necesitan.

Sumado a esto, nuestras condiciones laborales son cada vez peores (un sueldo que no alcanza, un estatuto que sin voz ni voto docente fue modificado, quitándonos así dere-

chos conquistados como trabajadores de la educación, y por supuesto, un gobierno que intenta hacer campaña política defenestrándonos y al mismo tiempo simulando que les importa la educación). Esto sin dudas tiene mucho que ver con el nivel de cansancio y deterioro que vivenciamos. Pero me da la sensación de que hay un factor sumamente importante que nos atraviesa, y es que estamos transitando por un período de postpandemia que está golpeando a la escuela de hoy.

Es imposible creer que la escuela sigue siendo la que era antes de que la enfermedad por el nuevo coronavirus apareciera. No solo se transformaron nuestras formas de comunicarnos con nuestros alumnes y sus familias (a partir del uso cotidiano de los canales digitales), a la vez que adecuamos muchas de nuestras herramientas pedagógicas, sino también debimos adaptarnos a los nuevos tiempos nosotres y nuestros alumnes. De igual modo, no podemos dejar de lado las consecuencias que la pandemia dejó en nuestro país y en cada une de nosotres mismes.

Sin lugar a dudas la escuela es una clara radiografía de lo que sucede en la sociedad: nuestros alumnes traen cuestiones personales, familiares y todo recae en la escuela. Sin embargo, notamos que luego de la vuelta a la presencialidad plena, podemos ver en nuestros alumnes las consecuencias de tanto encierro y todo lo que eso conllevó. Con la mayoría de nuestres colegas, hablando del nivel inicial, coincidimos en que muchos niños y niñas muestran problemas a la hora de vincularse con otres y se registra una falta de estímulo en el habla y en el juego. Principalmente, notamos problemas en cuestiones sociales que implican al otre, como también sucede con todo lo relacionado con una gran falta de límites. A partir de estas cuestiones, y particularmente en la escuela en la cual trabajo, optamos por realizar charlas de crianza en donde intentamos generar un momento de diálogo entre las familias para orientarlas. Es entendible que los tiempos de cuarentena y de aislamiento social preventivo y obligatorio, que fueron sumamente necesarios, dejaron huellas en cada une de nosotres. Ahora debemos trabajar para amoldarnos a lo que todo eso nos generó.

La escuela y la docencia luego de la pandemia

Osvaldo Battistini en su ponencia “Miradas entre pandemia y post-pandemia”, hace un fuerte hincapié en el contexto social atravesado durante la pandemia, principalmente basándose en lo económico, laboral y social. En aquel entonces, el autor, que desarrolló su registro durante la cuarentena, ya sostenía y suponía que luego de la pandemia, el retorno a la presencialidad en el trabajo se daría de manera más precaria.

Ahora bien, independientemente del momento histórico, siempre que una familia se intentó sostener con trabajo informal, precarizado, o directamente desempleada, sobrevivió en condiciones que sin dudas afectan no solo en la subjetividad de les adultes, sino también en la de nuestros alumnes.

Parte del agotamiento que noto en mis colegas, y siento también como propio, tiene que ver con que la escuela de hoy, la escuela postpandemia, está recibiendo pibes que al igual que nosotres fueron duramente atravesados por dicho momento. Y por supuesto que complejidades hubo siempre, pero las mismas no dejaron de existir, y a esas se le sumaron otras nuevas. Actualmente recibimos pibes desbordados, atravesados por un contexto cuya desigualdad sin dudas se agravó durante la pandemia que fue antecedida por un gobierno de derecha que

nada hizo por los más necesitados ni por la educación. Una desigualdad que golpea a sus familias y a ellos mismes todos los días.

Quiero aclarar que con esto no hablo solo de cuestiones económicas. También me refiero a aspectos emocionales, de salud y temas pedagógicos, entre otros. Hoy recibimos muchos pibes a los que les han faltado terapias, estimulación, alimentación adecuada, contención y afecto. En la escuela somos todo eso: no somos solo contenidos que tienen que aprender, somos también los ojos que los miran, los oídos que los escuchan, y las manos que se ponen a trabajar para construirles un futuro mejor e intentar que esta desigualdad no sea cada vez más enorme.

Durante la vuelta a la presencialidad la escuela entera mutó: sus formas, sus actores, sus vínculos. Y nosotres como docentes tuvimos que cambiar sin duda alguna. Fue así como nuestras prácticas pedagógicas se vieron atravesadas por un nuevo contexto, y tuvimos que reconstruirlas.

En la postpandemia nuestra labor se vio transformada y así también se generaron innovaciones. Nosotres, desde nuestro rol docente, sin muchos conocimientos de cómo llevar adelante una educación a distancia, asincrónica y/o sincrónica virtual, así como sin entender luego cómo podíamos dar una clase o actividad con distancia social (y con cuidados epidemiológicos que atravesaban fuertemente nuestros recursos y formas de trabajar docente), tuvimos que hacer caminar a la escuela en medio de un contexto único después de la pandemia. Nuestros alumnes y nosotres mismos, todes habíamos sido atravesados de peor o mejor manera por este contexto tan extraño y triste. Y acá es donde cobra un rol protagónico la tecnología: nuestros estudiantes durante la cuarentena habían utilizado la tecnología (quienes tenían acceso), para aprender, para comunicarse y para mantener vínculos. Esos estudiantes a los que en las clases se les decía que dejen el celular, durante la cuarentena se comunicaron con sus profesores mediante un dispositivo electrónico.

Con la vuelta a la presencialidad en las escuelas y ante el nuevo contexto posterior a la pandemia, surgieron nuevas preguntas: ¿Y ahora qué hacemos? ¿Cómo volvemos a quitar los dispositivos del aula? ¿Es algo negativo? ¿Enriquecen nuestra situación de enseñanza-aprendizaje?

No podíamos hacer como si nada hubiera pasado y sacar así los dispositivos de las aulas. La tecnología había llegado para quedarse. Y fue ahí donde innovamos respecto a nuestras prácticas pedagógicas.

Todes tuvimos que amigarnos con las TIC. Algunes con más disfrute que otres, pero tuvimos que hacerlo. Como sostiene por ejemplo María Teresa Lugo, ya no alcanza con saber leer y escribir para estar alfabetizades. Es necesario construir competencias digitales en nuestros alumnes ya que es lo que el mundo hoy también demanda, y si no lo hacemos, estamos quitándoles un derecho de recibir educación de calidad y aumentando la brecha social entre quienes pueden acceder a las TIC y desarrollan competencias digitales, y quienes no.

Repercusiones de la brecha digital que se profundizó durante la cuarentena

Algo que también faltó durante la pandemia que influye hoy en la escuela del presente, es la falta de dispositivos electrónicos. Es en esto en lo que también quiero hacer una fuerte mención ya que es algo que más que ruido, me genera bronca e impotencia. Durante el transcurso de la cuarentena en muchos hogares faltó que la escuela les llegue. Nos faltaron formas de comunicarnos, nos faltaron maneras de estar presentes, faltó la famosa virtualidad y faltó el Estado. De esa manera, en muchos casos no pudimos llegar.

Retomando a la autora María Teresa Lugo, ella sostiene que América Latina es una de las regiones más proactivas en cuanto a incorporar a las TIC en sus sistemas educativos. Sin embargo, actualmente se prioriza (y agrego yo el término “todavía”) el objetivo de democratizar el acceso, en lugar de alcanzar una verdadera innovación y transformación educativa. En efecto, utilizo la palabra “todavía” porque aún seguimos en el paso inicial, que es el de dotar a nuestros alumnes de computadoras y/o dispositivos electrónicos. Y, si se hubiera continuado con las políticas públicas educativas destinadas a acortar la brecha digital entre nuestros alumnes, miles de pibes y pibas podrían haber recibido a la escuela en sus casas durante la cuarentena estricta. Además, no solo podrían haber recibido, deberían haberla recibido porque en estos tiempos que corren, no se puede seguir transitando la escuela sin una fuerte inclusión de las TIC.

Tal como sostienen Lugo y Beloqui, es necesario escuchar las nuevas demandas y necesidades sociales de nuestros alumnes y, para lograrlo, es imprescindible cambiar la propuesta educativa incluyendo las TIC para alcanzar mayores niveles de justicia e inclusión social y para facilitar el acceso cotidiano al mundo digital.

La necesidad de una educación de calidad y democratizadora en el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones

Sabemos que es derecho de todos y todas recibir una educación de calidad desde los primeros años, y que es obligación del Estado garantizarla.

> *"En este sentido, la UNESCO ha subrayado la importancia de la perspectiva de derecho y ha definido la educación como un bien público. ¿Qué significan estas aseveraciones? El planteamiento integral, basado en los derechos humanos, propugna una educación inclusiva de calidad, que enriquezca la vida de todos los educandos, cualesquiera sean sus orígenes o circunstancias, con especial hincapié en los grupos más vulnerables o marginados".* (Poggi, 2014).

Considerando la relevancia de la educación inclusiva nos preguntamos si no resulta irónico que en el año 2022 todavía haya pibes y pibas que no puedan acceder a un elemento electrónico personal. De este modo, es pertinente reflexionar sobre algunas cuestiones tales como: ¿Qué educación de calidad estamos brindando en estas condiciones? ¿En este contexto, la escuela es democratizadora?

Como docentes hacemos todo lo posible para que el derecho humano a una educación inclusiva y de calidad se concrete, pero muchas veces la falta de recursos y materiales nos juega en contra. La gran lucha docente tiene como objetivo que esto se materialice porque cuando exigimos una verdadera educación de calidad para nuestros alumnes, incluimos el tópico de la innovación tecnológica en esa pelea.
Por otra parte, buscamos las maneras de hacerles llegar, con lo que podemos, un aprendizaje con contenido digital, para que la brecha digital pueda achicarse. Con el uso de distintas herramientas, desde videos hasta plataformas de juegos, entre otras, intentamos que la escuela sea un poco más democratizadora. En caso contrario, es probable que se amplíe la brecha de la desigualdad a causa de que algunos acceden a la alfabetización digital, mientras que otres no. Como sostiene Lugo, el dominio de las TIC es una ventana de oportunidad para que las personas puedan adquirir en la escuela competencias que el contexto actual exige y demanda. Si la escuela puede garantizar la universalización de dichas habilidades, ahí sí podemos hablar de igualdad de condiciones y de un verdadero proyecto democrático.

Los imaginarios, las ilusiones. Los deseos de cómo hubiera sido...

Cuando comencé esta segunda parte de mi escrito mencioné que la falta de dispositivos electrónicos que hubo en miles de hogares durante la cuarentena, me generaba bronca e impotencia. Esto se debe a que no puedo dejar de pensar cómo hubiera sido la escuela durante los tiempos de aislamiento social y la escuela actual, la de la postpandemia, si nuestro país hubiera continuado con el Programa Conectar Igualdad. Un programa que personalmente me interpeló ya que me permitió terminar la carrera de formación docente gozando del uso de una computadora que aún tengo y utilizo, que me llena de orgullo haber recibido y tenerla conmigo, que es más que un objeto tecnológico porque es un símbolo de un Estado que estuvo presente. Al mismo tiempo, este programa da cuenta de una política pública que comprendió que en estos tiempos que corren, la innovación en calidad educativa es una obligación y nuestros alumnes, todes por igual, tienen derecho a recibir una educación justa y de calidad.

Reflexiones finales

Nadie puede oponerse a la idea de que la pandemia ha cambiado la vida de todas las personas. Sin duda alguna, influyó plenamente en la realidad de cada una de las escuelas, de sus equipos docentes, familias y alumnes. Repentinamente nos vimos sin recursos, nos sentimos solas y solos, no supimos cómo llegar a nuestros estudiantes.

Cuando volvimos a la presencialidad, nos topamos con la frustración de que ya nada era como antes y, una vez más, notamos la necesidad de un Estado presente que proteja y ampare a las personas más necesitadas.

Hoy en día ya no se puede discutir la necesidad de que las TIC estén sumamente presentes en la cotidianeidad de las escuelas. Si queremos garantizar la educación para todes, como bandera de justicia social y de democratización, necesitamos aplicar políticas públicas de acceso tecnológico para que realmente todes reciban educación de calidad y para que la alfabetización digital llegue a todes por igual. Con esto no me refiero solo al acceso a dispositivos electrónicos, sino también a la necesidad de fortalecer la capacitación docente en el tema.

A pesar del cansancio, el hostigamiento a nuestra tarea, y el intento de defenestrar nuestra labor docente, seguiremos luchando para que nuestro trabajo sea realmente valorado como se debe, y para que nuestros alumnes reciban una verdadera educación de calidad, que nada tiene que ver con cantidad de días como pareciera que quieren hacernos creer.
Llevar adelante un proyecto educativo democratizador y de justicia social debe centrarse en acortar todo tipo de brecha social existente para que realmente todos y todas puedan gozar de igualdad de condiciones. Quizás suene utópico, pero como docentes debemos luchar fielmente para que la brecha disminuya cada vez más.

Palabras clave
Pandemia. Defensa. Derechos. Afectos. Tecnologización.

Educación Inicial / Jardín Maternal /

Lazos interrumpidos

La lucha por la **recuperación del territorio de la escue**

Por Carolina Nadia Demorchi Bellissimo*

"La educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo."
Paulo Freire

Introducción

Las aulas están vacías y lo que nos preguntamos todxs es: ¿y ahora cómo se continúa educando? Cuando los directivos me comunicaron que no volvíamos a la aula, pensé que sólo serían unos días, pero no tardaron en informar- nos que esto era por un tiempo prolongado. No sabíamos mucho sobre la pandemia, pero el virus había comenzado a dejar en vilo a toda una sociedad.

Lo primero que sentí fue miedo, angustia y pensé ¿cómo iba a ser esto de dar clases virtuales? Si bien la tecnolo- gía nos habita, nos invade, nos sugiere… pensaba en lo diario, en la palabra, en eso que comprende, imagina, estimu- va dejando huellas, acaricia, comprende, pertear en las necesidades la. Pensar las nuevas infancias, pertear en las necesidades

* Docente de Nivel inicial, me recibí en la Escuela Normal N° 5. Estoy trabajé en el D.E.5, actualmente trabajo en el Jardín Maternal N° 9. Estoy ejerciendo hace cinco años la docencia y me enseñaron haciendo.

Palabras clave
Presencialidad. Virtualidad. Políticas neoliberales expulsivas del G.C.B.A. Sobreexigencias a les trabajadores de la Educación.

Educación Inicial /

Nuevos contextos, **viejas desigualdades**

Cuando el sistema educativo EXCLUYE

Por Mariana Lima*

El trabajo docente en un nuevo contexto

Comienzo este escrito, partiendo de lo que me ha lla- mado a reflexión desde el momento en que mi trabajo, como el de todes les docentes del país, ha debido adap- tarse al contexto de aislamiento, debido a la pandemia de COVID-19.

Primero, la sensación de incertidumbre y desconcierto in- evitables, inmediatamente saldados por la necesidad de llegar a mis alumnes y a sus familias de la manera que fue- ra. Cabe aclarar que pertenezco a la privilegiada porción de docentes que contamos con dispositivos y conectividad (propios, por supuesto), por lo que mi tarea resultó un poco menos titánica que la de tantos otres docentes que deben valerse de estrategias inimaginables para desempeñarla. Puedo mencionar casos cercanos, entre mis propias com- pañeres que han debido romper el aislamiento para pedir prestada la computadora y conexión de familiares y amigos o que han comprado una notebook de su bolsillo o contra- tado un servicio de internet; otres que utilizan sus celula- res, añadiendo memoria, recargando datos cada dos por tres; e incluso quienes son obligades a ir hasta la institución educativa en la que trabajan, para utilizar los recursos allí disponibles, mintiendo en la declaración jurada, justificando el traslado por ir a entregar las canastas alimentarias (por orden del equipo directivo).

Sostener la escuela desde la virtualidad: luchando contra las desigualdades

La verdad es que desde mi propia experiencia o la de mis colegas cercanos, y desde la lectura de ponencias publica- das por compañeres en otros Congresos Pedagógicos de UTE, caigo en la cuenta de que todes quienes nos desem- peñamos como trabajadores de la educación en el marco del G.C.B.A. hemos visto en nuestras escuelas desigual- dades cada vez más profundas entre nuestres estudiantes desde mucho antes del contexto de pandemia, y estos es- fuerzos por "suturarlas" desde mucho más allá que nuestro rol docente han sido parte de nuestra labor diaria desde siempre y cada vez con mayor recurrencia.

Es claro que si en la cotidianidad de la escuela dichas di- ferencias son evidentes, hoy, en esta nueva modalidad de "educación a distancia" que nos hemos visto obligades a aplicar debido a la pandemia, la brecha se evidencia tan profunda que ya nadie puede negarla ni ignorarla, y que,

"Docente de Nivel Inicial. Jill N°1 D.E. 16.

226 / XXV CONGRESO PEDAGÓGICO - UTE-CTERA

Palabras clave:
Primera Infancia. Trabajo Docente. Inclusión. Diversidad.

Inicial /

RELATOS ENOJADOS

la bronca docente como motor de lucha

Ana Clara Rizzuto*

"Donde las injustas estructuras de una sociedad perversa empujan a los 'expulsados de la vida' el maestro debe caminar con una legítima rabia, con una justa ira, con una indignación necesaria, buscando transformaciones sociales."
Paulo Freire

¿Dónde Poner la mirada?

Luego Angélica Graciano habló de una edu- cación que ponga en cuestión las posibili- dades de Pensar otro mundo más igualita- rio, más justo, construyendo una

desde las diferencias profundas. Pensar la diferencia como algo público, que la es- cuela pueda impulsar consensos sociales orientados a la igualdad, que te aloje una escuela linda, equipada, que aborde una pedagogía de la diferencia.

La inclusión educativa ¿aloja o desaloja las infancias?

A partir de estas conferencias comienzo a preguntarme, a indagar algunas cuestiones. Propongo estas ideas que creo fundamen- tales y prioritarias para garantizar una edu- cación de calidad y de acción. Esas luchas que se vienen dando hace años, pero

121

Palabras Clave
Reflexión. Búsquedas. Vínculos. Mercantilización de la educación. Productividad.

Educación Inicial /

Diálogos con mi hoja en blanco

Relectura de experiencias

AGUSTINA CARBONE*

Introducción

Agustina Carbone

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 mismes estamos

139 / XXVI CONGRESO PEDAGÓGICO - UTE-CTERA

Palabras clave:
Inclusión. Dispositivos. Institución escolar. Subjetivación. Patologización.

Inicial / Especial / CEPAPI /

Espacio de reflexión para la **inclusión educativa.** Invenciones para el espacio de lo común

Liliana Carli[1], Julieta Mazzotta[2], Dinorah Otero[3], Andrea Pattacini[4], Andrea Serebrinsky[5], Eliana von Der Weth[6]

Introducción

1 y N° 4. Somos equipos interdisciplinarios que pertenecemos a la modalidad de Edu- cación Especial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y articulamos con el Nivel Inicial, la principal meta es trabajar en pos de la inclusión educativa.

Abarcamos los distritos escolares N° 19 y N° 21 situados en los barrios de Villa Lu- gano, Soldati y Bajo Flores. Para llevar a cabo nuestra tarea desde la perspectiva de derechos, y pensando en la integralidad de las prácticas, establecemos articulaciones interinstitucionales e intersectoriales, impli- cando lo comunitario. Desarrollamos la atención individual y grupal a niños y niñas menores de 5 años y sus familias, grupos de crianza, talleres para adultos referentes y proyectos en salas con temáticas deman- dadas por las escuelas, encuentros con docentes para abordar el seguimiento es- colar, participación en encuentros de me- joras institucionales, entre otras acciones.

Desarrollo

A partir de nuestra tarea cotidiana, situamos como una de las problemáticas de época una creciente tendencia a la patologización en las infancias. La institución escolar tiende a la "normalización" de los sujetos, surge el malestar cuando niños y niñas no se ade- cuan a lo esperable. En relación con los pa- decimientos en las infancias que se des- pliegan en la escena educativa, el discurso

1. Profesora de Enseñanza Primaria, licenciada en Psi- cología.
2. Profesora Educación Especial, licenciada en Psico- motricidad, especialista en Atención temprana.
3. Licenciada en Psicopedagogía, especialista en Cien- cias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas.
4. Profesora Educación Especial, especialista en Inter- vención y Atención temprana.
5. Maestra de Educación Musical, licenciada en Musi- coterapia.
6. Licenciada en Sociología. Técnica en Pedagogía y Educación Social.

114

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

Inicial / Maternal /

Nuevas miradas

a los derechos de les niñes

Liana Serralta* y María Mercedes Yanez**

Repensar los derechos de les niñes

En la actualidad nos desempeñamos como Profesoras de Educación Inicial en un Jardín Maternal de Educación Pública. Mediante este trabajo nos proponemos abrir un debate, una reflexión, un comentario que se atreva a *repensar los derechos de les niñes y de les adolescentes*. A 30 años de la Convención sobre los mismos, creemos que hubo muchos cambios sociales para tener en cuenta a la hora de repetarlos. Pensa- mos que es indiscutible su trabajo en las salas y en las aulas (y hablamos de salas porque creemos en la incorporación de los mismos desde la cuna). No son solo un tema de estudio sino una forma de organizar

y de convivir que supera lo disciplinar; son una propuesta de convivencia ciudadana, un sustento de donde tiene que partir la educación. Y cuando nos referimos a la educación, abarcamos la que se da a través de la escuela y de la familia. Esta se com- parte, se complementa y es responsabilidad de ambas. Esperamos que se trabaje con- juntamente por el bien de les niñes, un tra- bajo de corresponsabilidad entre ambas instituciones.

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

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

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

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

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

[Referencias bibliográficas]

- **Battistini, O.** *Miradas entre la pandemia y post pandemia.* Recuperado en: **https://youtu.be/l3oKakn-LCo**
- **Lugo, M. T.** (coord.) (2013). *Ciclo de debates académicos "Tecnología y educación".* Documento de recomendaciones políticas [en línea]. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE UNESCO. Buenos Aires.
- **Lugo, M. T. y Beloqui, C. E.** (2013). *Planeamiento institucional.* 1a ed. - Bernal: Universidad Virtual de Quilmes.
- **Poggi, M.** (2014). La inclusión social y educativa en América Latina, en *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes.* Documento básico, Fundación Santillana, Buenos Aires, pág. 11.

Palabras clave

Ternura.

Cuidados.

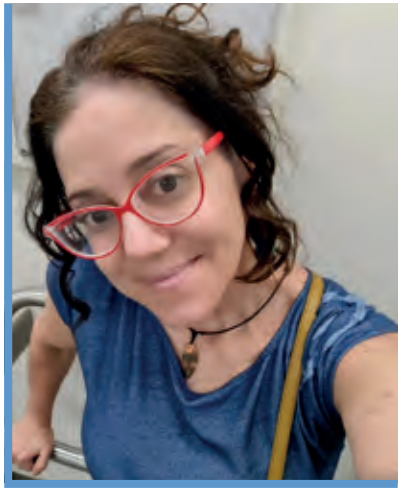
Acompañamientos.

Comunidad.

Pedagogías.

Pedagogías en comunidad. Conversaciones, acompañamientos y cuidados

MARIELA PASCALE*



> "La politización significa la transposición de lo privado a lo público (...) La escucha tiene una dimensión política. Es una acción, una participación activa en la existencia de otros, y también en sus sufrimientos. Es lo único que enlaza e intermedia entre hombres para que ellos configuren comunidad"
>
> Byung-Chul Han, *La expulsión de lo distinto.*

Generando comunidad y haciendo al mundo un lugar más habitable

¿Qué nos pasa cuando todo va rápido y no hay tiempo para nada?, ¿Qué nos pasa cuando es más importante la vorágine de cumplir que lo que nos pasa en ese momento?

Milena Busquets en "Hombres elegantes y otros artículos", relata: *"Recuerdo los días de convalecencia de mi infancia como algunos de los más felices de mi vida. Cuando por fin bajaba la fiebre y el dolor cedía y emergemos como pequeños fantasmas en pijama, pálidos, frágiles y con ojos de sueño después de unos días de sopor y malestar (...) Esos días, mi madre, cuando regresaba de trabajar, entraba en mi habitación de puntillas y no en tromba como solía hacer, se sentaba en mi cama y me ponía con suavidad la mano en la frente. (...) Pero los adultos ya no convalecemos de nada. Hoy en día las cosas van tan de prisa que a veces ni siquiera llegan a suceder. No tenemos tiempo de convalecer (..). La medicina ha acortado todo eso, ahora hay pastillas para la gripe que en tres días te ponen de pie (..). Pero ese tiempo suspendido de convalecencia también era importante, esos momentos en que uno sentía cómo el cuerpo y el alma se iban reponiendo, cómo recobramos el apetito, las fuerzas y las ganas de levantarnos y de hacer cosas."*[1]

* Docente de nivel Inicial, estudié Sociología en la UBA, Especialización en problemas educativos contemporáneos, Especialización en intervención pedagógico didáctica en contextos de pobreza, actualmente curso en el Instituto Vocacional de Arte (IVA).

1. Busquets, M. *Hombres elegantes y otros artículos*. "Convalecencia", pág. 60.

En este relato se hace explícita la necesidad, expresada en felicidad, de “tener tiempo para estar mal”, para que “nos mimen”, “nos escuchen”, para “poder parar”. ¿Qué hacemos sin la hospitalidad, sin la ternura, con “el hacernos carne de lo que le pasa a la otra persona”, sin nuestra humanidad?

Hannah Arendt en un fragmento de *Entre el pasado y el futuro* se pregunta –y nos pregunta– si el educar no tendría que ver con una cierta forma de amar el mundo lo suficiente como para no dejar que se acabe, y abrir así el paso a lo nuevo en tanto nacimiento; y si el educar no tendría que ver con una cierta forma de amar a los demás lo suficiente como para no librarlos a su propia suerte, a su propio destino en apariencia inconmovible e inmodificable[2]. ¿Cuánto tiene que ver la educación con el amor por los demás hasta tal punto que educamos para que esos “demás”, esos otros, no queden librados a sus propios recursos?

Estos interrogantes llevan a otras preguntas que mueven la práctica diaria educativa y dan sentido y entidad a una pedagogía que trata de sustantivos indivisibles: individuo, cuerpo, lenguaje, afecto, relación, lectura, escritura, juego, pensamiento, percepción, entre otros.

De la teoría a la práctica

En el transcurso del año 2022, durante la jornada escolar en la sala de 4 años del turno mañana, en una escuela estatal de jornada simple –que cuenta con un espacio físico en el cual no pueden habitar más de 22 niños y niñas– se encuentra un grupo heterogéneo a la vista de un “otro” ajeno al mismo.

El grupo está compuesto por chicos y chicas, algunxs que transitan su primera experiencia en una institución educativa, los primeros contactos con pares de su edad y otrxs con diferentes realidades que pueden operar como obstáculos (síndrome de Down, Agenesia del cuerpo calloso, un niño con trastorno generalizado del lenguaje, un niño cuyos padres son no oyentes y uno de sus hermanos es autista).

La diversidad de las situaciones mencionadas genera mucha ansiedad desde la primera reunión con las familias. En el momento de las entrevistas iniciales surgieron cuestiones que de a poco se fueron resolviendo siempre pensando en la manera de generar vínculos saludables.

¿Cómo hacer para que educar sea una conversación sobre las diferencias entre desconocidos, valorando esas diferencias? ¿Cómo hacer para que los seres humanos que están por llegar al mundo, lo hagan a un espacio en el cual el pensamiento, la percepción y la sensibilidad puedan promover destinos que nunca estén trazados de antemano?

Skliar nos plantea en *Pedagogía de las diferencias*[3] una idea sobre cómo hacer escuela. Esta se hace permanentemente, expresa el pedagogo. Esto sería más interesante que la función externa, social. Además de lo múltiple, es una forma informe en la que la comunidad educativa puede “artesanalmente” encontrar el modo de respirar pedagógicamente, a través de la conversación.

De este modo, en las diferentes situaciones que se fueron presentando en el aula se generó un espacio de conversación. Pero no fue todo inmediato, ni muy fácil de transitar. Al inicio fueron tiempos en los que se sintió mucha denuncia y poca confianza, una sensación de desamparo.

> *(...) Pensar las dificultades que tenemos los adultos para sostener la asimetría cuando la conmoción también nos toca, constituye un recaudo en tanto que obviar esa distancia pone en riesgo de potenciar y duplicar el desamparo de quienes portan, además, la vulnerabilidad propia de su condición infantil. Se trata de evitar que los chicos queden librados a su propia suerte (...)*[4].

Supongo que es distinta, pero tampoco agradable, la sensación por la que pasan las familias. Siempre poniendo en segundo lugar mi sentir y tratando de ponerme en el lugar de ellas fui enfocando los encuentros, priorizando la escucha por sobre lo que yo podría decir.

El grupo familiar de uno de los futuros integrantes de la sala se presentan como no oyentes. En ese momento tuve que averiguar cómo poder comunicarnos. Con ayuda del correo electrónico fue posible decirles que asistan, que íbamos a encontrar la forma de entendernos y, así, expresarles lo bueno de que formaran parte del grupo. Averiguando, entendí que tenían a disposición traductores. Luego, en la entrevista, me explicaron que a veces su escritura no es tan clara. Por este motivo no había entendido que ese día, una persona traduciría, vía internet, la conversación. Entonces, pudimos conversar.

2. Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro.*Editorial Ariel pág 301
3. Skliar, C. Pedagogías de las diferencias: somos personas, no moldes. Disponible en **https://www.youtube.com/watch?v=xP3WZgkukXI**
4. Zelmanovich, P. “Contra el desamparo”, pág. 3. En Dussel, I. y Finocchio, S. (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.**http://campuseducativo.santafe.gob.ar/wp-content/uploads/Contra-el-desamparo.-Perla-Zelmanovich.pdf**

Pero, luego, surgieron nuevas preguntas: ¿cómo continuar generando vínculos y que esta familia se comunique con el resto de las familias del grupo?

Desde la hospitalidad, término tomado de Byung-Chul Han, y desde el concepto de "cuidados" fue que se buscaron todas las formas de transmisión y, además, cómo facilitarles los medios para hacerlos partícipes con otras familias. Por otro lado, también era importante generar la asistencia necesaria, por ejemplo, para subir y bajar las escaleras que, con un embarazo de riesgo, estaba contraindicado. Como resultado, esta familia estuvo acompañada.

Fue un año tratando de transmitir lo necesario. Con el nacimiento del hermano prematuro de este integrante de la sala, los médicos recomendaron que no concurriese al jardín para prevenir la baja de las defensas de su hermano. Entender la situación a través de la no tan clara escritura y ayudar a la familia para que sepa qué documentación era necesaria para justificar las inasistencias resultó una actividad imprescindible.

A través de la lectura de Skliar se puede pensar la idea de conversación para evitar la persuasión por la verdad, la demagogia. Poder conversar la autoridad del otro, no nuestra propia autoridad, nuestra propia jerarquía, nuestro propio privilegio. La autoridad en la conversación está en el otro, en el que te mira, el que te escucha, en el que te pregunta, en el que subraya con su cuerpo lo que estás diciendo, o te invita a otros argumentos. Son esos momentos en los que, en palabras de Skliar, hay que "tomar partido".

> *(...) "Tomar partido" es una expresión que se parece mucho a la decisión, a escoger un lugar desde donde hablar, a tomar la palabra —determinadas palabras—, a hacer surgir una voz que no duda en su contenido ni en su trayectoria. (...) "tomar partido" no anuncia ninguna virtud o excelencia individual, no pretende ninguna asunción de la verdad o de la luz, ni quisiera asumir una posición de altura (...) es un punto de partida, la ocupación de un sitio desde el cual el enunciado espera, impaciente, su qué decir. (...) De lo que sí estoy seguro es de que se trata de un lenguaje que ha escuchado primero, que ha mirado antes, y que no se impone a esas percepciones, ni lo hace con voz alta y proverbial..."*[5].

Los primeros meses en los que se generan los vínculos (familia, niñeces, escuela, docentes) estuvieron rodeados de dudas, falta de confianza, mensajes distorsionados en el grupo de WhatsApp que integran las familias. Por lo tanto, se generó una reunión con la familia y una reunión grupal al momento de la salida, junto con la directora y la docente.

Como resultado, las situaciones fueron teniendo carácter menos "urgente", pero continuaron durante la primera parte del año. Al principio de esta etapa se hicieron derivaciones al Equipo de Orientación, previo aviso a las familias involucradas y en comunicación con el resto de las familias que se encontraban preocupadas por el manejo de un grupo tan diverso.

También es necesario mencionar que se presentaron situaciones en las que se mostraron descontentos (por ejemplo, porque algún niño pegaba y, al citar a la familia, se mencionaba haber entendido que el niño había insinuado que la maestra le había pegado). En este caso en particular, vinieron tanto la mamá como el papá. La conversación se basó en la escucha. Son momentos difíciles cuando una familia dice "le pegaste a mi hijo". Resulta un desafío cómo desarmar esa trama, escuchando, preguntando qué es lo que dijo el niño, tratando de entender la situación, Estar acompañada por el equipo es central ya que la compañía y el cuidado también deben ser para nosotras/os como docentes,

5. Skliar, C. Pedagogía de las diferencias. Editorial Noveduc/Perfiles Páginas 26 y 27.

para estar con otro/a que nos ayude a expresarnos, a escuchar, a interpretar de la mejor manera. Pensar en conjunto, pudiendo escuchar, pudiendo repreguntar, desarmar, por lo menos en este caso, un fantasma que encierra miedos, inseguridad, e involucra formas de maternar y paternar y a los primeros encuentros con la escuela. Retomando a Skliar:

> *"(...) entender al educador como aquel que da tiempo a los demás –tiempo para pensar, para leer, para escribir, para jugar, para aprender, para preguntar, para hablar- y se da tiempo a sí mismo -para escuchar, para ser paciente, para no someterse a la lógica implacable de la urgencia por cumplir metas, finalidades, programas–." "(...) Ese tiempo para conversar, para escuchar, para entender miedos, para "mostrar" la importancia de "parar", de conversar con ese nene, no sólo cambiar de situación, darse tiempo, no "señalar", sino después de haber escuchado, mostrar otra "forma". "Si adoptamos ese sentido para el enseñar es posible que la tarea de educar también sea entendida como una responsabilidad de transmitir el mundo en forma de vida y no dejar solos a los demás apenas con sus propios recursos para que se las arreglen como bien o mal puedan"*[6].

Otra de las situaciones presentadas fue la de una familia que relató estar poco tiempo en su casa. En este caso, se trata de una familia de un niño con síndrome de Down, que se encontraba iniciando su primera experiencia en el nivel inicial: "Solemos estar dando vueltas por el parque…". "Él cuando quiere decir algo, pega. No hay forma de cambiarlo, no sabe hablar aún". Durante la conversación surgen circunstancias que traspasan el contexto en la sala. Entonces surgen algunas preguntas: ¿cómo andamiar en estos/as niños/as la autonomía y el saber estar con un/a otro/a? ¿Cómo generar confianza, empatía, comunidad entre las familias?

Nos juntamos a conversar con la familia del niño. El papá contó que, luego de haber transcurrido la pandemia, se encontraba en una particular situación personal: él trabaja por las noches; durante el día, hasta que la mamá vuelve del trabajo, él da vueltas por el parque con el niño ya que en la casa no puede estar encerrado.

Estuvimos conversando bastante tiempo tratando de pensar estrategias conjuntas, dentro de lo posible, para facilitar su paso por la sala de 4 años; buscando otras estrategias por fuera de la institución y, así, poder complementar las opciones ya utilizadas. Nos llevó tiempo, pero después de mitad de año, logramos que el niño se quede sin angustiarse. Además, se fue regulando el horario, probando y teniendo en cuenta las necesidades del niño. Una vez logrado esto, fueron surgiendo cuestiones que tienen más que ver con su desarrollo y con algunas pautas familiares (por ejemplo, el niño no tenía pañales, pero cuando le daban ganas se bajaba la ropa interior y hacía pis; en la sala mientras otros niños y niñas desayunaban, él deambula y volcaba los vasos de leche).

Las situaciones registradas se fueron comunicando para ir buscando estrategias conjuntas y conocer más información sobre la resolución de conflictos en el ámbito familiar. También fue importante ir consultando cómo evaluaba la situación su pediatra. Por otro lado, como el papá expresó que no tenía obra social, tratamos de asesorar sobre los beneficios que le otorgaba el hecho de ya tener el certificado de discapacidad, previa consulta sobre su utilidad, acordando que los primeros años son muy importantes en el desarrollo de los niños y las niñas.

Según Skliar, en lo múltiple aparece la idea de lo diferente. Diversidad, pero teniendo el resguardo de que su uso descriptivo no caiga en lo peyorativo, es importante y necesario no quedarnos en esa descripción a la vista de lo "normal". Esta pedagogía plantea no quedarse sólo en esa descrip-

6. Skliar, C. Pedagogía de las diferencias. Editorial Noveduc/Perfiles Pág. 36

ción. Somos personas, no moldes. Conversando se hace comunidad como forma de crear un mundo más humano.

En definitiva, en el caso mencionado se fue buscando en conjunto con la familia la manera de que el niño pudiera desarrollar su mayor potencial este año.

> *"En el educar hay algo de contrariedad, de no aceptar sin más ese supuesto orden natural. Digo más, incluso: en el educar hay algo de oponerse al "orden natural de las cosas". Un niño, una niña, un joven, no tienen un destino inevitable y el mundo y sus vidas no deberían quedar reducidas a experiencias acotadas"*[7]*. "Esta es para mí la noción de igualdad más reveladora y más certera: considerar a cualquiera, sin excepción, un igual. Así, la igualdad no podrá ser algo que ocurra después por los efectos de un cierto tipo de propuesta educativa, sino que debe ser inmediata, primera. Pero es evidente que también lo que se enseña produce efectos diferentes en cada uno. Por eso mismo es que si el comienzo de lo educativo está demarcado por la igualdad, su destino será, siempre, la singularidad"*[8]*.*

Acercándonos a mediados del año, aparece otra situación con uno de los niños que transcurre su primera experiencia en el nivel y que se encontraba recién llegado desde otro país. Estos detalles son importantes porque fueron los que me hicieron esperar y tomar un tiempo para reflexionar. En efecto, al momento de realizar el informe narrativo, se advertían situaciones tales como que repetía siempre lo que se le decía, sin llegar a darme cuenta si asimilaba o entendía lo que escuchaba.

¿Cómo ayudar a ese niño? Consideré si mi deber como docente responsable era hablar con las autoridades de la escuela, avisar a la familia y realizar un informe al equipo de orientación. ¿A la familia, debía solo comunicarlo? ¿Qué resultaba más adecuado para abordar la situación?

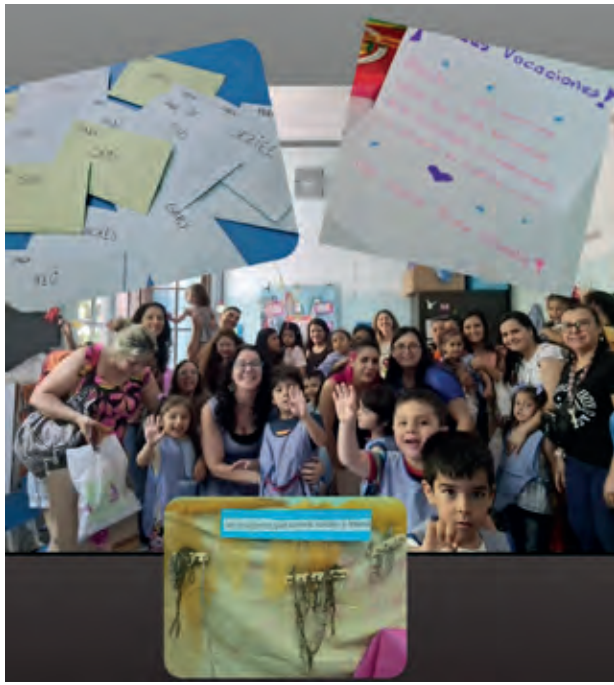
Una vez que el niño pudo permanecer sin su mamá en el aula y pasado un tiempo, cuando ya pudo describir situaciones individuales que luego resultaron ser insumo para su informe narrativo, me encuentro con la situación de tener que hacer una derivación. Previamente, basándome en la comunicación y los cuidados necesarios, decidí reunirme con la familia y generar un espacio de escucha donde lo que iniciara los intercambios fuera una pregunta: ¿cómo lo ves vos en este tiempo que transcurre en la sala y en los demás ámbitos que frecuenta?

La mamá comenzó describiendo y contando situaciones dadas al interior de la sala que solo puede saber si su hijo se las relató. Luego de una escucha atenta, pude descubrir que el niño realizó su proceso de asimilación y pudo reproducir lo vivido y aprendido.

La conversación, ese lugar donde nos planteamos las preguntas por el mundo y por la vida, le permitió a esta familia expresarse, ser escuchada. A mí, como docente, me facilitó conocer cómo ese niño se desenvuelve en otro ámbito, el familiar.

Es contarnos los unos a los otros: "cuento contigo", puedo contar y contarte. La posibilidad de volver a conversar y narrar un "contar contigo". Es cierto que se necesita seguridad, un refugio, la estructura. La escucha amplía esa mirada del niño a otros ámbitos. Esta decisión puede ser una oportunidad de cierta reformulación en la escuela.

> *"En educación el tema de la posición es prioritario, porque se mira desde una superioridad aparente, desde una jerarquía moral, y quien enseña parte de esa posición y*



7. Skliar, C. Pedagogía de las diferencias. Editorial Noveduc/Perfiles Pág. 17.
8. Skliar, C. Pedagogía de las diferencias. Editorial Noveduc/Perfiles Pág. 37, párrafo 5.

no parece que desee abandonar el privilegio de su mirada." (...) "Más allá del lenguaje técnico y especializado, más allá de los legajos e historiales, más allá de las evaluaciones y diagnósticos, incluso más allá de las relaciones puntuales al interior de las aulas, notamos que ciertas decisiones acerca de quién podrá o no podrá aprender, quien podrá o no podrá incluirse, quien podrá o no podrá "tener" futuro, depende mucho más de un juego (muy serio, muy grave) de miradas."[9]

Conclusión

Como maestros/as sabemos la importancia de preguntar para poder construir o reforzar un proceso de aprendizaje o de producción de pensamiento. Cuando decimos que la ética es fundamentalmente un cuestionamiento, ese cuestionamiento no quiere decir una demolición, sino una pregunta para volver a las razones por las cuales creemos que estas normas nos ayudan a seguir siendo personas que se siguen preguntando por el sentido más profundo de lo que esté en juego de cualquier cosa que hagamos.

La moral nos coloca en el campo de una producción cultural como es la norma, como es el derecho en general, que es necesario. La ética no nos coloca frente al producto que puede ser un consenso o puede ser una imposición. Cuando los chicos y las chicas han construido sus normas de convivencia, han hecho un trabajo de construcción, una moral colectiva, pero nadie preguntó ¿para qué?, ¿qué hacemos con estas normas?, ¿por qué son importantes estas normas?, ¿cuál es su finalidad?

Ese "para qué" es una pregunta ética. Decir que tiene un significado público y político, un discurso sobre el afecto y el cariño, es entrar a una de las dimensiones no tangibles, no medibles. El tema es que trabajamos lo afectivo como una cuestión más doméstica.

El componente del afecto de la cercanía, la empatía, la amorosidad es un componente permanente en la escuela. El trabajo educativo, el trabajo cultural, el trabajo de acompañamiento es fundamental, tanto para las niñeces como para las familias.

El camino, creo, es de la mano de la pedagogía de la ternura y de las diferencias. Con una posición política y pública podemos generar, en principio, relaciones que lleven a repensar la condición humana primero y nuestras niñeces (no infancias, ya que la etimología de esta palabra indica sin voz) sean escuchadas con el tiempo que ello demanda, sin estar corriendo atrás de lo que deberían estar aprendiendo.

Pudimos aprender en estos contextos de escucha, valoración, empatía, tiene otros resultados, tanto con las niñeces como con las familias. Todo este proceso de trabajo genera no solo individuos más humanos, sino que también genera comunidad, empatía, amorosidad, ternura en toda su concepción política. Acompañar las trayectorias educativas de infancias con características diversas que demandan intervenciones y acompañamientos puntuales es trabajar para que sus derechos estén particularmente protegidos; la articulación entre distintos referentes de la comunidad, actores que intervienen desde instancias puntuales, aporta y habilita otras miradas para que esto se concrete.

Hay que habilitar el espacio, conectarnos con los otros y las otras. Poder ayudarnos y trabajar juntos y juntas. Una se amucha cada vez más con los que piensan parecido. Y la ternura tiene que ver con alojar a el/la otro/a en toda su diferencia. Estas experiencias y reflexiones dan cuenta de algunas formas posibles de gestionar las pedagogías con la mirada puesta en la inclusión, generando condiciones para proteger derechos; facilitando el acceso a la educación de cada unx desde su singularidad.

9. Skliar, C. Pedagogía de las diferencias. Editorial Noveduc/Perfiles Pág. 39.

[Referencias bibliográficas]

- **Arendt, Hannah.** *Entre el pasado y el futuro.*
- **Busquets, Milena.** *Hombres elegantes y otros artículos.*
- **Han, Byung-Chul.** *La expulsión de lo distinto.*
- **Kusch, Rodolfo.** *La negación en el pensamiento popular.*
- **Magistris, Gabriela y Morales, Santiago** (comp.). *Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces.*
- **Segato, Rita.** *Contra Pedagogías de la crueldad.*
- **Singer, Diego.** *Políticas del discurso. Intervenciones filosóficas en la escuela.*
- **Skliar, Carlos.** *Pedagogía de las diferencias.*
- **Zelmanovich, Perla.** *Contra el desamparo.*

XV Registros pedagógicos desde la Educación Primaria

Este capítulo invita a leer registros pedagógicos de docentes de Educación Primaria. Dispositivos que se activan a favor del acompañamiento de las trayectorias educativas. En la experiencia del CEREC con las comunidades de etnias originarias, que Pablo comparte. El proyecto institucional de una escuela de CABA, que Pedro presenta, y el amoroso trabajo de aula de Flor del Rocío.

Estos registros pedagógicos pueden articularse con otros trabajos de Primaria presentes en esta publicación. como los del capítulo VIII "¿Y si le damos otra vuelta?", los del capítulo IX "¿Qué desnaturalizamos y ponemos en discusión les docentes?" y los del capítulo X "¿Te queremos verde?".

Palabras clave

Educación bilingüe intercultural.

Formación docente.

Innovación pedagógica.

Sistema de alternancia educativa.

EL CEREC: UNA EXPERIENCIA INÉDITA EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN LA PROVINCIA DEL CHACO

PABLO GUILLERMO GRAU*

> Si no inventamos, erramos.
>
> Simón Rodríguez

Introducción

Frente a los proyectos educativos neoliberales que se intentan imponer en distintas jurisdicciones, en los cuales el autoritarismo, la tercerización y el gerenciamiento parecerían ser las constantes a aplicar, me parece oportuno compartir la experiencia de la cual participé más de tres décadas atrás en este Congreso, ya que **pedagogías en comunidad** define acertadamente la filosofía del CEREC. Trataré de sintetizar mi experiencia como parte de este proyecto, desde 1987 (año de inicio) hasta 1992.

A partir de la sanción de la Ley 3.258 –Ley del Aborigen Chaqueño– la educación bilingüe intercultural cobra impulso en la provincia del Chaco. Esa ley se da luego de la lucha, organización y debates dentro de las comunidades que conforman las tres etnias originarias de la provincia: Qom (toba), Wichi y Moqoit (mocoví), a partir del regreso democrático en 1983.

Fui convocado para integrar el equipo docente del CEREC (Centro Educativo Rural "El Colchón") por la Junta Unida de Misiones (JUM), una ONG con presencia en el territorio desde la década del 60 conformada por cinco iglesias evangélicas históricas de nuestro país que ya contaba con proyectos importantes en las áreas de salud y desarrollo productivo.

Desarrollo

Una de las bases de esos proyectos se desarrollaba en el paraje rural "El Colchón", donde se contaba con tierras recuperadas para la comunidad para la agricultura y un aserradero. En 1986 se realizó un censo en dicha comunidad para conocer, entre otros datos, el grado de escolarización de los niños/as y jóvenes de las familias. Del mismo se pudo inferir un altísimo grado de deserción de la escuela primaria a partir de los 14 años, cuyas causas principales eran: ingreso tardío a primer grado, necesidad de ayudar en el trabajo familiar, discriminación del sistema institucional imponiendo pautas ajenas a la idiosincrasia y cultura

* Profesor para la enseñanza primaria, Maestro del CEREC entre los años 1987-1992. Profesor de lengua extranjera (portugués) en el programa de escuelas plurilingües de CABA. Representante por UTE en la Junta de Clasificación Área Primaria durante 2012-2021.

qom, maternidad temprana, entre las principales conclusiones. En base a los datos obtenidos del censo y a las reuniones con la comunidad, se estableció que la escuela estaría destinada a jóvenes de ambos sexos con ciclo primario incompleto, a partir de los catorce años. El ciclo lectivo sería de cuatro años máximo, dependiendo del nivel de escolaridad del/de la joven, a partir de una evaluación al ingresar. Posteriormente, la escuela adhirió a un "Programa de escuela no graduada" del Consejo General de Educación de la provincia.

Las autoridades educativas provinciales se plantearon seriamente encarar el tema educativo en las comunidades originarias de la provincia. Es con ese espíritu que se firmó un convenio entre el Ministerio de Educación provincial, la JUM, la Asociación comunitaria del paraje El Colchón y el Instituto del Aborigen chaqueño (IDACH) para la creación del CEREC.

Para fundamentar la propuesta, la JUM requirió la colaboración de Juan y Maggie Charpentier, un matrimonio de pedagogos con un trabajo consolidado con las comunidades rurales del norte santafesino, con organizaciones como el Instituto de Cultura Popular (INCUPO) y las Escuelas de Familia Agraria (EFA).

Se definió una estrategia de trabajo con las diferentes fracciones de la comunidad qom de El Colchón, representadas por seis iglesias con sus propios dirigentes y membresía. Fueron innumerables reuniones en las que se fueron definiendo las características que tendría la futura escuela:

1. Un sistema de "alternancia educativa", con tres tiempos destinados a materias teóricas, prácticas y permanencia en familia.

2. El trabajo en "pareja pedagógica", el maestro "blanco" junto al docente auxiliar aborigen en el aula (ambas terminologías eran las corrientes entonces).

3. Un modelo de conducción y supervisión colegiadas, cada uno con representantes de las cuatro instituciones firmantes del convenio.

Una propuesta innovadora

1. La alternancia educativa

Se trataba de un sistema aplicado en las EFA ya mencionadas, consistente en dos semanas en la escuela, viviendo en ella de lunes a viernes, y una semana en familia. En la primera semana se impartirían las materias "teóricas": Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales. En la segunda, las materias "prácticas": Huerta y granja, Carpintería, Economía doméstica y Artesanía. Durante la tercera semana, los estudiantes permanecerían en sus hogares desarrollando las tareas habituales, investigando sobre su propia cultura y poniendo en práctica los conocimientos y destrezas adquiridas. Seríamos los docentes los encargados de visitarlos y realizar un seguimiento. Además, sería el tiempo dedicado a la planificación conjunta de los contenidos a desarrollar, la evaluación de nuestra labor áulica y capacitación.

2. La pareja pedagógica

Consistía en el trabajo coordinado entre los docentes "blancos" y los auxiliares aborígenes. Estos últimos fueron elegidos entre los candidatos propuestos por cada iglesia y evaluados por los dirigentes comunitarios en cuanto a conocimientos de la lengua y la cultura qom. La capacitación posterior se iría dando simultáneamente con el trabajo, en diálogo permanente con los asesores pedagógicos. Cuando comenzó a funcionar el CIFMA (del que nos ocuparemos más adelante) se acoplaron a una capacitación más sistemática. Además, serían los encargados de planificar e impartir el área de Cultura como uno de los espacios curriculares.

Acto de inauguración del CEREC, con la presencia del gobernador Florencio Tenev. Agosto 1987.

Libro sobre Jean Charpentier, pedagogo francés que participó en la gestación del proyecto.

Primera promoción. 1990.

Segunda promoción: entrega de diplomas.

Acto por el 30° aniversario. Con las primeras docentes auxiliares: Beatriz Inderecio y Gladis Segundo.

Las áreas de Carpintería y Artesanía estarían a cargo de docentes aborígenes exclusivamente. En un principio, generó algunas resistencias entre lxs docentes "blancos", sobre todo al extenderse la figura del auxiliar docente aborigen a todas las escuelas con alumnado de las tres etnias. Recuerdo que, en un encuentro provincial, una directora pedía que le enviaran un auxiliar "alto", así le podía borrar el pizarrón.

3. Supervisión y conducción colegiadas

Se conformó un Consejo de supervisión y un Consejo de dirección. El primero compuesto por la supervisora del área Adultos de la Regional Educativa IV, el presidente de la Asociación Comunitaria de El Colchón, un representante del Consejo de Educación de la Provincia y un representante de la JUM.

El Consejo de dirección estaba compuesto por la directora del CEREC, un representante de los padres, uno de los estudiantes, uno de los docentes y uno de la JUM. En ambos se intentaba coordinar los aspectos administrativos, operativos y de funcionamiento cotidiano. Una experiencia inédita de participación democrática, no exenta de dificultades para implementarla en la práctica, pero, aun así, muy enriquecedora.

La puesta en marcha de estos tres aspectos novedosos se fue dando paulatinamente, a medida que avanzaba la construcción de los módulos de aulas, dormitorios, comedor, cocina, habitaciones para los docentes, dirección, depósitos, etc. No sin abundantes discusiones, idas y vueltas y cambios sobre la marcha.

Construyendo el conocimiento en comunidad

En el CEREC se debatía todo con todos. Desde los horarios hasta la currícula, el menú, la disposición de los grupos de trabajo, los actos escolares o las visitas a las familias. Las opiniones de un auxiliar de portería o de las cocineras eran tan válidas como las de los docentes. Todo ese insumo, fruto de acaloradas discusiones, se convertía en contenidos áulicos. Nunca debíamos perder de vista los tópicos fundacionales "Educar para la vida" o "Aprender a ser hombres y mujeres tobas a finales del siglo XX". Por eso era importante el sistema de alternancia educativa: en la tercera semana, cuando los alumnos permanecían en sus hogares, lxs docentes planificábamos en conjunto. Elegíamos un tema –el agua, la tierra, la organización comunitaria, etc.– y desde cada área aportábamos contenidos y experiencias. Luego las adaptábamos a las especificidades de cada nivel junto con la pareja pedagógica.

Otro aspecto interesante es el aprendizaje en la participación democrática de lxs estudiantes. Ellos debían elegir a sus representantes para el Consejo de Dirección de acuerdo con pautas consensuadas. Asimismo, al finalizar el ciclo lectivo, participaban de la evaluación institucional, aportando sus impresiones sobre la marcha del proyecto, el desempeño de lxs docentes y los aspectos a mejorar. Esa misma evaluación la realizaban los auxiliares de portería y cocina, los docentes "blancos" y los docentes tobas, cada cual en su respectiva asamblea.

Paralelamente, se iban creando espacios educativos específicos de la modalidad en la provincia. El más relevante fue el CIFMA (Centro para la investigación y Formación de la Modalidad Aborigen) en la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña. Allí, candidatos a ser Auxiliares Docentes Aborígenes de toda la provincia y de las tres etnias elegidos por sus respectivas comunidades, se preparaban formalmente para trabajar en escuelas con población Qom, Wichi o Moqoit. Desde el CEREC participamos activamente en el intercambio de experiencias, la capacitación conjunta, enriqueciéndonos mutuamente para mejorar nuestras trayectorias institucionales. Pudimos dar cuenta de ello en la organización de las primeras "Jornadas interprovinciales de

Educación Bilingüe Intercultural", llevadas a cabo en Presidencia Roque Sáenz Peña entre el 19 y el 21 de noviembre de 1992. En ellas participaron docentes y autoridades de toda la provincia, también antropólogos del CONICET como el Dr. José Braunstein y la Lic. Cristina Messineo. La organización de las mismas estuvo a cargo de representantes del CEREC y del CIFMA designados en consenso y respetando la representatividad de los docentes aborígenes.

Estas primeras jornadas fueron sumamente importantes para poner de manifiesto la realidad de la educación bilingüe intercultural en la provincia, ir elaborando estrategias para vencer las resistencias políticas y los preconceptos que seguían existiendo en el colectivo docente y en la sociedad chaqueña en general. El CEREC se hizo presente no con una, sino con cuatro ponencias, en las que presentábamos una muestra de nuestro trabajo pedagógico. A saber:

1. "Avispas del monte chaqueño: trabajo de campo y plan de búsqueda en una aproximación intercultural" por Raúl de León, maestro de técnicas agropecuarias, y Ricardo Charole, maestro aborigen de Estudios Sociales.

2. Presentación del libro de actividades *Materiales didácticos para la alfabetización en toba y para la enseñanza del castellano como segunda lengua* por Eliseo Farías, maestro aborigen del área Lengua, y Pablo Grau.

3. "Enfoque de las distintas vidas - Diferencias entre la cultura toba y la cultura blanca, en la relación con la vida natural", por Laudino Leiva, maestro aborigen del área Ciencias Elementales Básicas.

4. Dramatización y debate: "Aspectos de la vida en el CEREC. Redefiniendo la función de la escuela a partir de las inquietudes y propuestas de las alumnas y sus madres en el área de Economía doméstica", por Gladys Segundo y Alba Ortiz, maestras del área de Economía doméstica.

Viví estas jornadas como un espléndido cierre a nuestra experiencia del trabajo en el CEREC, con cierto orgullo compartido entre todos mis compañeros y alumnos al haber podido plasmar en esas exposiciones la capacidad que tuvimos de marcar un camino, construyendo y derribando sin prejuicios ni jerarquías, con responsabilidad y compromiso, con la certeza de que los que nos sucederían junto a los que se quedaban en el territorio podrían seguir avanzando con libertad y valentía construyendo una educación bilingüe intercultural liberadora, integrada a un proyecto de país donde todos puedan realizarse en una comunidad que se realice y evolucione permanentemente.

Conclusión

Tuve el privilegio de participar en esta experiencia durante seis años. Allí pudimos debatir, crear conocimiento, experimentar, aprender junto con la comunidad y desde la comunidad, dentro de un marco normativo flexible y consensuado, en permanente revisión y cambios. Se permitía y alentaba la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa: estudiantes, padres, docentes, auxiliares, líderes comunitarios, representantes institucionales, en los diferentes espacios establecidos a tal efecto. Obviamente, se producían cruces, divergencias, acaloradas discusiones, enojos, arreglos y consensos que permitían avanzar en los objetivos que nos propusimos.

Es pertinente señalar que, para que experiencias como éstas puedan desarrollarse, hace falta un compromiso ideológico y la voluntad política de los gobiernos de turno. La ley provincial del aborigen, que abarca no sólo aspectos educativos, sino de salud, posesión de la tierra, producción sustentable, entre otras cuestiones, fue posible gracias a la movilización comunitaria en el marco de un gobierno peronista. Cuando años después cambió el signo político y

Acto por el 30° aniversario del CEREC. Agosto 2017.

Juan Chico, nuestro historiador qom, falleció de COVID en 2020.
Más información en:
http://www.juntahistoriachaco.com.ar/index.php/chico

asumió un gobernador vinculado a la dictadura cívico militar (¡sí, pasó eso también!), se hizo cuesta arriba defender y justificar proyectos como el nuestro. No obstante, los logros obtenidos y la fundamentación pedagógica abundante que los respaldaban, aseguraron la continuidad, aun con altibajos.

Tal vez pueda, con este testimonio, animar a otrxs para imaginar caminos alternativos y atreverse a transitarlos en cada escuela, aunque el panorama en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por ahora, no sea el más alentador.

Las cosas no son así; están así
y debemos cambiarlas.
Paulo Freire

Entrada actual del CEREC.

Clase de Artesanía tradicional.

Raúl Guevara, ex alumno de Charpentier, habla sobre el libro Al encuentro del otro.

https://youtu.be/CX9_3OEX-O8

[Referencias bibliográficas]

- **Catrileo, Carlos:** *"Juan Chico, el investigador qom que recuperó la memoria colectiva de la masacre de Napalpí"*. Télam, 25 de abril de 2022. Disponible en: **https://tinyurl.com/yjjzfkz6**
- **Charpentier, Cecilia; Fernández de Stahringer, Marta y Pedernera, María Nélida** (2021). *Al encuentro del otro. Aportes de Jean Charpentier al diálogo intercultural.* Reconquista, Ediciones La Ochava.
- **Sánchez, Orlando** (2006). *Rasgos culturales de los tobas*. Buenos Aires, Instituto Universitario ISEDET. Disponible en **https://chacoindigena.net/wp-content/uploads/2020/07/Orlando-Sanchez-Rasgos-culturales-de-los-tobas.pdf**
- **Sánchez, Orlando** (2007). *Historias de los aborígenes tobas del Gran Chaco contadas por sus ancianos*. Edición bilingüe. Buenos Aires, Instituto Universitario ISEDET. Disponible en **https://chacoindigena.net/wp-content/uploads/2020/07/Da-na%E2%80%99aqtaguec-nam-Qompi-Toba-mayi-lma%E2%80%99-na-lta%E2%80%99adaic-Chaco-INTRODUCCION-de-las-entrevistas-O.Sanchez.pdf**
- **Sánchez, Orlando** (2007). *Los toba.* Buenos Aires, Galerna.
- **Sánchez, Orlando** (s.f.). *Curso de apoyo para aprender la lengua toba* (s.d.). Disponible en **https://es.scribd.com/document/455734976/curso-para-aprender-la-lengua-toba-Orlando-Sanchez-CIFMA**
- **Silva, Mercedes** (1995). *Memorias del Gran Chaco. Presidencia Roque Sáenz Peña, Argentina: Encuentro Interconfesional de Misioneros.* Disponible en **https://chacoindigena.net/wp-content/uploads/2020/07/Memorias-del-Gran-Chaco-1.pdf** (parte 1) y **https://chacoindigena.net/wp-content/uploads/2020/07/Memorias-del-Gran-Chaco-2.pdf** (parte 2).

Palabras clave

Violencias.
Vivencias.
Oportunidades.
Escuela.
Protección.
Recuerdos.
Aprendizajes.

Sustantivo se escribe con Mayúscula

Registros de trayectorias y de vínculos pedagógicos

FLOR DEL ROCÍO ARMAS ASMAD*

A modo de introducción

En el trabajo docente transitamos muchas historias de vida que nos llevan cotidianamente a preguntarnos, a dudar, a revisar nuestras pedagogías, nuestras herramientas y la posibilidad de trabajo como comunidades educativas.

En este sentido, comparto una experiencia escolar, ese espacio de convivencia y de compromisos docentes, de tiempos y vivencias intensas para lograr formar personas libres, críticas, autónomas, seres en crecimiento donde los personajes principales son ellxs, nuestrxs alumnxs. En este caso elijo situaciones que tienen que ver centralmente con una alumna de 7° "c" de hace años ya que, a pesar del paso del tiempo, resuenan en mí su trayectoria escolar y su situación de desprotección familiar y de una infancia con derechos vulnerados.

Hago por primera vez un registro escrito, difícil porque es volver a reencontrarme con momentos en que nos sentimos frágiles. Vivencias de ella, recuerdos dolorosos con marcas en su ser. Y vivencias mías, porque como docente y adulta nos sentimos impotentes muchas veces, más cuando no hay pedagogías en comunidad. El relato de la experiencia pedagógica está entramado con la situación socioeconómica y cultural en que vivía Valeria[1] en su tierra de origen porque a pesar de que hablamos de igualdad, sabemos que *"hay lugares, desfavorecidos o difíciles en donde factores económicos, culturales y sociales privan a los individuos en especial a los niños, de sus oportunidades de ascender socialmente"*[2].

En todo momento nuestres estudiantes con su accionar, sus gestos, su mirada, intentan contar su historia. Valeria narra las marcas que le dejó su madre cuando la golpeaba. Posiblemente para las lectoras y los lectores, esta situación recuerde la existencia de la Ley 26.061 de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes, sancionada en el año 2005. Mi encuentro con Valeria sucedió en el año 2015 y la situación de maltrato vivida por

* Maestra de grado.

1. El nombre de la niña y los de sus compañeres fueron modificados para preservar sus identidades.
2. Dubet, F. (2011). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

ella ocurrió en Salta, en el año 2013. La intervención judicial determinó que Valeria se alejara de su madre.

En efecto, el artículo 9 de la ley nacional de protección integral reconoce el derecho a la dignidad y la integridad personal: *"las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la dignidad como sujetos de derecho y de personas en desarrollo; a no ser sometidos a tratos violentos, discriminatorios, vejatorios, humillantes (…)"*[3]. Lamentablemente, a pesar de la ley, situaciones de violencia y maltrato hacia nuestros niños se hacen presentes día a día, desconociéndolos como sujetos de derecho.

En cuanto a los momentos de aprendizaje, a pesar del poco tiempo que estuve en ese grado, tanto Valeria como yo logramos una conexión que fortaleció el vínculo pedagógico, no solo desde las miradas, gestos, sino también desde la palabra y como dice Freire: *"La educación está estrechamente ligada a su carácter dialógico, el sujeto no piensa solo (…) porque la comunicación que es necesaria para el conocimiento implica reciprocidad, no puede haber sujetos pasivos (…) la inteligibilidad y comunicación se dan simultáneamente."*[4] Creo que Valeria logró sentirse escuchada y posiblemente comprendida ya que *"... la lucha por la voz empieza cuando una persona intenta comunicar sentido a alguien. Parte de ese proceso incluye encontrar las palabras, hablar por uno mismo y sentirse oído por otros... La voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el sentido de su experiencia (por tanto, con el lenguaje), ya que la comprensión es un proceso social"*[5].

Desarrollo

Valeria era una adolescente de tez trigueña, delgada y de mediana estatura. Tenía pelo color azabache, ojos grandes, negros y brillantes que cuando te miraban parecía que querían decirte algo.

"Dejá de cargarme o te daré una trompada", amenazaba Valeria a Pablo cada vez que éste la molestaba. Pero, a pesar de la advertencia, Pablo continuaba fastidiándola. Es ahí cuando Valeria parecía que se transformaba, cuando entraba en pelea con Pablo, "se sacaba".

Transcurría el mes de junio cuando Valeria ingresó a séptimo grado. No tenía boletín y la tía, que era la tutora, dijo que en Salta estaba cursando sexto grado. La dirección de la escuela consideró inscribirla en séptimo ya que Valeria tenía 14 años. Dos días antes de que Valeria ingresara yo había tomado la suplencia de séptimo en las áreas de Prácticas de Lenguaje y Ciencias Sociales.

Cuando ingresé a ese séptimo grado las alumnas y los alumnos estaban repasando sustantivos en Prácticas de Lenguaje. Para recordarlos debían reconocerlos en un recorte periodístico que se les había repartido. Luego tenían que escribirlos en un cuadro según una clasificación (propios, comunes, patronímicos, concretos, abstractos e individuales).

Aproximadamente a las 13:20 de tarde, la secretaria de la escuela entró al aula con Valeria y me explicó que la alumna iba a estar en el grado a mi cargo y que me traería el legajo. Valeria quedó parada a mi lado con la cabeza medio agazapada, observando a sus nuevos compañeros. Entonces les pedí dar la bienvenida a la compañera, a lo que respondieron con aplausos. Carolina, sentada en la última fila, dijo: "seño, aquí hay una silla, puede sentarse acá". Pregunté a Valeria si le gustaba sentarse allí; encogiendo el hombro me dio a entender que estaba bien o quizá que le daba lo mismo.

3. Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Publicada en B.O.: 26 de octubre de 2005.
4. Rodríguez, L. (2015). *Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Colihue.
5. Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En J. Larrosa. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.

Cuando ella se ubicó en el lugar, pedí a los compañeros que explicaran qué estábamos haciendo. Raúl levantó la mano y explicó con mucha claridad. Me acerqué a Valeria y alcanzándole un recorte periodístico, le pregunté si había entendido y moviendo la cabeza en forma afirmativa me dio a entender que sí. Luego me dirigí hacia otros alumnos y antes de que salieran les recordé que la próxima clase deberían presentar la actividad.

Había pasado un día cuando nos reencontramos. Esta vez teníamos Ciencias Sociales y las alumnas y los alumnos, formados en grupos, estaban realizando una actividad sobre la inmigración. Unos días antes, los alumnos habían visto un video referido a la inmigración en Argentina, relacionado con información que tenían en el libro y con la actividad a desarrollar. Me acerqué a Valeria preguntándole si estaba todo bien, Valeria sin decir palabra alguna respondió con la cabeza en forma afirmativa. Me acercaba a los grupos para ver cómo estaban desarrollando la actividad, observaba también a Valeria a quien hasta el momento no le había escuchado intervenir. A pesar de que los compañeros le preguntaban, ella no les respondía. Estaba terminando la hora de Ciencias Sociales cuando Carolina me dice: "seño, Valeria no dice nada". En ese instante, me pareció que nunca había escuchado su voz. Inmediatamente con mi mirada busqué a Valeria, quien estaba parada y sola. Los compañeros se acercaban, pero ella solo los miraba. Me acerqué y le pregunté: "¿Cómo te sentís en la escuela?". La nena mirando hacia el piso volvió a encoger los hombros. Esta vez insistí preguntándole "¿Bien?", "¿Mal?", pero Valeria no me respondió. Volví a hacerle otra pregunta, esta vez relacionada a la clase, y le dije: "¿Pudieron terminar la tarea de los inmigrantes?" Valeria levantó la cabeza y mirándome fijamente me dijo: "¿Qué es 'inmigrante'?" Muchos interrogantes pasaron por mi mente y queriendo atender su proceso de integración procuré explicarle qué era ser un inmigrante y le propuse ver el video que habían visto sus compañeros.

Ese mismo día tuvimos Prácticas de Lenguaje. Cuando pregunté por la tarea pendiente de los sustantivos, pocos alumnos la habían realizado. Como la última hora siempre es la más corta en una jornada escolar, propuse que aprovecharan esos minutos para terminar la tarea. Carolina levantó la mano y me dijo: "seño, yo ya lo hice" y me acerqué a revisar su carpeta. Cuando terminé de revisar la carpeta de Carolina, le pedí a Valeria que mostrara lo que había hecho y abrió su carpeta. Observé que muy prolijamente había pegado el recorte del diario, había usado lapiceras de color para hacer el cuadro, pero éste estaba completamente vacío. Le pregunté si no había tenido tiempo para leer el artículo y me respondió que sí lo había leído. Y, mirándome a los ojos, me preguntó: "¿Qué son los sustantivos?". Me senté junto a Valeria y le expliqué tratando de que en esta oportunidad Valeria no se fuera con dudas. Empecé con la diferencia entre sustantivos comunes y propios. Carolina, quien estaba atenta a lo que le decía a su compañera, intervino: "mesa es un sustantivo común porque hay muchas mesas y yo me llamo Carolina y mi nombre sería un sustantivo propio". "Así es", dije. Valeria preguntó: "¿Entonces Valeria es un sustantivo propio?". "¡Bien!", le respondí. Pero Valeria algo confundida dijo: "pero hay varias Valerias". Y Carolina le respondió "pero ese nombre te identifica a vos también, así que todos los nombres que se usan para llamar a una persona son sustantivos propios y los que se usan para designar cosas son sustantivos comunes como mesa, árbol, escuela". El tiempo se acortaba y era hora de que sonara el timbre de salida, por eso le propuse a Valeria que completara el cuadro con los sustantivos que había entendido hasta el momento. Valeria aceptó la propuesta.

Llegó el viernes y séptimo "c" tenía Matemáticas y Ciencias Naturales. En la última hora, Plástica. Entonces, le pregunté a la profesora Ana, de Plástica, si podía llevar a Valeria a la sala de informática, a lo que Ana aceptó. Ya en la sala de informática Valeria y yo vimos el video de la inmigración argentina y Valeria llegó a la conclusión que ella también era una inmigrante. Ante tan elocuente conclusión, sentí que estábamos construyendo conocimiento juntas.

En el primer recreo de un lunes Valeria corría a Pablo por que éste le había insultado. “¡Valeria, esperá, tranquilízate!” le decíamos con Rita, la maestra del otro séptimo, pero Valeria no entraba en razón y mirando a Pablo le decía “No me molestes o te voy a dar con un palo”. Solo el timbre que indicaba que terminaba el recreo logró pararla. Dentro del aula empezamos a hablar de lo que había pasado en el recreo. A Valeria aún se la observaba algo agitada y furiosa. Pablo estaba muy transpirado. La tensión pasó cuando Matías intervino diciendo: “¡Qué rápida es Valeria, corre como un suri! (ñandú)”, a lo que Carolina acotó: “Así es, y por poco atrapa a Pablo y lo hace papilla”. Se escucharon algunas carcajadas y a Valeria se la observó ensancharse por el comentario.

Después de hablar del respeto, el cuidado, el buen compañerismo que debemos tener entre todos, empezamos con la clase de Prácticas de Lenguaje. Mario levantó la mano y me hizo recordar que había quedado la tarea pendiente de los sustantivos. Leímos el artículo del diario, se hizo una comprensión del texto y luego se extrajeron las palabras que los alumnos iban reconociendo como sustantivos.

Mi mente no había olvidado la rápida y corta clase que Carolina y yo le habíamos dado a Valeria con relación a los sustantivos, así que me acerqué a Valeria justo cuando Carolina le decía: “¡No, Valeria, así no!”. Ya muy cerca de ellas, Valeria levantó la mirada y me preguntó: “¿Por qué está mal?”. Observé el cuadro que había completado y en sustantivos comunes había escrito: mesa, árbol, montaña, pozo, piedra. En la columna de sustantivos propios había escrito: **C**arolina, **L**aura, **P**ancho, **M**ono, **L**oro, **P**erro. Yo con la lapicera de color celeste iba marcándole con un aspa de bien, mas cuando llegué al sustantivo **M**ono le dije: “Hasta acá estaba bien, pero me parece que aquí te equivocaste”. Valeria levantó la vista y mirándome fijamente me dijo: “Pero, ¿por qué si cuando veo al **M**ono que está en el árbol le digo vení **M**ono que te doy una banana y el **M**ono baja; y al **P**erro le digo salí **P**erro y el **P**erro me hace caso? Por eso yo puse que son sustantivos propios porque así los identifico”.

Al volver sobre esta experiencia del pasado, me doy cuenta de que como docente reproduzco violencia simbólica[6], violencia que se plasma al corregir y al determinar qué está bien y qué está mal, disfrazando la lapicera de color rojo que antes se usaba para calificar al usar una lapicera de otro color (celeste, violeta, verde) como si este cambio de color no tuviera el mismo objetivo de “corregir”. Es decir, la escuela sigue manteniendo el mismo habitus. En palabras de Bourdieu: *“…aparece como la mediación entre las condiciones objetivas y los comportamientos individuales. Hablar de habitus es colocar lo personal como colectivo, el habitus es una subjetividad socializada”*[7].

A partir de un error puede iniciarse un diálogo y desencadenarse un proceso de reflexión metacognitiva muy enriquecedor. El común de la gente hoy en día dice: “Equivocándose se aprende”. Sin embargo, naturalizar este concepto no alcanza. Como profesional de la educación busqué alguna referencia teórica, para así poder entender los errores que muchas veces observo en mi campo laboral, formular una hipótesis sobre sus causas e implementar estrategias de intervención. Entonces, determinar que Valeria había realizado mal su tarea, cuando realmente lo que Valeria había hecho era poner en práctica lo que ella traía desde sus conocimientos previos, sus vivencias, en donde yo como docente, y considerando algunas pautas de trabajo de Rebeca Anijovich, debería haber orientado para que Valeria *“diera a conocer sus conocimientos previos, compararlos con otras ideas, ejemplos de otros alumnos, así en conjunto tomar conciencia y reestructurar ese esquema cognitivo”*[8] que Valeria traía.

6. Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura.* Buenos Aires, Siglo XXI, pág. 73.
7. Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura.* Buenos Aires, Siglo XXI, pág. 55.
8. Anijovich, R. *El error como oportunidad de aprender.*

En mi labor diaria como docente trato de escuchar a mis alumnos y considero que: *"es necesario aprender a escuchar. Hay quienes creen que hablando se aprende a hablar, cuando en realidad es escuchando que se aprende a hablar. No puede hablar bien quien no sabe escuchar. Y escuchar implica siempre no discriminar".* Además, tengo en claro que enseñar no es transferir contenidos de mi cabeza a la cabeza de los alumnos, sino que *"enseñar es posibilitar que los alumnos, al promover su curiosidad y volverla cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores. El docente no tiene que dedicarse a transmitir el conocimiento, solo debe proponer al alumno elaborar los medios necesarios para construir su propia comprensión del proceso de conocer y del objeto estudiado"*[9].

A modo de conclusión

Volver a recordar esta experiencia pedagógica me ayuda a cuestionarme y reflexionar sobre interrogantes que surgieron en ese momento y no me detuve a analizar. Es por eso que es importante tener presente que: *"Es precisamente la experiencia vivida la que promueve interrogantes y reflexiones que tienden a cuestionar lo que se creía o se sabía"*[10]. Las experiencias vividas dentro de las instituciones educativas son muchas, ya sea como alumno o como docente, pero siempre queda en nuestro recuerdo, en nuestro subconsciente, como una tinta indeleble difícil de borrar y olvidar, alguna anécdota, alguna historia que posiblemente haya tenido un principio, pero no un final. Principio porque sin querer nos fuimos enterando, fuimos siendo testigos, pasivos o activos. Historia que quizá tuvo un final lindo y feliz. Historia que tal vez nos dejó una gran enseñanza. Historia que quizás no tuvo un final, en donde quizá pensamos que pudimos hacer algo y no lo hicimos. Es decir, inconscientemente nos quedó algo pendiente y, a través de estas narraciones, intentamos analizar, tal como me pasó a mí con el proceso de escritura de "Sustantivo se escribe con Mayúscula".

El desafío a futuro, tal como dice el marco de este Congreso, nos exige *"poner énfasis en la recuperación de la propia trayectoria formativa docente, abriendo el juego a reencontrarnos con escritos realizados en diferentes contextos, enfoques y marcos formativos; releerlos, repensarlos, conversar con ellos en nuestros escritos (…). En tiempos donde los intentos de fragmentación se sienten en el cuerpo, en el aula y en la institución, invitamos a construirnos y reconstruirnos en el trazo de las letras escritas, haciendo ellas mismas un espejo de nuestro trabajo y tejiendo nuevamente las redes con les otres. Comenzar a leer a nuestrxs compañeres puede ser la pausa necesaria para repensarnos colectivamente y hacer pedagogía en comunidad."*

9. Freire, P. *El grito manso.* Buenos Aires, Siglo XXI.
10. Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.). El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente. Universidad de Buenos Aires.

[Referencias bibliográficas]

- **Alliaud, A. y Suárez, D. H.** (comps.). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente.* Universidad de Buenos Aires.
- **Anijovich, R. y González, C.** *Evaluar para Aprender*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- **Bourdieu, J. P. y Passeron C.** *Los herederos: los estudiantes y la cultura.* Buenos Aires, Siglo XXI.
- **Connelly, F. M. y Clandinin, D. J.** (1995). "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En J. Larrosa. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- **Dubet, F.** (2011) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades.* Buenos Aires, Siglo XXI.
- **Freire, P.** (2003). *El grito manso.* Buenos Aires, Siglo XXI.
- **Ley de Educación Nacional 26.061/2005** de Protección Integral de los Niños/as y Adolescentes.
- **Rodríguez, L. M.** (2015). *Paulo Freire, una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de Pedagogía del Oprimido.* Buenos Aires, Colihue.

Palabras clave

Educación.

Inclusión.

Saber.

Saber hacer.

Saber ser.

Convivir.

REFLEXIONES SOBRE LA DIVERSIDAD Y LA INCLUSIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA

PEDRO VICENTE ZANDOMENI*

Introducción

La escuela es un espacio donde podemos desarrollar ideas, actitudes y valores que faciliten a los/as alumnos/a sentirse parte de un mundo diverso.

Aproximar a los/as niños/as desde pequeños a situaciones distintas es guiar en el aprendizaje de la idea de que en una determinada sociedad coexiste una variedad de costumbres, valores, tradiciones y creencias. De esta manera desarrollaran una actitud respetuosa acerca de las diferencias y los ayudará a enriquecer y ampliar el propio mundo, logrando habilitar un espacio donde sea oportuno introducir criterios de pluralidad basados en los derechos humanos universalmente acordados.

Las niñas y los niños más pequeños en sus modos de interpretación son básicamente autorreferenciales, por lo cual suelen realizar comparaciones entre sus propias experiencias y las de los otros. Por esta razón, es importante construir saberes a partir de propuestas que permitan a los/as niños/as reconocer analogías y diferencias ya que se encuentran en una etapa del deseo de saber sobre lo otro, lo no propio. Como docentes debemos tener en claro que se trata de un proceso de construcción teniendo en cuenta las significaciones que ellos/as dan a los contenidos, cómo los interpretan, qué problemas o qué interrogantes se plantean. La intervención didáctica es una condición insustituible para que los/as alumnos/as construyan dichas nociones, así como también recuperar las experiencias y potenciar sus riquezas.

En este trabajo se pretende abordar la inclusión en relación con el aprendizaje, con una mirada hacia la diversidad, la cual debería implicar el reconocimiento de diferentes motivaciones, intereses, actitudes y expectativas frente al objeto de conocimiento. Esa mirada también comprende la toma de conciencia de diversos puntos de partida en la construcción de las enseñanzas debido a actitudes, conocimientos y saberes previos de cada alumno/a; la admisión de la presencia de distintos estilos, ritmos, competencias curriculares y contextos de aprendizajes dentro del aula, dado que las instituciones educativas en conjunto con la comunidad deben promover acciones que den sustento y vigencia a los derechos de todos/as a poder recibir una educación de calidad integral.

* Profesor de Enseñanza Primaria.

Desarrollo

En la actualidad coexisten múltiples y distintas formas sociales y culturales. En este marco la escuela es un espacio privilegiado para desarrollar ideas y valores que permitan a los/as alumnos/as sentirse parte de un mundo diverso.

La sociedad ha vivido y vive una acumulación de cambios intensos con respecto a los valores, actitudes y prácticas que se reflejan en los nuevos planteamientos que surgen en la educación y en la realidad de las escuelas. Uno de los cambios es el reconocimiento a la diversidad que obliga a la búsqueda de alternativas didácticas.

Cuando se concibe la diversidad social y cultural como una fuente de riqueza que puede incrementar los conocimientos que el ser humano acumula a lo largo de su historia se está en mejor disposición para intercambiar información y admitir las críticas de los demás. Esto posibilita una disposición al diálogo con otras sociedades y culturas, teniendo una mente más abierta, mayores habilidades sociales y más recursos e ideas con las que enfrentarse a los problemas.

Nuestra sistema educativo debe crear espacios, disponer de recursos, tomar medidas, llegar a acuerdos para responder con calidad y equidad a las necesidades educativas de todo el alumnado de modo que todos y todas lleguen a desarrollar al máximo sus capacidades personales orientadas al logro de alcanzar las competencias necesarias para poder desenvolverse en una sociedad, adquiriendo una gran relevancia las estrategias metodológicas que posibiliten la interacción entre iguales en contextos normalizados, con variedad y calidad de estímulos para el aprendizaje y atención personalizada de cada niño/a.

La adaptación curricular es parte de dicha normativa, donde todos los/as estudiantes aprenden igual. Por ello cada uno debe tener un ritmo de trabajo de acuerdo a sus capacidades cognitivas, psíquicas, sociales y culturales. En otras palabras, una escuela que atiende a la diversidad, reconoce la existencia de barreras de aprendizajes (individuales y colectivas). Sin embargo, exige la puesta en práctica de metodología adecuadas tanto dentro como fuera del aula. Está adaptación curricular debe contar con:

- Flexibilidad curricular: lograr un currículo integrado en el que se conecten experiencias, conocimientos iniciales, posibilidades e intereses del alumno/a.

- Optatividad: se deben considerar las competencias y objetivos generales prioritarios de la institución educativa. Esto se consigue planteando estrategias alternativas para lograr el aprendizaje de los/as estudiantes.

- Organización de materias por ámbitos de experiencia y conocimiento: se realiza una planificación integrando los ámbitos de conocimiento, experiencia amplia y global, para producir un aprendizaje significativo.

El proceso educativo se debe contemplar dando respuesta a la pluralidad, que tiene que ver con el derecho de todo ser humano a ser diferente y brindar oportunidad de aprender y mejorar.

La educación inclusiva tiene presentes todas las expresiones de diversidad en sus aulas, pero de forma diferenciada. En las escuelas se reproduce la multiplicidad existente en la sociedad, así como la valoración que se hace de ella en sus diferentes manifestaciones. Esta se muestra en la sociedad y constituye un gran reto para el sistema educativo. Afrontarlo es tarea de todos y todas, el/la docente tiene la responsabilidad profesional de construir este cambio junto con las familias, el entorno social y las instituciones educativas.

En la escuela inclusiva los/as docentes, los/as alumnos/as y las familias participan y desarrollan un sentido de comunidad que lleve a construir espacios sociales de pertenencia.

La escuela debe ser una verdadera comunidad, un contexto organizado que ofrece una experiencia acogedora, rica y diversa en el que cada alumno/a es conocido/a, reconocido/a y tratado como tal, y, a la vez, cada alumno/a participa directamente en la actividad escolar. Para lograr este objetivo debemos contar con:

- Un equipo docente estable, flexible y estratégico con proyectos compartidos que construyan la comunidad educativa en diversos niveles (aula, ciclo, etapa) facilitando la participación democrática de todos/as.
- Construir una comunidad escolar acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada alumno/a sea valorado en todas sus capacidades y potencialidades como fundamento primordial para asegurar el éxito escolar.
- El/la docente deberá contemplar la heterogeneidad del alumnado como una situación normal, por la importancia que tiene para la construcción de relaciones y el fomento de la participación e interacción entre iguales.
- Disponer de un proyecto educativo que abarque las culturas, las políticas y las prácticas de la institución con el fin de atender a la multiplicidad.

A la hora de la planificación se propondrán intervenciones en contextos naturales, siendo el aula el contexto por excelencia para conseguir el aprendizaje, la participación y el logro de todos.

El aula es el espacio que posibilita la inclusión educativa, partiendo de la colaboración y el trabajo en equipo, los recursos y apoyos específicos o complementarios que pudieran necesitar algunos alumnos y alumnas.

Es importante que se utilicen estrategias y metodologías participativas, como son la ayuda entre iguales, la actuación conjunta de los/as docentes en el aula, los grupos interactivos, el aprendizaje colaborativo, la personalización de enseñanza.

Para que una escuela logre una verdadera inclusión necesita valorar la diversidad en el alumnado como riqueza para apoyar el aprendizaje; proponiendo en la labor diaria actividades que posibiliten y aseguren la cooperación entre los/as alumnos/as en el proceso de enseñar y aprender; y con una infraestructura acorde a las necesidades de los/as estudiantes y distintas formas de agrupación de alumnos/as en el aula dirigidas a garantizar la enseñanza mediante la adquisición de competencias.

También, al momento de evaluar, debemos entender esta actividad como un proceso continuo porque acompaña todas las instancias de la enseñanza. Por lo tanto, aparecerá en las instancias principales de un ciclo de aprendizaje integral porque su mirada globalizadora sobre los procesos, integrando las competencias desarrolladas por el/la alumno/a en las diversas áreas y/o ámbitos permite el ajuste entre el perfil ideal y el perfil real.

Debemos recordar que el proceso de evaluación es una instancia de aprendizaje y retroalimentación en nuestros alumnos/as y, a la vez, nos permite reflexionar sobre nuestras propias prácticas.

En relación a nuestra institución educativa tuvimos que realizar adaptaciones en las planificaciones con los/as alumnos/as de distintos grados derivados al E.O.E. y otros con P.P.I. o agrupaciones de alumnos/as con dificultades de aprendizajes; con resultados positivos. Esas adaptaciones partieron de los saberes previos y de los aprendizajes adquiridos por los/as alumnos/as, lo que permitió una selección de contenidos y actividades de acuerdo a las necesidades de los mismos.

Por otra parte, se abordó esta selección de contenidos con aportes de otras áreas y el uso de nuevas tecnologías, dada la amplia posibilidad de recursos y procesos que brinda. Además, se sigue acompañando y asesorando a las familias con la solicitud de APND, apoyo con maestra/o integrador/a y el acompañamiento de otros profesionales de ser necesario.

En cuanto a la forma de evaluación se fue observando y detallando en informes de cada alumno/a sus avances en relación a las actividades y el logro de autonomía que va adquiriendo en el desarrollo de las mismas de acuerdo a su situación en particular.

Si durante un tiempo se quisieron ocultar las diferencias a través de mecanismos de homogenización en las escuelas, hoy en día se trata de redescubrir y trabajar sobre aspectos relacionados con los derechos humanos, analizando la diversidad, pero valorando al ser humano desde todas sus dimensiones y con derechos irrenunciables.

Somos conscientes de que la escuela condensa valores y derechos que son insobornables e irrenunciables: la libertad y el deseo de aprender, enseñar, espacio de construcción de saberes, socialización y fundamentos de la ciudadanía reflexiva y critica, el espacio justo para poder reconstruir la memoria, nuevas historias y proyectos comunes, establecer alianzas, consensos y disensos.

Reconocer la diferencia es reconocer que existen individuos y grupos que son diferentes entre sí, pero que poseen los mismos derechos.

Conclusión

La realidad de la sociedad se refleja en las escuelas y cada vez es más manifiesta la complejidad del contexto escolar actual, por lo que se hace necesaria una educación abierta en y para la diversidad, que contemple las diferencias aceptando y valorizando la heterogeneidad de los/as niños/as y de los/as docentes.

La diversidad está dada por múltiples factores, donde se contemplan las diferencias étnicas y multiculturales de un país.

La diversidad educativa es un reflejo de nuestra sociedad. Los/as niños/as tiene que aprender que todos somos diferentes y respetar esas individualidades. Por eso, se habla tanto de inclusión educativa. Un/a niño/a que respeta la diversidad será un adulto educado.

Es necesario tomar en cuenta las diferencias individuales, ofreciendo igualdad de oportunidades sobre la base de la atención individual que permite la educación personalizada, que no es atender al niño/a cuando tiene un problema sino darle a cada uno lo que necesita, por lo que se centrará en la búsqueda de estrategias acordes a las necesidades detectadas en el diagnóstico institucional.

Debemos concebir la escuela como un lugar de inclusión de los/as alumnos/as como sujetos de diversidad. Esto afecta directamente la concepción y producción pedagógico-didáctica.

Al realizar en nuestra institución un trabajo en conjunto, con adaptaciones curriculares y la intervención de diferentes áreas, la utilización de diversos recursos permitió poder responder a los intereses y expectativas de cada niño/a logrando promover su desarrollo, aprendizaje y participación, pudiendo explorar y descubrir cada uno/a sus habilidades.

35° Encuentro Plurinacional de Mujeres y LTTBINB en la provincia de San Luis

Como docentes debemos reflexionar que una mirada hacia la diversidad debería implicar, entre algunas cosas, la aceptación de la existencia de historias y contextos de vida particulares; el reconocimiento de diferentes motivaciones, intereses, actitudes y expectativas frente al objeto de conocimiento; la toma de conciencia de diversos puntos de partida en la construcción de los aprendizajes debido a actitudes, conocimientos y saberes previos de cada alumno/a; la admisión de la presencia de distintos estilos, ritmos, competencias y contextos de aprendizajes dentro del aula.

La educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad y equidad para todo el alumnado. Se centra en la presencia, participación real y logro en términos de resultados e implica cualquier forma de exclusión al tiempo que se considera un proceso que nunca se da por acabado.

24 de Marzo
¡¡Son 30.000!!

[Referencias bibliográficas]

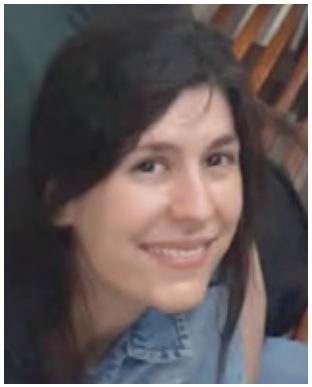
- **Álvarez Suárez, Mayda.** *"Educar con Enfoque de Género: Cambiar Cambiando".* Edición Molinos Trade S.A., 2011.
- **Capelletti, Graciela.** *Educación Inclusiva; Un Curriculum en Común y Diversificado*. Ministerio de Educación, 2010.
- **Capelletti, Graciela.** *El trabajo en el aula desde una perspectiva inclusiva.* Ministerio de Educación, 2009.
- **Lamas, Marta.** *"La Perspectiva de Género".* Revista de Educación y Cultura de la Sección 45 del SNTE.
- **Ley de Educación Sexual Integral.** Ley Nacional 26150.
- **Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Primario- - Ley 2110/06.** Ministerio de Educación, 2011.
- **Morgade, Graciela.** *"Toda Educación es Sexual. Hacia una Educación Sexuada Justa".* La Crujía Ediciones. Buenos Aires, 2011.

XVI Diálogos sobre historias infantiles en pandemia COVID19-2020. Un informe académico.

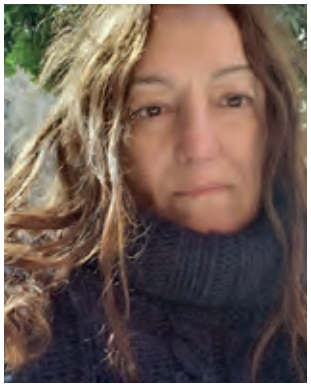
Jimena Cullen

Melanie Etcheverry

Natalia Noemí Gauna



Agustina Granada



Sonia Laborde

Micaela Stefani

Guadalupe Storni

Marcela Terry

Presentación

La presentación de nuestro trabajo –según la modalidad de Informe Académico– al Congreso Pedagógico 2022 *"Pedagogías en comunidad. Lecturas, autorías y escrituras en acción"*, busca dar cuenta de reflexiones de niñas y niños con relación al conocimiento y efectos de la pandemia COVID 19-2020 en distintas dimensiones de sus vidas. La conversación grupal analizada fue coordinada por sus docentes pertenecientes a la Unión de Trabajadores de la Educación-UTE-CTERA, respondiendo a la invitación de la Defensoría Nacional de las Niñas, Niños y Adolescentes. La metodología del análisis buscó destacar ejes que se derivan de los temas tratados en la conversación grupal, a partir de consignas amplias, permitiendo ver el contexto de las reflexiones y su complejidad.

Sonia Laborde y Graciela Batallán

Palabras clave

Desigualdades sociales.

Posición pública docente.

Diálogos sobre historias infantiles en pandemia COVID19-2020

Niñas y niños conversando con maestras

JIMENA CULLEN; MELANIE ETCHEVERRY; NATALIA GAUNA; AGUSTINA GRANADA, SONIA LABORDE, MICAELA STEFANI, GUADALUPE STORNI Y MARCELA TERRY*

> Mariposa del aire, qué hermosa eres, mariposa del aire, dorada y verde.
> Luz del candil, mariposa del aire, ¡quédate ahí, ahí, ahí!
> No te quieres parar, pararte no quieres. Mariposa del aire, dorada y verde.
> Luz de candil, mariposa del aire, ¡quédate ahí, ahí, ahí! ¡Quédate ahí!
> Mariposa, ¿estás ahí?
>
> ("Mariposa del aire", Federico García Lorca)

***Jimena Cullen:** Lic. en Trabajo Social – UBA Diplomatura Universitaria 'Atención a la Primera Infancia en la Modalidad de Educación Especial'- UMET. Trabajadora Social del Programa Puentes Escolares – MEGCBA. Miembro de Equipo de Orientación Escolar – MEGCBA. Profesora Tutora de la Especialización en Políticas de Infancia – UTE/CTERA/MEGCBA-2012-2019. Directora Académica de la Especialización en Políticas de Infancia – UTE/CTERA/MEGCBA-2020-2021.

* **Melanie Bianca Etcheverry.** Profesora de Educación Inicial. Especialista en Políticas de Infancia. Diplomatura de Educación Sexual Integral. Posgrado en Inclusión Educativa.

* **Natalia Noemí Gauna:** Profesora para la Enseñanza Inicial y Primaria. Diplomatura Superior en Inclusión Educativa. Especialista en Políticas de Infancia. Profesora de Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales, sexto y séptimo grados, Educación Primaria. MEGCBA.

Introducción: Acerca de la propuesta de trabajo

Interesadas en recuperar las hipótesis de trabajo acerca de los efectos de la concepción tutelar sobre la infancia[1], naturalizando la exclusión de las niñas y niños de la política -aun si bien, esta dimensión de la vida social, es habilitada como un derecho ciudadano por la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, aprobada en Argentina por la Ley Nº 23.849/1990 e incorporada a la Constitución Nacional- nos propusimos revisar el ejercicio de sus derechos, específicamente: el derecho a ser escuchado y el derecho a la educación y las condiciones de configuración de conflictos en el proceso de participación política en el espacio social de escolarización, en el contexto de la pandemia Covid-19-2020, interrogándonos sobre las formas de expresión del ejercicio de los derechos a partir de la reconstrucción analítica de conversaciones grupales acerca de los registros que sobre la cotidianeidad, expresan las niñas y niños junto a sus maestras, buscando desentrañar cuáles son las configuraciones del espacio público que permean la participación

1. Batallán, G. Rodríguez Bustamante, L.; Ritta, L.; "Del banco a la banca: un simulacro imposible. Contribución de la investigación etnográfica al debate sobre la formación política de niños y adolescentes". *Revista de Antropología Social*, 30(1), pp. 41-53. 2021

de las niñas y niños que cursan su escolaridad primaria[2].

De modo tal que, durante el desarrollo de la conversación grupal, niñas y niños comentaron sus ideas, recuerdos, propuestas, dudas en un encuentro virtual, en el que son 'voceros/as de su propia voz'.

Por otra parte, señalamos que, la conversación grupal, como una instancia participante entre docentes y estudiantes, es evidencia también de la relevancia que se atribuye a los estudios sobre 'pensamiento infantil', en la formación de posgrado iniciada por UTE-CTERA, en 2005 hasta llegar a su culminación con esta actividad entre 2020 y 2021. La convocatoria efectivamente se realizó con posterioridad a los trabajos presentados por maestras y maestros cursantes del Postítulo de Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas de Infancia, implementado en la ENSN°2 Mariano Acosta, en el marco del Seminario "Docentes investigadores de su práctica de trabajo: La infancia como objeto de estudio" a cargo de nuestra querida y gran compañera Silvana Campanini, fallecida recientemente, a quien debemos el reconocimiento de las bases de este trabajo[3].

En el mes de noviembre del 2020, por iniciativa de la Defensoría Nacional de las Niñas, Niños y Adolescentes[4] se realizó un encuentro grupal (*conversatorio*) a fin de conocer de modo directo las reflexiones de las niñas y niños con relación a la pandemia y sus efectos en distintas dimensiones de sus vidas.

La situación de excepción que se vivió con el inicio de una pandemia de escala planetaria, es una circunstancia en la que es poco común solicitar la opinión de las niñas y niños por lo que nuestra propuesta, en la que se registran los razonamientos y valoraciones sobre este tema y otros, es un ejercicio que devela un mundo desconocido, que merece ser comprendido e integrado al debate social.

A tal fin, colaboran los estudios desde la perspectiva socioantropológica de las edades de la vida, ya que han permitido visualizar la articulación entre las edades cronológicas, la heterogeneidad de experiencias y los condicionamientos de las circunstancias de vida en los márgenes, como práctica infantil de las desigualdades sociales: biografías, vivencias subjetivas y posiciones sociales en la intersección de la desigualdad de clase, de género, etarias, territoriales y otras. De este modo, las reflexiones de las y los participantes acerca de sus experiencias de vida, así como sus vivencias, generadas en condiciones de marginalidad socio urbana y compartidas en el contexto escolar con sus pares y docentes, nos orientan a hacer visibles los 'desacoples' entre sus propios ritmos biográficos, sus edades cronológicas, y aquellas prácticas y experiencias que se consideran 'apropiadas' para las personas según su edad.

Al mismo tiempo, es interesante hacer notar que metodológicamente, la búsqueda de testimonios "auténticos" (libre de coacciones), tiene un nivel explícito -que se registra como 'texto' del streaming (transmisión virtual sincrónica) -, y otro implícito enraizado en los vínculos previos entre los participantes y en las posibilidades que abren o cierran las

* **María Agustina Granada**: Profesora de Educación Primaria. Posgrado en Inclusión Educativa. Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas de Infancia. Militante del Movimiento Evita – Secretaría de Educación.

* **Sonia Laborde:** Maestra Normal Nacional. Profesora de Pedagogía- I.S.P. J.V. González. Especialista en Educación-Universidad de San Andrés. Profesora Adjunta -a cargo- Teoría y Técnicas de la Asistencia Psicopedagógica- FFyL-UBA-2004-2017. Directora Académica de la Especialización en Políticas de Infancia-UTE-CTERA/MEGCBA-2005-2016. Investigadora-IICE-FFyL-UBA - Continúa. Asesora Pedagógica del Programa de Diplomaturas Universitarias UTE-CTERA/UMET/UNIPE - Continúa.

* **Micaela Stefani:** Profesora de Educación Inicial. Especialista en Políticas de Infancia. Licenciada en Gestión de Instituciones Educativas.

* **Guadalupe Storni**: Profesora para la Enseñanza Primaria. Lic. en Psicología. Especialista en Políticas de Infancia. Directora interina - EII N° 4 DE 4- Modalidad Educación Especial. Vicedirectora titular - EII N° 4 DE 4 - Modalidad Educación Especial. Tutora 'Discapacidad y Educación. Tensiones y encuentros en las prácticas cotidianas'. INFoD.

* **Marcela Terry:** Licenciada en Ciencias de la Educación - UBA. Profesora para la Enseñanza Primaria. Directora de Profesorados Universitarios de Educación Especial-UNPAZ. Profesora de la Cátedra Freire UTE-CTERA. Profesora Tutora de la Especialización en Políticas de Infancia – MEGCBA-2016-2021.

2. Las niñas y niños participantes son argentinas y argentinos, son hijos/as de padres y madres bolivianas, a excepción de un niño quien es hijo de argentinos. Una niña es hija de madre ecuatoriana. Son alumnos/as (cinco varones y tres mujeres) quienes cursan 6° y 7° grados con la misma docente, en escuela de Jornada Completa y residen en: a) la Villa 1 - 11 – 14, Comuna 7, o Barrio Padre Rodolfo Ricciardelli, o Barrio Ricciardelli, de la zona sur del Barrio de Flores, en el área denominada como Bajo Flores y, b) en el Barrio Ramón Carrillo, Comuna 8, de la Ciudad de Bs. As. Todos/as los/as participantes tuvieron previamente el permiso explícito de sus progenitores para participar en la reunión virtual, fuera del horario de clase.
3. La capacitación en 'Metodología de investigación de la práctica para docentes en ejercicio' fue realizada en el marco del Postítulo de Especialización en Políticas de Infancia, en un convenio entre el Programa de Antropología y Educación del ICA FFyL de la UBA y UTE/CTERA, coordinado por Graciela Batallán y Silvana Campanini (FFyL-UBA).
4. Agradecemos a nuestra colega Dra. Florencia Gentile, el habernos acercado la propuesta de relevar las opiniones de estudiantes de educación primaria, para ser incorporadas a los Informes Institucionales de la Defensoría Nacional.

intervenciones docentes en la conversación.

El análisis de esta trama nos permite reconocer y valorar el carácter de protagonistas activos en la construcción de sentidos sobre sus propias experiencias y de vínculos intergeneracionales, a la vez que avanzar desde las categorías sociales en uso – sobre diversas clasificaciones y/o distinciones acerca de la niñez y la infancia – hacia nuevas articulaciones posibles entre discursos, representaciones y prácticas enraizadas en las visiones de la edad como construcción social.

Desarrollo: Primera Parte. Bosquejando interrogantes y catalogando preguntas…

Siendo nuestro objetivo desarrollar conversaciones espontáneas acerca de los registros que sobre la cotidianeidad expresan niñas y niños junto a las maestras y buscando así, desentrañar cuáles son las condiciones que – desde el punto de vista infantil- favorecen o han favorecido, su participación cursando la escolaridad primaria; y, fundamentalmente, dada la situación de estar culminando la primaria, qué perspectivas plantean respecto al pasaje a la educación secundaria, habida cuenta de la experiencia de escolarización durante la pandemia. Pensamos que, aunque las describan aludiendo a necesidades, dificultades, expectativas… el sentido para nosotras es entramarlo con qué grado de conciencia han desarrollado sobre la protección de sus derechos.

• Nuestros interrogantes de inicio:

- En los relatos breves sobre su cotidianeidad y situaciones vividas en el contexto familiar y social, con especial referencia al inicio del año escolar 2020 y las sucesivas transformaciones en los intercambios escolares … ¿qué valoraciones realizan? ¿Qué les pasó durante este tiempo?... ¿qué piensan?... ¿cómo proponen continuar? ¿Con quiénes piensan que necesitan hablar de todo esto? … por qué se originó un cambio en la escolaridad? qué conocen los y las estudiantes sobre el origen de la pandemia...

- Por otra parte, atendiendo a que finalizan a primaria, nos preguntamos.... ¿cuál es el horizonte de referencia? ¿qué dimensión y proyección tiene el problema según sus concepciones? y ¿qué conocen acerca de una solución posible?...

- En relación al desarrollo de la conversación, más allá de las intervenciones docentes pensadas para 'hilar' la conversación, nos interesó atender ¿a quiénes mencionan al abrir la conversación? En un escenario social y comunicacional fuertemente internacional, con protagonismos de referentes como las figuras presidenciales, ministra de salud...médicos/as...periodistas.... investigadoras/res de laboratorios y universidades, miembros de organismos internacionales ... es decir.... qué tanto, los relatos pueden abrirse -en el intercambio- a la complejidad del contexto... necesitamos tomar en cuenta si permanecen referenciando sólo al contexto más inmediato... o bien, ¿qué tan amplio es el mundo en sus representaciones, en sus experiencias?

- Pensamos dinámicas alternativas para distinguir:

- el momento de apertura en el encuentro:
  - Definir con una palabra la situación. ¿Cómo estuviste este tiempo? … En una palabra.
  - Exponer las docentes sus propias vivencias, ante las niñas y los niños del grupo escolar.
  - Coordinar una ronda de presentación, de quienes participan (adultas y niñas/os): decir nombre, trabajo o grado que cursan, escuela, algo que les guste hacer, por ejemplo, música, deportes, lecturas…

- Respecto a las trayectorias de vida y a sus trayectorias escolares:
  - Cómo ha sido el recorrido general por la escuela. Cómo ha sido el recorrido en ASPO; cómo se proyecta su pasaje al secundario. Cómo imaginan 'el año que viene'… Cómo podrá ser la escuela secundaria … Qué recomiendan que no puede faltar en la primaria… Qué quisieran cambiar… Ya que comparten el espacio, las niñas y niños de 7mo grado, ¿qué le dirían a 6to…? … y las niñas y niños de 6to ¿qué quieren saber?
  - Describir un día de escuela: sin cuarentena y en cuarentena. Comentar un día de vida... Acercarnos a conocer cómo transcurrió todo el tiempo de mayor aislamiento en sus viviendas…. O aun cuáles han sido los espacios en los que hayan sido alojados…
  - Vivencias del ahora … Intentamos comparar.... durante ASPO y desde que la escuela volvió a convocar la presencialidad... Si asistieron a la escuela en esas semanas… Cómo fue esa experiencia… Con quiénes compartieron....

- Acerca de los aprendizajes en el entorno virtual:
  - Uno de los tópicos ineludibles para caracterizar la escolaridad en tiempos de Pandemia, ha sido el escenario de los aprendizajes en los entornos virtuales…. Cómo han logrado 'conectarse' con las docentes, con sus compañeras y compañeros… Cómo vivenciaron esta comunicación … Les fue posible comunicarse con amigas, amigos, familiares…. Cuáles son los dispositivos a los que han tenido acceso… Ha variado el uso personal (no sólo en el contexto de escolariza-

ción) de la tecnología comparando, por ejemplo, con 'el año pasado'…

- Como para cerrar...
  - Proponemos expresar un comentario final sobre una viñeta de Mafalda acariciando el globo terráqueo: 'Sana, sana, colita de rana, si no sana hoy sanará mañana'.

- Redactando el catálogo: las preguntas guía para conversar con las niñas y los niños.

  - Queremos conocer sus experiencias, opiniones y preocupaciones sobre el modo en que la pandemia cambió lo que ustedes hacían diariamente…. En la escuela o con sus amigos…. O qué fue cambiando en la vida cotidiana de sus familias.

  - ¿Cómo están pasando la cuarentena? ¿Cómo se sienten? ¿Qué cosas positivas rescatan de esta experiencia que están viviendo? ¿Qué cosas les preocupan, los molestan?

  - ¿Cómo son sus días? ¿A qué se dedican durante el día? ¿Dedican más o menos tiempo que antes de la cuarentena a esas actividades? ¿Cómo se están organizando en sus casas con el trabajo de la escuela, con la ayuda en la limpieza, el cocinar…? ¿El cuidado de los más chicos?

  - ¿Pudieron seguir con las clases durante este tiempo? ¿Qué cosas funcionaron, y qué cosas les complicaron la continuidad de la escolaridad? ¿Cómo fue la experiencia? ¿Cómo se imaginan la vuelta a las aulas? ¿Qué cosas les preocupan, les dan miedo de ese momento?

  - ¿Cómo hicieron este tiempo para ver o compartir momentos con sus 'amigues'? ¿Qué cosas hacen para verse o encontrarse virtualmente? ¿Cómo se imaginan que se sentirán cuando puedan volver a verse? ¿Qué cosas se imaginan que podrán hacer y cuáles no? ¿Qué sensaciones les genera esa escena que se imaginan?

  - Posiblemente, también cambiaron algunas cosas durante la cuarentena en la vida de sus familias. ¿Cómo ven a sus familiares? ¿Cómo están, cómo se sienten con las personas que viven con ustedes?

  - ¿Impactó la cuarentena en sus barrios? ¿Cómo ven la situación de las personas que viven en sus barrios? ¿Qué cosas les preocupan de la situación en sus barrios? ¿Ustedes participan de actividades en organizaciones del barrio, con vecinos y vecinas?

  - ¿Participaron de alguna forma de organización o acción solidaria en este contexto? ¿De cuáles, qué prácticas?

Desarrollo: Segunda Parte. Las lecturas posibles acerca de los intercambios

A partir de la actividad realizada y, contando con la desgrabación textual[5] tanto de las intervenciones docentes como del grupo de niñas y niños[6], invitamos a la Dra. Graciela Batallán -por su extensa trayectoria como investigadora interesada en profundizar y ampliar el conocimiento sobre la relación entre la infancia y la dimensión política de la vida social y, según sus propias palabras: *'campo del que están excluidxs por su condición de menores'*- a analizar y comentar las preocupaciones, razonamientos y valoraciones de las niñas y niños acerca de las problemáticas sociales que describen o a las que hacen referencia[7].

A continuación, citamos parte de su texto: 'El tiempo que liberó la pandemia' (Batallán, Graciela. Buenos Aires. 29/3/2021)

Si bien, la autora señala que…

'El análisis del texto desgrabado de la conversación grupal, siguió dos tipos de lectura: Por una parte, el desarrollo del contenido, su complejización y sustento sobre la pertinencia en relación al tema tratado y por otra, la del proceso grupal en el que intervienen las mediaciones y las consignas entregadas por la coordinación y los vínculos, trasfondo previo de la relación entre los participantes portadores de voz o de los participantes activos o líderes voceros o silenciosos'.

5. Destacamos el trabajo minucioso de desgrabación de Malena Cavallo.
6. Las iniciales y nombres se asignaron preservando la identidad de las y los participantes.
EQUIPO DOCENTE: (M) - Maestra, 6° y 7° grados; **(X)** - Maestra de Educación Inicial, Sala de 5; **(XX)** – Maestra Secretaria; **(XXX)** - Directora**; (XXXX)** - Profesora de Educación Superior; **(XXXXX)** - Profesora de Educación Superior.
ALUMNOS/AS: (Pablo); (Estela); (Jorge); (Ernesto); (Inés); (Eduardo); (Leticia); (Esteban).
Las menciones registradas como omitidas (…) se refieren a niñas y niños que NO participaron en el conversatorio.
7. Es necesario expresar nuestro agradecimiento a la Dra. Batallán por su colaboración en todo el proyecto, la claridad en el trabajo analítico, las enseñanzas brindadas a lo largo de tantos años en el Postítulo de Políticas de Infancia y, muy especialmente, en la elaboración del texto aquí citado.

…. En nuestra presentación, sólo transcribimos las-dimensiones que se han construido a partir del análisis de los intercambios.

a. El tiempo que liberó la pandemia

Como en el inicio de la conformación de todo grupo de conversación con un objetivo predeterminado, la coordinación se involucra en la presentación como modo de "romper el hielo" y generar confianza en la interacción oral. La maestra coordinadora (M) les pide a todxs los participantes, adultos y niñxs, que se presenten *"con el nombre y digan algo que* ***"les gusta hacer".*** Las docentes se presentan inicialmente expresando sus gustos cotidianos, intentando un acercamiento extraescolar que busca construir puentes entre edades tan distantes. Así surgen los gustos por *escuchar música, los deportes, la lectura, el canto, el baile, la manicuría y otros.* Algunos son coincidentes con lo que les gusta hacer a los chicxs tales como, *bailar, dibujar, tejer* y otros no expresados por las adultas, como *hacer manualidades, conversar con los amigos, "imaginar de noche", jugar al fútbol* y de modo preponderante, *los video juegos,* que al tiempo que se nombran (generalmente en inglés) dejan en evidencia que sus nombres y reglas son totalmente ajenos para las docentes.

Esta recurrencia permite señalar un punto clave en torno a la construcción de la identidad de los niñxs en tiempo de pandemia y su dinámica expresa que este mundo (el de los video juegos) es un mundo privado de pertenencia al que no entran. en general, los adultos. Los video juegos, su uso y manipulación no solo son un entretenimiento generalizado, sino que, en el intercambio sobre su modo de uso, ponen de manifiesto mecanismos sutiles de integración y exclusión entre ellos. También, además de necesitar una particular experticia (ausente en los adultos), son una aspiración que tiene por horizonte el ***"ser youtuber", escuchar y subir videos, escuchar k.pop, free fire,*** etc.).

Mas allá de estos elementos que es interesante profundizar, todo lo que *"gusta hacer"* (también a los adultos), tiene que ver con la libertad de elección y entre los chicos es principalmente jugar con video juegos (todos con nombres en inglés) individuales o con otros, en red o con algunos amigos seleccionados. Esta extendida elección, aunque no única, pareciera ser el refugio elegido como placentero y propio.

b. El saber extraescolar sobre la pandemia

Luego de la larga ronda de presentación, la maestra coordinadora inicia la tarea propiamente dicha y dice:

> ■ *M: - Bueno, muy bien, ¡muchas gracias! … ¿Quién quiere contar qué fue lo que pasó? Recordar lo que pasó ese 20 de marzo o principios de marzo que modificó nuestra realidad, nuestra cotidianeidad y, digamos, nos impide que ahora, en este momento, podamos tener este encuentro presencial…*
> *Toma la palabra ERNESTO.*
> ■ *ERNESTO: - El 20 de marzo, Alberto Fernández, presidente de la Argentina, declaró cuarentena total ya que había 13 casos de coronavirus, si no me equivoco… porque el conteo… porque no me acuerdo muy bien. Ya que desde antes comenzó, no me acuerdo qué fecha… 8 de marzo, 7 de marzo, por ai… (por ahí), 13 días después de los casos de coronavirus que ya había, Alberto decidió cerrar todo, cuarentena total restringida, cuarentena obligatoria y así…*
> ■ *LETICIA: - Los casos de coronavirus ya se tenían conocimiento a finales de 2019.*
> ■ *ERNESTO: - Y después de eso, después del 20 de marzo empezó a alargarse un poco más la cuarentena, pero ya con menos restricciones.*
> ■ *EDUARDO: - Después se fue alargando a todos los países de Latinoamérica.*

La intervención de estos alumnxs muestra que circula entre ellxs un conocimiento informado sobre la pandemia a nivel mundial y nacional y que tienen conocimiento de la acción del gobierno actual. También expresan poseer información no difundida (incluso entre los adultos) sobre la enfermedad y datos para comparar la situación del país con la de otros países latinoamericanos. La maestra muestra sorpresa por la capacidad y dominio de un vocabulario no *"enseñado"* o supuestamente no conocido por *"los chicos".*

Otra sorpresa (esta vez también para esta comentarista) es el enigma que despierta la opinión de una niña que dice: *"a mí la cuarentena no me afectó para nada, la verdad estoy feliz así".*

Poco a poco van precisando el conocimiento que tienen sobre el surgimiento de la pandemia, las zonas y regiones más afectadas, origen, distribución, tasa de letalidad, estimación del contagio, edades de mayor vulnerabilidad, los principales síntomas, etc.

> ■ *LETICIA: - Primero estuvo en Europa, que fue el foco, y luego vino a Latinoamérica… No sé muy bien quién fue el foco… pero sé que Estados Unidos fue uno de los focos y sigue siendo.*
> ■ *ERNESTO: - Actualmente, ahora hay un rebrote en Europa porque… También está en Latinoamérica.*
> ■ *LETICIA: - Sí, sí.*
> ■ *M: - Bien ¿Y cómo fue modificando este virus? …. ¿Qué sabemos de este virus para empezar?*
> ■ *ERNESTO: - Que es un virus que tiene la letalidad del 3%, por cada 100 contagios, 3 mueren aproximadamente, … la tasa de letalidad.*
> ■ *M: - ¡Ah, mirá! Ese dato no...no lo tenía D., ¡qué interesante!*
> ■ *PABLO: - D, se nota que ve mucho noticias!...*
> ■ *XX.: - Cómo ampliaron el vocabulario, ya saben una palabra nueva: "letalidad" ¡Vamos!*

■ *LETICIA: - Letalidad yo ya me la sabía desde antes.*
■ *ERNESTO: - Después había también una estimación de que ese virus tenía de cada… 100 personas, contagia a 14 aproximadamente.*
■ *LETICIA: - Sí, también se sabe que afecta más a personas… a los adultos mayores, que a las personas que son más jóvenes. Por ahí la gente de 60 se ve más afectada que las personas que tienen 12 o 13 años o un poquito más.*
■ *ERNESTO: - Los síntomas son como una neumonía más crítica ya que te da dolor de garganta, te da fiebre alta, dificultad para respirar, tos, tos … y entre algunas cosas.*
■ *LETICIA: - Sí, eso pasa… ¡porque el virus justamente afecta mayormente a los pulmones!*
■ *ERNESTO: - Y a las personas de riesgo, como diríamos acá, los que tienen problemas respiratorios o cardíacos…*
■ *LETICIA: - Sí, personas con obesidad…*
■ *ERNESTO: - O diabéticos.*

La información sorprende a la maestra secretaria, que pregunta ¿dónde se enteraron de todo eso? La respuesta es que recurren a *noticieros o fuentes oficiales como la BBC, la CNN.*

■ *XX.: - Chicos, perdón ¿Dónde se enteraron de todo eso? ¿Cómo fue…? Todo esto que nos cuentan, que la verdad…*
■ *ERNESTO: - En las noticias o fuentes oficiales como la BBC, la CNN…*
■ *LETICIA: insiste que se informó casi por casualidad, y que la pandemia no la afectó casi nada (…estoy feliz así).*
(…)
■ *LETICIA: - Yo me enteré más que todo porque… bueno, no sé …. un día estaba mirando por YouTube, estaba viendo, y me apareció eso y bueno, lo miré y no pensé que en un momento iba a pasar esto, pero a mí no me afectó casi nada la cuarentena, la verdad que estoy feliz así.*

Se genera una situación enigmática que es una pista a seguir sobre los vínculos de competencia y rivalidad entre lxs niñxs. Esto excede la participación de cada uno sobre el tema, y permitiría una lectura sobre la dinámica grupal. Esta respuesta poco convencional, muestra y oculta simultáneamente, como se verá al final del encuentro, posturas diversas con respecto a las formas y grados de compromiso con "lo social".

■ *M: Los demás… ¿qué opinan?*

c. El confinamiento y la angustia

La expresión de sentimientos y emociones. Soledad, muerte de familiares cercanos, angustia por situación económica.

En general, y en contraste con esta opinión disidente, los niñxs dicen haber extrañado a la escuela. Ese sentimiento se asienta en que la escuela *es el encuentro con los amigxs* y el lugar habitual y propio. Su nostalgia contrasta con la soledad que significa el encierro para la gran mayoría. La opinión en disidencia se fundamente en el rechazo a la escuela (principalmente a la sociabilidad con los otros niñxs) y *el placer por estudiar y estar sola.*

■ *ESTELA: - Yo igual (lo pasé), más o menos.*
■ *PABLO: - Yo en la cuarentena, cuando fueron… dos semanas que no me acuerdo de cuarentena, no me preocupé mucho porque yo pensé que luego de estas dos semanas íbamos a volver a la escuela y no pensé que la cuarentena se iba a alargar como ahora. Y cuando empecé a ver un poco más de noticias, me fui enterando que la cuarentena se fue alargando y más casos de COVID.*
Y bueno, yo la cuarentena sinceramente la pasé mal por… En primer lugar, porque decía que estuvimos encerrados, estuvimos básicamente creo que solos, algo así… Yo estaba encerrado, parecíamos como… No sé, parecíamos como leones que queríamos salir, pero estábamos encerrados.

d. Pandemia y economía en el contexto nacional y regional

(Comentan la actuación de gobiernos, deuda, fondo monetario internacional.)

Más allá del plano de la subjetividad y las emociones el intercambio se remite a la situación socio económica del país:

■ *ERNESTO: - Yo estoy más preocupado porque Argentina en ese tiempo estaba muy mal económicamente, bueno, no estaba tan bien… pero tan mal, así que yo me preocupé porque no podíamos… (no se entiende en el audio) al mundo por el virus, o sea nuestra economía iba a ir muy mal y no sé, podríamos ir mal, en picada.*
■ *LETICIA: - Estaba mal en cierta forma, incluso en el gobierno de Macri, de cierta forma se puede ver cómo ni siquiera había una pandemia y se tomó mucha deuda y además nunca supieron explicar muy bien qué pasó con lo que se prestaron del Fondo Monetario Internacional, siendo que justamente también e incluso el Fondo Monetario Internacional reconoce que estuvo mal haberle dado tanto dinero a Argentina sabiendo que no podíamos devolvérselo luego y así fuimos hasta llegar hasta ahora, que la cuarentena afectó muchísimo a Argentina pero el nuevo presidente supo más o menos cómo manejar la situación.*
■ *ERNESTO: - Sí, porque dice… Yo leí un estudio que decía que toda la plata que el FMI le dio, que no me acuerdo … que era unos 50 millones, porai… (por ahí) dice que sólo uno de cada tres pesos se utilizó, o sea no sé qué pasó con lo de la… O sea, un tercio diríamos y así fue muy mal el anterior gobierno. Y también bajaron los salarios, aumentaban la luz, el agua y no sé lo que pasó con el dinero.*
■ *X: - Claro, entonces ustedes lo que dicen es que*

aparte de que la cuarentena haya afectado de manera social, también afectó de manera económica al país… ¿O no?

■ *LETICIA: - Sí, afectó mucho, de manera económica… Incluso se nota con los precios, estaba viendo que una palta puede llegar a salir $100, ¡una locura eso!...*

■ *ERNESTO: - Pero igual tomamos muy buenas decisiones yo diría… porque si nos damos como ejemplo a muchos países, como diríamos Brasil, a Brasil quiso poner su economía más arriba que su salud, pero le fue muy mal, siendo sincero, ya que Bolsonaro elegía sus caprichos y elegía muy mal.*

■ *LETICIA: - Lo que más se puede ver… donde privilegiaron la economía en vez de la salud y ahora tienen esa cifra alarmante de casos.*

El contrapunto entre los dos alumnos preocupados por la economía del país y la situación internacional de la región vuelve a sorprender a los adultos. Por una parte, esta digresión puede entenderse como un intento por salir del tema angustiante de la muerte que traen quienes la vivieron y por otra manifiesta, en el modo de expresarse, el grado o tipo de apoyo al gobierno, con el que uno se involucra en un nosotros y la otra, describe con más distancia.

Una niña vuelve al problema en el plano de los vínculos familiares.

■ *ESTELA: - ¿Seño puedo hablar?*

■ *M: - Dale ESTELA!*

Retoman el miedo a la muerte de familiares mayores y cercanos y la impotencia frente a ese límite. En ese sentido relacionan la contención que sienten en la escuela frente a la experiencia de la muerte y la soledad. En la conversación preguntan a quienes *perdieron* familiares cercanos y se interrogan sobre *qué se siente con la pérdida de un familiar cercano* (abuelita, tía, parientes). No solo los más viejitos sino por la amenaza de la letalidad por el contagio.

El encierro y el aburrimiento hacen idealizar la cotidianeidad escolar, sus posibilidades y el gusto de asistir y jugar, aunque la imagen idealizada sobre la escuela es discutida por quien la rechaza, como un llamado a la realidad.

■ *ESTELA: - A mí lo que me ha cambiado la cuarentena es que me preocupan mis familiares, mi abuelita me preocupa y mi abuelito y todos. Igualmente, no me gusta mucho estar encerrada, tengo patio, pero ya no podemos correr mucho porque acaban de pintar y el piso está como más durito ya no está lisito para poder jugar normal...*

Jugué un poco, tenemos para hacer burbujas y jugamos un poco pero igualmente me aburro y quiero salir, ir a la escuela. La escuela me gustaba, ahí podíamos correr y podíamos ir a lugares.

■ *LETICIA: - No podíamos correr en la escuela, en el patio, decían que no se podía correr.*

■ *M: - No, no se puede porque es muy chiquito. Bueno y escuchen… ¡Igual corrían así que no se hagan!… Bueno, retomando esto que decía Yas, que le preocupaba mucho su abuela, que ya varios mencionaron el tema de las personas mayores y de riesgo…*

La postura de Leticia, con respecto a la pandemia va relativizándose cuando describe la muerte de alguien de edad mediana:

■ *LETICIA: - Igualmente tampoco significa que las personas que tienen mi edad no les afectó, por ejemplo, tengo alguien que falleció justamente por eso, no era tan viejito, o sea era una persona adulta pero no así.*

■ *M: - Claro.*

■ *LETICIA: - Solo fue porque tomó frío, se resfrió… O sea, en principio pensó que le había pasado porque al principio sí sentía tos, tos, todo y luego fue bajando. En un momento se ve que se habrá descuidado, habrá ido de aquí para allá, de aquí para allá en Bolivia y tomó demasiado frío y la recaída fue peor y bueno, entonces no lo soportó.*

■ *ERNESTO: - Y lo peor es que justo en esos momentos algunos países estaban muy mal, como Bolivia que estaba en una dictadura, no sé, un golpe militar, un golpe de estado o hubo países que directamente estaban muy mal en salud como diríamos, Colombia, Ecuador… Ecuador o Perú.*

Nuevamente, el compañero que le hace el contrapunto agrega elementos del contexto político y denuncia dictaduras y golpes de estado en otros países.

La coordinación abre el diálogo al grupo y el tema, de lo mal que lo pasaron en la cuarentena, vuelve a instalarse.

■ *M: - Bueno, muy bien, vamos a hacer un poco que circule la palabra … Mati ¿vos querés aportar algo? ¿Lean?*

■ *EDUARDO: - Yo puedo decir algo?*

■ *M: - ¡Dale Eduardo!*

■ *EDUARDO: - Yo en esta cuarentena la pasé muy mal.*

■ *M: - ¿Por qué? ¿qué pasó?*

■ *EDUARDO: - Porque muchos de mis familiares murieron.*

■ *M: - ¿Familiares de acá o de Bolivia?*

■ *EDUARDO: - No, familiares de acá, que vivían en.… acá.*

■ *M: Bueno ¿Y cómo la llevaron?*

■ *EDUARDO: - Estaban en la casa ahí cuidándose y de repente fueron a un lugar y tipo se quedaron una semana o no me recuerdo cómo fue, pero el COVID le agarró y de repente murió…*

■ *PABLO: - Lo siento Eduardo.*

■ *INES: - ¿Cómo se siente perder a un familiar? Es bien triste.*

■ *EDUARDO: - Era mi tía.*

■ *M: - Era tu tía, es verdad… que mamá me había contado.*

■ *INES: - Es muy triste perder un familiar.*
■ *LETICIA: - Yo que no la conocí, sí me afectó un poco, un poquito mal… (Ruido en audio)*
■ *EDUARDO: - Se sentía muy cansada tipo… pero…*
■ *M: - Ay, se cortó. (se refiere a la conectividad)*
■ *PABLO: - ¿Estamos, estamos? Ah, ahí está, pensé que se me fue el internet o algo.*
■ *XXXXX.: - Se dejó de escuchar Eduardo.*
■ *M: - Sí.*
■ *XXXXX.: - No se escucha Eduardo ¿Estás ahí? ¿Nos escuchás? … No… ¿No?*
■ *PABLO: - Lo más probable es que se le fue el internet, se le cortó algo porque cuando se te va el internet te quedás unos segundos así y luego pum, te desconectas.*
■ *M: - Bueno, vos Jorge que habías abierto el micrófono…*

Los relatos sobre la muerte de parientes y personas cercanas son parte de una experiencia trágica e insólita que muchos de los niñxs han vivido por primera vez.

e. Cuarentena y desigualdad

En el intercambio emerge el drama social y político que rodea a la pandemia. El relato incorpora además de la dictadura en Bolivia, la desigualdad social y cómo afecta de modo diferencial.

■ *JORGE: Sí, yo creo que la cuarentena la podés pasar, depende de varias cosas. Por ejemplo, si vos vivís en un lugar muy chiquito y no podías salir, ahí como que te estresas más, la pasás diferente. En cambio, si tenés, no sé, la play, la compu, el celu, una casa grande, o así, es diferente, lo podés llevar muy diferente. También depende de la situación económica.*
■ *XXXX.: - Ahí Esteban tiene el micrófono abierto.*
■ *ESTEBAN: - Jorge, así… ¿O no? Así a los famosos, a los millonarios que tienen una casa así, una piscina, dicen "quédense en la casa" mientras nosotros, algunas personas, que tienen una casa chiquita y no pueden salir ahí… Ellos sí quieren salir de la cuarentena porque no tienen mucho espacio mientras los famosos dicen "quédense en su casa" pero ellos tienen mucho espacio en su casa ¿No sería? …*
■ *JORGE: - Sí.*
■ *ERNESTO: - Eso es verdad.*
■ *JORGE: - Mi papá tiene un departamento chiquitito…*
(Ruido en el audio)
■ *XXXX.: - Esperen que se están pisando, me parece que Jorge quería terminar con una idea, después si querés seguís Leticia.*
■ *JORGE: - No, que digo que mi papá tiene un monoambiente chiquito y cuando voy y me quedo una semana ya me agobio un poco porque es chiquitito, no puedo salir, en los primeros días, ahora bueno, ya se puede salir a la plaza y a distintos lugares… pero digo eso.*
■ *PABLO: - Podés salir, pero no como que todos los días te vas, podés salir así, pum, pum, pum, muy seguido… Podés salir, pero no así tan seguido.*
■ *X: - ¿Y el contacto con sus compañeros y compañeras cómo fue durante esta cuarentena?*
PABLO: - Yo quiero contar algo, o sea ¿Te refieres a que si alguno de nosotros nos enfermamos por algo?
■ *X: - No, no, me refiero a si ustedes pudieron hablar, ya sea vía WhatsApp, vía teléfono ¿Se pudieron comunicar con sus compañeros o compañeras?*
- Ruido de audio-
■ *M: - Se desbloquearon todos juntos. Vamos a hacer una cosa, arrancá… Creo que había desbloqueado todos los micrófonos ¿No? … Si quieren hacemos lo mismo, que arranque Inés y después cuando terminas, le pasas la palabra a algún otro compañero así lo hacemos organizado ¿Dale?*

f. Encuentros y grupos de chat. Selectividad y reclamos implícitos

En este tramo de la conversación grupal y por medio de una pertinente intervención de X, se vislumbra un conflicto intragrupo que tiene que ver con la inclusión o exclusión en los juegos de red, en las invitaciones a las casas durante la cuarentena y principalmente, en el agrado por parte de quien se pronunciaba feliz en la pandemia por estar en su casa, sola, sin compartir con los compañerxs.

■ *INES: - Bueno, como nosotros, casi todo sexto… nos reunimos por Meet para jugar un jueguito, cualquier jueguito, todos estábamos, un montón, metiendo ruidos ahí, hasta cualquier persona de amigos de no sé quién. Y también hablábamos por WhatsApp, nos creamos un grupo a las doce de la mañana, eso estaba muy divertido.*
■ *M: - Sí, yo quiero dar un dato de la creación de ese grupo de las doce de la noche, que ellos estaban muy activos en el grupo de WhatsApp a la una de la mañana, entonces les hicimos la propuesta de que se crearan un grupito paralelo para poder charlar.*
■ *PABLO: - Inés diles el nombre del grupo.*
■ *LETICIA: - Yo no estoy unida a ningún grupo.*
■ *INES.: - "Los Bombones de Leche". Le doy la palabra al que está al lado, Ernesto. Dije que le doy la palabra a cualquier persona y vi el nombre de David.*
■ *ERNESTO: - Ok ¿Yo? A lo contrario, aquí en séptimo nada hablamos, solamente tengo unos dos, tres amigos porque con esta cuarentena no hubo modo de comunicarse mucho y además cuando yo mandaba mensaje diciendo "¿Cuál es tu red social?" no me contestaban, así que bueno, tampoco los voy a molestar tanto pidiendo para comunicarse. Bueno… En ese lado no me gustó, pero bueno, solamente tengo a mi amigo (…), que hablamos mucho, a Leandro y a unos dos más y listo.*
■ *M: - Pase la palabra ¿A quién le toca?*
■ *PABLO: - A mí, a mí, a mí.*
■ *INES: - "Le doy la palabra a Pablo"*
■ *PABLO: - Ehhh, creo que Ernesto murió...*
■ *M: - Dale Ernesto pasá la palabra a algún compañero o compañera.*
■ *ERNESTO: - Ah no… es que me fui, bueno, le paso la palabra a Esteban, ah no mentira, a Pablo, a Pablo.*
■ *PABLO: - Gracias, gracias ¿Dijiste porque yo lo dije,*

¿no? Bueno, de contacto estuve hablando con algunos amigos, la verdad que recién cuando estaba empezando la cuarentena, dos meses, nos pasamos los números, primero tuve el de Inés, luego el de (…). El de (…) ya lo tenía desde hace tiempo, el de (…), el de (…) … pero que ya no hablamos más… ¡ah! .... y el de (…).

■ *LETICIA: - Sí, solo que (…) se había ido a Bolivia entonces dejó la escuela.*

■ *PABLO: - Sí, sí, ya me contó. También, no sé, voy a contar algo que pasó, lo que fue que llevábamos tanto tiempo, le pregunté a mi amigo Joani si se quería quedar acá, no sé, si se podía venir acá un día a dormir ya que pasamos como cinco meses sin vernos, casi nunca hablábamos, una vez nada más hablábamos al mes, viste, y se quedó; luego recientemente… Y se fue. Luego invité a otro amigo que también vive lejos, no era de la escuela, era de otro lugar que lo conocí por un cumpleaños. Le paso la palabra a Eduardo.*

■ *EDUARDO: - Yo en esta cuarentena hablé con amigos, hablé con Pablo, hablé con Inés. A veces jugábamos, Pablo, a veces cuando teníamos un tiempo libre, tipo cuando terminábamos la tarea, tipo eso era más después, tipo… Ahora lo seguimos haciendo, pero antes lo hacíamos mucho porque terminábamos más rápido la tarea.*

■ *PABLO: - Ahora ya no muy seguido. Además, ahora no estoy muy conectado al celu, eso sí, algunas veces me paso un poquito del celu y bueno quiero dejarlo un ratito y me pongo a hacer otra cosa, ¿viste? no siempre quiero estar tan conectado al celu.*

■ *EDUARDO: - Sí, sí. Y en esta cuarentena sólo tuve dos contactos: a Inés y a Pablo y a Pablo y a (…).*

■ *INES: - "Si quieres te agrego al grupo de los (no se entiende en el audio) de sexto"*

■ *EDUARDO: - Vos creo que me eliminaste…*

■ *INES: - "Mentira"*

■ *EDUARDO: - No me hablas nunca más, no aparece tu número en mi celu.*

■ *INES: - "Bueno, no importa, te voy a agregar a los grupos".*

■ *M: - Bueno, dale Eduardito, pasá la palabra.*

■ *EDUARDO: - Se la paso a Lucía.*

■ *LETICIA: - Yo la verdad no estuve muy interesada en comunicarme con ninguno de mis compañeros y estoy perfectamente bien, pero sí tengo el número de (…), de (…) y ya está y hasta hablábamos de vez en cuando y no sé, dos veces habremos jugado y creo que una vez jugamos con Inés nomás.*

■ *EDUARDO: - ¿Leticia te puedo preguntar algo?*

■ *LETICIA: - ¿Qué?*

■ *EDUARDO: - ¿Que jugaron? ¿Qué juego?*

■ *LETICIA: - Among Us*

■ *EDUARDO: - Ah, algo sospechaba de ese juego.*

■ *LETICIA: - Y sí, no sé, no tengo mucha memoria para…*

■ *PABLO: - Yo quiero agregar algo, yo sé que no es mi turno, pero sólo quiero agregar algo. Yo creo que el juego que estaban hablando acá, es un juego que fue… qué más creo que jugamos. Yo con Mauro no jugamos a Among Us pero yo con muchas personas, por ejemplo Michelle o alguien armábamos grupos o de Discord y jugábamos mucho más. Perdón si te estoy quitando la palabra Leticia, pero quería agregar eso porque es un juego que está bueno y la verdad me entretengo con bastantes personas.*

■ *LETICIA: - No, igual no iba a decir mucho, o sea yo estuve con otras cosas ocupada aparte de la tarea.*

Este es un hito en el desarrollo de la conversación grupal porque sobre el enigma abierto en su comienzo con relación a la respuesta "inesperada" de una niña que dijo sentirse *feliz* en la cuarentena, puede encontrar su explicación en los vínculos intra grupales y con el modo escolar, y no ser una opinión que se interprete meramente como una actitud de indiferencia o insensibilidad.

Señalo este punto como una advertencia metodológica, a fin de generar hipótesis de interpretación que entramen el plano intersubjetivo con el del razonamiento socio político o ideológico.

■ *XX.: - ¿Puedo preguntar Leticia, antes de que pases la palabra? ¿Por qué decís que la pasaste bien en la cuarentena? ¿Qué tuvo de bueno?*

■ *LETICIA: - Y porque la verdad, les soy honesta, no me gusta a mí mucho ir a la escuela… entonces bueno, yo veía esto como una forma de más relajarme porque realmente no me gusta tanto ver a los compañeros, no sé por qué, pero a mí no me agrada mucho, entonces preferí, me gustaba la idea de quedarme en casa y hasta ahora me sigue gustando.*

(….)

La intervención de XX es un emergente de la incomodidad que pareciera provocar el testimonio insistente de Leticia (quien reitera que lo pasa bien en la cuarentena porque no le gusta la escuela, ni estar con los compañeros). Es interesante, más allá de las razones sociales o psicológicas, por las que no le gusta intercambiar ni salir, su postura firme y que la docente secretaria, trata de modificar implícitamente, exponiendo lo que le pasa a ella.

■ *XX.: - Bueno, acá estoy yo, bueno, yo más o menos la pasé. A ver… cuando empezó la cuarentena yo hacía muy poquito que estaba en la escuela así que casi que no conocía a nadie y nadie me conocía a mí, así que para mí fue difícil al principio porque uno pasa muchas horas en la escuela, se hace amigos, sus compañeros pasan a ser casi su familia entonces yo venía de muchos años de estar en una escuela, me cambié este año entonces bueno, como que al principio me sentía como que nadie me conocía y esto de la distancia era más difícil para conocernos. Después con el tiempo, a pesar de la virtualidad, pude empezar a armar lazos con mis compañeras, con mis compañeros así que un poquito en ese aspecto mejoró. Pero bueno, yo extraño mucho, muchísimo a la escuela, extraño salir, poder ir a acompañar a mis hijas al club. Yo tengo una casa donde tenemos un patio entonces al principio de la cuarentena salíamos todos, hacíamos la actividad física, todos enganchados, después con el*

tiempo eso como que nos fue cansando, bueno, estaba todo lindo al principio, pero después uno quería como "bueno, ya está esto, ya terminó, quiero volver a la vida normal". Así que bueno… Yo a diferencia de Leticia, extraño mucho, a mí me encanta estar en la escuela, me encanta estar con gente, me encanta salir. Así que estar todo el día en mi casa, con tres hijas en edad escolar es como un poco complicado. Yo quiero volver a la normalidad ya, si puede ser mañana mismo yo sería feliz.

g. La presencialidad en la escuela y "la burbuja" (¿What the fuck?)

En general y excepto la niña que hace sus tareas sola, la presencialidad se asocia al encuentro con los compañeros que suponen más asiduo que el que han podido tener en el primer tramo de la cuarentena. Desconocen cómo va a ser y tienen confusión sobre lo que es "la burbuja":

■ *M: - Sí, también en un principio qué pensaron que iba a ser ese regreso a la escuela y cómo es ahora el regreso… De hecho, ahora los chicos de sexto también fueron convocados hace unos días y bueno ¿Cómo pensaron?, ¿cómo se imaginaron al principio de la cuarentena que iba a ser el regreso y cómo es ahora en la actualidad?*
■ *JORGE: - Yo no, yo… a mi casa sólo vinieron dos compañeros que son de los más cercanos y no tuve contacto con muchos, sino con unos cinco más o menos, entre ellos Ernesto, Esteban, algunos más. Pero eso, estuvimos prácticamente hablando y jugando y todo relacionado a las redes sociales.*
■ *XXXX.: - Claro, eso me quedé pensando… ¿Cómo Leticia?*
■ *LETICIA: - Tareas no hice con mis compañeros según lo que yo recuerdo, si esa era la pregunta, yo la hice sentadita sola.*
■ *PABLO: - Yo también. Me acuerdo que con amigos... no me acuerdo que he hecho tareas.*
■ *INES: - Yo me acuerdo de que una tarea de sociales la hice con una amiga que se llama (…).*
■ *XXXX.: - ¿Y cómo la hicieron? ¿Se llamaron por teléfono, se mandaban WhatsApp, se pudieron ver?*
■ *INES: - Sí, nos llamamos por teléfono.*
■ *EDUARDO: - Yo hice las tareas con mis amigos.*
■ *ESTEBAN: - Yo empecé a hacer las tareas con (…), Ernesto y (…), pero por Discord jugábamos, pero por tareas a la mayoría las hice con Ernesto y (…) , que siempre lo hice, y hasta ahora lo estoy haciendo con ellos dos nomás.*

Sobre la burbuja, la intervención de Leticia contrasta con el desconocimiento de lxs compañeros.

■ *LETICIA: - Yo pensé que iba a ser igual que mi hermana, con muchas restricciones y que parecía casi que… Me da gracia porque mi hermana decía "va a hacer una burbuja, que los niños no se van a poder acercar y ni siquiera va a estar la maestra y no nos iban a mandar porque no van a hacer nada". Y bueno, acá pasa lo mismo, acá no… Como era poco lo que íbamos a hacer y no íbamos a estudiar entonces no fui.*
■ *ESTELA: - Sobre la burbuja ¿Cómo sería? ¿Burbuja de todo el cuerpo o burbuja en la cabecita?*
■ *PABLO: - Antes de entrar a la… (no se entiende el audio) mi mamá me preguntó que la seño Cari había dicho algo sobre una burbuja y yo dije "What the fuck?".*
■ *M: - Vamos a tratar de reconstruir esta…*
■ *PABLO: - Una burbuja es algo que inflas como una burbuja.*
■ *LETICIA: - Me refiero a que una burbuja hace referencia a… Viste que la burbuja es algo más cerrado, entonces se quiere referir a estar una determinada cantidad de alumnos, que en este caso en la escuela son nueve, y estar con un profesor, pero no se van a acercar a otros alumnos. No es una burbuja literal, yo lo vi en bastantes medios, qué raro, pensé que ya todos lo sabían.*
■ *M: - Claro, el concepto de burbuja que conocíamos antes de la pandemia ahora decimos "burbuja" y se nos viene otra cosa en la mente ¿No?*
■ *PABLO: - Sí, eso es lo que pienso que es una burbuja porque es, pero no sé si hay una burbuja de internet, una burbuja así… Mucho no sé, sorry.*
■ *ESTELA: - Porque eso tenía mi duda, porque burbuja qué sería, eso también tenía duda. Si una burbuja literal como una burbujita en la cabeza o diferente.*
■ *LETICIA: - En la tele ya lo decían igualmente, de las burbujas y de los métodos, ahí lo explicaban con más profundidad de cierta forma, más o menos, pero te explicaban las bases de lo que era.*
■ *ESTELA: - Ok.*
■ *M: - ¿Y los de séptimo que ya…? Los de séptimo hace ya un buen rato que están en esta modalidad burbuja ¿Qué les pasó a ustedes? ¿Qué sintieron…?*
■ *ERNESTO: - Yo nunca estuve en una modalidad burbuja, yo dije que no porque no me quiero arriesgar.*
■ *JORGE: - No, yo tampoco.*
■ *ESTELA: - Una pregunta, seño viste cuando me enviaste estas… para… Cómo se llama… (pensamos que se refiere a las autorizaciones a firmar por padres y madres) Para esto, este encuentro, cuando vos dijiste a mi mamá que podía ir a la escuela a las 9.30… Yo pensé "¿La seño sigue yendo a la escuela?". Luego ahí mi mamá me dijo que sí, estás con los de séptimo y ahí yo me sorprendí, que están trabajando diferente.*
■ *M: - Claro, porque yo estoy en una burbuja con algunos chicos de séptimo.*
■ *ESTELA: - Por eso te digo porque cuando hablaste con mi mamá leí sus mensajes y ahí leí que vos estabas en la escuela y ahí yo le pregunté a mi mamá "¿Mamá, la seño Agustina está en la escuela?" y ella me dijo: - "Sí, está con los de séptimo".*
■ *X: - ¿Hasta el momento, chicos, alguno fue a alguna de estas burbujas? De los que están acá presentes.*
■ *INES: - Que yo sepa nunca, nunca, nunca.*
■ *PABLO: - No…*

h. Vida cotidiana en el barrio y solidaridad

■ *M: - Bueno ¿Y el resto… qué vieron en los barrios? Distintas formas de organización, cómo… Esto de los aplausos.*

■ *ERNESTO: - Muchas veces vi… Bueno, dos veces vi marchas por aumentos de sueldo, necesidades… Por ejemplo, yo miraba muchas noticias y decían de que había reclamaciones para pedir que den más alimento en los comedores o que aumenten los sueldos. Ejemplo, acá, no me acuerdo, pero un día hicieron reclamo los policías de la provincia, por acá no sé… en Capital; pero estaban haciendo reclamo por aumento de sueldo y hay muchos casos así.*

■ *LETICIA: - Hay gente que quizás tiene tiempo, pero no lo hace y hay otra gente que también está ocupada en sus cosas, no es que tenga suficiente tiempo para salir y aplaudir. A veces es así, esa gente que vos decís que no está valorando lo que hacen los médicos, también tienen su propia vida y también a veces no tienen suficiente tiempo.*

Las siguientes intervenciones describen los peligros del barrio, la policía que se lleva a gente, los incendios.

■ *ERNESTO: - Estos días alguien había muerto por acá cerca porque había mucha gente con ropa negra y llevándose un ataúd y no sé si iban para el cementerio de Bajo Flores y otro día cerca, anteayer creo, había una ambulancia y había tráfico, un poco, en mi barrio y estaba acompañado de dos coches de Gendarmería. Mucho pasa acá, además acá hay incendios, en mi casa… enfrente y tres casas atrás… había un incendio y después lo reportaron a las noticias.*

La 'vía muerta' es cubierta por la pregunta de la Maestra, quien *les pide un balance.*

i. Lo que la pandemia nos dejó

("lo positivo y lo negativo")

■ *M: - Bueno, escuchen como para ir cerrando un poquito, si tuviéramos que hacer un balance de cosas positivas y cosas negativas que tuvo esta pandemia ¿Qué les parece que tuvo de positivo y de negativo? ¿Qué les gustó, qué no les gustó?*

En este punto y ya casi en el cierre, la consigna que solicita que expresen "qué dejó la pandemia" planteada en términos dicotómicos (positivo y negativo) parece entenderse como un pedido de síntesis de lo dicho hasta el momento.

- Positivo; poder estar más con la familia porque los padres no tenían que ir a trabajar, igual, muchos estaban solos, también tengo que cuidar a las hermanas menores.
- *Podía usar más el celular y hacer videos. Eso positivo.* Todo lo demás negativo.
- Negativo: crítico a los medios y al uso político de la pandemia.
- Positivo: Ver un pasatiempo. No hay clases y entonces yo tengo tiempo para costurar, hacer ropas para mis hermanitas.
- Positivo: tener más tiempo. Ahora cocino y costureo.

■ *LETICIA: - Bueno, la cosa positiva que hice es que estuve vendiendo muchas cosas de tejido y la verdad que me fue bastante bien al punto de que, la verdad, se me agotan las lanas así que necesitaba comprar frecuentemente.*

- *Y yo aprendí un poco a hacer pasteles, como lemon pie o torta de frutilla. Aprendí a cocinar arroz, coquitos, buñuelos. Lo negativo:* contagiarse.
- Positivo: Hacer manualidades y venderlas.
- Positivo: usar mi celular y subir cosas a mi canal de youtube.

■ *ERNESTO: - Y otra cosa negativa fue que yo un día quería… Como ya habíamos vuelto a las clases yo quería comunicarme con mis amigos y apenas dos semanas y ya no pudimos… así que… Después otra cosa fue que no podía ya, tenía que cuidarme más y había que tener más responsabilidad y lo positivo fue de que sí, yo estaba más con mi familia, de que podía estar con el celular un rato más porque no tenía nada que hacer y de que yo podía hacer videos para mi canal porque tenía mucho tiempo libre y me entretenía con mi canal de YouTube, y eso.*

■ *LETICIA: - Igual eso de las noticias por el covid-19 lo hicieron al principio porque luego algunos o la mayoría de los medios empezaron a dejar de hablar tanto de eso y también se empezaron a enfocar demasiado en criticar al nuevo gobierno sólo porque el otro le fue mal. Y era muy gracioso, antes empezaron incluso algunos noticieros, recomendaban cosas… Incluso algunas noticias… No me acuerdo bien, pero creo que fue el dióxido de cloro, algo así, que terminó matando creo que al final, se reportó una noticia que un niño murió justamente por tomar eso. Y bueno, en las noticias algunas personas seguían recomendando eso y justamente los científicos eso no… Eso no te ayudaba para combatir el COVID-19, ni nada de eso.*

■ *ERNESTO: - También hubo como una… Rápido hablo, también hubo muchas elecciones acá, como pasó en Estados Unidos, la vacuna, muchas cosas pasaron en 2020.*

■ *PABLO: - Yo iría al lado negativo, la mayoría creo que fue el tema de contagios y preocuparme. Hasta ahora yo creo que tuve suerte de que… Nosotros en mi familia sí nos contagiamos, sobre todo mi papá que sufrió peor pero bueno… Y bueno, la cosa que yo creo peor sería contagiarse por el tema este del COVID. Y otra cosa positiva, que ahora estoy viendo a ver, es a ver, poder ver un nuevo pasatiempo, eso sí podría ser una cosa positiva.*

■ *XXXX.: - ¿Cuál sería ese pasatiempo Benji?*

■ *PABLO: - Yo nada más estoy diciendo así un pasatiempo cualquiera… pero…*

■ *XXXX.: - O sea vos lo pensás porque hay un poco más de tiempo.*

■ *PABLO: - Porque, no sé, …dos años ahora que te-*

nés tiempo podés abrir esas cosas que dejaste o volver a hacer lo que hacías antes, algo así.
■ *X: - Claro, lo positivo es tener un poco más de tiempo.*
■ *M: ¿Hubo o no, escuela?*

De modo indirecto, se deja ver que la virtualidad de alguna manera permite salirse de la exigencia escolar y del control del docente sobre la concentración en las tareas. Hay resistencia a la vez, a la consigna sobre lo negativo y lo positivo, con respuestas que no quieren expresar "lo positivo" en contraste al drama social que se vive y cierto alivio por el tener tiempo libre para elegir lo que quieren hacer.

■ *LETICIA: - Yo no termino la tarea y entró, incluso termino la tarea mientras están explicando algo.*
■ *M: - Terrible confesión LETICIA esa…(Risas)*
■ *ERNESTO: - Para mí tuvo más cosas negativas, aunque obviamente tuvo cosas positivas, todo tiene un lado positivo solamente hay que fijarse bien. Así que primero voy a contar lo negativo, lo negativo fue más para… Más por las noticias que contaban. Yo ya llegué a un punto de que no miré más las noticias porque ya hablaba… Exageraba mucho… siendo sincero y eso ya no me gustaba en un sentido porque no podía mirar ningún noticiero porque ya hablaban de heridos, de cosas así y ya me cansaba de cosas del coronavirus todo el tiempo.*
■ *M: - Déjenlo terminar. Dale, David, te faltó lo positivo.*
■ *ESTELA: - Yo igual, antes yo costuraba para las muñecas de mis hermanitas, pijamas yo costuraba. Ahora ya que no hay clases yo costuro un poquito más para la ropa de mi hermana, les hago pijamitas, bucitos y también yo cocino un poco mejor. Antes yo no cocinaba mucho porque ya con la escuela y eso, ahora cocino más a menudo, yo cocino la cena algunas veces, cocino el arroz… Sí.*
■ *LETICIA: - Ah, yo aprendí un poco a hacer pasteles, como lemon pie o torta de frutilla.*
■ *XXXX.: - Yo me quedaba pensando con algo que dijo Yas, a ver cómo lo vieron ustedes también, con esto que decía de que "no hubo escuela" ¿Hubo escuela, no hubo escuela? ¿Qué hubo? …*
■ *PABLO: - Yo digo de que sí hubo escuela, pero no escuela de que fuimos allá directamente a la escuela. Hubo escuela, pero en casa, como que antes no sé… Esto quería decirlo desde antes, antes con la seño Agus o la seño Carina normalmente una clase de Meet la teníamos una vez después de dos semanas. Ahora normalmente tenemos los martes tenemos clase de lengua, los miércoles de lengua y música y los jueves de matemática, eso es lo que me gustó.*
■ *INES: - No es Lengua y Música, es Música y Plástica.*
■ *PABLO: - Plástica y Música, perdón me confundo.*
■ *M: - Contales lo que hacés LETICIA. LETICIA es una genia tejiendo, teje muñequitos.*
■ *INES: - Me acuerdo que LETICIA hizo eso para fin de año, del año pasado y les regaló a casi todas y después como que…*
■ *M: - Con respecto a ser egresados en pandemia ¿Qué onda con eso? Porque es muy interesante todo lo que aprendieron, porque aprendieron un montón de cosas y pudieron hacer en casa un montón de cosas que antes no hacían, no tenían tiempo o no sabían, por ejemplo…*

Lo que aprendieron e hicieron con el tiempo que no se usó en la escuela

1. *ERNESTO: - Sí, yo aprendí mucho sobre edición y diseño gráfico y también –ruido en audio- tenía un poco y bueno, eso es todo un lado positivo.*
2. *PABLO: - Seño, no sé si estamos a punto de terminar*
3. *INES: - Yo solamente sé lo positivo, lo negativo como que nunca tuve por ahora.*
4. *LETICIA: - Sabes Michelle cómo se nota que no tuviste nada negativo?!... porque la verdad que estuviste haciendo cosas raras todo el rato!...*

■ *INES: - Qué mala, no importa. Las cosas positivas que tuve es que pude pasar más tiempo con mi familia, como ahora en la cuarentena pude usar más el celular y pude ver más cosas creativas para decorar el cuarto, lo que sea. Me pude comunicar con una de mis compañeras, que sea mía, por WhatsApp por video-llamada y vimos los Kids Choice Awards 2020 y fue tan emocionante ese momento…*
■ *M: - ¿Lo vieron juntas? ¿En el mismo momento?*
■ *INES: - Nos hicimos video-llamada. Lloramos un montón ese día porque como BTS iba a participar en eso y ganó una cosa y como que yo grité de la emoción y empecé a llorar.*
■ *PABLO: - Yo iba…Perdón por la palabra, vuelvo a repetir por si a alguien le molestó, no sé. Cuando yo decía que alguien nos jodió la cuarentena, me refería que muchos por ahí en este año no pudieron aprender como en la escuela. Porque antes en la escuela, como íbamos nosotros a la escuela, salíamos aprendiendo una banda de cosas y ahora como que me estuve fijando en varios videos en YouTube que decían que este año muchos niños y también los de prepa… Bueno, los de prepa que estaban en primer año y segundo año, los que estaban a lo último ya creo que aprendieron más. Pero los de primaria y los de prepa de primer año no pudieron aprender mucho, o sea que aprendieron poco pero no aprendieron como mucho de lo que tenían para aprender, solo quería llegar a eso. No aprendimos igual, los temas eran repasos.*
■ *LETICIA: - Igualmente no es como digamos: - "uy, sí, hacíamos demasiadas cosas". Los temas que tratamos este año los vimos como hace dos años más o menos, yo recuerdo que un tema que estamos tratando lo vi hace un año y otro tema que también estaban tratando lo vi hace dos años*

j. Vivir en la villa (historia y negación)

Este punto es un tema insertado a raíz de la deriva de hablar sobre encuentros sociales, como fue un cumpleaños. Es interesante considerarlo porque trasunta la necesidad de algunxs por saber la historia de la Villa y una cierta idealización sobre un pasado mejor. No obstante, el tema se obtura porque el niño

que tiene, de algún modo la voz prevaleciente, se niega a hablar de “eso” y logra volver al tema de la pandemia y a los efectos positivos de la vacuna.

■ *INES: - A mí me encantó tanto estar en la cuarentena que mientras que hubo un cumpleaños acá y vinieron amigos de una vecina, pude preguntar cómo era en donde yo vivía antes, mucho antes. Pude lograr saber qué había antes. En primer lugar, esta villa era horrible decían, era muy horrible, que era un lugar…*
■ *LETICIA: - Todavía lo sigue siendo.*
■ *INES: - Que vivían personas extrañas de otros países, te lo decían así, que vivían en casas hermosas con flores, no sé qué cosa y cuando pasaron los años la villa fue cambiando un montón y esas personas se fueron.*
■ *LETICIA: - Según lo que tengo entendido, o algo así, lo que pasó fue algo que no me acuerdo si viste en las noticias, pero esa de la toma de terrenos o algo así, bueno algo así creo que pasó en esa villa, algo así.*
■ *ERNESTO: - Yo quiero cambiar de tema.*
■ *LETICIA: - …Pedacitos de un terreno que no era suyo y así bueno, se fue formando una villa, según lo que yo tengo entendido, no sé si será verdad, pero bueno era más o menos así.*
■ *ERNESTO: - Yo leí en las noticias que decía que la vacuna ya se está desarrollando, dice que la primera es mejor, que tiene 94,5%, la otra… después una Pixie y una Antech. Yo leí que decían que antes las vacunas, como la vacuna de la peste, decían que tan sólo ya con el 50% de efectividad ya la ponían, era para todos, pero ahora es más del 95%.*

k. Propuestas y pedidos de ayuda

(Confusión sobre las obligaciones del Estado)

■ *M: - Cómo se imaginan que va a ser esta salida de la pandemia, aunque estemos todos vacunados ¿Va a volver a ser todo como lo conocimos…?*
■ *ERNESTO: - No, con medidas.*
■ *LETICIA: - Yo creo que lo que más le va a quedar a algunas personas es usar el barbijo, algunas… no digo todas porque hay unas personas que vas por la calle y parece que se lo ponen súper mal, da rabia ver…*
■ *M: - Una cosita para agregar y ya vamos cerrando ¿Qué propuesta harían ustedes para cuando se vuelva un poco más a la normalidad?*
(silencio)
■ *M: - Bueno, ¿qué sería eso… cómo sería?...*
■ *ERNESTO: - Sería muy bueno hacer acuerdos con empresas para empezar a higienizar más, que traigan más mercadería diríamos sobre salud, que haya un acuerdo o algo así, que el gobierno no se le acabe los test ni nada, ni el alcohol en gel, ni los barbijos porque eso… yo diría.*
■ *PABLO: - Ernesto… no te quiero decir nada, pero yo te quería hacer una pregunta a vos … ¿Creés que nosotros… la Escuela, ¿hagamos un acuerdo con una empresa…?*
(Risas)
■ *M: - Bueno, podría ser, por qué no…*
■ *XXXX.: - ¿Cómo piensan la propuesta de Ernesto?*
■ *PABLO: - Yo pregunto nada más, una escuela…*
■ *XXXX.: - ¡Está buena tu pregunta Benja, pensémosla!*
■ *PABLO: - No estoy diciendo que la pregunta es mala, estoy nada más diciendo que cómo puede ser que vayas a preguntarle a una empresa que vaya a ayudar a los demás, algo así.*
■ *M: - ¿Y qué podríamos hacer para que esa empresa nos escuche por ejemplo?*
■ *PABLO: - Podríamos hacer una pequeña referencia a la… Como…*
■ *ERNESTO: - Tratar de hacer un acuerdo, pero un acuerdo, una propuesta…*
■ *LETICIA: - … No creo que la Escuela pueda pagar algo así y probablemente lo deba hacer el gobierno y no creo… Y si fuese una, probablemente las demás quisieran algo parecido, no somos la única escuela que estamos esperando por algo así, como un protocolo bien bueno y los suficientes implementos de limpieza, o sea productos de limpieza para poder limpiar, no creo que seamos los únicos.*
■ *ERNESTO: - No, lo que yo digo es que el gobierno haga un acuerdo de que todo lo que recibe, sería muy bueno, una parte distribuirlo a cada escuela, así a la escuela no le hace falta y el gobierno se hace cargo también porque es una escuela pública.*
■ *LETICIA: - Estaba pensando que hay que pedirle… Viste, cómo es… El proyecto de las grandes fortunas, no me acuerdo muy bien… Que se trataba de pedirles a los más ricos que aportasen por lo menos algo para que los que menos tienen, o sea no tengan que pagar tanto. Bueno, no sé, muchos se oponían a eso, pero es bastante raro. Eso serviría bastante porque no creo una empresa te vaya a dar algo así nomás, claro que te va a pedir dinero… O sea, hacer un acuerdo… No sé, nunca fueron las empresas tan caritativas, ni por el estilo. No es por ser pesimista pero la verdad es así.*
■ *X.: - Pero quizás se le pueda pedir una donación.*
■ *ERNESTO: - Pero las donaciones sí sirven…*
(Ruido de audio)
XXXX.: - ¿Esteban, vos querés decir algo? Me parece que estabas queriendo hablar hace un ratito.
■ *ESTEBAN: - A ver… Proponer a las empresas que hacen alcohol, barbijos, así, a que nos traigan medio un poco así, un litro de alcohol en gel por mes o por semana así nos higienizamos todos para no contagiarnos.*
LETICIA: - Un litro no alcanza.
■ *M: - Bueno y el resto… JORGE, EDUARDO…*
■ *ESTEBAN: - O veinte litros, no sé…*
■ *ERNESTO: - Pero no sólo con la salud…Con la educación, un sobre de tizas y todas esas cosas y también lo que sería muy bueno es hacer en la escuela como la feria del plato, pero una cosa diferente diríamos. Que así… Porque anteriormente en la Escuela 6 cuando hacíamos feria del plato y todos iban con su dinero y comprábamos cosas y había mucho dinero que se pudo hacer muchas cosas, pero después de eso no muchos daban, la cooperadora, por eso digo que estaría bueno hacer algo parecido por mes o no sé...*
■ *LETICIA: - Depende de la situación económica de cada padre y no sé… Si vemos desde que hubo una gran caída económica entonces nos podemos dar cuenta de que no creo que la mayoría de los padres*

tengan para ir y dar $100 por cada mes, no creo.
■ *PABLO: - Eso también quería decir porque obviamente la cuarentena había escuchado que por ahí en esta cuarentena se perdió… No digo que poco, se perdió bastante y cuando digo bastante es bastante, bastante plata se perdió. No es que solo perdimos $100 y luego lo recuperamos en un día, no, se perdió bastante, como millones y algo se perdió y eso va a tardar años en recuperarse.*
■ *LETICIA: - Cómo un siglo, por ahí… Me refiero sumándole lo…*
■ *PABLO: - ¡100 años!*
■ *ERNESTO: - Lo que hay que pagar de la deuda, yo dije que se estaba llegando a un acuerdo con el FMI.*
■ *M: - No los quiero cortar porque está re interesante lo que están diciendo, la verdad es que quedó cortito.*
■ *ERNESTO: - Escuché que el FMI decía que Argentina iba a aumentar el per cápita 2,1% si no me equivoco, 2,3; 2,2 o 2,1…*
■ *M: - A Ernesto le gusta mucho la economía.*
■ *XXXX.: - Ernesto nos aporta todos los porcentajes, pero veo cómo han aprendido todo este tiempo, cómo se han informado de distintas cosas. Me parece que cada cual también a lo que le fue gustando, fue encontrando sus gustos y me parece que fueron investigando un montón.*
■ *PABLO: - Yo con el tema de…*
■ *LETICIA: - … unas que otras cosas, viste, y me informé de algunas cositas y también con la tele, los canales de televisión adecuados, ahí sí supe diferenciar qué era cierto y qué no.*
■ *PABLO: - Yo el tema de tele, creo que… O sea, yo estuve un mes informándome del tema este del COVID, pero al segundo mes cuando empecé a escuchar que todo se estaba midiendo un poco peor ya decidí no escuchar más porque al otro día podían decir no sé qué, que al siguiente año podía pasar algo malo… Y yo quería decir que de investigación y de información no es que estuve investigando, pero estuve viendo otros videos, otros canales que recomiendo, que son tipo informativo que te recomienda cosas. Obviamente voy a decir algo que no sé si ustedes saben de este tema, pero esto pasó hace meses pero que la NASA confirmó, que no quiero decirlo porque es muy probable que nadie quiera creerme… Bueno no sé, pónganse a investigar, pero que la NASA encontró un objeto de un universo paralelo.*
■ *ERNESTO: - No sé, yo no creo mucho en esas cosas.*
■ *XXXX.: - Bueno, nos dejaste ahí tema para buscar.*
■ *ERNESTO: - (Ruido de audio) porque dicen "sí, Mercosur" pero yo no veo tanta unidad como dicen. Además… Hacer acuerdos con el Mercosur*
(ruidos)
…… que Bolsonaro está enojado con la Argentina, muchos países están separados y sería muy bueno unificarlos, no unificarlos como país, sino unirlos de nuevo así para que estén todos unidos por la economía.
■ *LETICIA: - Vamos a hacer una Venezuela, re pobrecitos.*
■ *XXXXX: - Pero con la pandemia quizás…*
■ *X.: - Claro, con respecto a la pandemia, por ejemplo, ahora que tenemos el distanciamiento social ¿Qué les parece? ¿Lo pueden respetar, no lo pueden respetar? El uso del barbijo… ¿Qué otra propuesta harían ustedes, aparte de las que ya hay?*
M: - Como por ejemplo… Una cosita más agrego, como por ejemplo esta propuesta de volver a la escuela en burbujas. ¿Qué se les ocurre? ¿Qué propuestas podrían hacer ustedes para seguir con los cuidados y volver a la presencialidad o empezar a juntarse con familiares y demás?
■ *PABLO: - Yo creo que diría que, si nos llegamos a volver a ver en la escuela, de que sí volveríamos, pero con medidas de precaución. Ahora no creo que habrían sillas de dos asientos juntos, lo más probable es que todos seamos de sillas de uno, a uno, a uno, a uno, así. Y creo que también el aula, creo que disminuiría la cantidad de alumnos. Como que, por ejemplo, creo que el aula ahora sería un poquito chiquita por el tema de que tipo…cómo sentarse cada uno y creo que solo entrarían pocos alumnos por clase, nada más, yo estoy diciendo esto, no es que…*

En el cierre de la reunión la coordinación presenta una viñeta de Mafalda con un texto en el que ella dice, acariciando el globo terráqueo: *Sana, sana, colita de rana, si no sana hoy sanará mañana* y les pide asociaciones y comentarios con respecto a lo que viven hoy con la pandemia.

Cierre con reflexiones finales:

- A. Acerca de las Escuelas en la trama del Sistema de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes

Retomando ahora, nuestras voces como docentes, vamos a concluir con reflexiones destacando el lugar de las Escuelas en el Sistema de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Son las búsquedas –desde el punto de vista de la producción de saber pedagógico– que nos permitimos plantear para que los y las trabajadoras de la educación recuperemos y aun transformemos, ciertos enfoques y conceptualizaciones que hacen a nuestras prácticas cotidianas de trabajo y que sostienen –como una trama invisible– la toma de decisiones respecto del devenir de la vida de las infancias y las juventudes.

¿Cuáles son las condiciones de contexto que identificamos desde UTE-CTERA, al plantear esta interrogación?

- Por un lado, la pandemia, la post pandemia y la estabilidad y desarrollo de políticas públicas en democracias amenazadas constituyen un momento histórico inédito para los y las trabajadores/as de la educación como comunidad vinculada a la promoción, protección y restitución de derechos de las niñas, niños y adolescentes.

- Por otro lado, la necesidad de recuperar un debate propio de nuestra época vinculado a los alcances y limitaciones del Sistema de Protección Integral, transcurridos casi dos décadas desde su formulación.

Atendiendo a la particularidad del territorio en el que se inscribe nuestro trabajo, reconocemos que la política educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en los últimos quince años -y, en particular, a lo largo de la crisis sanitaria vivida a nivel mundial- ha sido *"profundizar la precarización y mercantilización de la educación"* (Graciano, A. 2022) y el achicamiento del Estado en detrimento de lo público. Consecuencia directa de estas políticas ha sido la creciente vulneración de los derechos de las niñas, niños y adolescentes y de quienes trabajan con las infancias y las juventudes.

La articulación entre las políticas educativas y el Sistema de Protección Integral de Derechos, muestra la tensión entre dos matrices discursivas fundamentales en la construcción de las prácticas de 'protección de la infancia', y las prácticas de 'protección de derechos en la infancia' cuando se identifican sus límites:

"…preocupaciones en torno a la vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes y situaciones de violencia en los hogares y entre los y las estudiantes no aparece como un hecho nuevo en las escuelas y entre los/las docentes. Lo que sí se presenta en este momento es la dificultad en su tratamiento, muchas veces la detección demorada y mayores dificultades para desplegar los dispositivos de intervención interinstitucionales." (CTERA,2022:86)

El propósito fundamental al poner de relieve estas cuestiones es construir conocimiento de forma colectiva, tarea para la cual es preciso reconocer la tradición de la protección de derechos en nuestro país, indagar acerca de las nociones desde las cuales concebimos a las niñas, niños y adolescentes y reconocer que las políticas públicas se sostienen en…

"un modelo social que resulta de una construcción histórica, en la que confluyen aspectos que exceden lo estrictamente político –y por ello disputas de poder–, confluyendo también dimensiones culturales, sociales y económicas." (CTERA,2022:86)

Así entonces, las preguntas sobre las cuales se vuelcan nuestras propuestas de formación 'entre docentes' pueden ser enunciadas como: ¿Cuáles son los enfoques epistemológicos y metodológicos desde las que son investigadas las condiciones de protección de derechos y cuáles son las prácticas académicas que favorecen la comprensión de mundos infantiles y juveniles en los que cohabitan estructuras de participación, educación y socialización, con prácticas de acción política que transcurren según las lógicas de procesos de exclusión social, de precariedad económica? Habida cuenta que, además, los modos de control social se inscriben en las prácticas institucionales del propio Sistema, en la medida que protección y control se constituyen entrelazados, en conflicto y/o tensión permanente dada la existencia de diferentes sectores y/o sujetos sociales, condiciones, matrices de intervención y contextos de implementación que configuran procesos de institucionalización singulares y heterogéneos.

¿Cómo transcender la sola producción teórica y la necesaria comprensión de las realidades para construir nuevos mundos y posibilidades de vida digna, no sólo 'para las niñas, niños y jóvenes adolescentes', sino 'de la mano con ellos y ellas', 'desde sus perspectivas, sentidos, voces y formas de expresión'? Destacamos aquí, las tendencias en la investigación social y cultural relativa a las infancias, que arriban a conocimientos cada vez menos 'homogeneizadores' y cada vez más plurales, contextuales y relacionales. Las complejidades de las experiencias infantiles han conducido a formas de investigación que transitan por los cruces y articulaciones de las disciplinas y resisten abordajes reduccionistas o centrados en la percepción de las niñas y niños como 'ciudadanos de segunda categoría'.

Finalmente, adscribimos nuestras búsquedas, a uno de los desplazamientos centrales en los estudios de infancia: desde la producción 'teórica' a la 'intervención sociopolítica', es decir, en el pasaje de una investigación despolitizada a una comprometida ética y políticamente con el cambio social.

La investigación en los campos de la infancia no permanece en el plano de la constatación de problemáticas, o en la explicación de 'realidades dadas'. Por el contrario, ha de orientar la toma de decisiones o las acciones de intervención, acompañamiento o movilización a favor de mejores condiciones de vida para las niñas, niños y adolescentes, así como también, generar propuestas y reflexiones que trasciendan la sola comprensión del mundo y promuevan la construcción de realidades distintas y sociedades más justas.

De allí nuestro interés en participar conjuntamente con investigadoras/es, en los debates sobre las perspectivas y enfoques acerca de las posiciones teórico-políticas y éticas -en el campo de la investigación académica vinculada con los derechos y las condiciones de vida de niños y jóvenes- así como acerca de su pertinencia para la intervención social y las condiciones de producción, circulación y articulación de los avances en los estudios de infancia,

la legislación y las capacidades institucionales del Sistema de Protección.

Procuramos justificar así a partir de lo expuesto, que -de cara a la planificación e implementación del proyecto de intercambio con niñas y niños, cuyo análisis hemos volcado más arriba- partimos de principios de justicia social desde los que demandamos, al menos en parte, la construcción de políticas educativas garantistas para la infancia.

- Principio de redistribución: políticas públicas que contribuyan al reparto igualitario y equitativo de los bienes materiales y simbólicos; las desigualdades en el derecho a la accesibilidad y a los dispositivos;

- Principio de reconocimiento: políticas públicas garantes de la valoración e incorporación de identidades culturales en condiciones de igualdad; las segmentaciones en términos de clases sociales, minorías migrantes, otras...

- Principio de participación: políticas públicas con y desde la intervención efectiva de las y los ciudadanos que serán afectados por las decisiones que se tomen: ¿qué asuntos se han tramitado con las niñas y los niños? Dadas las sucesivas propuestas de condiciones de apertura de las escuelas o de volver a la escolarización presencial, resultó por lo menos, paradojal, la ausencia de referencias a la posición de las niñas y niños, expresando su propia voz, en espacios de comunicación social y escucha de donde, resulte efectivamente verificable su lugar en las definiciones.

- B. El Derecho a la Educación y la expresión infantil de su ejercicio

Como educadoras responsables de las prácticas de enseñanza, desplegamos procesos de mediación entre el 'saber erudito' y los conocimientos que portan las y los estudiantes, entendemos el proceso de aprendizaje como expresión de construcción socio cognitiva que se articula justamente, a las condiciones de mediación de las prácticas de enseñanza en las cuales el conocimiento didáctico tiene un propósito micro político en tanto se preocupa por encontrar las formas de comunicación que aseguren las condiciones de accesibilidad al poder de la palabra dicha y escrita, y en tanto se debaten permanentemente las razones y las consecuencias profundas de la imposibilidad de lograrlo.

A pesar de que la preocupación por comprender los mecanismos de participación en una situación de enseñanza pueda parecer una motivación alejada de lo político, esta constituye su núcleo central. El ingreso al saber de todas, todos y cada una, cada uno… depende, en gran medida, de la relación entre el intercambio desde un cierto estado de saber y la forma de presentación del saber. Es decir, la distribución del poder sobre el conocimiento que constituye el núcleo de las preocupaciones didácticas, configura un problema central en las políticas educativas: las políticas de conocimiento.

El espacio social de escolarización, no es concebido en nuestra aproximación al pensamiento y prácticas infantiles, como un espacio alternativo a otros espacios y configuraciones de organización del poder infantil en las instituciones. En el ejercicio del derecho a la educación -en la expresión misma del proceso de aprendizaje- se configura la disputa por el poder sobre los conocimientos y por el poder de la organización socio-cognitiva que construye conocimiento colectivo.

Plenario de Delegadxs
Marzo 2023

[Referencias bibliográficas]

- **Arias, A. y Sierra, N.** "La accesibilidad en los tiempos actuales. Apuntes para pensar el vínculo entre los sujetos y las instituciones". 2019. **Margen N° 92.**

- **Batallán, G.** *Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria***.** Buenos Aires, Paidós, 2007.

- **Batallán, Graciela y Campanini, Silvana.** "El presente del futuro ciudadano. Contribución al debate sobre las prácticas políticas de niños y jóvenes escolarizados". En: **Graciano, A. y Laborde, S. (coord.):** *Políticas de Infancia. Contribuciones docentes a los debates actuales sobre niños y jóvenes***,** Buenos Aires, Miño y Dávila, 2012, pp. 41-57.

- **Batallán, G.; Rodríguez Bustamante, L.; Ritta, L.** "Del banco a la banca: un simulacro imposible. Contribución de la investigación etnográfica al debate sobre la formación política de niños y adolescentes"**,** en *Revista de Antropología Social.* 2021. 30(1), pp. 41-53.

- **Batallán, G.; Rodríguez Bustamante, L.; Ritta, L.** Niñxs y adolescentes en el centro de la reflexión sobre los cambios de la escuela pos-pandemia. Instituto de Ciencias Antropológicas. *Programa de Antropología y Educación.* FFyL-UBA. S/F.

- **Batallán, G.; Anderson, G.; Suárez, D.** *Hacia la democratización del conocimiento: el giro participativo en la investigación y en la acción pedagógica: estudios de resistencia afirmativa en educación. 2022.* 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. ISBN 978-987-8927-16-9.

- **Colángelo, María Adelaida. "La mirada antropológica sobre la infancia. Reflex***iones y perspectivas de abordaje".* En: *Ministerio de Educación de la Nación; Mesa Infancias y Juventudes. Pedagogía y Formación.* Tomado en: C:\Documents and Settings\Admin (institutocienciashumanas.com); 16/9/2022.

- **Díaz de Rada, Ángel.** "Tejidos de tiempo. Algunos comentarios para pensar sobre la infancia y la escuela". En: **Batallán, G. y Neufeld, M. R.,** *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela.* Buenos Aires, Edit. Biblos, 2011, pp. 87-100.

- **Gentile, Florencia.** "En un año viví cinco". *Experiencias temporales de la desigualdad en niños, niñas y jóvenes de los márgenes del AMBA.* En: *Desigualdades en la Argentina: actores, territorios y conflictos.* **Cecilia Anigstein [et al.]; coordinación general de Silvio Feldman; Mariana Luzzi; Gabriela Wyczykier. 2021. 1a ed. Los Polvorines: Universidad Nacional d**e General Sarmiento, 2021. Libro digital, PDF (Política, políticas y sociedad; 40). Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-630-545-7.

- **Gentile, Florencia.** Ponencia: "Marchas y contramarchas del debate sobre 'la baja de edad de imputabilidad': **controversias y sentidos en disputa sobre niñez y políticas públicas".** *5tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia. UNSM. UNGS. CONICET. FFyL-UBA. UNICEN.* **Argentina, 2018.**

- **Gentile, Florencia. "Biografías callejeras. Cursos de vida de jóvenes en condiciones de desigualdad". Buenos Aires,** *Centro Universitario Editor,* **2017.**

- **Gentile, Florencia.** "La niñez en los márgenes, los márgenes de la niñez. Experiencias callejeras, clasificaciones etarias e instituciones de inclusión en niños/as y jóvenes del AMBA". *Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. FCS-UBA,* **2015. Inédita.**

- **Meirieu, P.** *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves.* Buenos Aires, Paidós, 2016.

- **Rockwell, E.** *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos.* Buenos Aires, Paidós, 2009.

- **Rodríguez Bustamante, Lucía.** "Participación y democratización en la escuela primaria: apertura y limitaciones". *Revista RUNA***,** archivo para las ciencias del hombre. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, 2020.

[Normativa]

- Constitución de la Nación Argentina. **Ley Nº 24.430 (sancionada en 1853 con las reforma***s de los años 1860, 1866, 1898, 1957 y 1994).* Sancionada: diciembre 15 de 1994. Promulgada: 3 de enero de 1995.
- **Convención Americana sobre Derechos Humanos. Ley N° 23.054. Aprobación de la citada Convención, llamada Pacto de San José de Costa Rica. Sancionada y promulgada en 1984.**

- **Convención sobre los Derechos del Niño. Año 1989. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/249/norma.htm**

- **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ley 26.378/2006. Tomado en: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm**

- *Declaración Universal de Derechos Humanos, Adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 217 A (III), París, Francia, 10 de diciembre de 1948. Publicación: (2016) Organización de las Naciones Unidas - 1a ed.* **- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural. ISBN 978-987-4017-04-8**

- *Ley de Educación Nacional* - Ley N.º 26.206/ 2006.

- *Ley de Patronato* (Ley Agote de 1919).

- *Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* .Ley 26.061/2005.

- *Ley N° 114. Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires.* Sanción: 03/12/1998. Promulgación: de hecho, 04/01/1999. Publicación: BOCBA N° 624, 03/02/1999.

- *Pautas federales para el mejoramiento de la regulación de las trayectorias escolares en el Nivel Inicial, Primario y Modalidades.* Anexo I. Resolución Nº 154-CFE/2011.

CyMAT

Desde la Secretaría de CyMAT construimos colectivamente con el objetivo de desnaturalizar y visibilizar las consecuencias de las políticas neoliberales en nuestra Ciudad. A la vez construimos propuestas que nos sirven como horizonte para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

CyMAT

Una buena infraestructura escolar garantiza el derecho social a la educación, es la base material de la realización del proceso de trabajo para la enseñanza y el aprendizaje.

Comisión Directiva de UTE
2020 - Marzo - 2024

Secretaría General: Angélica Graciano; **Secretaría Adjunta:** Eduardo Lopéz, Guillermo Parodi; **Secretaría de Actas y Administrativo:** Graciela Soiza; **Secretaría Gremial:** Alejandra Bonato; **Secretaría de Organización:** Esteban Sueyro; **Secretaría de Finanzas:** Félix Adrián Montero Biot; **Secretaría de Comunicación, Prensa y Difusión:** Paula Galigniana; **Secretaría de Acción Social:** Alejandra Gómez; **Secretaría de Salud:** Roxana Rogalski; **Secretaría de Educación y Estadística:** Irina Garbus; **Secretaría de Cultura:** Carlos Guerrero; **Secretaría de Derechos Humanos:** Matías Zalduendo; **Secretaría de Igualdad de Oportunidades y Géneros:** Carolina Brandaris; **Secretaría de Jubilación y Seguridad Social:** Alicia Tantardini; **Secretaría de Relaciones Institucionales:** Gustavo Chizzolini; **Secretaría de Gestión Privada:** Mariano Mango; **Secretaría de Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo:** Pablo Francisco; **Prosecretaría Gremial:** Alejandro Brecciaroli; **Prosecretaría de Organización:** José Scarano; **Prosecretaría de Comunicación, Prensa y Difusión:** Mariano Denegris; **Prosecretaría de Educación y Estadística:** Carlos Ruiz.

SECRETARÍAS DE NIVELES Y MODALIDADES UTE / 2020 /

Secretaría de Nivel Inicial: María José Gutiérrez; **Secretaría de Nivel Primario:** Natalia Militi; **Secretaría de Nivel Secundario:** Marcelo Parra; **Secretaría de Educación Técnica:** Cristina Rubio; **Secretaría de Educación Superior:** Esteban Sottile; **Secretaría de Educación Especial:** Jorge Godoy; **Secretaría de Educación, Jóvenes y Adultos:** Rubén Buzzano; **Secretaría de Educación Curricular:** Graciela Soiza; **Secretaría de Políticas Universitarias:** Marcelo Creta; **Secretaría del Área Socioeducativa:** Ariel Sánchez; **Secretaría de Educación Artística:** Temis Saccomanno.

Vocales titulares / 2020: Romina Butera; Rubén Berguier; Antonella Bianco; Ana Diaspoprotti Benso. **Vocales suplentes / 2020:** Berenice Belmudes, Martín Acri, Sebastián Zinna.

XXVIII Congreso Pedagógico

UTE - CTERA 2023

El XXVIII Congreso Pedagógico de UTE, “Democracia y derechos humanos. Pedagogías en Comunidad, memorias desde el trabajo docente”, comienza con una invitación a la lectura de los textos que integran el XXVII Congreso.

Esta relectura se orienta a la construcción de autorías de cada participante poniendo eje en los 40 años de democracia argentina, en la memoria de luchas y aprendizajes colectivos en América Latina, en nuestro compromiso con la educación pública, con nuestres alumnes y sus voces en ejercicio de sus derechos y entrelazadas con el mundo de la ciencia y el arte, en experiencias docentes que plantean alternativas emancipadoras ante la vulneración de derechos.

Por ello también es invitación hacia el conocimiento y la comprensión del mundo del trabajo constituyendo potentes respuestas al gobierno neoliberal de la ciudad de Buenos Aires y su desaliento a experiencias educativas de calidad.

Desde mediados de abril ampliaremos información para inscribirse y organizar la agenda. Lxs invitamos a participar del XXVIII CONGRESO PEDAGÓGICO UTE 2023, en un tiempo de necesaria construcción y solidaridad para todes y por la escuela pública.

Ilustración: Jorge Febre