UTE

XXVIII Congreso Pedagógico 2023 UTE-CTERA

Democracia y derechos humanos
Pedagogías en comunidad, memorias desde el trabajo docente



Secretaría de Educación

CTERA

CTA

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

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 Galignana
Equipo editorial: Marina Pérez, María Inés Mori y Luciana Demichelis
Diseño: Guadalupe Sendón

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 2024 – 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:
XXVIII Congreso Pedagógico UTE 2023

Declarado de interés por el Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
Resolución RESCD-2023-430-E-UBA-DCT#FFYL (6/09/2023)

Declarado de interés educativo por la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires.
Declaración 740/2023 (30/11/2023)

Secretaría de Educación

Índice

Capítulo I P7
Introducciones
Angélica Graciano, 40 años de democracia en Argentina. Luchar tiene sentido 2023
Daniel López e Irina Garbus, Democracia y derechos humanos. Pedagogías en comunidad, memorias desde el trabajo docente

Capítulo II P12
Conversaciones entre Modalidades Especial y Hospitalaria
Angélica Graciano, Palabras de Apertura de los Círculos de Conversación y Reflexión del XXVIII Congreso Pedagógico UTE-CTERA
Laura Granda, Sostener la mano, una pedagogía hospitalaria: lecturas y reflexiones para el trabajo pedagógico
Andrea Rodríguez, "Con los añicos del cristal, armar mi espejo." Relato / experiencia: de maestra de grado común a maestra de educación especial
María Teresa Vercesi y Marcia Vasches, Reflexiones docentes desde la Diplomatura de Educación Especial

Capítulo III P40
Conversaciones para la Enseñanza Secundaria
Jordana Secondi y Virginia Saavedra, Escuelas como territorios de y para la paz
Gabriela Giacomelli y Luciano Alderete, El "Modelo híbrido" para la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires: cuando la innovación privatiza y la privatización precariza

Capítulo IV P56
Memorias y prácticas docentes
Pablo Salazar, Luz Marina Martínez y Carlos Rojas Surraco, Baldosas como construcción de Memoria: Experiencia pedagógica desde el trabajo territorial
Noemí Amalia Vargas, Educación intercultural. Docentes unidos por la música, el canto y la lucha. Jujuy (Argentina)
Javier Barboza, Del Taller para Familiares de Desaparecidos a nuestros días
Brenda Barbolla, La escuela: un lugar para construir memoria colectiva

Índice

Capítulo V P85
Miradas desde la Enseñanza Primaria

Martín Birman Kerszenblat, Educar en tiempos de precariedad: frente a la tentación del productivismo, la importancia de repensar los tiempos

Emanuel Antunes y Fernanda Puliafito, La Escuela 14 “Joaquín V. González”, una chacana en el Barrio Inglés

Silvia Rosa Caramés, Tensiones y Resistencia en las escuelas... pensando desde la especificidad del Rol del Bibliotecarix

Vanesa Belsbacher y Cristina Núñez, Democratización educativa: desafíos y reflexiones en la práctica docente hacia una educación inclusiva, ética y diversa

Hernán Pasqualetto y Cecilia Carolina Noia, Luchas ganadas a la enseñanza de la opresión

Florencia Ayala y Julia Parody, ¿Quiénes son nuestrxs desaparecidxs?

Capítulo VI P121
Ciudadanías, género y educación. Diálogos docentes

Zaira Abrahaan Hom y Antonella Bianco, El Encuentro Plurinacional de Mujeres y Disidencias: una pedagogía de la militancia

Alejandra Caputo y Magalí Freire, Dispositivos de capacitación docente en ESI: reflexiones sobre el ejercicio de derechos

Pato Blanco y Marisa Yael Jaleh, Nuevas ciudadanías habitan las escuelas secundarias: balances y desafíos político-sindicales a partir de la ESI

Capítulo VII P142
Saberes, memoria y esperanzas desde el nivel inicial como territorios de paz

Mónica Fernández Pais, La formación docente para enseñar desde la cuna: relatos de experiencias compartidas

Gaby Scarfó, ¿Cómo escuchamos a niñas y niños? El problema de la judicialización en la educación inicial

Valeria Demchuk, “Educación emocional”: ¿necesidad pedagógica o de mercado? La irrupción de la educación emocional en el ámbito educativo

Mercedes Iriarte, Memoria e identidad como derechos en el nivel inicial

Emilse Rodríguez, La organización y el vínculo Familia-Escuela como resistencia ante el discurso neoliberal

Verónica Longo, Vínculo escuela-familia: la tarea docente, hacer de la escuela un territorio de paz

Índice

Capítulo VIII P183
Pedagogías de la memoria, los derechos y las militancias

Luciano Alderete, Proyecto Memoria Otto Krause: entre la movilización, la inclusión curricular y las pedagogías de la memoria (2009-2014)

Rocío Herrera y Valeria Sago, "Queremos saber": voces silenciadas y agencia estudiantil

Adrián Figueroa, Comunidades escolares y capacidad de realización. La integración de personas singulares al devenir sujetos de prácticas colectivas.

Florencia Diasprotti, Memoria y ciudadanía en el camino de la construcción de pensamiento crítico

Capítulo IX P216
Más allá de las Acaps. Ante su implementación inconsulta, recuperamos el derecho de nuestros estudiantes a ser escuchados.

Carla Bertotti, ¿Por qué insistimos en el abordaje de las ACAP? El derecho de los estudiantes de 5to año a ser escuchados: una aproximación a las opiniones que tienen acerca de las ACAP

Federico Urricelqui, ¿Alguien les preguntó? Conversamos con estudiantes sobre la escuela, el trabajo y los estudios superiores

Capítulo X P230
Otros conocimientos producidos desde el ámbito sindical

Rubén Buzzano, Democracia y Trabajo: la Formación Profesional y la Pedagogía del Trabajo

Pablo Francisco, Gustavo Raide, Gabriela Giacomelli, Maximiliano Urso y Zaira Abraham Hom, La participación comunitaria y las condiciones de enseñanza - aprendizaje en nuestras escuelas

Irene Tomé, Ambientalismo Popular: el legado que nos proponen los Pueblos Originarios

Capítulo XI P256
Otras conversaciones en torno a la Memoria y los Derechos Humanos

Mercedes del Valle Cabral, La trasmisión de la Memoria de luchas por los Derechos Humanos en los diferentes niveles educativos

Carlos Monestés, Democracia es convertir los derechos colectivos e individuales en protagonismo social: Ley Nacional de Educación 26.206

Claudia Reyes, Escuela "Agustín Tosco", una construcción democrática de identidad

Índice

Capítulo XII P274
Prácticas educativas curriculares

Sandra Sandrini y Carlos Beviglia, El Ascenso Curricular, un debate pendiente: La democratización del conocimiento dentro de las instituciones educativas

Roxana Waldmann , Mural comunitario “CORAZONES. 1983-2023, 40 años de Democracia”

Pedro Acosta, El espacio se pone en juego

Invitaciones finales P293

Hacer de la memoria un ejercicio de vida. Homenaje a Teresa Manera

Invitación a participar en el XXIX Congreso Pedagógico de UTE-CTERA-CTA 2024: Democratización del Conocimiento. Pedagogías de la Ternura

40 años de democracia en Argentina Luchar tiene sentido 2023

El 2023 ha sido, en el contexto de los cuatro años en que gobernó el Frente de Todos, el año en el que se desarrolló de manera expuesta el conflicto por la distribución del ingreso. De un lado, los sectores dominantes que habían tomado partido por cualquiera de los candidatos de la derecha fueron acelerando el proceso inflacionario en la inteligencia de licuar los ingresos de los asalariados, empujar a la pobreza y la lucha por la subsistencia cada vez a mayor número de grupos y personas. Del otro, los sectores populares y sus organizaciones libres dando una lucha por los derechos ante la dificultad de sostener a un gobierno débil frente al avance de la derecha brutal. Esto también significaba contener a compañeras y compañeros tratando de que el voto no emigre hacia las opciones electorales del enemigo de clase.

El año 2023, sin lugar a dudas, pasará a la historia como un punto de clivaje de la lucha popular en la Argentina. En efecto, el triunfo de la derecha del desquicio encarnado en Javier Milei pone a todo el movimiento de masas, y en especial al sindicalismo argentino, en estado de actualización doctrinaria y de búsqueda de nuevas metodologías para el crecimiento sindical. En parte, el hecho de que aún hoy discutamos sobre estas dos cuestiones, puede explicar la derrota popular de noviembre. Cuando el movimiento no se actualiza, se detiene. Un movimiento quieto, se resume a un partido del sistema y como tal, sujeto a las normas de ganar o perder elecciones.

A nuestra organización sindical le tocó una bien difícil. Nos enfrentábamos a uno de los candidatos del poder económico. A priori, el más aceptado, el que había trabajado de candidato desde siempre. El que se probó la banda y el bastón antes de tiempo. En efecto, si hay un presidente que no fue, ese es Horacio Rodríguez Larreta.

No hace falta que digamos que nos enfrentamos a las políticas educativas de la Ministra Acuña y el Jefe de Gobierno Larreta porque siempre ha sido así. Las políticas de mercantilización de la educación chocan con nuestra visión de la educación como derecho social y por lo tanto hay ahí un impedimento insalvable para generar un consenso productivo con espacio para las disidencias.

Especialmente en el año 2023, seguramente asesorado por los think tank de la derecha, el ex líder de la moderación se dio a la tarea de disciplinar a la UTE, presentando a la organización sindical como un grupo kirchnerista. Al igual que su socio Morales, quiso mostrar carácter con los trabajadores. En este caso en particular, el enfrentamiento tomó formas más sutiles. Al hostigamiento cotidiano y permanente le sumó la intromisión en la interna del sindicato financiando, junto al poder mediático y empresarial, una lista opositora para enfrentar a la conducción histórica de la UTE. Por eso, arrancamos el año con la creación de un espacio amplio para poner en debate todas estas cuestiones. Por contraposición a las sombras en las cuales suele actuar el poder, quisimos transparentar esta cuestión para que cada compañero/a afiliado/a, en cada escuela, supiera que el poder se disponía a cobrarse la herramienta organizativa, a llevarse puesta a la UTE para ponerla a disposición de una trama de complicidades, de gentilezas y favores donde no es posible preservar la autonomía sindical.

En función de esa autonomía que ha caracterizado siempre a esta organización es que ya en los meses de enero y febrero dimos marco al debate con la creación del espacio “Luchar tiene sentido”. Un movimiento transgeneracional que puso en pie de lucha al sindicato contra los poderes que lo amenazaban. Es obvio que la lucha por la organización es de carácter eminentemente político. No se trata solo de construir un dispositivo más o menos idóneo para alcanzar tal o cual objetivo. Se trata, sobre todo, de construir poder desde la voluntad de los y las trabajadores. De asumir la soberanía de clase y de disputar un proyecto de país.

El primer objetivo del poder cuando interviene, directa o indirectamente, en la vida de una organización sindical, es desviar a la misma de sus objetivos. Por eso ponen plata, medios y favores. No lo consiguieron. En ese mismo enero estuvimos en la calle defendiendo al IFTS 28 y aseguramos la continuidad de todas sus carreras más allá de las relaciones formales que lo ligan a la organización.

En el mes de febrero comenzaron los problemas de impacto ambiental en las escuelas: una verdadera invasión de ratas y, sobre todo, la desidia del gobierno –cuyo jefe y buena parte de sus funcionarios ya no gobernaban puesto que estaban de gira en la campaña– hizo que la UTE se pusiera al frente de los reclamos que surgieron del seno de la comunidad educativa afectada tanto por los roedores como por el ausentismo de los funcionarios.

En abril, a la persistencia de las ratas se sumó la presencia de alacranes. El abandono ya era más que evidente, tanto que,

en esos días, junto a los estudiantes y a toda la comunidad, la UTE realizó una gran marcha por presupuesto educativo.

En mayo, frente a cierta tendencia agresiva que, partiendo de los medios hegemónicos, buscaba poner lo irracional en el centro del debate político que se estaba dando en la sociedad y, sobre todo, ante distintos hechos de violencia que tuvieron lugar en la comunidad educativa, impulsamos una campaña para reafirmar a "las escuelas como territorio de paz". En ese contexto y ante las irregularidades cometidas contra las docentes de Inicial de la escuela de Palermo, convocamos a un paro y a una impresionante movilización en la plaza Armenia donde todxs unidos dijimos "basta de maltratar a las maestras".

También en mayo, el 16, junto a los compañeros de ATE y del Subte impulsamos un paro y una movilización a la Avda. de Mayo para ponerle freno a un gobierno que intentaba dejar en piloto automático todo menos la negociación salarial, en la cual, como el peor patrón, pretendía sumergirnos por debajo de la pauta inflacionaria. Fue esa situación de lucha la que nos permitió cerrar el año superando esa pauta.

En junio realizamos el histórico congreso de UTE en el cual sancionamos la paridad de género que impone como norma estatutaria la misma cantidad de varones y mujeres para los cargos de representación sindical en el Consejo Directivo de la entidad. Una norma reparadora de derechos en general, más aún en nuestra actividad donde más del 80% de quienes trabajan en la docencia son mujeres.

Nos movilizamos en defensa de nuestra Obra Social, desfinanciada por el Gobierno de Larreta y sometida a un ajuste prestacional que pone en riesgo la salud de todas y todos. En este sentido, creamos "la multisectorial en defensa de ObSBA" que, tras reunirse con representantes del Directorio, logramos restablecer servicios y construir canales que aseguren la prestación para nuestras compañeras y nuestros compañeros.

Y también en junio nos desayunamos con la noticia de que el compañero de fórmula de Larreta se despachaba con sendas represiones contra todos aquellos sectores que se pronunciaron en contra de una reforma constitucional antiderechos. Los docentes de la provincia de Jujuy, sindicalmente organizados en ADEP fueron el puntapié inicial de ese noble pueblo sublevado que puso en jaque a la soberbia del ex gobernador radical. En el marco de la CTERA realizamos acciones y movilizaciones en apoyo al pueblo de Jujuy exigiendo el cese inmediato de la represión.

Iniciamos también como CTA distintas acciones tendientes a eliminar el impuesto al salario. Confluimos con los compañeros de la CGT en dos grandes movilizaciones logrando, en el mes de septiembre, una decidida acción de gobierno y, finalmente, la sanción de la ley que eliminó la cuarta categoría del impuesto a las ganancias, devolviendo salario incautado a cerca de un millón de trabajadores.

En octubre se realizaron las elecciones internas del sindicato. La amplia mayoría de votos que obtuvo la lista Celeste "Luchar tiene sentido" no solo sirvieron para doblar en votos a su inmediato competidor si no que, fundamentalmente, esa impresionante movilización electoral impulsada desde el orgullo de ser docente, desde la soberanía de la voluntad contra la intromisión de cualquier aparato, sirvió para subrayar, para dejar bien sentado que la UTE no se vende y que su autonomía no se negocia.

El proceso de elecciones internas en el sindicato impulsó nuevas formas de participación de los afiliados en las distintas instancias orgánicas de nuestra estructura. De este modo estamos viviendo un intenso proceso de trasvasamiento generacional que no solo se expresa en la conformación de la lista de Consejo Directivo o Congresales, sino también en los distintos puestos de luchas que hacen de la UTE el sindicato de todas y todos los Trabajadores de la Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Acudimos al último tramo de la campaña electoral para elegir presidente con el entusiasmo de haber triunfado en nuestro sindicato. Participamos de acciones y movilizaciones llamando a la sociedad a poner atención ante el peligro que significaba que una derecha irracional y antidemocrática se adueñara del gobierno en la Argentina. Fuimos claros y contundentes: "No a Milei". Pusimos todo, no nos guardamos nada.

La celebración de los 40 años de democracia nos encontró con lo peor en la Casa Rosada. Un grupo de personas extravagantes conducidos por un personaje violento e irracional que no cree en ninguno de los valores por los cuales luchamos toda la vida. Un personaje de ciencia ficción detenido en la Guerra Fría que estima que el comunismo es una amenaza y que la justicia social es un robo.

Ciertamente, bajo estas condiciones, la celebración no estuvo provista de festejos. No obstante, los compromisos son inalterables. Vamos a luchar incansablemente contra esta ideología del mal que descarta el bien común, contra estas políticas desprovistas de sentido humano, contra todos aquellos que hacen del egoísmo una forma de vida.

Vamos a hacerlo con alegría, con fe en nuestra misión y con profunda esperanza en que la organización de la capacidad creadora y realizadora de las masas es fuerza suficiente

para revertir este proceso. En el mismo sentido felicitamos a compañeras y compañeros del Instituto Maestro Cacho Carranza y de la Secretaría de Educación, como así mismo a las autoras y los autores que contribuyen a democratizar el conocimiento problematizando sus experiencias y reflexionando públicamente sobre su trabajo. De esta manera posibilitan el diálogo entre diferentes dimensiones del mundo educativo, facilitan la circulación del conocimiento, y asumen, desde cada puesto de trabajo, el compromiso militante que nos ha permitido ejercer la defensa de nuestros derechos y reivindicaciones, fortaleciendo la continuidad de nuestra lucha.

Angélica Graciano



CONGRESO de CTERA celebrando 50 años. La Escuela Pública construye Democracia y Derechos Humanos. Espacio Memoria y Derechos Humanos (ex ESMA). Ciudad de Buenos Aires. Septiembre.

Democracia y derechos humanos
Pedagogías en comunidad, memorias desde el trabajo docente

Los Congresos Pedagógicos de UTE-CTERA llevan más de 30 años de debates públicos poniendo el acento en la construcción de un espacio para reflexionar desde el trabajo docente. Como decíamos en **Historia Congresos Pedagógicos UTE**, en este quehacer se evidencia "una política sindical de formación que aúna lucha política y producción de saber, práctica pedagógica y práctica epistemológica, condiciones políticas de la enseñanza y respuestas desde los propios docentes, políticas educativas y políticas desde las escuelas, con sus tensiones, contradicciones y afinidades". En esta práctica reconocemos cuatro acentos conceptuales que se suceden o se solapan en todo este tiempo: **experiencias pedagógicas, democratización de las voces, protagonistas de lo público;** y finalmente, después de 2010, **trabajo docente y movimiento latinoamericano**. Creemos que todos fueron de enorme impacto organizativo, sindical, político y pedagógico, que favorecieron nuestros posicionamientos como lectores y nuestros intercambios como puede observarse en las publicaciones finales.

A lo largo de estos años, hemos considerado que cada Congreso necesita generar diferentes acompañamientos para la circulación de la palabra, la producción de conocimiento y la empatía con el posicionamiento de lxs otrxs. En ese sentido a partir del 2022, después de la pandemia, hemos modificado los encuentros a distancia para presentar trabajos finales por encuentros presenciales de presentación de trabajos escritos no concluidos, potenciando intercambios entre autores para lograr sus versiones finales.

Los Congresos están orientados a favorecer las autorías, a que se expresen las voces de las y los docentes, a habilitar una escritura que sepa más de nosotres: comunidades, estudiantes, trabajadores de la educación; a revisitar juntos una pedagogía del diálogo y a caminar colectivamente la palabra. Construimos acuerdos para el acompañamiento de propuestas de escritura entre todos los participantes reflexionando sobre un marco que invita a valorar y proyectar las prácticas desde el trabajo docente y desde allí replantear nuestras teorías. Disfrutamos repensar nuestras palabras, respetar los tiempos en que nos apropiamos de ellas, los significados en cada contexto. Desde nuestras convocatorias intentamos comprender las crisis, discernir las críticas, sostener los criterios que permitan transformar situaciones, caminando con otros lectores, actores y autores.

El XXVIII Congreso Pedagógico de UTE 2023, "Democracia y derechos humanos. Pedagogías en comunidad, memorias desde el trabajo docente" se desarrolló desde mayo hasta octubre 2023. Comenzó con una invitación a la lectura de los textos que integran la publicación del XXVII Congreso Pedagógico de 2022 y continuó con las presentaciones de trabajos en círculos de conversación y reflexión entre autoras/es e integrantes del movimiento pedagógico. Esa relectura procuraba animar a la construcción de autorías de cada participante, a favorecer su posicionamiento como autor entramado en conversaciones con el colectivo del congreso: sus autorxs, ponentes, lectores y actores.

En 2023 pusimos el eje en los 40 años de democracia argentina. Desde el dispositivo del Congreso nos planteamos reconocer que lxs participantes tienen diferentes formaciones y pertenencias académicas, sindicales, políticas y ciudadanas pero el Congreso propone un marco en común con las memorias de luchas y aprendizajes colectivos desarrollados en América Latina. Por eso nuestro espacio pedagógico-sindical nos exige una reflexión sobre los compromisos con la educación pública, con nuestres alumnes y sus voces en ejercicio de sus derechos. Compartimos experiencias docentes que proponen alternativas emancipadoras ante la vulneración de derechos, que entrelazan el accionar pedagógico con el mundo de la ciencia y el arte e invitan a construir conocimiento y comprender el mundo del trabajo frente a la gestión del gobierno neoliberal de la ciudad de Buenos Aires y sus políticas de desaliento al desarrollo de experiencias educativas de calidad.

Los escritos de esta publicación plantean las preguntas propias de les autores, precisan sus posiciones frente a los temas abordados a partir de la experiencia del trabajo docente, vinculan las cuestiones del marco del congreso con intereses singulares de les participantes y reflexionan sobre debates actuales que les autores articulan con su propia experiencia.

El índice de la publicación del XXVIII Congreso Pedagógico tiene una correspondencia con los encuentros en que los escritos fueron presentados por sus autoras/es, en versión casi final, pero abiertos a intercambios, reflexiones y reescrituras posteriores. Habilitamos los intercambios desde el primer momento, aun cuando no podemos



Presentación 2022-2023

anticipar los intereses de cada participante, como dispositivo de acompañamiento y de circulación de saberes y palabras, acorde con los diversos tiempos de elaboración de lxs compañeres, con el objetivo de animar a la escritura a todxs lxs inscriptxs al Congreso, buscando elementos comunes a niveles y modalidades y el compromiso en campos de conocimiento.

Así, cada presentación se convierte en una oportunidad para hacer relecturas de los propios escritos, para visualizar las distancias entre lo que compartimos oralmente y el escrito compartido. Los borradores cobran vitalidad al ser expuestos en forma oral y entrar en diálogo presencial con lxs compañeres; el compromiso afectivo y la escucha se potencian en el intercambio cara a cara, se reafirma un posicionamiento positivo en la resonancia entre pares. A partir de la presentación oral y del intercambio con otrxs ponentes alentamos a lxs autorxs a releer su propio escrito para lograr la versión final del trabajo.

Como consecuencia, los capítulos de esta publicación dan cuenta de los acuerdos construidos a lo largo de los encuentros: conversaciones y tránsitos entre distintas modalidades, o dentro de un mismo nivel, o a partir de un campo de conocimiento; distintos agrupamientos pensados para la circulación de la palabra y la democratización del conocimiento.

Daniel López
Instituto de Formación e Investigación
Maestro Cacho Carranza
Director

Irina Garbus
Secretaria de Educación de UTE

Agradecimientos

A Graciela Batallán y Daniel Suárez, IICE-UBA
A las Secretarías de Educación de cada Nivel y Modalidad
A la Secretaría de Prensa y Difusión
A Sonia Laborde
A todxs lxs autores y autoras de esta publicación
A todxs lxs que colaboraron en la organización y realización de los círculos de conversación y reflexión
A Alicia Celes, Guillerma Botassi, Andrea Delgado, Luciana Demichelis, Adrián Figueroa, María Paula González, Daniela Lovisolo, Renata Lozupone, Teresa Manera, María Inés Mori, Carola Noriega, Marina Pérez, Néstor Rebecchi, Ana María Rodríguez, Emilse Rodríguez, Silvia Storino y Lorena Tripodi.



ENCUENTRO CORAL en el Auditorio del sindicato: CORO de la UTE y CORO de LA PAMPA

Conversaciones entre Modalidades Especial y Hospitalaria





Iniciamos estos encuentros de presentación de ponencias por sus autoras y autores con las palabras de Angélica Graciano. Agradecemos la presencia de las autoras de los trabajos que se presentaron el 30 de octubre de 2023: Laura Granda por la modalidad Hospitalaria y Andrea Rodríguez por la Modalidad Especial y su experiencia en el nivel primario, ambas con sus escritos muy avanzados; también María Teresa Vercesi y Marcia Vasches por la Diplomatura de Educación Especial, en plena producción de su ponencia. Invitamos a Roxana Guarino, Supervisora Adjunta del Escalafón A, y también a Moni Kesel, directora de una de las escuelas hospitalarias de Casa Cuna, para contar con sus aportes en esta conversación.

PALABRAS DE APERTURA DE LOS CÍRCULOS DE CONVERSACIÓN Y REFLEXIÓN DEL XXVIII CONGRESO PEDAGÓGICO UTE-CTERA

Buenas tardes compañeras y compañeros, qué gusto encontrarnos otra vez en el ámbito del Congreso pedagógico celebrando los 40 años de democracia. En este mes hemos tenido una primera parte del proceso electoral en Argentina donde hubo una reafirmación de los pisos de consenso sociales, que los ámbitos, los debates y las disputas políticas tienen que darse siempre en el marco de la democracia y del respeto a los derechos ciudadanos que fueron conseguidos con luchas. Este Congreso se celebra en ese contexto, siempre nuestros Congresos Pedagógicos de UTE están inscriptos profundamente en el contexto político histórico, cultural y educativo de nuestro país y de nuestra jurisdicción.

Tenemos hoy algunas cosas pendientes a las que la Democracia, en esta etapa del capitalismo financiero, no estaría dando respuestas, por la gran acumulación de la riqueza por parte de algunos sectores y por las escasas políticas públicas que garanticen a todos los ciudadanos un piso de derechos. Derechos que, si bien están enunciados en todas las leyes, requieren de custodios que garanticen su cumplimiento, la presencia de fuerzas sociales que exijan el cumplimiento de esas leyes. Tenemos que debatir en este ámbito sindical para que las leyes no queden en el plano de la enunciación. Nosotros necesitamos que estén en el plano de la eficacia, del cumplimiento y de la garantía para toda la ciudadanía.

En estos días hay un lockout con el tema de la nafta; no es uno cualquiera porque cuando faltan los combustibles hay un montón de otras cosas que no se pueden hacer. El intento de estos grupos de poder es condicionar la democracia y la elección que tenemos por delante. Tenemos que estar muy atentos a los procesos sociales y políticos que estamos viviendo porque están acechando a la democracia, son fuerzas antidemocráticas y fuerzas que nos quieren volver a principios del siglo anterior, cuando no había este nivel de garantía de derechos y tampoco de debate público.

Este XXVIII Congreso Pedagógico se da en este marco muy rico en términos políticos para poder debatir, pero que también implica procesos muy duros, muy dolorosos para una sociedad como la nuestra, porque una vez más tenemos que reafirmar que los detenidos desaparecidos son 30.000 y no podemos aceptar bajo ningún punto de vista que algunos candidatos tengan palabras ofensivas



hacia ningún sector de la comunidad y mucho menos insinuaciones de abusos que nosotros creíamos desterrados. El aspecto que a nosotros nos interesa es que el campo pedagógico –que es un campo en el que se plantea una ética de la enseñanza, una ética del estar juntos– se siente fuertemente interpelado por estos candidatos que lo único que trajeron es el discurso del orden, de la aniquilación del otro, y una narrativa de la destrucción de lo que hemos construido, de nuestro patrimonio cultural.

Creo que cuando finalicemos este Congreso tendremos que fortalecer –una vez más–, reafirmar nuestra decisión y nuestra convicción de seguir defendiendo al Estado, a la educación pública, a las políticas públicas y, sobre todo, el derecho de nuestros niños, niñas y jóvenes a ir a la escuela, a aprender y a poder soñar con la posibilidad de un futuro en un mundo mejor. Esto lo tenemos que hacer en este ámbito, que es el ámbito pedagógico, pero que también aporta al resto de los campos, desde esta perspectiva ético-política.

Quiero decirles muchas gracias por invitarme a la Apertura. Ahora todos estamos ansiosos por escuchar estos tan buenos docentes-autores. Luego van a venir muchas jornadas que iremos viendo y escuchando, en las que iremos definiendo las conclusiones de este Congreso. Mil gracias a todos los/las que trabajaron y a los/las que hicieron con cada letra un trabajo que aporta a las generaciones que vienen detrás nuestro, a quienes laboriosa e inteligentemente hacen de cada letra un legado. Las escuchamos.

ANGÉLICA GRACIANO
Secretaria General de UTE



Sostener la mano, una pedagogía hospitalaria: lecturas y reflexiones para el trabajo pedagógico

Laura Granda[1]



1 Prof. de Lengua y Literatura. 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. Lic. en Educación (UNaHur). Maestranda en Estudios de las Mujeres y de Género (UNLu)

Palabras clave

Pedagogía Hospitalaria, Pedagogía de la Finitud, cosmovisiones culturales y sociales sobre la muerte, construcciones subjetivas en la infancia y adolescencia, trabajo escolar sobre el duelo, derecho a la educación hasta el final de la vida.

Presentación

"¿Cómo es de fuerte una palabra que grite más que el tiempo? No lo sé. Pero sí sé que la voy a encontrar. Que los médicos hagan su trabajo. Yo voy a hacer el mío."
Es tan difícil volver a Ítaca, Esteban Valentino

Las y los docentes[2] que trabajamos en las Escuelas Hospitalarias recorremos los diferentes sectores de los hospitales para darles clases a niñas, niños y adolescentes que realizan sus tratamientos mientras permanecen internadas/os. Sabemos que cada día es un desafío para nuestras/os estudiantes y, muchas veces, para nosotras/os también. Al hablar con sus doctoras/es y/o enfermeras/os llegan esas palabras difíciles de escuchar, de entender: nuestra/o alumna/o va a recibir Cuidados Paliativos Pediátricos. Se observan diálogos con las familias, idas y venidas con caras llorosas, voces quebradas... Y nosotras/os estamos allí para esa familia: la acompañamos sin saber bien qué decir en un momento como ese, con respeto y mucho amor. Estamos. Acompañamos. Y cuando volvemos al salón de maestras/os buscamos ayuda con las/os compañeras/os docentes, buscamos poner en palabras ese gran misterio, esa palabra que, muchas veces, no decimos o la nombramos con un eufemismo. La muerte anuncia su pronta llegada. Hay signos visibles que nos muestran que está llegando. Y nosotras/os, Maestras y Maestros, Profesoras y Profesores seguimos allí. Estamos. Acompañamos.

Porque sabemos que cada una y cada uno de nuestros estudiantes tiene derecho a la Educación hasta el final de su vida, inauguramos un espacio de construcción colectiva de conocimiento situado e interdisciplinario en el que pensamos, compartimos reflexiones, experiencias, asesoramientos y lecturas, para trabajar juntas/os el proceso del morir, la muerte y el duelo en la Escuela Hospitalaria.

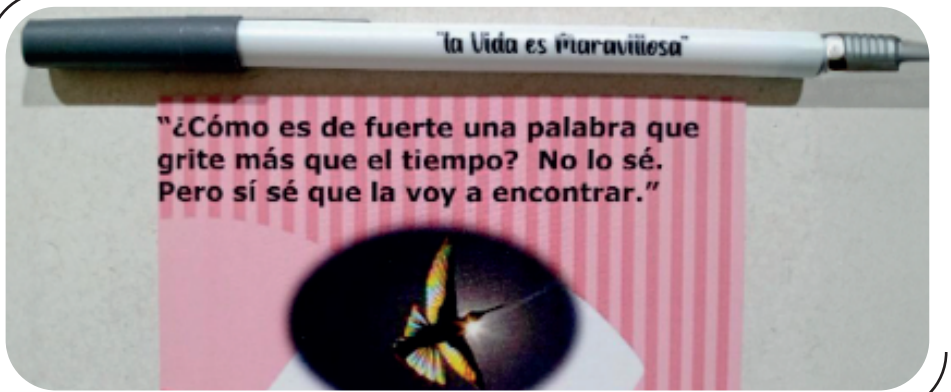
Nos animamos a inaugurar un espacio pionero en el que la Pedagogía Hospitalaria y los Cuidados Paliativos Pediátricos entraron en diálogo y construimos conocimiento situado, basado en nuestra experiencia docente hospitalaria. Así comenzó este recorrido, Educación y Salud unidas en un proyecto común. ¡Por ellas, nuestras alumnas; por ellos, nuestros alumnos!

Les sostenemos la mano. Hasta el final.

El punto de partida

La Modalidad Educativa Hospitalaria y Domiciliaria (MEDyH), presente en los art. 60 y 61 de la Ley de Educación Nacional N° 26206, encarna la inclusión, la equidad y la calidad educativas desde el momento en el que el/la estudiante en situación de enfermedad es inscripto/a y comienza el trabajo de articulación pedagógica entre su Escuela de Origen y la Escuela Hospitalaria y/o Domiciliaria.

Las y los docentes de la MEDyH sabemos que en nuestro país



2 La elección de un uso binario del lenguaje en este trabajo no refleja una intención política de excluir a las diversidades, sino más bien expresa los procesos de construcción de acuerdos a nivel nacional acerca del uso inclusivo del lenguaje que involucran repensar el rol que el discurso y las palabras tienen en la constitución de una sociedad más igualitaria basada en relaciones de respeto.

la política educativa se concibe como un instrumento fundamental en la construcción de un país más justo e igualitario y el Estado se constituye garante del derecho a la educación inclusiva y de calidad para cada una/o de nuestras/os estudiantes que se encuentran en situación de enfermedad.

En la Escuela Hospitalaria, cada día del ciclo lectivo recorremos los diferentes sectores de internación para darles clases, a pie de cama, a las y los adolescentes que realizan sus tratamientos mientras permanecen internadas/os.

Muchas veces, nuestras/os estudiantes presentan patologías complejas de salud, algunas/os de ellos presentan condiciones crónicas, otras/os, condiciones oncológicas y/o trasplantes. Cuando se requieren Cuidados Paliativos Pediátricos, sabemos que hacer escuela es un desafío tanto para nuestras/os alumnas/os como para nosotras/os, sus docentes.

Por una parte, reconocemos que el acto pedagógico es una construcción dialógica, tanto material como simbólica, de la escuela en su principio mismo, que se ve replanteado, reformulado, resignificado cuando un/a de nuestras/os estudiantes comienza a recibir Cuidados Paliativos Pediátricos y el acto de aprender juntos sigue vigente gracias a las y los docentes que continuamos creando el bien pedagógico común y acompañamos a cada una y a cada uno de nuestros estudiantes en su singularidad.

Por otra, sabemos que cada una/o de nuestras/os estudiantes tiene derecho a una educación inclusiva y de calidad hasta el final de sus vidas, y considerando el encuadre pedagógico presente en los lineamientos curriculares vigentes a nivel jurisdiccional y nacional.

Entonces, considerar la experiencia educativa en contexto hospitalario de todos estos años trabajados a pie de cama junto a nuestras y nuestros estudiantes que recibieron Cuidados Paliativos Pediátricos, nos permitió observar que había llegado el momento de inaugurar un espacio de trabajo interdisciplinario junto a las y los profesionales de la salud, especialistas que ofrecieron sus saberes para acompañar nuestro trabajo pedagógico docente.

Desde su campo de conocimiento que, en el ámbito hospitalario, convive junto al nuestro, el Equipo de Salud aceptó la invitación a este espacio de construcción colectiva de saberes pedagógicos y didácticos situados para pensar, compartir reflexiones, experiencias, asesoramientos, lecturas y elaborar secuencias didácticas para trabajar juntas/os el proceso del morir, la muerte y el duelo, y cómo dicha situación incide en el "vínculo" establecido con el alumno/a y su familia, "vínculo" empático y necesario para poder transitar y ejercer nuestro rol.

El proyecto, un espacio de construcción colectiva

> "¿Por qué entonces enseñamos matemáticas a un niño que va a morir pronto? ¡Porque está vivo! Y vivimos haciendo cosas y aprender es
> hacer algo valioso y ser mejor. Hay que seguir hasta el final."
> González-Simancas y Díaz Ochoa

Sabemos que la educación hasta el final de la vida es una realidad cotidiana que tiene un sentido en nuestras prácticas docentes hospitalarias, se acompaña con el encuadre interdisciplinario de los Cuidados Paliativos Pediátricos y es necesario configurarlo como un proyecto específico.

La Pedagogía Hospitalaria, de la vida y para la vida, orientada y configurada por el hecho incontestable de la enfermedad, hace efectivo el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes que atraviesan una situación de enfermedad.

Hospital, hospitalaria, hospitalidad...Derrida nos ayuda y nos convoca alrededor de estas ideas:

"La hospitalidad se ofrece a lo otro (...) y lo otro en la medida misma en que es lo otro nos cuestiona, nos pregunta. Nos cuestiona en nuestros supuestos saberes, en nuestras certezas (...) introduce cierta cantidad de muerte, de ausencia, de inquietud allí donde tal vez nunca nos habíamos preguntado o donde hemos dejado ya de preguntarnos, allí donde tenemos la respuesta pronta, entera, satisfecha (...) Amparamos, pues, a lo otro, lo alojamos, hospitalariamente lo hospedamos y eso otro, ahora por nosotros amparado, nos pregunta, nos confronta con nuestro desamparo."

Tomamos este envión dialéctico y, para nuestro proyecto, planteamos la participación de las áreas de Educación y de Salud y nos propusimos como objetivos:

- Compartir y registrar las experiencias y las cosmovisiones sobre el tema de la muerte y el duelo en el ámbito del Hospital y la Escuela Hospitalaria
- Reconocer y registrar las herramientas y estrategias con las que contamos las/os docentes de la Escuela Hospitalaria para el abordaje del proceso del morir, la muerte y el duelo.
- Participar junto al Equipo de Cuidados Paliativos Pediátri-

cos del Hospital de talleres de construcción colectiva de conocimiento acerca de la tarea docente interdisciplinar que llevamos adelante en la etapa de fin de la vida de nuestras/os alumnas/os.

- Contribuir a la disminución de síntomas psíquicos y físicos asociados a la imposibilidad o dificultad de aceptar una pérdida mediante el entendimiento y aceptación del proceso del morir de nuestras/os alumnas/os.
- Generar una red de vínculos entre el Equipo de la Escuela Hospitalaria y el Equipo de CPP que se constituya en un ámbito de intercambio profesional de experiencias, lecturas y reflexiones propias del trabajo hospitalario con niñas, niños y adolescentes que atraviesan el final de sus vidas.
- Construir una biblioteca común de textos digitalizados sobre la Pedagogía de la Finitud, el proceso del morir, el duelo, entre otras temáticas propias de este proyecto que enriquezcan nuestras cosmovisiones y nuestra formación continua como docentes hospitalarias/os y domiciliarias/os.
- Promover el intercambio de registros pedagógicos, encuentros y escrituras académicas docentes entre las escuelas de la MEDyH para consolidar los equipos de trabajo y la visibilización del trabajo interdisciplinario que llevamos adelante.

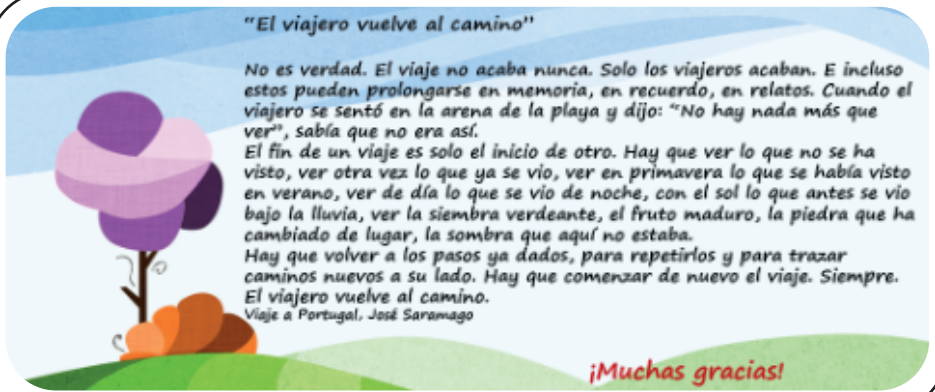
Como docentes, hemos aprendido que los Cuidados Paliativos Pediátricos, de acuerdo con la Ley nº 27678, aprobada en nuestro país en julio del 2021, en su art. 3º, están definidos como: "Un modelo de atención que mejora la calidad de vida de pacientes y familias que se enfrentan a los problemas asociados con enfermedades que amenazan o limitan la vida, a través de la prevención y alivio del sufrimiento por medio de la identificación temprana, evaluación y tratamiento del dolor y otros problemas, físicos, psicológicos, sociales y espirituales." Asimismo, el Equipo de Salud nos presentó los objetivos propios de los CPP, a saber: el alivio del dolor y otros síntomas, el confort, calidad de vida, autonomía, no alargar ni acortar la vida, reafirmar la importancia de la misma, considerar la muerte como un proceso normal, brindar contención y apoyo al niño y su familia, contención y acompañamiento en duelo.

Asimismo, se ve acompañado y encuadrado por la también esperada Ley Nº27674 de Oncopediatría, que se constituyó como un "Régimen de Protección integral del Niño, Niña y Adolescente con cáncer".

Seguimos trabajando en Equipo Interdisciplinario, manteniendo reuniones con representantes de ambos sectores, Educación y Salud, para seleccionar el material de lectura y armar los próximos talleres en los que se han propuesto temas como la comunicación con las y los alumnos que reciben Cuidados Paliativos Pediátricos y estrategias de acción pedagógica desde la literatura y las expresiones artísticas para nuestras alumnas y alumnos que reciben CPP. Nuestro Proyecto Interdisciplinario está en construcción, en proceso, y es nuestro objetivo continuar los próximos años con la formación, las lecturas, los diálogos, las compartidas de experiencias que forman parte de nuestro caminar hospitalario.

Educación que tiene en cuenta la muerte. La Pedagogía de la finitud

Como afirma Herrán Gascón (2015: 43) "una educación que enseña a vivir de forma consciente debe incluir necesaria-



mente la muerte" y, cuando nos referimos a la muerte no solamente vamos a incluirla como contenido en tanto "fallecimiento", sino también vamos a relacionarla pedagógicamente con otros tipos de pérdidas, de ausencias y hasta con "eternidades parciales" como las denomina el autor mencionado (Ib.:47)

Cuando nos referimos a la Pedagogía de la Finitud, también llamada Pedagogía de la muerte, podemos caracterizarla brevemente como el ámbito de la pedagogía que investiga todo lo relacionado con la inclusión de la muerte en el proceso del aprendizaje y la enseñanza. En nuestro trabajo diario en contexto hospitalario, dando clases a pie de cama, en la sala de hemodiálisis, mientras realizan su tratamiento de quimioterapia o tratamiento acorde a cada diagnóstico, siempre tomamos en cuenta que trabajamos en un hospital de alta complejidad, que la posibilidad de la muerte es real, visible, palpable. Por estas razones, entre otras, entendemos que la muerte forma parte de la vida y que, en nuestro trabajo docente, es más habitual que en otras escuelas.

El trabajo colaborativo que llevamos adelante nos permite construir a partir de la experiencia, poner en marcha el pensamiento reflexivo, revisar lo que vivimos y cómo lo vivimos, reconocer la necesidad de volver a mirar, oír, sentir y pensar aquello que pasa y nos pasa con las y los otros, entre y junto con otros y con el mundo.

Esta apertura es la invitación que la experiencia nos hace cuando se la coloca en la mesa de una discusión compartida y su fuerza radica en ese "poner en marcha" y en la percepción de desplazamiento y de pasaje que conlleva. Ese impulso movilizante de sentipensares, aprendizajes, miradas, es el hecho primordial que justifica nuestro Proyecto desde la perspectiva pedagógica.

Sumamos también las cosmovisiones, las tradiciones culturales, el contexto cultural y sociohistórico como variables a tener en cuenta en el momento de elaborar nuestros escritos y reflexiones. Trabajamos codo a codo, de manera comprometida y en equipo en pos de una Pedagogía de la Finitud orientada a la trascendencia, la justicia social, la responsabilidad, la vitalidad.

Ahora bien, ¿cómo hablar de la muerte con nuestras alumnas y alumnos internados que día a día escuchan a sus doctores hablar sobre cuadros complejos y tratamientos paliativos? ¿Cómo hablar con los padres de nuestros alumnos de lo que está llegando a sus vidas? ¿Cómo prepararlos (y prepararnos) para "el gran catalizador para el crecimiento y la comprensión"[3]?

En primer lugar, nos centramos en el/la gran protagonista en este proceso personalísimo que tiene lugar en la habitación de internación: nuestra/o estudiante. Él/Ella pone el cuerpo para ese proceso, pone en juego su capacidad de crear y negociar significados de lo que no conoce (no conocemos) a través de la coconstrucción de su realidad.

Luego, aceptamos los límites impuestos por esas tres I indiscutibles: la irrevocabilidad de la muerte (todo funcionamiento se detiene con la muerte), la irreversibilidad (la muerte es permanente) y la inevitabilidad (la muerte es universal para todos los seres vivos).

A partir de allí, construimos –y seguimos construyendo– propuestas, caminos, itinerarios, recorridos, ¿clases?, para respetar su derecho a la educación hasta el final de la vida.



Equipos de Educación y Salud en uno de los talleres interdisciplinarios

A modo de conclusión

La educación hasta el final de la vida es una realidad cotidiana que tiene un sentido en las prácticas docentes hospitalarias, por eso la Pedagogía Hospitalaria y la Pedagogía de la Finitud se unen en este Proyecto Interdisciplinario junto a la perspectiva y experiencia de los profesionales de la salud. ¿Qué proyectamos para nuestros próximos encuentros y talleres? Seguir aprendiendo, crecer como equipo interdisciplinario, armar redes de trabajo interdisciplinario con las familias y otros profesionales de la salud (física y mental) y de la educación (otras escuelas de nuestra Modalidad Educativa, las escuelas de origen) escribir y publicar, coconstruir estrategias de didáctica hospitalaria para acompañar a nuestras/os alumnas/os en el proceso del morir y estrategias de autocuidado para cuidarnos nosotras/os, sus docentes.
Compartimos este fragmento de José Saramago que puede encontrarse en Viaje a Portugal, un libro que escribió tras recorrer su propio país como si no lo conociera:

"El viaje no acaba nunca. Sólo los viajeros acaban. E incluso estos pueden prolongarse en memoria, en recuerdo, en relatos. Cuando el viajero se sentó en la arena de la playa y dijo:" No hay nada más que ver", sabía que no era así. El fin de un viaje es sólo el inicio de otro. Hay que ver lo que no se ha visto, ver otra vez lo que ya se vio, ver en primavera lo que se había visto en verano, ver de día lo que se vio de noche, con el sol lo que antes se vio bajo la lluvia, ver la siembra verdeante, el fruto maduro, la piedra que ha cambiado de lugar, la sombra que aquí no estaba. Hay que volver a los pasos ya dados, para repetirlos y para trazar caminos nuevos a su lado. Hay que comenzar de nuevo el viaje. Siempre."

¡El viaje continúa! Siempre.

Bibliografía consultada

Argumedo, M. (2018). La educación hospitalaria como desafío para las políticas públicas de educación y salud orientadas a las infancias: tensiones vigentes, debates necesarios.

Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2006). La hospitalidad. Ediciones de la Flor.

Kaplan, C. (2006). La inclusión como posibilidad. Buenos Aires. MENCyT.

Lizasoáin R., O. (2007). Hacia un modo conjunto de entender la Pedagogía Hospitalaria.

Medín, G. et al. (2007). La escolaridad del niño con enfermedad oncológica. Guía para docentes. Fundación Flexer.

Méndez, M. (2021). "El abrazo prohibido". Disponible en: https://fundacionipa.org/abrazo-prohibido/
Molina Garuz, M. C. et al. (2019) Buenas prácticas e innovación en pedagogía hospitalaria. La atención educativa domiciliaria y hospitalaria. Barcelona. Octaedro
Nespral, A. (2019). ¿Morir duele? Fundación IPA. Bariloche. Argentina.

Serra, M. S. y Canciano, E. (2006). Condiciones de enseñanza en contextos críticos. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

Sklian, C. (2014). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. En: Revista Sophia, 11(1), 33-43. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/5193

“Con los añicos del cristal, armar mi espejo”[1]
Relato / experiencia: de maestra de grado común a maestra de educación especial

Andrea Fernanda Rodríguez[2]

Palabras clave

Educación especial, educación común, educación inclusiva, pedagogía de la memoria y la esperanza, dispositivos de inclusión educativa, cuidado comunitario, experiencias y narrativas docentes.

1 El título del escrito y los subtítulos son fragmentos de la canción “Soy” de la murga Agarrate Catalina. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=GRyTMvIMePk



2 Maestra de grado egresada del Normal Nº4 y licenciada en Ciencias de la educación de la UBA. Actualmente, maestra de apoyo pedagógico de la modalidad de educación especial y adscripta/investigadora en la Cátedra “Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina” de la carrera de Ciencias de la educación en la UBA.

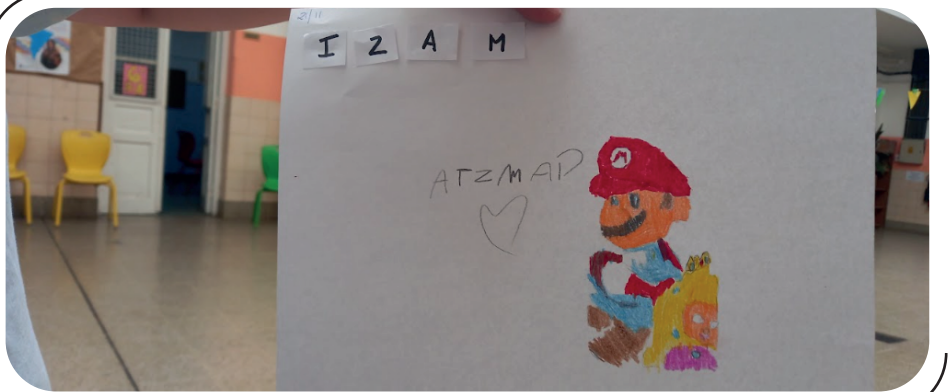
Quiero comenzar a escribir este relato, página en blanco.
Reviso mi biblioteca buscando autores, ninguna voz me representa como maestra.
Quiero comenzar, pero los ruidos y la muerte agazapada me rodean.
Cuando suspendo la búsqueda, sin pensar llega a mí una canción, ella me encuentra a mí.
Quiero comenzar pero irrumpe "Soy" de Agarrate Catalina.
¿Puede ser que el texto se me presente a través de unos tamborcitos de murga?
Quiero comenzar.
Me rindo: le doy paso a la canción, que hoy abrazará este escrito.
Quiero comenzar, pero tal vez, comencé hace rato.
La canción por sí misma, es una voz y es un acto de resistencia.

Soy todas las esquinas de esta ciudad
de candiles. Y tempestades y cicatrices y alas.

Narro mi experiencia docente en escuelas públicas de CABA, desde una postura en defensa de la circulación pública de experiencias entre colegas, como voces autorizadas en el campo pedagógico, entendiendo que la escritura de relatos nos transforma y habilita a imaginar alternativas pedagógicas. Toda narrativa presenta una dimensión política. (Ripamonti, Paula: 2007) Allá vamos:
Mi cargo de maestra de apoyo pedagógico (maped) de la modalidad Educación especial podría decirse que me encontró a mí, no lo busqué. Irrumpió, como la canción. Una tarde de marzo, me presenté al acto público online sin ver bien dónde quedaba la escuela ni qué implicaba ese cargo. Siendo maestra de grado hace diez años y casi por licenciarme en educación, sentía hace un largo tiempo un "ruido en la cabeza". Hace años, el cansancio y las demandas sin sentido deshumanizantes tan propias del neoliberalismo de la ciudad, me alejaron de mis ganas de levantarme y habitar la escuela. Todxs los docentes sabemos que podemos estar en la escuela sin estar. Mi deseo era estar.

Me inscribí al acto público enojada, luego de un intento por entrar a otro trabajo en un "Sitio de memoria", en el cual sentía que encontraba una puerta a algo nuevo, pero también admito, era para mí una huida del grado. Concursé pensando que la pedagogía de la memoria y la educación especial son "mundos distintos" dentro del campo de la educación.

Sin saberlo, se me iba a presentar el desafío más grande en el que hoy me encuentro y les comparto como relevante hacia la construcción de alternativas en el marco de los 40 años de democracia: Cómo construir comunidad respetando las singularidades, cómo armar dispositivos en red de apoyo en las escuelas. Cómo trascender la escuela para construir sociedades inclusivas. Cómo cuidarnos para estar disponibles para un otrx. Cómo dejar de disociar o escindir la educación común de la educación especial. Cómo es posible construir una pedagogía de la memoria, desde la educación especial. Cómo armar espejo, a pesar de los añicos.



“Con los añicos del cristal, armar mi espejo”

Con los añicos del trabajo que no pudo ser, llegué una mañana como maestra de apoyo pedagógico de Educación especial, a la escuela 13 del distrito 11, Bajo Flores. A la tarde, durante unos meses, continué siendo maestra de grado en la escuela 15 del mismo distrito. Ese primer día conocí la canción de izamiento de la bandera, “Soy” de Agarrate Catalina, que comenzó siendo un tarareo rutinario y hoy, es parte de mi identidad.

Cuando la directora hospitalariamente me presentó por las aulas, se me abrieron preguntas acerca del nombre del cargo “maestra de apoyo” La palabra “apoyo” en cada paso y conversación relámpago cobraba distintos sentidos. Algunxs docentes me convocaban a sumarme inmediatamente a alguna actividad lúdica, otrxs me mostraron sus materiales realizados por ellxs mismxs, otrxs no me saludaban pero me hablaban de todas sus preocupaciones en simultáneo, otrxs me preguntaban por mi función que ni yo sabía bien. Una maestra me pidió que ”mire dos minutitos al grado”, necesitaba ir al baño, necesidad tan humana que a veces no se puede realizar. Otrxs, parecían estar enojadxs. En una sola recorrida recibí hospitalidad, entusiasmo, expectativas, enojo, frustración, ansiedad, preocupación. Sentí una demanda de soluciones mágicas o respuestas inmediatas que no tenía, ni tengo. Se presentan ante mí de repente múltiples desigualdades que rodean esta escuela a modo de desafío. Veía a esxs maestrxs luchando contra tanta vulneración de derechos. En las aulas, muchxs chicxs definían más fácil mi función “¿Vos sos la seño que viene a ayudar?” Inmediatamente me alojaban con un abrazo. La frase repetida era “Llevameeee” (refiriéndose a que lxs lleve a trabajar a la salita de apoyo.)

Ese primer día, salí con dolor de cabeza y con muchas preguntas: ¿cómo “apoyar” a estxs docentes de grado, cómo “contener”, quién me contiene a mí? Mi temor superficial fue no poder, pero el más visceral era verme en espejo en esxs docentes. Ver en espejo la tarea docente desbordada, reconocer la soledad en la cual trabajamos. Miedo a tomar aún más conciencia de las demandas en simultáneo que tenemos desde distintos frentes, del tiempo sin tiempo donde todo se pide para “ayer”. Cómo humanizar tanta deshumanización, conservando también mi forma humana sin caer en heroísmos mesiánicos individuales que reproducen aún más la explotación laboral.

Cuántos añicos encontré en toda la escuela, y ellxs sin saber por qué llegué a ese cargo, de manera tan azarosa que me daba vergüenza contar. Mi miedo crucial era cómo ayudar a armar “espejo” con los añicos, que pudieran devolver algo con sentido a la querida “Escuela 13”.

“En los escombros del jardín, ser tierra y flor”

Nunca pensé que podría aprender tanto de una persona perdida en una salita del Bajo Flores. Ella es Lydia: la otra maestra de apoyo pedagógico de la escuela. Pocas veces vi tanta hospitalidad. Su voz, sus silencios, su mirada generan un espacio donde se quiere estar. Lxs chicxs entran a la salita apuradxs, lxs recibe, pero hay algo que hace que no está en los mil libros de pedagogía: no sólo ofrece “contenidos” de lectoescritura o matemática. Hace algo distinto que



3 Reflexión que surge colectivamente en la conversación entre colegas a partir de los aportes de Angélica Graciano, en el encuentro “Conversaciones desde las modalidades especial y hospitalaria” en el marco del XXVIII Congreso Pedagógico 2023 UTE CTERA. Democracia y Derechos Humanos. Pedagogías en comunidad, en el cual fue presentado este escrito.

en su momento no podía descifrar, algo que algunas veces hice como maestra de grado, pero el "tiempo sin tiempo" me lo hacía suspender para ocuparme de otras tareas, seguro menos importantes. La observé semanas. Veía cómo lxs niñxs entraban de una forma y se iban de otra. Algunxs vienen a buscar juegos, otrxs sólo se acercan a habitar un ratito la sala, silenciosxs, inclusive aquellxs que no "están en nuestro listado de especial". Es un lugar reconocido por todos los actores de la escuela. Lydia hace algo distinto y me invita a descubrirlo en cada ayuda que brinda y me brinda, pero no lo cuenta abiertamente. No da "la receta" pero logra desafiar la soledad del trabajo docente.

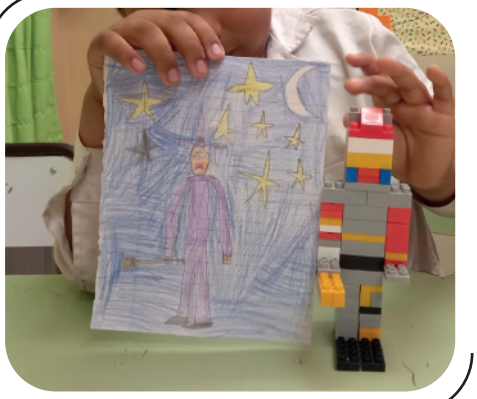
En mi búsqueda igualmente teórica, pude entramar su accionar con algo que leí alguna vez desde la teoría psicoanalítica sobre el concepto de "continente contenido" (Bion, Wilfred: 1962). El psicoanalista inglés plantea que al nacer, lxs bebés atraviesan sensaciones y emociones que no pueden tolerar y que expulsan hacia afuera. En ese afuera, la mamá (o la función materna), las toma, modifica y elabora dentro de sí. Luego, las devuelve de forma elaborada. Así, el bebé interioriza pensamientos ya pensados por el adultx contenedor pero también puede comenzar a significar experiencias emocionales, claves para todo desarrollo psíquico. A esta capacidad de ser "continente" que contiene, la llamó "capacidad de reverie" que en las situaciones de enseñanza, ocurre como parte de la actividad psíquica inconsciente. Nunca se lo pregunté a Lydia, no me animaría a consultar si "tiene capacidad de reverie" pero algo de eso, sucede. O tal vez, excede toda teoría. Por algo, me da pudor preguntar.

Una de mis primeras intervenciones fue en la sala de apoyo con una niña de primer grado, y no salió bien. Preparé muchas actividades planificadas para recabar lo que ella sabía de escritura, lectura y numeración, pero la niña ni siquiera hablaba. No hablaba, era un silencio incómodo, paralizante, pero me miraba fijamente. Una de las primeras enseñanzas de mi compañera fue que no es necesario estar siempre en la sala de apoyo o en el aula.

Sé que es necesario tener en cuenta que la escuela es un invento moderno, un dispositivo escolar histórico-cultural con cierta organización espacio-temporal, que el aprendizaje que sucede allí es artificial, que el ser alumnx es una construcción; que desnaturalizar habilita la transformación. (Baquero: 1996) Pero era momento de hacer del texto una experiencia más consciente. Tanto Lydia como mi referente de especial, Luciana, me recomendaron que a esa niña le proponga recorrer la huerta de la escuela, que juegue en el patio. Y así fue. Los vínculos se siembran de a poco, los tiempos son otros. La niña "no hablaba verbalmente" pero se comunicaba. Así, comenzamos a armar lazo. La que no estaba hablando, tal vez, era yo, ese lenguaje de la espera, de la calma, de la contención. Meses después, se acercó a mí decidida a decirme "Hoy es mi cumpleaños". Ella comenzó a hablar, pero yo, también.

De esta manera, este año aprendí a habilitar múltiples espacios y tiempos dentro de la escuela. También a hablar diversos lenguajes. Un niño me enseñó el "lenguaje del cartón", se da a entender y propone construir máscaras, casas, personajes. Otro, el "lenguaje de las plantas". Armamos vínculo a partir de regar una planta de la sala. Con otra niña, "el lenguaje del dibujo", que es un puente hacia la palabra escrita. Otro, el "lenguaje de la música": repite su canción favorita una y otra vez, con felicidad. Cuántos espacios y lenguajes no validamos, cuánto nos perdemos. Sin embargo, al momento de evaluar, muchas veces se evalúa sólo uno. Si bien sostengo que es un derecho el acceso a la palabra escrita, ¿hay un sólo camino de aprender, de enseñar?

Ante lo que no hay receta, hay una invitación a crear algo distinto, hay espacio para la novedad y el acontecimiento pedagógico. En otras palabras, fui aprendiendo que tanto con esa niña como con otrxs niñxs con lxs que trabajo, sucede algo de la "Magia del encuentro" donde se cambia la afirmación por una pregunta, donde se nos presenta la posibilidad de transitar un camino desde el estigma del estudiante al enigma. Tal vez, por eso la educación especial es especial. No tanto por lxs chicxs que trabajamos, sino por esa invitación permanente a la creación[3].



“Leyendo el mapa de mi piel. Oír tu voz”

Durante algunos meses continué mi cargo de maestra de grado en 4to, en la escuela 15 del 11, en el turno tarde, pero yo ya era otra. El primer día, luego de salir de la escuela de la mañana, llegué diferente. Me vi a mí misma, a otrxs docentes, a mi grado, a la institución, desde otros lugares. La mirada era otra. Ese día, recuerdo, cuando entró la maestra de apoyo pedagógico que hasta el momento sólo “me ayudaba con algunxs nenxs en el aula con más dificultades”, la miré distinto. Me acerqué, la saludé, la miré, la abracé. A los nenxs que trabajaban con ella, si bien yo intentaba siempre en el grado estar más disponible, lxs recibí con otra hospitalidad. En ese reconocimiento con ella, pudimos comenzar a trabajar mejor, inclusive, crear otras propuestas de trabajo escuchando las distintas necesidades al interior de los 4tos grados.

Los llamados “talleres de alfabetización” fueron pensados junto a uno de los mejores equipos de trabajo que participé en estos 10 años de escuela pública. Y en este punto me quiero detener. Tuve la oportunidad este año de trabajar con mi compañera y paralela Meme que nos dejó físicamente en julio, pero sembró con sus ideas, hasta el último día, igualdad y justicia. Las últimas charlas que atesoro con ella, hablaban de esto: del “ruido” que nos hacían tantas demandas que no eran las nuestras. Con ella particularmente, compartíamos esa no naturalización del “ruido” que nos motorizaba a pensar alternativas.

Junto al “cuarteto”, como nos autodenominábamos, desafiando la soledad de los cargos docentes, evaluamos que era necesario reagrupar los 4tos grados del turno tarde en 4 subgrupos. Cada uno estuvo a cargo de las dos maestras de grado, la maestra Macte y la maestra de apoyo. La coordinadora secretaria nos reemplazaba ante alguna emergencia. Durante dos meses, dos veces por semana, realizamos estos talleres flexibles, de planificación conjunta. Pudimos crear un dispositivo de inclusión con otra modalidad de trabajo, ajustada a la necesidad de nuestrxs chicxs, intentando escuchar todas las voces. Alcanzando algo del gran desafío ético en democracia: cómo crear comunidad, no descuidar el horizonte común pero alojando singularidades.

Se pudo sostener mientras el trabajo fue colectivo, pero lamentablemente otras demandas sin sentido abrumaron el saber local que pudimos construir. Esos días de taller, esperadxs por nosotras y por lxs chicxs, fueron tapados por capacitaciones online y presenciales, carga de asistencia digitalizada, boletines, pausas evaluativas del Gobierno de la ciudad, agenda por cumplir para llegar a la promesa a la bandera. No pudimos retomarlos pero aprendimos de la experiencia, principalmente de la falta de condiciones para continuarlos.

Así, el “ruido” que compartíamos tanto con nuestra compañera Meme, comenzó a ser mayor y no se pudo detener más: yo ya no era la misma. Ya no podía ni puedo dejar de lado las necesidades que nosotrxs como educadores consideramos relevantes, por otras que nos dejan menos disponible para lo urgente.

Leí los trabajos de Laura Granda y de Andrea Rodríguez, realmente conmovedores.
Les confieso que desconocía de que se trataba el primer trabajo: La pedagogía de la finitud. Poder poner en palabras y en perspectiva la Pedagogía de la Finitud, la construcción pedagógica de la finitud.
Les confieso que jamás hubiera podido trabajar en escuela hospitalaria, cuando entro lo primero que transito es la angustia. Poder poner esto en palabras, en perspectiva, poder hacer una construcción pedagógica de la finitud, como un espacio de verdadera acción pedagógica. Como no sabía del tema consulté un libro: Filosofía de la finitud de Joan Carles Mèlich i Sangrá. Él plantea establecer un vínculo ético con la vida, en realidad hablar de ella, de la finitud, debiera ser diario como parte de la vida. Tenemos que tramitar y llevar adelante una pedagogía de la finitud, hacer esa pedagogía como la que conduce a un niño o niña, conducirlo no desde el dolor sino desde un sentir empático que ayuda a las familias y docentes a transitar un camino, que puedan transitarlo en un ámbito de vida como es la escuela.
El primer escrito se entrelaza con el de Andrea Rodríguez quien lo atravesó con la construcción del ser, en torno al ser del rol de maestra de apoyo

4 Reflexión que surge colectivamente en la conversación entre colegas a partir de los aportes de Daniel López, en el marco del “XXVIII Congreso Pedagógico 2023 Ute Ctera- Democracia y Derechos Humanos. Pedagogías en comunidad. Conversaciones desde las modalidades especial y hospitalaria”, en el cual fue presentado el presente escrito.

“Con los retazos del ayer, tejer mi manta”

Con el tiempo, aprendí que ser maestra de grado y ser de apoyo si bien son dos funciones distintas, son complementarias. El trabajo es en red, respetando especificidades. Lo común y lo singular dialogan. Durante los meses que estuve en ambas funciones, que inicialmente viví como una tensión, como una lucha interna que en realidad es histórica. En las reuniones de educación especial jugaba el rol de defensa de lxs maestrxs de grado, y en las capacitaciones de grado, asumía la voz desde especial.

Hoy, intento plantear puentes entre “los dos lados”. Ser maestra de grado, dejó de ser un impedimento, para ser una carta de experiencia que me habilita frente a lxs docentes de grado, con quienes siento empatía y pudimos pensar estrategias en conjunto. Se presentan momentos incómodos al momento de evaluar, de tomar decisiones, de pensar calificaciones, porque se decide en red, pero no juzgo. No categorizo. No sentencio a nadie. No mido “gente más o menos inclusiva”, como escuché en muchos espacios de formación en áreas de la psicopedagogía o psicología. Aprendí a abrazar el error y valorar el intento.

En ese juego de espejo, pude abrazarme y valorar mis propios intentos como maestra de grado. El desafío es cómo articular retazos de mi pasado de maestra de grado común para tejer una nueva manta que aloje. Que la experiencia previa esté disponible para construir con otrxs.

De esta manera, mi propia afirmación inicial con la que comencé a escribir este escrito “que especial y común son mundos separados”, se transformó en una pregunta. En conversación con otrxs colegas docentes del Congreso a lo



pedagógico. Ella plantea claramente qué es el apoyo y entabla un vínculo poético con un tema: SOY. Me apasionó, me gustó la imagen, la metáfora que toma: “Con los añicos de cristal armar mi espejo”. En la construcción del rol docente tomamos los añicos y los transformamos en un espejo donde nos podemos reflejar, nos podemos ver, intercambiar y construir identidad. Bellísimas las poéticas de estos trabajos.

Felicitaciones a ustedes y a quienes acompañaron la escritura. Por eso, por la poética. Poder arribar a saber quién soy, enunciar quién soy, enunciarnos a nosotros y también a un otro a quien poder convocar. Este es siempre el objetivo de los Congresos, como siempre afirma Daniel. Poder nombrar a un otro que construyó pedagogía y conocimiento académico. Gracias por eso.

JORGE GODOY
Secretario de Educación Especial



largo del año, pude pensar que la educación común y la educación especial se presentan como una disociación que no es tal, es solo aparente. La educación especial puede ser una modalidad de transitar lo común y un eje transversal es el respeto por la dignidad de cada persona con la que trabajamos[4].

"Soy todos los pasos valientes de mis abuelas. Su latir furioso que dio vueltas la tierra"

Tomé el cargo pocos días después del "Día de la memoria" y vi algunos trabajos realizados en distintas paredes de la escuela. Se me presentó la pregunta ridícula de cómo habrán abordado el día con lxs chicxs que nosotras trabajamos. Si pensamos en la "memoria" en términos estrictamente hacia el pasado, hacia el recordar hechos y procesos, en algunas singularidades que abordamos desde la educación especial, no hay posibilidad de sentido; pero ampliar qué entendemos por memoria puede ser una llave. Si en vez de trabajar la "memoria", podemos poner en práctica la "memoria ejemplar" se abren otras alternativas. La memoria ejemplar implica no sólo recordar, sino poder reelaborar y traducir en prácticas de intervención social lo estudiado sobre procesos histórico-sociales. Recordar el pasado es necesario pero en articulación con el presente y el futuro. (Todorov: 2000) Si partimos desde este lugar de sentido, una sociedad con memoria no es sólo aquella que recuerda lo sucedido en las dictaduras, sino aquella que pueda practicar la hospitalidad hacia otrxs, la que no inventa etiquetas que deshumanizan, la que no crea instituciones de encierro de las diferencias. En otras

SOY

Con los añicos del cristal
Armar mi espejo
Y en los escombros del jardín
Ser tierra y flor
Con los retazos del ayer
Tejer mi manta
Leyendo el mapa de mi piel
Oír tu voz
Y al sembrar tu luz
Renazco en tu milagro
Y en el viento sur
Soplando vida al barro
Sé quién soy
Soy todos los pasos valientes de mis abuelas
Su latir furioso que dio vueltas la tierra
Partió los muros, y estalló al silencio hasta vencerlo entero
Soy todos los pájaros de humo tejidos en su aire
Nacidos para buscarme
Soy la terquedad de mis abuelos
Su semilla sedienta y justa
La profecía imposible de sus libros
Y el mar lejano de su niñez
Soy los ojos de mi madre, el fuego de su sangre
El eco de su esperanza
Soy las manos buenas de mi padre hechas cuna
Soy la carcajada más alta del mundo en una foto sobre sus hombros
Soy todas las esquinas de esta ciudad de candiles
Y tempestades y cicatrices y alas
Sus 30.000 ausencias ardiendo
Viviendo en los brazos que sostienen los carteles
Que me hacen ser quién soy.

Agarrate Catalina

Disponible en:
https://www.youtube.com/watch?v=GRyTMvIMePk

palabras, una sociedad que pueda practicar lo que hace Lydia: el saludo y la disponibilidad a la escucha real luego de preguntar "¿Cómo estás?". En un contexto en el que las fuerzas antidemocráticas vuelven a gobernar, hasta el saludo se vuelve resistencia.

"Soy las manos buenas de mi padre hechas cuna. Soy la carcajada más alta del mundo en una foto sobre sus hombros"

Mes de junio, un día antes de mi cumpleaños. Todo se detiene. Con el guardapolvo puesto para ir a la querida escuela 13, me suena el teléfono. "Papá tuvo un ACV". Todo se detiene. Todo se detuvo desde ese instante en mi vida.

Al correr los días, la primera vez que me siento a tomar un mate, creo comprender algo. Todo se detuvo para mí, menos la mirada que pude construir desde la experiencia en educación especial. Me enseñó que un diagnóstico no define a nadie. Hay muchísima información sobre ACV, pero ninguna habla sobre mi papá. Como sucede con lxs niñxs que encontramos día a día en las escuelas, que son reducidxs a siglas, a letras, a espectros. Sobra información que nos puede orientar, pero el trabajo ético de cuidado comunitario es otro. De repente, todxs creían saber qué le pasaba a papá, todxs hablaban de él estando él presente. ¿Se volvió invisible de repente? ¿En qué momento no es más humano? ¿El trastorno en el lenguaje le quitó humanidad frente al mundo? Pero yo le hablo, yo le pregunto, yo lo miro. Él, como puede, me responde, decide, es humano.

Esta pausa obligada, me enseñó a ser comprensiva con aquellas personas que pueden acompañar el dolor y aquellas que no pueden estar disponibles, por sus varios y diversos motivos. Cada unx porta sus propios y colectivos "ruidos". Aprendí que hay que frenar a tiempo, que los pedidos son válidos pero que las "demandas" inútiles deben ser suspendidas, que nos tenemos que cuidar tanto en este contexto de discursos de odio que destruyen la vida. Resuenan en mí las últimas palabras de mi compañera Meme: nos pidió a lxs docentes que nos cuidemos entre nosotrxs, porque "nadie lo haría."

Cuando volví a trabajar, allí estaba el secreto de Lydia: logra devolver algo distinto, transformar la angustia en otra cosa. No sé qué, pero en otra cosa, por algo lxs chicxs quieren habitar el lugar. Allí vuelve y retorna la idea de "continente" que desarrollé anteriormente, aunque no alcanza tal vez. Puedo animarme a decir que toda la "Escuela 13" funciona de "contenido-continente", pero es más. En esa escuela somos más que trabajadores, el guardapolvo no nos deshumaniza. Aprendí a ir más despacio. Pude comprender que "el ruido en mi cabeza" no era sólo mío. Mi papá, Meme, ustedes. Seguramente es compartido. Si pudiéramos ver más al que tenemos al lado, sería tan distinto. Cómo anticiparnos, cómo cuidarnos, cómo transformar ese ruido en acciones colectivas que tensionen las políticas educativas que sólo nos ubican en un lugar de sujetxs aplicadores de recetas. No hay recetas. Nos envían recetas y nos reprimen por no aplicarlas. Hablan de nosotrxs sin nosotrxs, como ocurre con lxs niñxs con lxs que trabajo a diario.

Este escrito no es más que una invitación a que seamos como la canción, irrumpamos como docentes con nuestras voces y tambores. Irrumpamos con nuestras preguntas que no están en agenda. Por eso, algunos interrogantes finales que comparto son: cómo articular la educación común y la educación especial sin oponerlas ni escindirlas, cómo hacer dialogar lo común y lo singular. Me pregunto cómo cuidarnos como docentes hasta psíquicamente para estar disponibles para un otrx y ser "continentes". Cómo alojar niñxs cuando no hay condiciones dignas de trabajo, cuando las fuerzas antidemocráticas gobiernan.

¿Cómo cuidarnos y cuidar a otrxs en un contexto de continuo descuido de la Democracia? ¿Cómo tender puentes entre la Pedagogía de la memoria y la esperanza con una mirada inclusiva, clave para defender nuestros 40 años de Democracia?
¿Cómo ser canción que irrumpa entre tantos, tantos discursos de odio?

Pausa al escrito.
El ruido se transforma en voces y tambores.
Nuestra canción, irrumpe.

Bibliografía consultada

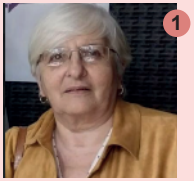
Baquero, Ricardo (1996). “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar” en Dossier Apuntes pedagógicos. UTE/CTERA. Buenos Aires. Disponible en: https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Baquero-Terigi_1_Unidad_1.pdf

Bion, Wilfred (1980). “Aprendiendo de la experiencia”. Buenos Aires, Paidós.
Ripamonti, Paula (2017). en: De Oto, Alejandro. Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana. Buenos Aires: CLACSO.

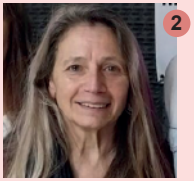
Todorov, Tzvetan (2000). “Los abusos de la memoria.” Barcelona: Paidós. Disponible en: https://marymountbogota.edu.co/documentos/Todorov-Los-abusos-de-la-memoria.pdf

Reflexiones docentes desde la Diplomatura de Educación Especial

María Teresa Vercesi[1]
Marcia Vasches[2]



1 Maestra Normal Nacional, Lic en Psicología. Ha sido docente de Escuelas de Recuperación, CENTES, Coordinadora de MAP, Vocal de Junta de Educación Especial. Actualmente Jubilada Docente



2 Profesora de Enseñanza Primaria, Maestra Recuperadora, Lic. en Psicología. Actualmente jubilada docente, ha recorrido por más de 40 años las aulas de Educación Primaria, Especial, Secundaria, Formación docente y Equipos Interdisciplinarios, en CABA y Pcia de Buenos Aires.

Palabras clave

Memoria, puntos de partida, desazón, soledad, asimetría, formación docente.

Haciendo memoria....

Convocadas para formar parte del Equipo docente de la Diplomatura "APORTES DESDE LA FILOSOFÍA DE LAS DIFERENCIAS Y LAS POLÍTICAS DE IDENTIDAD"[3] nos propusimos pensar cómo ambos campos del conocimiento produjeron cambios en nuestra Modalidad Educación Especial. En nuestra experiencia podemos reconocer que a partir de las políticas de identidad trabajamos con niños/as migrantes de otros países y desde la filosofía de las diferencias lo hicimos con las diversidades de identidad de género. También observamos cómo ambos campos del conocimiento influyeron en los lineamientos para garantizar el derecho a una educación inclusiva para todos/as los/las sujetos. La transformación de la educación especial en Modalidad le imprimió una característica de transversalidad en todos los niveles educativos.

Estábamos convencidas de que este título para la Diplomatura convocaría a colegas y pondría en relieve dos tópicos que consideramos pilares en el pensamiento pedagógico: por un lado las investigaciones y por otro las teorizaciones que han recorrido diferentes pensadores sobre los procesos latinoamericanos (y mundiales) en relación a la diversidad.

En esta búsqueda de sentidos para comprender la actualidad nos encontramos con voces, miradas o gestos en los pasillos de las escuelas, de compañeres docentes y de nuestros alumnos y alumnas. Simultáneamente registramos cómo estos posicionamientos se veían plasmados en las legislaciones, en las gestiones institucionales y en los programas de estudio.

Pensarnos como lectores, ejecutores, actores y protagonistas en la producción de conocimiento pedagógico nos lleva a poner en tensión la relación entre la intención de tomar un rol participativo y la recepción o aceptación por parte de las estructuras existentes de estos cambios en las dinámicas educativas.

Así fue que en el Seminario 4 de dicha Diplomatura nos planteamos algunas preguntas que funcionan como eje en el programa. Una de ellas que nos interesa compartir con el Congreso es: ¿las políticas educativas, las condiciones materiales y simbólicas, "autorizan" o "habilitan" el pensamiento pedagógico del/la docente en la intervención sobre el conjunto de definiciones en las trayectorias escolares?

Una primera respuesta aparece afirmativa, pero profundizando en su análisis vemos que muchas veces se piensa la intervención docente dirigida a un alumno/a en particular y tal vez ha llegado el tiempo de respuestas institucionales, donde tenga peso la voz de cada docente interviniente, dirigida a todos y todas.

Aquí aparece otra pregunta: ¿estamos preparados? ¿Estamos capacitados? ¿Qué tanto entendemos o sabemos lo que tenemos que hacer, lo que tenemos que transmitir?

Para comenzar entonces a respondernos estas cuestiones, se impone acotar el campo de significaciones y trazar un recorrido que podamos abarcar en el marco de esta presentación.



3 Diplomatura Universitaria aprobada por resolución rectoral nro 30/2021 UMET. Elaboración Celes, Alicia; Laborde, Sonia; Storni, Guadalupe. En el año 2022 el equipo lo conformaban Alicia Celes, Guadalupe Storni y Maria Teresa Vercesi; actualmente el equipo lo conforman Marcia Vasches, Sandra Sandrini y Maria Teresa Vercesi.

Nos propusimos pensar en nuestra historia personal de formación docente, ya que juega un rol importante en estas reflexiones. Las vivencias propias marcan modalidades de relaciones interpersonales de conocimiento y respeto por el semejante, porque es el/ la docente quien se habilitará con su saber en primer lugar ante la demanda en las aulas.
Luego, la conciencia que se vaya creando de la responsabilidad social y la fortaleza del conjunto docente se entrelaza con las gestiones de las políticas públicas para ir ampliando los ámbitos de legalización de estos saberes. Situaciones de mayor o menor conflictividad serán marcadas por los paradigmas de cada época.
En este punto tomamos la idea de Flavia Terigi cuando nos habla de monocronía[4] desde los Institutos de Formación. ¿Cómo pedir al docente que acepte el tiempo singular de cada alumno cuando el mismo docente en su formación no ha vivido tal experiencia? Estos cuestionamientos se fueron enriqueciendo en el intercambio en foros y encuentros con las y los cursantes de la Diplomatura donde fueron emergiendo las tensiones entre los diferentes paradigmas en relación a la inclusión social y la inclusión educativa con sus particularidades.

¿Punto de partida o continuando el camino....?

Comenzamos a relevar los datos aportados por nuestros/as cursantes para ponerlos a trabajar y actualizar consideraciones y reflexiones sobre temas que trabajamos en la Diplomatura.
Nos encontramos con un fuerte sentimiento de soledad que parecía estar anclado en la formación previa, una formación que los alecciona en respuestas normativizadoras pero que luego les exige una mirada singular hacia cada niño/a. El sistema les brinda poco asesoramiento y compañía, instalando la idea de la exclusiva responsabilidad del docente en resolver estas situaciones, desresponsabilizando el rol de las instituciones y sus políticas educativas en el logro de una educación inclusiva y de calidad.
Dialogando con los trabajos de colegas de la modalidad en los Congresos Pedagógicos de años anteriores concluimos que los temas siguen vigentes, lo cual hace necesario volver a resignificarlos. Una vez más subrayamos la idea de que los y las docentes son actores políticos implicados y que con mayor o menor conciencia de sus decires y sus haceres se posicionan ante las injusticias sociales, los conflictos institucionales, la defensa de los derechos y las libertades. Por ello tenemos que transformar sus demandas y sus malestares en reclamos y acciones por mejoras en las condiciones de trabajo y en las condiciones de producción de conocimiento.

La educación como acontecimiento ético... Pensar un mundo no totalitario

Para Bárcena y Mèlich en su libro La educación como acontecimiento ético, los acontecimientos son hechos que "... rompen nuestra vivencia del tiempo en dos porciones desiguales, marcando una diferencia entre un antes y un

4 Monocronía es la concepción de que para llegar a un mismo objetivo deben considerarse los mismos tiempos, acciones o metodologías para todos y todas los/las sujetos aprendientes.

Este año entró una nena con TGD, no estoy preparada para eso...
Nos piden cada vez más papeles, no hay tiempo para nada...
No hay turnos de tratamiento para los pibes...
Las familias no vienen...
Qué tenemos que hacer en estos casos difíciles...
Venimos a buscar herramientas...

VOCES DE DOCENTES

Creo que era un modelo netamente colonial donde llegábamos los "ilustrados" nor-eurocéntricos a bajar línea a la masa del "pobretariado" morocho y levantisco, carente y necesitado de muchas cosas, pero lo más importante que podríamos darles estuvo ausente, ni siquiera fue pensado por nosotros y era el reconocimiento, reconocimiento de sus propios saberes, de su alteridad, de su opinión, de su presencia como otro radicalmente distinto de "nuestro nosotros" de donde quedaban excluídos, no eran tenidos en cuenta, salvo para hacer nuestra gran "movida reivindicadora de igualdad" sin lugar para los propios "igualados" en nuestra mesa de iluminados...

PEDRO IBAÑEZ
(docente, estudiante de la Diplomatura)

después, entre un pasado y un futuro, instalándonos en un instante que experimentamos como angustia o desazón". Ello resignifica nuestro pasado, nos sitúa de otra manera en el presente y nos ubica ante el futuro. Podemos pensar la historia como una cadena de acontecimientos y diferenciar los acontecimientos individuales, que tienen un significado para cada uno, de los acontecimientos en tanto seres humanos que compartimos un momento histórico.

Pensar la educación como acontecimiento ético plantea la tarea pedagógica como una radical novedad soslayando la concepción de la educación como una serie de recursos de orden administrativos o cuantitativos. Proponer una pedagogía de la radical novedad es dirigir la mirada a la relación con el otro/a, reconocer que su rostro irrumpe más allá de todo contrato y reciprocidad. Es una propuesta de acogimiento.

Cada une podría identificar en su historia de vida como sujeto aprendiente y sujeto enseñante ese cambio radical que el encuentro con ese otro/a había generado, un antes y un después, una responsabilidad pedagógica que no puede ser negada ni olvidada:

> "Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad. Es una pedagogía que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo. El principal reto de la educación como acontecimiento ético es, así, pensar y crear un mundo no totalitario."
> (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 15)

Formación docente... Educación Especial y su rol en la ruptura de la monocronía

Los relatos de los y las docentes sobre su formación básica y el encuentro con las primeras prácticas docentes dan cuenta en la gran mayoría de los casos de propuestas rígidas, homogeneizantes que parten de la idea de sujeto que sostiene el educador y no del encuentro real entre docente y alumno o alumna.

Se construye una cultura escolar basada en prácticas profesionales y saberes propios, donde se espera de todos y todas las que asisten a la escuela lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo. Concepto al que Flavia Terigi se refiere como "trayectoria teórica". Aún cuando teóricamente pensamos en la diversidad, las prácticas

Recuerdo algo que me marcó en mi carrera. Tenemos reunión de ciclo con la coordinadora del área de Matemática quien se dirige a mí luego de un comentario que hago sobre los contenidos a los que deberíamos haber llegado para esa primera evaluación. Al respecto determina dirigiéndose a mí "Te detenes mucho en aquellos alumnos que no entienden. Vos tenés que seguir, y que las familias se encarguen de quienes necesitan ayuda. Quedarán atrás, ese no es problema tuyo.

LAURA RAMÍREZ
(docente, estudiante de la Diplomatura)



siguen estando marcadas por esta monocronía. Si el sujeto no cumple lo esperado en el tiempo establecido nos interrogamos por lo que le pasa pero no nos detenemos a pensar qué pasa en las condiciones que ofrece la institución ante esta situación.

Es notable cómo las historias de vida que refieren caminos inversos y describen una formación inicial ligada al encuentro subjetivo y luego a la demanda institucional de monocromía son aportadas por docentes que llegan a la educación desde campos diversos, con formaciones profesionales en arte, psicología o trabajo social. Este hecho no hace más que confirmar que la historia de la escuela en nuestro país está marcada por un fuerte contenido normalizador. Flavia Terigi en la conferencia "Lo que aporta el enfoque sobre trayectorias escolares" resalta la idea de igualdad e inclusión que en un principio guiaba la meta de la educación pública al proponerse formar un sujeto identificado con la idea de ciudadano que pusiera a les estudiantes en paridad de derechos y obligaciones.

Relacionado con la exigencia normalizadora que se evidencia en muchos de los ámbitos educativos, en los relatos de situaciones escolares cotidianas aparecen conflictos ligados a la confrontación entre diferentes modelos de abordar la diversidad subjetiva, desde las diferentes formas de nombrar, las acciones a seguir, los responsables de intervenir o las unidades de análisis a las cuales recurrir a la hora de dar una respuesta pedagógica .

Volvemos permanentemente a escritos anteriores de colegas de Educación Especial y allí también encontramos cierta continuidad al constatar que conviven, tanto en otros niveles educativos como en Educación Especial, el Modelo Rehabilitador y el Modelo Social en discapacidad, como los define Agustina Palacios en su libro. La confrontación entre diferentes enfoques se da entre instituciones y al interior de las escuelas, lo que provoca malestar e interfiere en la tarea educativa.

Por ello las y los docentes valoran y reclaman los espacios de formación y de reflexión que dan lugar a pensar, comprender y buscar alternativas.

La Educación Especial ha sido pionera en crear y defender la necesidad de dialogar, analizar y compartir saberes desde su especificidad sobre la pluralidad de subjetividades. Creemos que actualmente el desafío es sostener no solo los momentos de formación teórica sino también darle un rol protagónico a la enseñanza, tarea docente por excelencia que ofrece la posibilidad de crear e intervenir tanto individual como colectivamente .

Tomamos las palabras de Angélica Graciano cuando dice en su presentación del Congreso pedagógico del año 2019:

"...de lo que se trata es de recuperar que lo que nos une en la escuela, es el conocimiento, pero no hay posibilidades de ningún conocimiento profundo sino en una construcción de unidad social de reciprocidad mutua, de solidaridad, de reconocimiento de las diferencias, pero del reconocimiento de las diferencias de verdad, es decir no el reconocimiento de las diferencias de la tolerancia sino el reconocimiento de las diferencias profundas: de edad, de raza, sexuales, de género, de las diferencias profundas y que esas diferencias profundas se trabajan en la escuela y no hay que renunciar a ser diferente para estar en la escuela..."



El estar en la escuela es un estar compartido entre las y los docentes de Educación Especial y las y los docentes de otros niveles, profundizando el conocimiento de la realidad para poder intervenir sobre ella y así generar un lugar hospitalario y justo.
El concepto de Modalidad que transversaliza la Educación Especial desde Nivel Inicial hasta el Nivel Secundario implica enseñar no solo asesorando desde su especificidad a otro docente, sino también compartir la acción de enseñar, de promover espacios de reflexión rescatando los saberes que nacen de la práctica áulica cotidiana.

Pérdida de la asimetría ... desazón, desamparo

En los encuentros comenzamos a pensar con Perla Zelmanovich sobre el lugar del desamparo en el proceso de subjetivación. El ser humano nace en un estado de indefensión que le exige la asistencia de un otro para poder no solo sobrevivir en términos materiales, aportando cuidados, alimentación, sostén, sino también en términos simbólicos y afectivos, ya que será quién le de la llave de ingreso a la cultura y lo hará sentir sujeto deseante. Este estado inicial de desamparo va tomando diferentes formas en el proceso de estructuración subjetiva. Desde el deambulador que debe ser protegido de peligros del ambiente al alumno/alumna al que hay que darle medios materiales y simbólicos para que pueda aprehender los saberes que necesite en su autonomía y defina su proyecto de vida.
Desde nuestro recorrido docente (en diversas modalidades y niveles) podríamos ir sumando situaciones particulares que muestran otros modos de desamparo, obstáculos que se plantean al aprendizaje desde barreras económicas, prejuicios raciales, de género, trastornos de diferentes áreas de la salud física o psíquica.
En esos casos se hace más necesaria la función de amparo de la educación, la institución escolar que aloje, el/ la docente que se sienta habilitado, formado, autorizado o valorado en su rol para enseñar en cada situación específica, para amparar y proteger.
El encuentro con la multiplicidad de subjetividades puede ser difícil de sostener si les docentes sienten que son cuestionados, desvalorizados, si no se les prepara teórica y metodológicamente para esta difícil tarea. Pero sobre todo si no se les dan espacios de reflexión, análisis, discusión de los alcances de su profesión.
Creemos que la toma de conciencia de cuál es la responsabilidad ética y política que el lugar del educador demanda sostiene esa asimetría necesaria en el proceso educativo. Propicia la búsqueda de tiempos y espacios de formación, interpela la realidad. Provoca la creatividad.

El docente como actor político... el rol de los sindicatos en la formación

La formación docente de posgrado es uno de los trabajos claves para UTE, por eso es que desarrollamos el Programa de Diplomaturas Universitarias que depende de la Secretaría de Educación y de la Secretaría General de UTE en convenio con UMET y UNIPE.
Esta idea está plasmada en el Seminario 4 de la Diplomatura diseñada en el año 2020, en el que trabajamos con el origen

Luis es único hijo, muy introvertido. Se lo observa jugar de manera solitaria en los recreos y en clase se dispersa con los elementos de su cartuchera... En varias ocasiones se citó a la mamá para conversar e interrogar acerca de la situación en la cual se encuentra su hijo... Su madre manifiesta que le es difícil conseguir turnos para Neurodesarrollo,al que fue derivado por su pediatra. Pasan los meses con escasos avances y como docente a cargo se realizan adaptaciones curriculares de todo tipo.

IVANA MACHUCA
(docente, estudiante de la Diplomatura)

Interrogantes que nos interpelan ¿Por qué no logran escuchar sugerencias o estrategias que consideramos que van a ayudar a su hijo? ¿Cómo armamos ese encuentro familia-escuela? ¿Se trata de tolerar o de ayudarlo a convivir con otros? ¿Por qué los docentes sienten frustración o soledad?

VANESA PIETRONAVE Y OTRAS
(docentes, estudiantes de la Diplomatura)

de las políticas de formación docente de grado, articuladas linealmente a las instituciones y prácticas de enseñanza de demarcación, clasificación y segmentación en el acceso a la escolarización.

Los debates y perspectivas de análisis fueron tratados en diálogo con los contextos históricamente situados, con relatos de experiencias y presentación de proyectos educativos de inclusión, a modo de ejercer la crítica, la revisión y/o la reafirmación de rumbos de las políticas que configuran la posición pública docente, en relación con los procesos de inclusión educativa Integral.

Entre otras, aparecen preguntas acerca de: ¿cómo las políticas de inclusión educativa plantean y seleccionan los problemas de la enseñanza para orientar los planes y programas en la formación de grado, en la formación de posgrado y cómo dialogan con los problemas en la "práctica" institucional y de aula, es decir, con el ejercicio de la profesión docente? ¿Qué modalidades de desarrollo profesional se configuran alrededor de los modos de resolución de estos problemas?

En el actual dictado fueron las reflexiones de nuestros colegas, compañeros y docentes definitorias en el desarrollo de esta Diplomatura. Por eso las quisimos compartir en este Congreso Pedagógico, que junto al CFP, los Ciclos de Conversatorios y la Radio son nuestros imprescindibles espacios de formación y de producción intelectual.

Bibliografía consultada

Bárcena, F. y Mélich, J. (2000), "La educación como acontecimiento ético". Buenos Aires, Paidós Ibérica.

Fraser, N. (2008), "La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación". Revista de Trabajo, año 4, Nº 6.

Palacios, A.(2008), El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CERMI.

Skliar ,C. (2023), Cartas Educativas - Una correspondencia pedagógica con los colectivos docentes. Novedades educativas.

Videos

Graciano, A. (2019), Apertura XXIV Congreso Pedagógico UTE-CTERA.

Terigi, F. (2017), Lo que aporta el enfoque sobre trayectorias escolares.

Zelmanovich, P. (2023) La Educación Inicial entre el desamparo y la cultura hoy. Dirección Provincial de Educación Inicial

Queremos una educación de alta intensidad, profunda, donde se ponga en cuestión las relaciones sociales en el orden social, donde discutamos todas las lecturas del mundo, donde discutamos que hay posibilidades de cambiarlo y posibilidades de pensar otro más igualitario, más justo, más equitativo, donde podamos ser mejores personas, donde tengamos una vida digna.

ANGÉLICA GRACIANO
Secretaria General



La modalidad de Educación Especial garantiza la inclusión educativa.

Presentación del Ciclo: La Educación en perspectiva. Argentina y Ciudad de Bs. As., hacia el 2024

Ciclo de seis emisiones radiales – Programa I





Programa de radio "Apuntes Educativos" del miércoles 8-11-2023, con la presencia de Sebastián Urquiza, Director de Educación Especial Provincia Bs. As., entrevistado por Marcia Vasches y Teresa Vercesi del Equipo Docente de la "Diplomatura Universitaria: Aportes desde la Filosofía de las Diferencias y Políticas de Identidad en Educación Especial" de UTE-UMET.

Disponible en
https://open.spotify.com/episode/3LVyRDIkgyRwCj3wvqmtvQ?si=nOyHBe94Rsudz-ZI7inWJA

Desde la Secretaría de Prensa y la Secretaría de Educación de UTE, brindamos nuestro agradecimiento a quienes colaboran con esta nueva propuesta pedagógico-sindical, que se origina en el acumulado de experiencias de los diversos proyectos de Diplomaturas Universitarias, conveniadas con UTE e implementadas en UMET y en UNIPE, así como también se origina en las experiencias colectivas de formación implementadas en el marco del CFP14 de UTE. Durante 2023 realizamos un Ciclo de emisiones radiales a cargo de los equipos docentes responsables de los diversos proyectos.

¿Por qué pensamos un 'Ciclo de emisiones radiales' vinculado a nuestras propuestas de formación docente?

En principio señalemos que, tanto las escuelas como los y las docentes y estudiantes no cuentan con el acceso necesario a dispositivos y espacios para expresarse en la disputa por los sentidos del discurso pedagógico que difunden los medios de comunicación: no cuentan con acceso a dispositivos y espacios en los medios, ni para construir discursos alternativos, ni para contestar los discursos hegemónicos.

Entonces, comunicar los debates académicos en el campo pedagógico y comunicar las propuestas de análisis de las políticas públicas en educación desde las perspectivas docentes permite comprender y a la vez reconocer el poder de la multiplicación de las voces: las voces de trabajadores y trabajadoras de la educación que comprenden la necesidad de articular la participación sindical en una planificación estratégica de la comunicación.

Por otra parte, en Argentina los medios de comunicación juegan un papel performativo (capaz de provocar acciones) influyendo en la percepción de la sociedad acerca de la educación pública. Cuando las audiencias no comparten experiencias con la escuela pública, la imagen de los medios se vuelve más influyente, ya que no tienen ninguna oportunidad de contrastar lo que leen o escuchan, con sus vidas cotidianas.

Estas condiciones, entre otras, muestran la necesidad de una planificación estratégica de la comunicación, y es por abonar ese propósito, que nos enfocamos en el presente proyecto comunicacional: la educación en perspectiva hacia el 2024, en el país y en la Ciudad de Bs. As.

Sonia Laborde
Asesoría Pedagógica
Programa Diplomaturas Universitarias
UTE-CTERA-CTA

Conversaciones para la Enseñanza Secundaria





Reflexionamos junto a Jordana Secondi, Virginia Saavedra, Gabriela Giacomelli y Luciano Alderete sobre prácticas docentes en la Villa 21-24 desde la consideración de la escuela como territorio de paz y sobre la virtualidad en educación aprovechada para encubrir un dispositivo que desarticula el vínculo pedagógico. Nuestros saberes confluyen con los producidos por los sujetos con que trabajamos. Afirmándose en el protagonismo estudiantil, las comunidades recrean los territorios escolares constituyendo la comunión de lo singular y lo colectivo.



Temis Saccomano en el encuentro.

La presencia de la escuela en la villa pone en acto conflictos entre valores de adentro y de afuera, entre lo hegemónico y lo marginado, entre lo aceptado como bueno y lo considerado malo. Virginia y Jordana reflexionan desde una práctica que asume las tensiones que esto implica como una nueva posibilidad de hacer escuela, integrando el trabajo pedagógico al territorio de la comunidad escolar.

El creciente peso de la virtualidad en las prácticas escolares es señalado por Gabriela y Luciano como instrumento mediante el que se imponen las corporaciones en el uso de la tecnología, limitando a los docentes al rol de facilitadores y haciendo prevalecer lo individual sobre lo colectivo.

En ambos trabajos se evidencia el aislamiento al que pretenden someter nuestra labor, transformando los espacios y los tiempos de las escuelas, naturalizando lo que amerita ser criticado e imposibilitando los encuentros colectivos para el intercambio docente. De ambas experiencias surge el protagonismo de las comunidades escolares como condición de un quehacer pedagógico con cuyo sentido se identifiquen las personas que lo hacen realidad.

NÉSTOR REBECCHI

Escuelas como territorios de y para la paz

Virginia Saavedra[1] y Jordana Secondi[2]



1 Docente de Lengua y Literatura desde hace más de diez años en la E.E.M. N°6 D.E. 5° de la Villa 21-24 y Zavaleta. Profesora de Prácticas del Lenguaje en el Profesorado para el Nivel Primario y en el Profesorado de Nivel Inicial en la Escuela Normal Superior N° 5 de Barracas, Ciudad de Buenos Aires. Es docente y forma parte del equipo de investigación de Diversidad lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Profesora y Licenciada en Letras (UBA), Especialista en Currículum y prácticas escolares en contexto (FLACSO) y Especialista de la Universidad de Buenos Aires en Enseñanza del Español como Lengua Segunda.



2 Profesora en Artes visuales. Se desempeñó en diversos cargos docentes, fue profesora en Institutos Superiores de Formación Artística y miembro del equipo del Programa de retención escolar de estudiantes embarazadas, madres y padres de escuelas secundarias. Enfocó su carrera docente en escuelas secundarias públicas de los barrios más vulnerados de la Ciudad de Buenos Aires. Actualmente es directora en la Escuela de Educación Media N°6 D. E. 5to en la Villa 21-24-Barracas, CABA, de la que es docente desde su creación en el año 2009.

Palabras clave

Convivencia, construcción de paz, inclusión, derecho social a la educación.

Introducción.
Desde dónde venimos a hablar de paz

Nos proponemos relatar algunas experiencias que suceden en la Villa 21-24 y el asentamiento Zavaleta a partir del momento de la creación de la Escuela de Educación Media Nro 6 D.E. 5to, que identificaremos como "La6", de aquí en adelante.

Nuestras prácticas docentes son deudoras de la herencia recibida[3] –herencia que elegimos y que nos enorgullece– y del bagaje que cada uno de nosotros y nosotras le aporta a la tarea. El encuentro entre diversas experiencias y formaciones que entendemos no como algo fortuito o azaroso, sino como propio de las tensiones existentes en el sistema educativo generadas por la disputa entre paradigmas en retroceso y la avanzada de nuevas maneras de pensar instituciones, sujetos, funciones, objetivos, horizontes, vinculaciones con la comunidad, y otras tantas variables. A este contexto de diversidad y de tensiones lo consideramos terreno fértil para construir nuevas formas de hacer escuelas, donde un edificio no debe limitarlas: el territorio escolar debe ser parte del territorio comunitario en todas sus dimensiones.

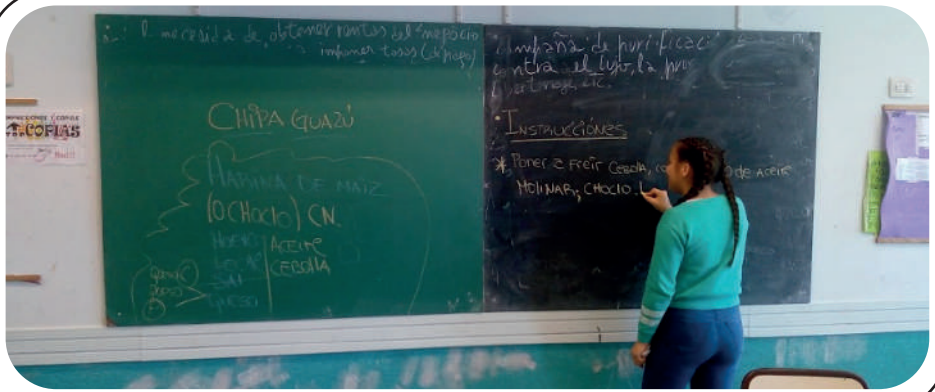
Nuestra escuela está ubicada en la Villa 21-24, en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, en el barrio de Barracas. Esta población padece un alto índice de vulneración social y educativa. Alberga a aproximadamente 65.000 personas. Sigue en constante crecimiento y en su interior se despliegan distintos barrios.

La6 se creó en 2009 por una demanda de la comunidad, sostenida durante décadas, ya que no había escuela de nivel secundario en el barrio y, de hecho, en la actualidad sigue siendo la única de gestión pública. Tiene orientación en Educación Física y recientemente, en Artes-Música. En el año 2013 tuvimos la primera promoción de egresadas y egresados, siendo en su totalidad la primera generación en sus familias en completar la cursada de este nivel educativo.

La entendemos como una escuela territorializada: tiene distintas líneas de trabajo en articulación cotidiana con organizaciones sociales e instituciones de la comunidad, como la Casa de la cultura, centros culturales barriales, centros de salud, centros de formación profesional, universidades, bomberos voluntarios.

En el mismo edificio funcionan varias propuestas educativas: Espacio de Primera Infancia, Plan FINES, PAEByT, Orquesta, Capacitación de bomberos voluntarios, Club de jóvenes y Centro de acompañamiento a las trayectorias educativas.

La mirada construida desde las y los docentes que fuimos "llegando" a la escuela fue de reconocimiento hacia los saberes de las familias de las y los estudiantes y del barrio. Contraria a la mirada estigmatizante que imponen los poderes dominantes sobre las personas que viven en los



3 Nos referimos, en la cuestión educativa a nivel jurisdiccional, a las "EMEM históricas" y su aporte a la ruptura de paradigmas y a su capacidad de transformar proyectos y programas propios que en la actualidad son parte de las políticas públicas socioeducativas; en el barrio: la participación y la organización política; y también a la militancia política y comunitaria de los 70 que ya demandaba la presencia de una escuela secundaria para vecinas y vecinos de la villa 21-24 Zavaleta.

barrios populares, en especial de las y los jóvenes.

¿Por qué hablamos de paz? Porque sabemos que una escuela en una villa genera tensión, conflicto entre valores y formas de vivir de "afuera" y "adentro" de la villa: por un lado, lo hegemónico y socialmente aceptado; por otro, lo "marginado" y desvalorizado. Porque leer la villa como territorio desde parámetros europeizantes genera conflictos. Porque si pensamos la escuela como institución social que desde sus orígenes plantea homogeneizar subjetividades e instalar valores que no responden a los de la comunidad barrial ni a nuestra –compleja, contradictoria y en tensión constante– identidad cultural, genera conflictos. Porque esos conflictos identitarios que surgen en las prácticas educativas y en la vida en la escuela debemos abordarlos construyendo paz.

Además, hablamos de paz porque las prácticas docentes están atravesadas por una serie de asimetrías, y estas generan tensiones, conflictos. En primer lugar, existe una asimetría dada por la edad (adultos - niños/adolescentes); en segundo lugar, por el saber (los docentes evaluamos, ponemos notas, acreditamos, no así los y las estudiantes) y también, en nuestro caso, existe una asimetría de clase: los y las docentes somos trabajadores con derechos: salarios registrados y paritarias, cobertura de salud, vacaciones. Las familias de nuestros estudiantes y ellos y ellas mismas, cuando trabajan, no tienen estos derechos.

Entonces para comenzar nos interesa plantear algunos interrogantes: ¿qué pueden hacer las escuelas en los sectores vulnerados para construir paz? ¿Cuáles son los saberes y las experiencias que se generan alrededor de la construcción de la paz?

Sabemos que la escuela tiene una gran importancia no como espacio acrítico o lugar para la transmisión de conocimientos, sino desde sus posibilidades de participación en la vida social y de constitución de subjetividades desde la experiencia concreta de interlocución y encuentro.

A propósito de este trabajo seleccionaremos dos propuestas: una vinculada más a la cuestión académica y otra a la dimensión de la participación o del ejercicio de la ciudadanía.

Reconocernos y valorar el saber del otro: una forma de construir espacios para la paz

Desde una perspectiva decolonial, las pedagogías son "prácticas, estrategias y metodologías que se entretejen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización" (Walsh, 2013: 30). Prácticas para construir espacios de libertad y poder desarrollar capacidades, habilidades, intereses, proyectos y deseos en sectores históricamente vulnerados e invisibilizados.

La mayoría de los y las estudiantes de la escuela o sus familias son hablantes del guaraní. No lo dicen abiertamente por temor al estigma y la desvalorización por pares y docentes. Sabemos de jóvenes y familias a las que se les ha dicho (prejuiciosa e infundadamente, e incluso desde la buena voluntad) que hablar otra lengua perjudica la comprensión lectora del español y han recomendado dejar de hablar la lengua en el entorno hogareño.

Entendemos la construcción de paz como el encuentro, el intercambio y el reconocimiento con y de les otres como sujetos con historia y recorridos diversos. Hablamos de una convivencia respetuosa, armónica y de enriquecimiento mutuo. Desde esta perspectiva intentamos trabajar en nuestra escuela y a continuación intentaremos relatar experiencias en ese sentido.

Durante el año 2019 las profesoras de Lengua y literatura y las de Inglés de segundo año, en conjunto, abordamos algunos temas de gramática y fuimos construyendo con estudiantes y sus familias un diccionario trilingüe: español-inglés-guaraní. En las clases de Lengua trabajábamos temas como clases de palabras (común a las dos materias), leímos y empezamos a utilizar definiciones de diccionarios comparando cómo se usa un diccionario de español, cómo el de inglés y cómo otros tipos de diccionarios como los enciclopédicos o los de disciplinas específicas, incluso el diccionario de lunfardo argentino y el de malas palabras[4]. En la clase de inglés trabajaban vocabulario del nivel: las formas de saludo, las profesiones, los vínculos familiares, animales y comidas. Empezamos a definir esas palabras en español como si estuvieran en un diccionario. Por su lado, con las profesoras de Inglés traducían en esa lengua y luego los chicos y las chicas que se habían propuesto para tal tarea, traducían para todo el grupo las palabras al guaraní y nos enseñaban a las docentes. Tratábamos de corroborar la escritura en guaraní con una o dos mamás de cada curso que conocen muy bien la lengua, porque muchos

4 Nos referimos a Puto el que lee. Diccionario argentino de insultos, injurias e improperios de Pablo Marchetti. Publicado por Editorial Planeta.

estudiantes la hablan pero no conocen muy bien la escritura o al menos no la forma estándar. Algunos se animaron a contar relatos familiares. También nos compartieron recetas típicas, historias de algunas ciudades de Paraguay y algunas leyendas. Reflexionamos sobre diferencias de la vida en Paraguay, de la vida en Argentina, de derechos y dificultades. Todo lo trabajamos en los tres idiomas, leyéndolas y grabándolas en audios de whatsapp, armando carteleras que luego exhibimos con orgullo en la muestra escolar de fin de año.

Quisiéramos dejar en claro que todas las lenguas del mundo son igualmente aptas como instrumento de comunicación, es decir, cada una constituye un sistema lingüístico vasto y complejo capaz de transmitir (de un modo u otro) los significados que sus hablantes buscan expresar, y no es posible hablar, desde el punto de vista de la expresividad lingüística, de lenguas **superiores** o **inferiores** (Golluscio y Ciccone, 2017). Entonces, lo que moldea nuestras concepciones sobre una lengua no es su superioridad o inferioridad lingüística sino el **estatus social o institucional** que la propia sociedad le otorga.

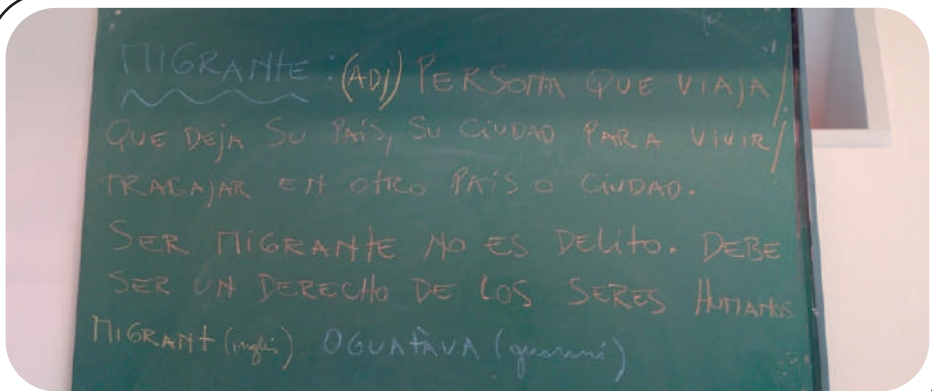
El guaraní es una lengua socialmente minorizada, en esta experiencia que narramos intentamos poner en valor un saber de los y las estudiantes, de sus familias que las docentes desconocíamos, nos propusimos poner en el lugar de enseñantes a los y las chicas y sus familias y ponernos las docentes en el lugar de aprendientes. Además, propusimos un diálogo de saberes con la familia y hacer "que entren" en la escuela conocimientos que en general no están, con otras voces autorizadas y que pueda compartirse y valorarse.

La participación de jóvenes en espacios de la escuela

Sigue siendo un desafío importante que la conformación del Centro de estudiantes sea sentida por nuestro estudiantado como una necesidad propia. Recién en el año 2022 se constituyó por primera vez el Centro de estudiantes conforme al estatuto que, durante el año 2021, se dieron las y los estudiantes de la escuela para su propia organización. No sabemos muy bien cuáles son las, seguramente, diversas causas por las que no se termina de instalar y/o naturalizar la necesidad de que les jóvenes se den su propia organización, pero no renunciamos a propiciar que eso suceda porque reconocemos ese espacio como un lugar privilegiado para que adolescentes y jóvenes puedan reconocerse como sujetos portadores de una voz política con potencia para construir paz.

Desde los primeros tiempos de la escuela, se promueve y se organiza la elección para la conformación del cuerpo de representantes por curso que, según diferentes emergentes, tienen más o menos rutinas de reuniones y se dan actividades propias en las que la organización y la circulación de la palabra son acciones fundamentales para resolver conflictos.

Una instancia escolar donde la participación de les estudiantes resulta de un aporte enriquecedor distintivo son las reuniones de consejo de convivencia en las que se analiza, evalúa y se construyen respuestas **preventivas**, tendientes a propiciar una mejor convivencia, y **reparatorias**, frente a la ruptura de las pautas que hacen a la vida en



común en el ámbito escolar. No pueden desarrollarse y validarse sin la participación de estudiantes. Más allá de que el marco normativo establece la participación de estudiantes, es responsabilidad de los adultos velar para que el cómo y el para qué de esa participación tenga un significado que trascienda el cumplir con la presencia de representatividad: valorar el saber de les estudiantes, confiar en su lectura sobre las situaciones, fomentar la actitud crítica, de escucha atenta, analítica y la participación argumentativa y propositiva es en definitiva reconocerles y validarles su condición de sujetos políticos y agentes de cambio. La participación en este órgano colegiado y de representación múltiple es voluntaria y su postulación responde a un acentuado interés en sostener vínculos interpersonales de respeto y en la inclusión educativa de sus pares, además de adscribir a la idea de que una convivencia respetuosa y amable genera mejores condiciones para la enseñanza y aprendizaje.

Otra instancia de participación directa y de autonomía creciente es la propuesta de **Promotores estudiantiles ESI**. Esta propuesta tiene su origen en un hecho extremadamente doloroso y trágico para nuestra comunidad educativa: el femicidio de una estudiante, el duelo y acompañamiento de hermanes y amigues de esta alumna. Atravesó otras propuestas, fue tomando diversas formas, se consolidaron algunos rasgos y se desestimaron otros. Historizar esta construcción y describir su potencia amerita un desarrollo que a propósito de este trabajo no es posible desplegar aquí, pero nos parece que sí debía ser mencionada y destacar algunos aspectos, ya que como acción pedagógica hace que la construcción de paces salga del ámbito de las ideas para encontrar en el territorio una forma enriquecida y transformadora de la realidad.

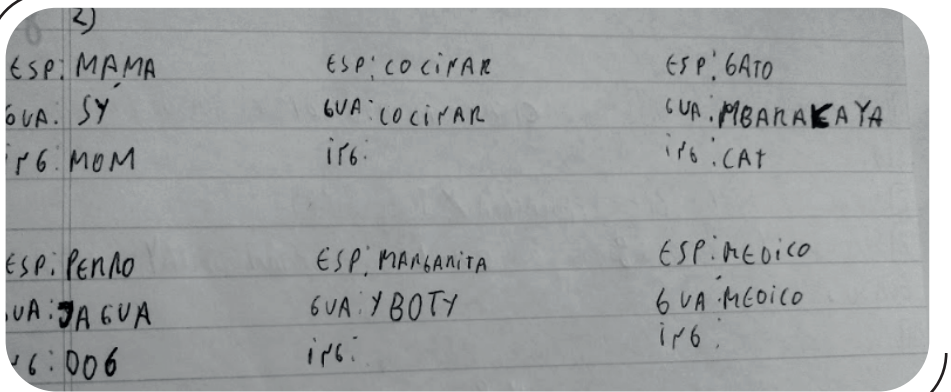
Esta instancia convoca a jóvenes a desplegar habilidades vinculadas con la solidaridad y la empatía en el acompañamiento entre pares en diversas situaciones enmarcadas en la ESI.

Este año, a partir de una convocatoria realizada desde las y los tutores de cursos para profundizar conocimientos sobre la ESI y asumir tareas de promoción, se constituyó un grupo de estudiantes que participa de reuniones de capacitación y debate, en los que incorporan su mirada y sus sentires sobre cuestiones que los afectan y sobre las que habitualmente desde la adultez generamos conclusiones sin siquiera detenernos a escuchar cómo las perciben: la primera relación sexual, cómo definen acoso callejero, quiénes sienten miedo al caminar por la calle, por nombrar algunas, que por lo menos deberían obligarnos a problematizar nuestros planteos esquemáticos y adultocentristas.

Concretamente este grupo de jóvenes están a disposición de sus pares para ofrecerles un espacio para hablar, consultar, pensar opciones, construir puentes, elegir recursos y espacios para tomar o revisar decisiones y no hacerlo en soledad. Buscar o no el acompañamiento de adultes, también es una opción. Y se sostiene un espacio de monitoreo y revisión de las prácticas con respeto a la confidencialidad e intimidad de quienes se acercaron a pedir este sostén.

Se trata de una acción de amparo entre pares, inscripta en una pedagogía de cuidado desplegada desde la escuela.

Más allá de estas cuestiones que suceden con más o con



menos fluidez, con más o con menos espontaneidad, es notable el compromiso con que les estudiantes asumen la planificación de propuestas y su puesta en marcha cuando se trata del cuidado entre pares y del vínculo con la escuela. Podemos mencionar dos situaciones que dan cuenta de esto:

Reciclar para estudiar: fue una propuesta llevada adelante por el centro de estudiantes durante el 2022. Por un problema de validación de firmas en el banco la cooperadora no puede acceder a los fondos que el Ministerio deposita en su cuenta. Entonces al buscar alternativas para la recaudación de fondos y vinculándose con recicladores urbanos se organizó la recolección de papel cartón y bronce para su venta y el dinero obtenido se donaba a la cooperadora para hacerle frente a la compra de artículos de librería, material didáctico y otras necesidades.

Intervención en conflictos entre estudiantes de diferentes escuelas: a poco de iniciarse el ciclo lectivo 2022 supimos de varios conflictos y enfrentamientos entre estudiantes de varias escuelas del distrito que no incluían la nuestra. Las peleas circulaban en las redes sociales y también amigos de nuestros estudiantes les hacían saber de la preparación de alguna pelea o toma de venganza por agresiones anteriores. Este conflicto fue escalando al punto que varios jóvenes decidieron dejar de asistir a sus escuelas, o no podían circular por determinadas calles y la sensación de hostilidad invadía cualquier actividad en las escuelas. En un momento desde la parroquia de Caacupé se propuso un encuentro de jóvenes para comenzar a ponerle palabra y cuerpo a la resolución del conflicto que tampoco tenía límites precisos. Nuestra escuela no estaba entre las instituciones enemistadas, pero eso no fue obstáculo para que el centro de estudiantes se organizara para participar de la marcha y tomar la palabra, para pensar la convivencia entre jóvenes atendiendo que "tenemos más proyectos en común que desencuentros"; así insistía la presidenta del centro de estudiantes.

Conclusión o cierre

De las experiencias compartidas hasta aquí podemos establecer como un rasgo común el hecho de que hay escuelas que, a partir de reconocer la capacidad de dejar huella, asumen la tarea de generar propuestas que reconocen y valoran las vivencias de las y los jóvenes, vivencias que hablan de su historia, de su entorno, de sus intereses, de sus deseos y sus proyectos.

Puede parecer contradictorio decir que hay escuelas que colocan a les estudiantes en el centro de la dinámica escolar, porque no debería ser una cuestión discutible. Pero en una sociedad que reniega de la condición de igualdad de sus ciudadanos ya sea por cuestión de género, de clase, de cultura, y también etaria, sería una necedad no asumir la responsabilidad de ese posicionamiento para la construcción de una sociedad con espacio para el abordaje no violento de los conflictos.

¿Todas las escuelas necesitan la misma paz? ¿Todas las comunidades educativas entienden de la misma forma la idea de paz? ¿Qué paz queremos en las escuelas? ¿Qué definición de paz elegimos hoy? La paz como idea cuenta con una adhesión discursiva indiscutible, pero sus formas concretas pueden generar debates por demás apasionados.

Puede haber escuelas para las que "la paz de los cementerios" es el clima de trabajo ideal para desarrollar sus propuestas, pero las hay en donde el encuentro genera bullicio, desorden y expone enfrentamientos, diferencias, que se plasman en discusiones y hasta peleas. ¿Sería posible una escuela sin intereses encontrados?

Nuestra experiencia nos lleva a proponer que las escuelas que se constituyen como territorios para la paz y se dan la oportunidad de construirla, son las que se preparan como comunidad para recorrer los conflictos.

Esto supone aceptarlos, desentrañarlos, pensarlos, problematizarlos y forjar respuestas complejas que den lugar a las necesidades e intereses en tensión y fortalezcan los vínculos entre las personas y el sentido de pertenencia con su entorno. Pensamos la paz como el diálogo y el reconocimiento pleno del otro, el respeto al aporte que pueden hacer nuestros y nuestras estudiantes en instancias de participación genuina, la confianza en la lectura de las situaciones conflictivas que ellos realizan y sus estrategias para solucionarlas.

Referencias

Cravino, M. C. (2008). Vivir en la villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales. Los Polvorines, Prov. de Buenos Aires: Universidad Nacional General Sarmiento.

EZLN. (1996) 4ta. Declaración de la Selva Lacandona 01/01/1996. <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1996/01/01/cuarta-declaracion-de-la-selva-lacandona/> (03/11/2018)

Golluscio, L. y Ciccone, F. (2017) [supervisoras]. Material de consulta para el docente en contextos de diversidad lingüística. Estructuras contrastivas guaraní-español / quechua-español. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Puiggrós, A. (1990). Historia de la Educación Argentina. Tomo 1: Sujetos, disciplina y currículum en el origen del sistema educativo argentino. Buenos Aires: Galerna.

Vassiliades, A. (2013). "Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos construidos en torno de la ´carencia` cultural y afectiva", Revista Educação e Cultura Contemporânea, 10, nº 20, mayo.

Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I. Quito: Abya-Yala.



La escuela secundaria debate en UTE.

El “Modelo híbrido” para la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires: cuando la innovación privatiza y la privatización precariza

Gabriela Giacomelli[1] y Luciano Alderete[2]



1 Profesora de nivel medio, área Comerciales. Profesora y licenciada en Filosofía (UNC) y Especialista en Estudios Sociales (UFJF, Brasil). Participó en experiencias de educación popular en Brasil y Haití junto al Movimiento Sin Tierra. Es becaria de CONICET y profesora en el Comercial 23



2 Profesor de nivel medio, área Técnicas. Profesor y licenciado en Historia (UBA). Actualmente es Maestro de Enseñanzas Prácticas en la Escuela Técnica 32 y profesor en la Escuela Técnica 9 y la Escuela Técnica 34.

Palabras clave

Modelo híbrido; trabajo docente; financiamento; privatización

Introducción.

Hacia finales del mes de mayo de 2023 el GCBA difundió el documento "Lineamientos curriculares para la implementación del modelo híbrido en el nivel secundario" (en adelante, el MH) que impone un formato que mixtura la virtualidad con la presencialidad. Enmarcado en el programa de reforma "Secundaria del Futuro" (2018), el MH institucionaliza de manera definitiva aquello que en la pandemia se presentó como un instrumento provisorio para asegurar la llamada continuidad pedagógica en el período de retorno parcial a las actividades presenciales durante la DISPO. La retórica del documento y el contexto político en el que se lanza dan la pauta de que este cambio es un paso más en la materialización de las tendencias hacia la mercantilización y privatización educativa que tensionan los sistemas educativos a nivel internacional y que en la Ciudad de Buenos Aires encuentran desde hace años un terreno fértil.

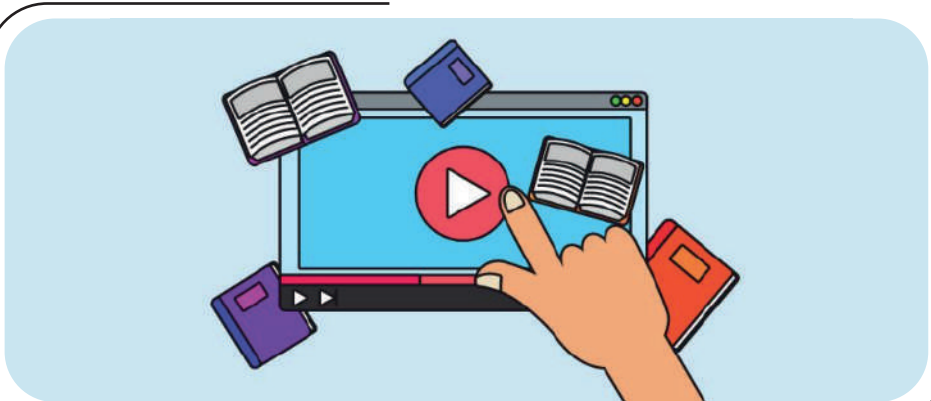
En un plano general, los organismos internacionales como Think Tanks y otras vocerías que dominan la agenda educativa global, ya venían promoviendo la implementación de los modelos blended o híbridos para la educación obligatoria, aprovechando el impulso de la pandemia. Ejemplo de esto es el documento del CIPPEC, "Modelos híbridos de la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad" (Soletic, 2021), o el Informe Especial del Banco Mundial denominado "Digital Technologies in Education" (2020), entre otros posicionamientos de la OCDE, el BID, la UNESCO y UNICEF.

En CABA el MH se apoya en el nuevo Régimen Académico aprobado por Resolución 970/2022 del Ministerio de Educación de la Ciudad, que es parte de la Secundaria del Futuro. Dicha normativa establece cambios relevantes para los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación y, entre otras cuestiones, plantea la importancia de flexibilizar los formatos pedagógicos y abre la posibilidad de la modalidad híbrida.

Según el documento oficial del MH, este se define como la combinación de distintas estrategias de enseñanza presenciales y virtuales. Se postula como una metodología de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Propone para los 4º y 5º años un 30% en modalidad virtual, que incluye lo sincrónico y lo asincrónico, y un 70% de modalidad presencial. Su implementación será progresiva y comenzará en las escuelas "pioneras" del nuevo Régimen Académico, pero se proyecta en la totalidad de las escuelas públicas.

Como fundamentación, el documento expone una serie de "buenos motivos" para implementar esta modalidad: el desarrollo de capacidades digitales para el aprendizaje y la enseñanza; el fortalecimiento de la autonomía; la profundización de la inclusión (al permitir el acceso para quienes no pueden desplazarse hacia los establecimientos escolares); y el ahorro de los tiempos dedicados al traslado y esperas, "maximizando la agenda diaria de horas cátedra".

La parte virtual del MH se compone de momentos "sincrónicos", de encuentro del grupo de estudiantes con el/la docente, y momentos "asincrónicos", en los que se realizan actividades en tiempos y espacios diferidos. Como soporte de las actividades virtuales, se utilizarán plataformas educativas como Google Classroom, Moodle o Teams. En



cuanto a su implementación, el documento define que son los equipos de conducción de las escuelas quienes, junto al colectivo docente, deben articular la incorporación de esta nueva modalidad en el Proyecto Escuela de cada institución. Finalmente, establece una dirección de mail para consultas, al mejor estilo "atención al cliente".

En función de esta síntesis, podemos decir que el MH implica cambios importantes en distintos niveles. Por un lado, se apoya y promueve un enfoque pedagógico específico, ligado a lógicas que se derivan de las plataformas digitales de base corporativa, provenientes del ámbito comercial. En segundo lugar, impulsa una imbricación profunda entre las prácticas y sujetos escolares con los sectores del ámbito privado que dominan el campo de las tecnologías digitales y las plataformas en particular. Y, en tercer lugar, sugieren cambios importantes en el sentido y las condiciones del trabajo docente.

I. Dimensión pedagógica

En cuanto al primer punto, el documento impulsa un modelo de aprendizaje acorde a las supuestas potencialidades de las tecnologías digitales, basado en la realización de tareas y proyectos, la resolución de casos, problemas y la consecución de desafíos. Estos lineamientos se articulan en una visión pedagógica que se centra en el aprendizaje en detrimento de la enseñanza, planteando ambos polos del proceso educativo en una relación de oposición que desplaza a les docentes al lugar de meros facilitadores.

A su vez, el sujeto de aprendizaje es el individuo. Si bien se pregona la idea de "aprendizaje colaborativo", el objetivo final está puesto en la personalización del aprendizaje como llave para la inclusión y la calidad educativa. La personalización constituye la respuesta por excelencia del establishment educativo hacia ciertas problemáticas asociadas a la tendencia a la homogeneización que produce el sistema escolar tradicional. Está en las antípodas de propuestas y posicionamientos pedagógicos enmarcados en la educación popular y las pedagogías críticas que, frente a la homogeneización, enfatizan el carácter situado de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero se basan en una concepción subjetiva que no contrapone lo singular con lo colectivo, como sí lo hacen las pedagogías de la personalización que extrapolan la lógica de las plataformas digitales (Van Dijck et al, 2018).

Otro elemento dentro de la dimensión pedagógica refiere a la transformación de las condiciones espacio-temporales que caracterizan la escolaridad. La escuela es el corazón de una forma de socialización específica, la relación social pedagógica. Instaura las condiciones simbólicas y materiales para el despliegue de su autonomía relativa respecto del resto de las actividades sociales (Southwell, 2011). ¿Cuál es el sentido de esa autonomía de la forma escolar respecto de la sociedad? Originariamente está asociada a valores de neutralidad y objetividad del conocimiento y las ciencias, derivados de la racionalidad moderna. No obstante, con el devenir histórico esta autonomía es recreada y disputada por las comunidades educativas.

La distancia del mundo que se produce en la forma social de la escuela se reformula como herramienta para apropiarse de él críticamente. Esto implica un quiebre con el ámbito doméstico, lugar de la naturalización y reproducción social por excelencia. La interrupción de las coordenadas de tiempo y espacio escolar que se produjo en la pandemia dejó ver la importancia de esas condiciones para el ejercicio pleno de los derechos de las infancias y juventudes. La dificultad para el abordaje de situaciones de violencia doméstica, para el acompañamiento de los proyectos de vida, la necesidad de que infancias y juventudes puedan construir referentes adultos por fuera del ámbito intrafamiliar, la relación entre pares, entre muchas otras cuestiones cuya concreción está anudada con la forma social escolar. Entonces, cabe la pregunta en torno a los verdaderos beneficios de una hibridación que vuelva a sacar a les pibes de las aulas, en un escenario de crisis en donde se profundizan y extienden múltiples problemáticas como la salud mental, las distintas formas de violencia, las dificultades de aprendizaje.

Otro punto que se destaca en este enfoque pedagógico es la ponderación de las capacidades por sobre los contenidos. Una nueva dicotomización al interior de la trama pedagógica que se sostiene en el asedio de la educación como instancia de trasmisión cultural y diálogo intergeneracional. La valoración de las capacidades va de la mano de un conato adaptacionista que promueve la subsunción de la escuela a los requerimientos del capital. La idea insistente de adaptar la escuela a las "necesidades del siglo XXI", volverla hacia el futuro y expresiones semejantes, parten del diagnóstico de una escuela desactualizada. Pero ¿desactualizada con respecto a qué?

Hay una tendencia hacia la disolución de lo pedagógico como campo de saber específico, a olvidar los saberes que se alojan en las experiencias educativas y que producen los

sujetos escolares en el día a día. Las "capacidades del siglo XXI" son las que se reconocen en la agenda global y se proponen como la solución al supuesto atraso escolar, invisibilizando las
prácticas transformadoras que ya existen e imponiendo sesgos materiales para la creación colectiva de nuevos horizontes pedagógicos y políticos para la escuela.

II. Dimensión tecnológica

La discusión sobre la desactualización de la escuela secundaria tiene como fondo la problemática del vínculo que se traza entre escuela, sociedad y estado. Cuál es el rol de la escuela en la sociedad contemporánea, cómo caracterizamos a esta sociedad y qué papel tiene el Estado. Sin ánimos de zanjar semejante asunto, nos aventuramos en decir que hay cambios significativos en la sociedad capitalista contemporánea en donde las tecnologías digitales y las plataformas en particular cobran un papel medular, tanto en los procesos de subjetivación, cuanto en la acumulación ampliada de capital (Srnicek, 2019). Estas reconfiguraciones interpelan a los estados y tensionan las soberanías nacionales.

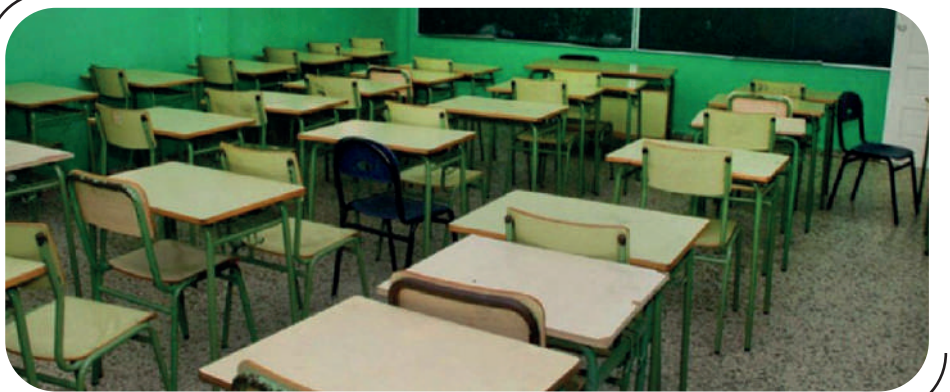
En América Latina las corporaciones tecnológicas infiltran los procesos de estatalidad y la educación es un foco importante dentro de ese proceso (Sandrone y Rodríguez, 2020). La penetración de las tecnologías digitales y las plataformas que supone la hibridación del formato escolar, sin un planteo de producción tecnológica soberano, es un modo de profundizar esa tendencia global. En particular, la incorporación de plataformas en los sistemas educativos utilizadas en la mediación pedagógica y administrativa, se da a partir de alianzas multisectoriales entre estados, corporaciones y organismos multilaterales, que evidencian la falta de financiamiento educativo y la dependencia tecnológica de nuestros estados (CTERA, 2022).

La organización de las prácticas escolares y pedagógicas a partir de plataformas digitales supone el uso de diseños de interfaces y funcionalidades despojados de saberes pedagógicos que incluyen experiencias educativas, saberes docentes y consideración de situación social y cultural. Estos desarrollos tienen una fuertísima tendencia hacia la monopolización que está ligada a su lógica conectiva (Yansen y Zukerfeld, 2022). Para ser exitosa, una plataforma tiene que asegurar una experiencia fluida y conectarse a otras infraestructuras digitales, como por ejemplo el e-mail.

Entonces, salir del mundo corporativo que domina el llamado ecosistema de plataformas por el que nos movemos, supone una voluntad política que, evidentemente, el GCBA está lejos de tener.

Nos preguntamos ¿qué implica para nuestra educación estar bajo la órbita de los gigantes tecnológicos del mundo occidental, las llamadas "GAFAM"? En principio, podemos aventurar que el uso de desarrollos diseñados por esas corporaciones está generando nuevas modalidades de colonialismo educativo. Por lo tanto, la subordinación tecnológica está asociada a una subordinación pedagógica que debe ser motivo de discusión y resistencia.

En este marco, hay dos sentidos en los cuales la ampliación del uso de tecnologías digitales que supone el modelo híbrido profundiza la subsunción de la escuela al capital. En



primer lugar, las plataformas tienen modelos de negocio basados en el extractivismo de datos. Las empresas tecnológicas actuales buscan usuarios antes que clientes: cuantos más usuarios, más datos; cuantos más datos, productos digitales más eficaces y más posibilidades de expansión de sus mercados. Así, la enorme producción y circulación de datos provenientes de la actividad pedagógica y administrativa que se registra en las plataformas educativas constituyen una de las bases en el proceso de valorización del capital y son aprovechados por las empresas que intervienen en la dotación de infraestructura digital. Es decir, se mercantiliza la pedagogía porque se vuelve una fuente de producción de valor monetario.

Por otro lado, las plataformas no son simples instrumentos que facilitan o hacen más efectivos los procesos educativos, sino que tienen un papel activo, performático en las prácticas que median, e impregnan la actividad pedagógica y los sujetos escolares con sus propias lógicas de funcionamiento. Entonces, cuando el documento oficial plantea el desarrollo de capacidades para la inserción en la cultura digital, lo hace desde un lugar celebratorio de dicha cultura, solapando las relaciones de poder que constituyen todo campo cultural y social.

Otro aspecto relevante dentro de la dimensión tecnológica es el acceso material y simbólico a las tecnologías por parte de docentes y estudiantes para sostener el modelo híbrido. Nuevamente, la experiencia pandémica resulta elocuente respecto de las dificultades de estos accesos en el marco de una profunda desigualdad socioeconómica.

Según un informe de la Auditoría General de la Ciudad de Buenos Aires, de casi 7000 dispositivos que se entregaron como préstamo en el nivel secundario durante el segundo semestre del 2020, la mayoría se distribuyeron en establecimientos que pertenecen a la comuna 8 (Lugano-Villa Soldati-Villa Riachuelo). La menor cantidad se corresponde con las comunas 2 y 13 (Recoleta y Belgrano-Núñez-Colegiales). Esto evidencia que la desigualdad socioeconómica que en la Ciudad de Buenos Aires se materializa en la división territorial norte-sur, conlleva una desigualdad en el acceso material a la tecnología. El paupérrimo desempeño del GCBA en materia de democratización educativa durante la pandemia es un mal precedente sobre lo que puede llegar a suceder con la implementación del MH.

En la misma línea que los datos recabados por la AGCBA, en una encuesta realizada por CTERA a nivel nacional, el 53% de les docentes declaró que pudo sostener intercambios regulares solo con la mitad de sus estudiantes o menos. Les docentes reconocieron que la situación es más grave para estudiantes que viven mayoritariamente en barrios populares o asentamientos, en los que la falta de dispositivos y conectividad es más marcada.

En cuanto al acceso simbólico, fuertemente ligado a la formación, el 66% de les docentes encuestados reconocieron el uso de tecnologías aplicadas a la educación como un aspecto prioritario en la formación docente, mientras que un 30% lo sostuvo como una necesidad intermedia y tan solo un 4% manifestó no tener dicha necesidad formativa.

A partir de la información disponible de escuelas candidatas a “pioneras” del MH, podemos decir que el GCBA no planteó ningún abordaje en cuanto a las condiciones materiales de estudiantes y docentes para asegurar la modalidad virtual.



Respecto de la formación docente, hay un curso autoasistido de la Escuela de Maestros que no parece proporcionar demasiadas herramientas.

III. Dimensión trabajo docente

Además del problema de la formación docente mencionada en el punto anterior, la virtualización del trabajo docente supone su intensificación. Otra vez acudimos a la encuesta de CTERA en la que el 80% de les docentes sostuvieron que en la situación de pandemia dedicaban más tiempo al trabajo que en las clases presenciales. Esto se profundiza en el caso de les docentes que no tienen una computadora propia y deben compartirla con el grupo familiar y quienes carecen de buena conectividad. Asimismo, les docentes que tuvieron que desarrollar distintas estrategias para contactarse con sus estudiantes, adaptándose a sus recursos, también dedicaron más tiempo que quienes pudieron sostener una sola vía de contacto con sus estudiantes. Es decir, el trabajo se intensifica en función de la desigualdad en el acceso material a las tecnologías necesarias.

Otro factor importante en la intensificación del trabajo y el sufrimiento asociado al mismo, tiene directa relación con la convivencia de las actividades laborales y las domésticas. Siempre siguiendo la encuesta de CTERA, tan sólo el 15% de les docentes respondió que esa convivencia no resultaba un problema significativo, mientras que un 33% reconoció la situación como muy problemática y un 52% la interpretó como más o menos complicada. El análisis de esta pregunta por género muestra que para las mujeres la superposición de las tareas domésticas y familiares resultó más problemática que para los varones. Las desigualdades en el ejercicio del derecho a trabajar ligadas a la división sexual del trabajo en nuestra sociedad deben ser especialmente ponderadas en el mundo educativo. En este ámbito, más del 73,6% de la fuerza de trabajo ocupada en la enseñanza es realizada por mujeres e identidades feminizadas (Gluz, 2021).

Por último, además de reforzar las desigualdades económicas y de género, el MH acecha contra la comprensión de la docencia como un trabajo colectivo. Por ejemplo, en el relato imaginario que presenta el documento del MH, el docente aparece casi como un asesor u organizador aislado que se relaciona en soledad con su grupo de estudiantes y se limita a algunos intercambios por correo electrónico con el resto de les trabajadores educativos. Si miramos esto en contexto, podemos entender al MH como una estrategia más de asedio a los espacios de organización, formación y discusión entre trabajadores de la educación, junto con la destrucción de las EMI, el aumento de las tareas burocráticas, la virtualización de los actos públicos, la precarización de las horas de trabajo por proyecto, entre otras iniciativas profundizan el aislamiento entre docentes y la fragmentación de la propuesta político-pedagógica de la escuela.

Conclusiones

El modelo híbrido se inscribe en un proceso de reforma educativa que tiene como protagonista a la escuela secundaria. El GCBA realiza un diagnóstico abstracto sobre la "crisis" de este nivel educativo. Sus leitmotiv son la "flexibilización", "trabajo en equipo", "innovación", entre otros. Pero ¿qué balance hacen de la reforma de la NES y la Secundaria del Futuro? ¿Qué documentos dan cuenta de esas políticas públicas? ¿A partir de qué elementos concretos siguen acumulando cambios estructurales? ¿Qué mecanismos de participación y, al menos, escucha de la comunidad educativa se implementaron en esta reforma?

Sin dudas es necesario transformar la matriz escolar selectiva que caracteriza a la escuela secundaria actual, que plantea tensiones para el ejercicio pleno del derecho a la educación en el contexto de la universalización del nivel. Desde la comunidad educativa y académica hace tiempo discutimos, proponemos y luchamos por nuevos horizontes. Mucho de esto se condensó y potenció en la Ley de Educación Nacional del 2006, conquista histórica y punto de partida para nuevas alternativas. Sin embargo, el GCBA no solo le da la espalda sino que está implementando, como señala Alejandro Vassiliades (2022), una reforma fáctica de esa Ley.

El modelo híbrido pone en el centro del debate la incorporación de tecnologías digitales y plataformas en los procesos educativos. Es importante que avancemos en nuestros espacios de encuentro colectivo como docentes y comunidad educativa en discusiones sobre el sentido pedagógico de dicha incorporación. Según el recorrido realizado en este insumo, esa discusión tiene que tener en cuenta, por lo menos, algunos puntos: la tendencia monopólica que tienen esas tecnologías y por lo tanto la injerencia del sector privado en la educación que supone su uso acrítico; el aumento de la explotación laboral docente asociada a la falta de regulación sobre el uso de las

tecnologías y la precarización salarial; la accesibilidad material y simbólica a las tecnologías por parte de docentes y estudiantes; las desigualdades y violencias socioeconómicas y sexogenéricas; y el involucramiento de la comunidad educativa en el diseño y la implementación de las políticas públicas educativas.

Bibliografía consultada

Auditoría General de la Ciudad de Buenos Aires (2022), Acceso a la conectividad en el marco de la emergencia económica (Período 2020). Proyecto Nº 2.21.02.

CTERA (2020), Encuesta nacional CTERA. Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID19. CTERA. Disponible en https://mediateca.ctera.org.ar/files/original/b9bddf0cadd4b573ee8e069c2ae93d30.pdf

CTERA (2022), Situación educativa y problemáticas emergentes durante la pandemia en Argentina. Buenos Aires, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA.

Gluz, N. (2021), Trabajo docente en pandemia

Sandrone, D. y Rodríguez, P. M. (2020), "El ajedrez, el go y la máquina. El desafío de las plataformas para América Latina". En Tello, A. (Ed). Tecnología, política y algoritmos en América Latina, pp. 35-53. Santiago de Chile, Cenaltes. Disponible en https://www.cenaltesediciones.cl/index.php/ediciones/catalog/book/33

Southwell, M. (2021), "Identidades docentes en la convulsionada transición entre el siglo XX y XXI. Desde la formación docente en el nivel superior a educar en pandemia (1970-2020)". En Southwell, M. Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina, pp: 401-545). Buenos Aires: CLACSO; IUCOOP; CTERA; Facultad de Filosofía y Letras - UBA.

Srnicek, N. (2019). Capitalismo de plataformas. Buenos Aires, Caja Negra.

Vassiliades, A. (2022). "Políticas educativas y restauraciones conservadoras: la 'Secundaria del Futuro"' y el presente de lo común en la Ciudad de Buenos Aires". Revista Educación, Política y Sociedad, 7(2), 129-151. https://doi.org/10.15366/reps2022.7.2.006.

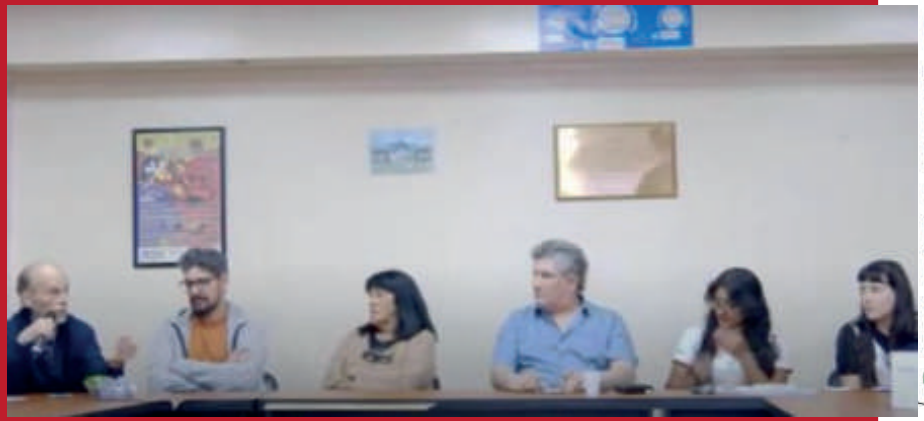
Van Dijck, J., (2018), Platform Society.

World Bank. (2020). Reimagining Human Connections: Technology and Innovation in Education at the World Bank. Washington, World Bank.

Yansen, G. y Zukerfeld, M. (2022), "Plataformas. Una introducción: la cosa, el caos, humanos y flujos". Revista Redes, 53. DOI: https://doi.org/10.48160/18517072re53.167.

IV

Memorias y prácticas docentes





El título de nuestro Congreso de este año y la numerosa respuesta a la convocatoria específica de trabajar sobre la construcción de memoria social en nuestras escuelas, se debe al posicionamiento ético-pedagógico que tenemos como docentes y como sindicato. Se funda en el hecho de que todas nuestras prácticas están atravesadas por la construcción de memoria, por la búsqueda de verdad y la exigencia de justicia.

Por eso también lo que hemos hecho a lo largo de estos 40 años ininterrumpidos de democracia es disputar el sentido de lo que aconteció durante la última dictadura cívico-militar-eclesiástica y empresarial. Lo que nos permite afirmar sin ninguna duda que:

- Fue Genocidio
- Son 30.000
- Nunca Más es Nunca Más

Baldosas como construcción de Memoria: experiencia pedagógica desde el trabajo territorial

Luz Martínez[1], Pablo Salazar[2] y Carlos Rojas Surraco[3]



1 Docente de Educación Primaria. Docente de Educación Media. Integrante de "Pompeya no Olvida". Jubilada.



2 Docente de Educación Primaria. Docente de Educación Media. Integrante de "Pompeya no Olvida". Jubilado.



3 Docente de Educación Superior. Docente de Educación Media. Integrante de "Vecinos de San Cristóbal contra la Impunidad".

Palabras clave

Huellas de memoria, prácticas político-pedagógicas.

"Nuestras clases dominantes han procurado siempre que los trabajadores no tengan historia, no tengan doctrina, no tengan héroes ni mártires. Cada lucha debe empezar de nuevo, separada de las luchas anteriores. La experiencia colectiva se pierde, las lecciones se olvidan. La historia aparece, así como propiedad privada cuyos dueños son los dueños de todas las cosas"
Rodolfo Walsh

El trabajo, que presentamos en XXVIII Congreso Pedagógico UTE-CTERA Democracia y Derechos Humanos Pedagogías en Comunidad, Memorias desde Trabajo Docente, aborda la Memoria Social desde las aulas de manera mancomunada con las comisiones de Memoria de diferentes barrios de la ciudad sobre el Terrorismo de Estado como parte de un tema curricular que lleve adelante una investigación. Debía culminar con una dinámica expositiva, pero a instancias de la intervención de los/as estudiantes, se transformó en una instancia superadora, que acercaron a los/as estudiantes al pasado cercano del barrio.

Contexto histórico

Enrique Santos Discépolo en su tango "Cambalache" nos decía que el mundo iba a ser una porquería en el quinientos seis y en el dos mil también... y tal vez tan equivocado no estaba.
Después de finalizar el Golpe de Estado que llevó adelante la etapa más oscura que pudo vivir nuestro país, con el retorno de la democracia en 1983, los militares no se dieron media vuelta e hicieron un camino de serenidad hacia los cuarteles; por lo contrario, siguieron estando presentes en la vida política de nuestro país y sobre todo vigilando que no se investigara los crímenes de lesa humildad que ellos habían cometido durante el gobierno de facto.
Pese a que los militares se creyeron impunes de los crímenes cometidos, los organismos de Derechos Humanos con las Madres y las Abuelas de Plaza de Mayo junto a los familiares de los detenidos desaparecidos, a través de su lucha sostenida, ejercieron presión para que el gobierno de Raúl Alfonsín llevara adelante no sólo una investigación sobre los crímenes de la dictadura, sino que también se realizara uno de los juicios penales más importantes de nuestra historia.
La respuesta de los militares no se hizo esperar, en 1987 realizaron el primer levantamiento carapintada cuyo apriete culminó con la implementación de las Leyes de Obediencia Debida y Punto Final.

Pese a este triunfo por parte de los militares, los cuales dejaban bien en claro una vez más que su presencia estaba aún vigente, durante la presidencia de Carlos Saúl Menen su impunidad se terminó de garantizar con los indultos firmados por el presidente durante 1989 y 1990 a lo que el gobierno trató de justificar con "**la necesidad de reconciliación de la sociedad argentina**".
La década de los 90 terminó de darle entrada a las políticas neoliberales de la mano de las privatizaciones y la convertibilidad. Ante esta situación la política de Derechos Humanos no tenía importancia y tampoco estaba en agenda, por lo que hablar sobre desapariciones y/o asesinatos durante la última dictadura cívico-militar pasaba a ser un tema del que no se hablaba en la sociedad y mucho menos en las instituciones educativas.



Ante esto, las Madres, las Abuelas, los organismos de Derechos Humanos acompañados por los hijos y las hijas de los desaparecidos, los herederos de aquellos que quisieron invisibilizar, se hicieron presentes para batallar nuevamente buscando nuevos escenarios en el marco de lo legal buscando que se haciera justicia para que los crímenes de la dictadura no quedaran impunes.
La entrada al siglo XXI nos golpeó a todos los argentinos con las crisis del 2001 producto de las políticas neoliberales y de la mala gestión del entonces presidente Fernando De la Rúa. En el año 2003, durante la presidencia de Néstor Kirchner y mientras seguíamos saliendo de la crisis económica, la voz de los organismos de Derechos humanos se hizo escuchar. Tras un proyecto presentado por la diputada Patricia Walsh, hija de quien escribiera Operación Masacre (entre otros), logró con apoyo del oficialismo y otros bloques que el 12 de agosto de 2003 se promulgue el proyecto de nulidad de las Leyes de Punto Final y de Obediencia Debida y de los Indultos concedidos por Carlos Menem en 1989 y 1990. Posteriormente la Cámara de Senadores acompañó dicho proyecto y en 2005 la Corte Suprema de Justicia ratificó la nulidad de las leyes, dejando atrás años de impunidad y dando comienzo a una nueva etapa para la construcción de la denominada política de Memoria, Verdad y Justicia.

Nacimiento de las Comisiones de Memoria

Las políticas de Memoria, Verdad y Justicia comenzaron a pisar fuerte con la nulidad de las leyes de Punto Final y de Obediencia Debida, sumado a una política de Estado que impulsó la temática por ejemplo con la implementación del 24 de marzo como el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia con el objetivo de reflexionar sobre nuestra historia reciente y para que, en parte, se pueda abordar desde la currícula en las escuelas.

También debemos decir que, antes de todo esto, hubo organizaciones barriales que trabajaron por reivindicar la memoria de lxs detenidxs-desaparecidxs de nuestro país, como los **Vecinos de San Cristóbal contra la Impunidad**.

Está organización nace al calor de las luchas que venían llevando adelante los organismos de Derechos Humanos en los años 90, sobre todo a partir del escrache que se realizó al represor Héctor Vergez que vivía en el barrio, el cual había sido jefe del Batallón de Inteligencia 601 y era acusado de haber participado en el centro de detención denominado "La Perla". Es a partir de ahí que este grupo de vecinos se conforma como organización con la tarea de reivindicar y darle visibilidad en el barrio. Entre dichas tareas están la de haber señalado y recuperado como sitio de memoria el ex Centro Clandestino de Detención Virrey Ceballos, la colocación de muretes a los pies de los jacarandás que se encuentran sobre Av. San Juan que llevan los nombres de lxs detenidxs-desaparecidxs y/o asesinados por el Terrorismo de Estado, una placa que recuerda al escritor y periodista Rodolfo Walsh en la esquina de la Av. San Juan y Av. Entre Ríos, lugar donde fue emboscado por un Grupo de Tarea de la ESMA el 25 de marzo de 1977, un día después de haber escrito la célebre "Carta a las Juntas Militares".

Los Vecinos de San Cristóbal contra la Impunidad no era la única organización que venía trabajando y militando en actividades que trajeran al presente aquellos rostros y aquellas historias que los militares y las leyes de impunidad quisieron borrar. Hubo otras como la Comisión por la Memoria de Liniers, Mataderos y Villa Luro que venía transitando el mismo camino.

Proyecto de Baldosas por la Memoria

Inspiradxs en el trabajo de las Comisiones ya mencionadas, a finales del 2005, referentes de distintos barrios de la Ciudad de Buenos Aires, fueron convocados a conformar Comisiones de Memoria en sus propios territorios, a fin de realizar una "acción política territorial" directamente vinculada a la conmemoración de los 30 años del golpe, que se efectivizaría el 24 de marzo de 2006.

"... distintas organizaciones barriales militantes por la Memoria y la Justicia, nos propusimos desandar el camino del Olvido en nuestros barrios. Para ello, intentamos reconstruir historias de vida de los militantes populares detenidos-desaparecidos o asesinados por el terrorismo de Estado, antes y durante la última Dictadura Militar. Lo hacemos porque deseamos rehumanizarlos, devolverles su identidad de luchadores sociales comprometidos y reivindicarlos. Para ello, recorremos el barrio, reconstruimos retazos de la historia, dejamos un mojón de su existencia en el lugar donde vivieron, cursaron estudios, trabajaron, militaron o donde los encontraron las balas de los genocidas y buscamos testimonios de su paso por cada uno de nuestros barrios. Queremos que las veredas por

las que transitaron hablen de ellos. Por esa razón decidimos señalar estos lugares como huellas o marcas en el suelo, en su memoria"[4].

Entonces, al igual que otros barrios, desde la Comisión de Memoria de Pompeya "**Pompeya no Olvida**" y desde la organización "**Vecinos de San Cristóbal contra la impunidad**", se generaron diferentes y similares abordajes en cada territorio (orientados a la Educación) conformando ambos el conglomerado o colectivo de **Barrios X Memoria y Justicia**, que nacía en la ciudad.

Como breve síntesis del nacimiento de Pompeya No Olvida, señalaremos que a instancias de Luz M. Martínez (Coordinadora del Centro Cultural Homero Manzi) convocó varias organizaciones barriales en febrero de 2006, con la idea de conformar esta Comisión y dar cuenta de la acción política a realizar, que significaba **reivindicar la Memoria y la militancia de las/os compañeras/os detenidas/os, desparecidas/os y/o asesinadas/os por el Terrorismo de Estado** en el barrio.

Diferentes instituciones y organizaciones (ONG, partidos políticos, historiadores, vecinas/os) nos dimos cita para socializar la propuesta y encarar la tarea que resultaba muy importante. Gracias al aporte de la Subsecretaria de Derechos Humanos de la Ciudad, a cargo de Gabriela Alegre, tuvimos acceso al listado de los domicilios de compañeras/os que residían en el barrio.

Y fue así que una de nuestras primeras tareas, como Comisiones de Memoria, fue contar entre sus integrantes, de dónde proveníamos y cómo respondíamos a la tarea que se nos encomendaba. La conversación nos permitió converger en instancia comunes de trabajo, teniendo como paradigma fundante la idea de "**Unidad en la diversidad**", permitiendo entonces el respeto por las diferentes miradas provenientes de los recorridos previos de cada una/o de quienes nos sumaríamos a la tarea.

Una vez acordados algunos puntos básicos, iniciamos la primera tarea concreta que significaba comenzar la visita a los domicilios y tomar contacto con quien viviera en ese lugar. Dimos entonces a veces con familiares, otras no, de las personas que íbamos a confirmar que tenían como domicilio el aportado por la Subsecretaria.

Y como se aproximaba la fecha del 24 de marzo, aceptamos modificar la forma. En vez de colocar una baldosa en la puerta del domicilio, optamos por pegar un "plotter" que dijera con exactitud lo que expresaría la baldosa una vez confeccionada para colocar en la vereda.

Confección de las baldosas

Vino entonces el proceso de la confección o construcción de las baldosas. Fue así que los diferentes barrios de la Ciudad nos dimos un sinfín de reuniones para conocernos.

Dimos inicio a la tarea de albañilería que significaba la mezcla del cemento, la arena, el agua y el ferrite (pigmento que le definiría el color de la baldosa). Y así fue que, con mucho ensayo y error y la socialización con otros barrios, fuimos mejorando en la confección y durabilidad de las baldosas. Con estos elementos iniciamos la tarea de la construcción



4 Libro Baldosas X la Memoria / Barrios X Memoria y Justicia. - 1a ed. - Buenos Aires; Instituto Espacio para la Memoria, 2008. ISBN 978-987-23578-4-9

de manera artesanal, comprando letras de molde, aquellas que se encontraban en los carteles que aparecían en las vidrieras de las inmobiliarias, los trozos de vidrio o cerámica que nos ayudaban con la decoración y una vez confeccionada, quedaba realizar el desmolde del bastidor que la contenía, una semana después, para terminar con el barniz o laca para su protección.

Acordamos un texto claro, breve y preciso que unificara nuestra tarea. Por eso consideramos a todas y todos como **MILITANTES POPULARES** sin pertenencia partidaria en particular que sería aportada en el acto de colocación, expresando que se trataba de un/a detenida/o desaparecida/os y asesinada/o por el **TERRORISMO DE ESTADO**, dando cuenta de las prácticas genocidas implementadas antes y durante el golpe de Estado.

Nuestra firma al pie, **BARRIOS X MEMORIA Y JUSTICIA** como la organización que se daba a conocer y hacía visible su compromiso militante desde la base.

Y fue así que comenzamos a formalizar los "actos" de colocación de baldosas en los diferentes barrios de la ciudad acompañando cada vez que se acordaba la fecha con los familiares. Y, lentamente, pero con mucho entusiasmo, se sucedieron estas acciones en las veredas. Porque imaginábamos la ciudad sembrada de baldosas que indicaran "**el paso de las/os compañeras/os por esas veredas**".

Las Baldosas en las escuelas

A quienes conformamos Pompeya no Olvida se nos facilitó mucho la tarea, ya que somos docentes y tenemos contacto fluido con Escuelas Primaria, Medias y Superiores.

Pertenecíamos a la **UMP** (Unión de Maestros Primarios), sindicato que diera origen a la UTE. Ya en los años 80 "**reivindicábamos la trayectoria y militancia de las y los docentes detenidas/detenidos desaparecidas/-desaparecidos y/o asesinadas/asesinados por el terrorismo de Estado**" porque fueron compañeras/os en las aulas, en las calles, en el sindicato y seguimos recordándolas/los; por ejemplo, Vilma de León o Cacho Carranza.

Con la conformación de la UTE (Unión de Trabajadores de la Educación) este compromiso militante desde las aulas se mantuvo y sigue vigente entre sus pilares fundantes como sindicato.

En este sentido hacemos un agradecimiento muy especial porque nos brindaron información, aportaron recursos y difusión a nuestro trabajo hacia la docencia en la Ciudad y del interior del país.

Con estos lazos tan aceitados, fuimos dando a conocer nuestro compromiso con la Memoria y las baldosas. En ocasiones fuimos nosotras/os quienes nos acercamos a los establecimientos a colocar la/s baldosa/s (previa conversación con las autoridades y charla con alumnas y alumnos



para explicar lo que hacíamos y que se sumaran a la confección) o a través de algún/a docente que, sabiendo lo que realizábamos, nos incorporaban en la secuencia didáctica, para hacer pública la tarea áulica. Colocar una baldosa en la puerta, es dar cuenta hacia **el afuera** de lo que se realiza dentro del aula o salón. La colocación de baldosas en la acera de una escuela es visibilizar un hecho político pedagógico que impacta en quienes transitan por la vereda, sin necesidad de ingresar.

Es una costumbre escolar colocar placas recordativas en el hall o los pasillos interiores de la institución; como así también asignarles nombres a las aulas, indicando así personalidades destacadas. Si habían trabajado, estudiado en ese lugar, **la vereda hablaba de ellxs**.

Y con especial énfasis, las Escuelas Medias nos invitaban a la confección de las baldosas dado que el Ministerio de Educación de Nación implementaba el **Programa Educación y Memoria**[5]. De este modo se nos abría la puerta al ámbito educativo casi sin pensarlo. Nos llamaban a iniciar un nuevo desafío con las/os estudiantes, para difundir el compromiso con el cual nacimos: sembrar memoria en tierra fértil.

A modo de ejemplo nos parece importante recordar una anécdota en un establecimiento. Por un conflicto con el Ministerio de Educación de la Ciudad, varios colegios de enseñanza media, entre ellos el que estamos mencionando, fueron tomados por el alumnado como un recurso de lucha que tranquilamente nos retrotrae a las luchas estudiantiles de los años 70. Ante esta situación tan particular e inesperada, hablamos con el docente para saber para cuándo postergábamos la construcción. Fue grande la sorpresa, al escucharlo que nos decía: consulté con mis alumnos y me dicen que, "la baldosa la hacemos igual, aunque el colegio esté tomado". La participación activa de alumnas y alumnos, ordenando las letras para confeccionar el texto, tomar las cucharas para mezclar arena y cemento, colocarlo en el bastidor; repetir el procedimiento, pero agregando el ferrite, resultó admirable. Mientras en el patio se desarrollaba la asamblea, un grupo se reunía en un aula para recordar a los alumnos detenidos desaparecidos que habían cursado en esa Escuela

A modo de ejemplo, confeccionamos baldosas en estas escuelas y colegios:

- Escuela Primaria Nº 5 D.E. 19º
- Escuela Primaria Nº 7 D.E. 19º
- Escuela Primaria Nº 21 D.E. 19º
- Escuela Primaria Nº 22 D.E. 15º
- Escuela Primaria Nº 4 D.E. 17º
- Escuela Normal Nº 5 D.E. 4º
- Escuela Media Nº 17 D.E. 7º
- Escuela Media Nº4 D.E. 19º
- Escuela Media Nº 4 D.E. 4º
- Escuela Técnica 33 D.E. 19º
- Instituto Nueva Pompeya
- Escuela de Reingreso "Isauro Arancibia"
- Escuela Técnica de Ramallo (Pcia. de Buenos Aires)

Son muchísimas más las escuelas que cuentan con baldosas en la vereda, por donde transitaron docentes, preceptores y alumnas/os, que fuimos colocando las diferentes Comisiones de Memoria de cada barrio en Ciudad. Nuestro trabajo crecía no sólo desde lo **cuantitativo**; era también, un varadero crecimiento **cualitativo**.

Propuesta pedagógica

En el barrio de Barracas se encuentra la Sociedad Luz-Universidad Popular, una entidad fundada por el Partido Socialista 29 de abril de 1899 para difusión cultural y divulgación científica. Allí, en el año 2003, por iniciativa del escribano Gregorio Hairabedián y con el aval del maestro Alfredo Bravo, se crea el Instituto Alfredo L. Palacios en donde se dictan las carreras de Profesorado de Historia y Geografía con la intención de formar docentes con perspectiva crítica y con inserción en las problemáticas sociales. En ambas carreras y en la cursada del 3º año se dicta la materia de Derechos Humanos Sociedad y Estado.

En el año 2022, desde la materia nos pareció pertinente realizar una actividad que invitara a los/as estudiantes a ver la historia de nuestro pasado reciente no como algo estático, sino como algo vivo que nos interpela como sociedad.
Para eso nos propusimos utilizar la temática de Memoria, Verdad y Justicia como un hilo conductor que atravesara

5 El programa Educación y Memoria inscribe sus acciones en la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 ARTÍCULO 3º.- La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

toda la materia, porque entendemos que los Derechos Humanos no solo pueden ser visto como un conjunto de normas y leyes, sino que las mismas nacen y crecen dialécticamente desde una construcción colectiva.

Proyecto áulico

Teniendo en cuenta que nos encontramos en un barrio ligado al movimiento obrero, le propusimos a las/os estudiantes que investigaran sobre la dictadura en el barrio y en los alrededores.

Ejes de investigación:

- Terrorismo de Estado
- Funcionamiento del aparato represivo en el barrio
- El movimiento de DDHH en la Argentina
- El retorno a la democracia y los juicios a los represores.
- El trabajo de Memoria como símbolo para el Nunca Más

Propuesta

Para ello decidimos realizar una serie de charlas expositivas en las cuales abordáramos temas como los crímenes cometidos durante el Terrorismo de Estado y la lucha que llevaron a cabo distintos organismos de Derechos Humanos como por ejemplo las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, las cuales llegaron a tener un reconocimiento internacional.

Además, les acercamos distintos testimonios de personas que estuvieron detenidas-desaparecidas durante la última dictadura militar, como así también de personas que han luchado durante años por los derechos humanos en el país.

También pudimos concretar una visita guiada al Sitio de Memoria conocido como: "Ex Club Atlético" (muy próximo a nuestro profesorado).
Incluso nos pareció interesante, como parte del trabajo de Memoria, convocar a algunos integrantes de Barrios X Memoria y Justicia para que nos contaran su experiencia.

Investigación realizada por los estudiantes

De las investigaciones realizadas se puedo saber sobre la cantidad de personas que se encuentran desaparecidas y/o asesinadas por el Terrorismo de Estado en el barrio, sus nombres, sus historias.

Se pudo visualizar cómo la dictadura afectó el movimiento obrero de la zona, no sólo el funcionamiento del aparato represivo que persiguió y desarticuló las juntas internas de las fábricas, sino por las políticas económicas neoliberales llevadas adelante por Martínez de Hoz, la destrucción del aparato productivo que se continuó durante los siguientes gobiernos democráticos, llevando al cierre de varias fábricas, que desembocó en la crisis del 2001.

Pudieron constatar que, a pesar de tanta represión, tanta desaparición forzada, existieron actos de resistencia, como fue el caso de las trabajadoras de la fábrica textil Alpargatas Argentinas en 1979.



Por otro lado, los estudiantes pudieron desarrollar e investigar sobre la problemática y la persecución que se vivió en el ámbito educativo, persiguiendo a docentes y estudiantes de establecimientos educativos de la zona.

Lo interesante del proyecto propuesto en esta materia y en función de la visita de los integrantes de Barrios x Memoria y Justicia, fue que mientras se estaba desarrollando el proyecto, los estudiantes nos plantearon realizar la confección de una baldosa que recordara a los detenidos-desaparecidos y/o asesinados en el barrio de Barracas para que la misma fuera colocada en la plaza Colombia, lugar céntrico del barrio.

Es así que le sugerimos a los estudiantes que además de los trabajos de investigación que debían realizar, nos propongamos de manera colectiva, averiguar sobre todo lo referido a los detenidos-desaparecidos del barrio para que en el momento en que se haga la colocación de la baldosa podamos a su vez visibilizar los rostros y las historias de vida de aquellos que estábamos recordando.

Conclusiones

En años anteriores al 2022, nos propusimos con la colaboración de otros docentes de la Sociedad Luz, abordar la temática de los DDHH, utilizando otros recursos como la música, los textos, poesías; distintas formas que pudieran aportarnos aproximaciones a los años del Gobierno Militar. Sin embargo, esta nueva modalidad llevada a cabo, con los testimonios "en vivo" de personalidades significativas (tales como Madres y Abuelas de Plaza de Mayo) nos permitió una mayor encarnadura que facilitó a les alumnes acceder al relato de aquellos años y la resistencia y compromiso llevados adelante.

Además, los relatos de las comisiones de Memoria (San Cristóbal y Pompeya) reivindicando la militancia de detenidas/os y/o desaparecidas/os aportó una nueva mirada, ya que realizan una acción reparadora ante el negacionismo imperante en los medios

Luego de la búsqueda de datos y el involucramiento de las alumnas y los alumnos en el trabajo de campo, se generó una instancia de debate más que interesante sobre una "forma" de dar testimonio de la tarea llevada adelante.

Fue emocionante escuchar cómo la idea de construir una baldosa de manera colectiva con la Comisión de Memoria de Barracas/La Boca podría representar una visualización de la tarea emprendida.

Por dificultades organizativas de la citada comisión y de la organización institucional se dificultó llevar adelante esta tarea en común. Se acercaba el fin de año y las mesas de exámenes de las diferentes materias, se ordenaban una tras otra. Resultaba muy complicado reunir al grupo de alumnes que habían llevado adelante la tarea. A pesar de los encuentros no presenciales para ordenar los pasos a seguir, no fueron suficientes para fijar una agenda de días y acciones a futuro. Nosotros mismos (como integrantes de comisiones de memoria) que decíamos que este tipo de proyectos áulicos no culminaban con la colocación de la baldosa, vivimos en carne propia el pesar de no haber logrado el cometido, nacido del alumnado.

De los encuentros ocasionales con ellas y ellos por los corredores del Instituto, hablaban de la tarea realizada en estos términos:

"...estuvo bueno profe, lo de la Memoria...."
"... me encantó haber recorrido el barrio y conocer más de la historia..."
"... lástima que no pudimos hacer la baldosa, hubiera estado bueno..."

No todo el proyecto estaba escrito, cual paquete cerrado. Pergeñamos un final algo más académico, con exposiciones en grupos, testimonios de vecinas/os, datos de relevancia. Al abrir el juego y sentar a las/os estudiantes en la mesa de las definiciones, enriqueció la propuesta, les dio un rol protagónico.

"Todo lo que viene del otro merece ser escuchado"
Profesora Norma Colombatto



Las memorias plurales, colectivas, antiguas y nuevas son las que construyen presente.

Como dicen Pablo, Luz y Carlos: “colocar una baldosa en la puerta (de una escuela) es dar cuenta hacia el afuera de lo que se realiza dentro del aula”.
Y allí, en el aula, reflexiona Brenda, “el trabajo interdisciplinario organizado por varies docentes con el eje transversal en derechos humanos es mucho más significativo para el estudiante que el trabajo desde una sola área”.
En esta trama colectiva (nos referimos a los cuatro escritos que aquí compartimos), suma Javier, “uno debe ir sembrando memoria como un labrador y aprovechar las situaciones que se abren a la escucha y a la reflexión conjunta sobre nuestra historia”.
Por eso, como aporta Amalia, el tiempo (para los pueblos originarios) es medido y narrado en circularidad del mismo modo que las memorias desde el presente interpelan y abrevan en el pasado para fortalecer el presente y para generar expectativas de futuro. Hay una circularidad también en la construcción de la memoria social.

CAROLA NORIEGA

Bibliografía

Arendt, Hannah (1996). Entre pasado y futuro, Barcelona, Península.

Baldosas sin fronteras: tras las huellas de l@s Compañer@s (2016). Buenos Aires, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERA.

Barrios x la Memoria/ Barrios X Memoria y Justicia - 2a edición – Buenos Aires; Instituto Espacio para la Memoria, 2011.

Blaustein, Eduardo y Zubieta, Martín (1998). Decíamos ayer. La prensa argentina bajo el Proceso. Buenos Aires. Colihue.
Calveiro, Pilar (1995). Poder y desaparición, Buenos Aires, Colihue.

Calverio Pilar (2005). Política y/o violencia, Buenos Aires, Norma.

González, Horacio (2001). “Una imagen filmada de Azucena Villaflor: reflexiones sobre la m
uerte y el hórrido morir”, en Confines, Buenos Aires.
Mitidieri, Gabriela (2014). La Huelga de Alpargata 1979: las nociones de lo justo en dictadura. Buenos Aires.

Vázquez, Inés (2006). Historia de las Madres de Plaza de Mayo. Buenos Aires.

Veiga, Clarisa E. y Wulff, Guillermo (2007). La Historia de las Abuelas 30 de búsqueda. Buenos Aires.

Educación intercultural. Docentes unidos por la música, el canto y la lucha. Jujuy (Argentina)

Noemi Amalia Vargas[1]



1 Lic. Amalia Vargas. Lic. en Culturas Tradicionales, Prof. De Danzas Folclóricas y Tango. Investigadoras de Culturas, Ceremonias Andina y Medicina Tradicional. Quechua, Nación Chicha de Jujuy Argentina (U.N.A, C.A.E.A)

Palabras clave

Educación intercultural, cantos, Jujuy, Yachashayk`u (Estamos aprendiendo)

Resumen

En el marco del XXVIII Congreso Pedagógico de UTE 2023, "Democracia y derechos humanos. Pedagogías en comunidad, memorias desde el trabajo docente" me remitiré al trabajo del campo realizado en el 2023 en Jujuy. Hoy todavía venimos de una educación colonizadora, la mayoría de docentes que se recibieron hace más de diez años no recibieron ninguna formación intercultural, motivo por el cual venimos repitiendo patrones del siglo XVII. Las teorizaciones sobre la "descolonización e interculturalidad" van y vienen, pero parece que solo son palabras escritas allá bien alto, porque en la realidad hay muy pocas instituciones, universidades y educadores que trabajan la interculturalidad para ser aplicada en las aulas de manera práctica. Es necesario participar más en las escrituras y ser parte de una nueva educación intercultural, para una escuela más inclusiva, descolonizada, donde no exista la discriminación y la racialización. Focalizaré este trabajo en los derechos humanos, la lucha docente, las pedagogías comunitarias.

Educación intercultural en Jujuy

En Jujuy se viene viviendo una forma de educación colonizadora desde hace años y en estos últimos tiempos aún más, incluso se trató de obligar a las escuelas a que solo se estudie la lengua española impuesta por la Real Academia Española (RAE).

En Argentina hoy viven 39 pueblos originarios, se hablan 16 lenguas y se están recuperando algunas como el kakan[2]. En la Provincia de Jujuy hoy viven 400 comunidades[3] originarias, a las cuales se las quiere invisibilizar cada vez más con leyes, contravenciones y hasta se quiso eliminar la educación EIB para las Comunidades (exterminio de identidad). Es grave la situación del docente originario y no originario en Jujuy, hasta se sancionó a un docente por enseñar a contar en quechua en la clase de gimnasia, en la zona de Mina el Aguilar en el 2014. Este caso salió en los diarios, y hoy nuevamente se sigue extorsionando a docentes amenazando desde el gobierno. Hoy muchos trabajan incluso con sueldos en negro, otros trabajan en alta montaña dejando a sus familias, aun así, no reciben un sueldo digno.

Muchos conocen el EIB y otros no. Antes que nada, tendríamos que preguntarnos: ¿qué es el EIB? ¿Qué se entiende por educación intercultural y sus beneficios?

La Educación Intercultural Bilingüe comenzó institucionalmente en el año 2006 con la Ley de Educación 26.206, desde esa fecha comenzó a formar parte del sistema educativo nacional como una de las ocho modalidades que el Estado Argentino reconoce junto a los tres niveles de educación obligatoria (Inicial, Primaria y Secundaria) y el nivel de



2 Esta lengua se esta recuperando en zonas de Catamarca, Rioja.

3 Comunidades para algunos completamente desconocidas en Argentina porque la educación en algunos casos sigue usando verbos pasados, ("había", "se vestían", "hacían") cuando esos elementos que vemos en los Museos se siguen utilizando y tejiendo en las comunidades sean de lana, de llama, vicuñas y Sika, o cerámicas o mimbre. Los manuales que cuentan la historia desde una perspectiva occidental deberían ser revisados por educadores originarios para que puedan agregar lo que falta desde nuestras cosmovisiones.

Educación Superior.

"La modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se instala para garantizar el respeto por la identidad étnica, cultural y lingüística de los pueblos indígenas y se encuentra bajo la coordinación de la Dirección Nacional de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. Desde esa dirección impulsa las acciones de formación docente en EIB, la construcción de propuestas pertinentes que recojan los conocimientos, valores, prácticas y lenguas indígenas, la investigación y la participación de los pueblos indígenas a través de sus representantes y organizaciones. Por ello coordina actividades con el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI)[4] que es la organización que representa a los pueblos indígenas del país." (UNICEF,https://www.unicef.org/lac/educacion-intercultural-bilingue-eib-en-argentina)

Entendemos la interculturalidad como un enfoque que propone el reconocimiento de las diferencias culturales, sin discriminar ni excluir, buscando generar una relación recíproca entre los distintos grupos étnico-culturales que cohabitan en un determinado espacio (Giz, 2013; Mincu, 2014). Según la UNESCO "La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, entendimiento y solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales, espirituales, y entre naciones" (UNESCO)[5]

En estos espacios interculturales el rol del docente es el "conector de mundos" es "chakana/puente" desde sus propias raíces y para la comprensión de la situación de sus estudiantes frente a la realidad. "La educación intercultural brinda Igualdad de oportunidades educativas, promoción de la inclusión, favorece la convivencia entre estudiantes de diferentes raíces. Trae mayor cooperación y corresponsabilidad social al reconocer el valor del otro, su riqueza cultural. Además, promueve el reconocimiento de los derechos personales y comunitarios" (Vargas 2021)[6].

La Educación Intercultural promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo; que el docente no sepa lenguas autóctonas no le impide enseñar las culturas de las regiones argentinas, ya que su riqueza está dada por compartir mitos de origen, leyendas, arte, juegos, formas de organización; se puede focalizar desde varias perspectivas. Este tipo de educación trae beneficio para los sectores más vulnerados, muchas veces alejados de las grandes ciudades como es el caso de las comunidades indígenas; wichi, pilagá, nivaclé, atacamas, chichas tastiles, omaguacas, comunidades para algunos completamente desconocidas en Argentina.

Hoy en Argentina usamos palabras en lengua originaria, pero se desconoce su origen, hasta palabras en lengua náhuatl como tomate[7], chocolate[8]. Cuando empezamos a investigar nuestras identidades empezamos a entender las palabras que nos resuenan por familiaridad. En Argentina hoy conviven lenguas aymara, quechua, guaraní, mapuche y otras. Comparto algunas palabras. Aymara: andes apañar, guagua, maña, paya. Guaraní: yacaré, ananá, carpincho, Iguazú, ara guazú. Quechua: Cancha, cóndor, michi, chaucha, carpa, chacra, mate, cura, pampa, morocho. Mapuche: che, rayen, Neuquén, traful, pampa, poncho, pucho, gualicho y Laucha: pequeño ratón.

En la vida cotidiana los niños en sus casas hablan en lenguas originarias, pero cuando llegan a la escuela ya no, a veces por miedo a la burla, otras para evitar la discriminación.

4 Desde el año 2010, el Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Federal de Educación reconoce al CEAPI como entidad consultiva y de asesoramiento a la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe con la finalidad de lograr una participación real y efectiva que guíe con pertinencia la práctica educativa. El CEAPI participa en las acciones de la instancia nacional, pero también sus integrantes son convocados en las regiones y en algunos casos son incorporados en los equipos técnicos de EIB en las provincias.

5 https://unesdoc. unesco.org/ark:/ 48223/pf0000147878_spa)

6 En Revista Michoacana De norte a Sur; Pueblos Originarios, reconstruyendo la historia, para una educación intercultural verdadera.de San Nicolas, ENES-UNAM, Universidad de Chapingo y Comuna P´urepecha.

7 Tomatl de la lengua mexika, nahuatl, que significa ombligo con agua.

8 Chocolate, viene de xocoatl (agua ácida o amarga), de xococ (cosa agra) y atl (agua) de la lengua nahuatl.



Mapa de Jujuy con las Comunidades al 2023. Llankaj Maki.

¿Y en Jujuy qué pasa, se promueve la interculturalidad a 40 años de la Democracia?

En Jujuy, el 14 de Julio del 2022, el gobernador Gerardo Morales, junto al bloque de diputados provinciales de la Legislatura de Jujuy presentó un polémico proyecto[9] para eliminar la lengua quechua. Lo que en apariencia era una iniciativa que buscaba limitar, y hasta prohibir, el uso del lenguaje inclusivo en las aulas jujeñas, terminó siendo algo mucho peor. De acuerdo con lo que estaba explícito en la letra del proyecto, la iniciativa buscaba, literalmente que se "establezca en los establecimientos educativos de nivel inicial, primario y secundario, tanto de gestión pública como privada, el uso exclusivo del idioma español con sus normas gramaticales y lineamientos oficiales que dicta la Real Academia Española (RAE)". Lo decía así, sin medias tintas "uso exclusivo del idioma español" en todos los establecimientos educativos de la provincia. Además, el proyecto de los legisladores radicales establecía que "deberá ser aplicado por los docentes en las actividades de enseñanza, dentro y fuera del aula, así como en las comunicaciones institucionales internas y externas del establecimiento educativo". Lo cual es cuestionable, porque la Ley Nacional de Educación N° 26.206 del 2006 establece que en las comunidades indígenas debe priorizarse la educación intercultural bilingüe, y sobre todo en la Pcia. de Jujuy[10] donde hay más del 80% de población con ascendencia étnica precolombina.

Justamente fue el uso del término "exclusivo" del español en el sistema educativo lo que llevó a las comunidades originarias a aseverar que "Gerardo Morales prohibió el uso de idiomas indígenas" en las escuelas. En este caso prohíbe la identidad netamente de todo lo que es originario, preexistente al Estado Provincial y Nacional. Hay que tener en cuenta que la Ley Nacional de Educación, en su art. 17, contempla la educación EIB, "es decir que Gerardo Morales estaba haciendo una ley provincial que no reconoce una legislación nacional", de igual manera este año realizó la Reforma parcial de la Constitucional provincial, incompatible con leyes establecidas en la Constitución Nacional, por lo que viola abiertamente art. 100 de la Carta Magna.

De la circularidad del canto a las calles

En Jujuy la mayoría de la gente sabe cantar coplas, es característico de la región, el canto con caja[11] se practica en

9 El proyecto llevaba la firma del presidente del bloque de la UCR, Alberto Bernis, y titular del Comité Provincia del radicalismo vernáculo. Además, la iniciativa llevaba la rúbrica de más de una decena de diputados del espacio Frente Cambia Jujuy. Por lo que es obvio que el proyecto llegó al Poder Legislativo con el visto bueno de Gerardo Morales, que ya se enfrentó a las costumbres locales limitando los festejos del carnaval en la Quebrada de Humahuaca.

10 En Jujuy conviven 400 comunidades originarias: Omaguacas, Chorotes, Aymaras, Atacamas, Ocloyas, Churumatas, Guaranies, Tilianes, Kollas, quechuas, Chichas, por citar algunas.

11 Caja es un tambor que varía en su tamaño en la región del Qollasuyo, sur de Bolivia y norte de Argentina. En Argentina la caja es tocada con pinkillo, motivo por el cual la caja es llamada caja pinkillada; originaria del altiplano boliviano, llego a difundirse hacia los departamentos de Oruro, La Paz y Potosí. Una de las particularidades de esta caja altiplánica (llamada así para diferenciarla de otras) en su forma achatada, lleva necesariamente chirlera. Se diferencia de otros membranófonos por la especialidad en el acompañamiento de la pinkillada, danza en la que se acoplan los pinkillos. Sus antecedentes históricos se encuentran en los antiguos membranófonos usados en las civilizaciones precolombinas que habitaron tierras altas. Las investigaciones arqueológicas resaltan su existencia, por lo que podemos considerarlo como origen precolombino viviente (Vargas, 2021).

diferentes provincias además de Jujuy[12]. El canto con caja no sigue los parámetros de la música occidental en cuanto a lo estético. Las tonadas expresan un espíritu en común que promueve un diálogo y comunicación a través del canto. Todas ella tiene un espíritu común y a la vez tienen cada una modalidad y raíz diferente (Vargas, 2021).

La danza y las canciones andinas están unidas a un sistema de creencias espirituales[13]. Esta danza está en relación constantemente con la circularidad[14]. El círculo es otro elemento clave incluido en la idea de totalidad. El tiempo es medido en la cosmovisión andina y otros pueblos a través de calendarios circulares que proponen una idea diferente de la que conocemos, fundamentalmente no lineal, sino una constante renovación de ciclos a través de la observación de las ceremonias (Sarasola, 2010). Un ejemplo es la música andina, el pim, las coplas, las sikuriada, todo se realiza siempre en circularidad para verse, escucharse y seguir el ritmo de la música. Hoy se trasladan los cantos y se sale de la circularidad para avanzar y marchar.

Los docentes de todas las modalidades entraron en este tiempo del luchar, de reconocerse como pueblos unidos (docentes y comunidades, estudiantes[15]) en las plazas se reunían con cajas, con antorchas, para marchar hasta las 23 horas y más. Comparto coplas que fui recopilando; "De la pacha yo nací / Mis ancestros son de acá / Pueblos qolla en resistencia / no nos van a doblegar / el Malón está de pie / Como en el 46[16] / Junto a los ancestros / nunca nos van a vencer". Otro de los temas es Morenada, que dice: "Cuantas cuestas cuánto vale/ Nuestra Pacha / No queremos lastimarla / Por eso no nos callamos más / Como no voy a luchar? / Como no voy a marchar? / Si nos quitan los derechos / Por eso no nos callamos más". Como vemos en estas coplas, podemos apreciar las palabras de pedido de respeto a la madre Tierra, nos habla de los abuelos que hoy no están en este plano, pero que estuvieron en la primera marcha del Malón de la Paz en 1946. Hoy el Tercer Malón de la Paz se encuentra desde junio de 2023 en la ciudad de Buenos Aires, en plaza Lavalle, bajo la intemperie, esperando ser recibido por la Corte Suprema.

Docentes unidos por la música el canto y la lucha

Durante uno de los actos realizados en el corte de Pumamarca pudimos conversar con Ezequiel Tarifa, jujeño docente de música que nos compartió su experiencia sobre algunos temas que nacieron en su grupo hoy llamado los MALPA[17]. En Jujuy la gente es muy alegre y siempre le busca el lado positivo desde las bromas a cada cosa que pasa. En nuestra entrevista no decía Ezequiel:

"Las canciones nacen de la propuesta de los profesores de música, que componen este grupo de compañeros que se reunieron para realizar las marchas juntos, a raíz de la lucha, en las tardes nos juntábamos con los instrumentos como redoblante, quena, pincullos, bombos, para estar coordinados hacíamos circulo, para poder vernos y poder seguir todo el mismo tiempo musical, ejemplo un tinku, morenada, pimpi. ...Y cuando la tocamos en las marchas era increíble ver a las maestras bailando en la marcha, eso a nosotros nos fortalece, es como una devolución a nuestra música"

"Creo que en todas las intervenciones está presente el trabajo docente en el aula y la alegría de que ese trabajo se refleje en los aprendizajes de les pibis"

CARLOS MONESTÉS

"No hacemos memoria para regodearnos en nuestras penas y en nuestras llagas como país, hacemos memoria para que ellxs tengan un futuro mejor, para no repetir errores. Quiero recordar para decirles...ven, ¡esto Nunca Más!!!!"

CARLOS BONFANTTI

12 Otras provincias que cantan coplas son Salta, Santiago del Estero, la Rioja, Tucumán, Catamarca, todo el norte argentino, zona andina perteneciente al Qollasuyo (denominación en quechua que significa región del sur, ya que conforma parte de los territorios con influencia inca).

13 Una espiritualidad ligada a la tierra, que se expresa en el culto al Mojón y a Pachamama dadora de vida y alimentos en estas épocas, pues la tierra es kausay pacha, tierra abundante, tierra viviente.

14 Muchas ceremonias indígenas a lo largo de todo el continente son precedidas por el circulo, desde las danzas circulares (como el pim pim) hasta ciertos rituales de los indígenas norteamericanos, por mencionar algunos pocos ejemplos, están llenos de manifestaciones circulares que son el símbolo de la totalidad.

15 Los estudiantes en la Puna tomaron la Escuela para luchar por la contaminación y defender sus comunidades.

16 En el año 1946 llego el primer malón de la paz, en el 2006 el segundo y ahora 2023 el tercer malón, nuevamente las comunidades piden que no contaminen los territorios, y los ríos, ya que Empresas extrajeras llegaron a extraer litio y otros minerales dentro de territorio comunitarios.

17 El nombre malpa salió de cargarse uno al otro por ser los mal pagados.

Tal como nos contaban los docentes de diferentes zonas, la música alegra, les da más energías, hasta se ponen a danzar mientras realizan las marchas con los pasos de morenada. Nos enteramos que los docentes luego de la escuela, salen a vender pan casero y tortas en las ferias, para poder sostener a su familia. En estas relaciones se da la riqueza, el hacer del ayni[18] intercambios de energías, en el conocer otras regiones del norte argentino. Uno de los temas creados por docentes de Músicos los MALPA está dedicado al docente: "De arriba vengo soy un docente, / vengo a la lucha por dignidad. / En mi mochila traigo esperanzas, / sueños y metas de progresar". Refuerza el respeto por ser docente con dignidad y el deseo de poder progresar. Desde el rol docente debemos seguir interpelándonos. ¿Qué nos enseñaron de nuestras historias? Creo que los docentes de Arte y todos en general debemos seguir investigando y profundizando nuestras historias, culturas, formas de enseñanzas y desde ahí realizar el diálogo interepistémico (entre dos sistemas de conocimiento, valorando en paralelo); es un primer paso en la construcción de una educación descolonizadora. Aunque el término "educación" difícilmente puede ser reemplazado, se sugiere pensar en neologismos como "interducación" o "intergogía" (Esterman, 2018). Urge una valoración de los saberes en perspectiva de un ideal heurístico de vida que para los Andes puede ser descrito como el "Vivir Bien" (sumak kawsay; suma qamaña). Es tiempo de repensar la educación intercultural para todos, ya que estamos inmerso en un territorio pluricultural. Y que no quede solo en una simple clase por el día de la Diversidad o un 19 de abril, Día de la Independencia[19]. Esta carta histórica está escrita en quechua, aymara[20] y guaraní, da cuenta de la presencia activa de los pueblos originarios que pocos conocemos; es importante que estén presentes en nuestras planificaciones, de esta manera estaremos trabajando la interculturalidad, evitando las futuras discriminaciones y el racismo.

Conclusiones

Para cerrar nos queda analizar y repensar qué metodologías volver a retroalimentar y cuáles otras descartar, o, como dice Boaventura, hay que desaprender para volver a aprender, desde el pensamiento Latinoamericano del Abya Yala[21]. El análisis de la realidad educativa en la provincia de Jujuy evidenció una necesidad de avanzar hacia un cambio en la educación, por ende, la construcción de la nueva educación más inclusiva, con mirada de Pluriversidad o Interversidad en vez de solo Universidad[22] que responda al cambio, y salirnos del occidentocentrismo con la idea de transformar las condiciones de vida más integradora de los ciudadanos de argentinos. Es necesario rever la política educativa en nuestro país y permitir una mayor discusión de fondo de las partidas presupuestarias, ya que es en esto último donde los jueces deberán revisar el accionar del Poder Ejecutivo, exigiéndole explicaciones sobre el destino de los recursos económicos a la hora de tomar medidas. Debemos ver cuánto de nuestra Historia Regional y realidades culturales prevalecen en el diseño Curricular y cuanto debemos aportar desde nuestro trabajo territorial. Ya no debemos decir necesitamos, sino, es hoy el tiempo de crear la educación verdadera que emancipe el pensamiento, forje seres humanos reflexivos, críticos y transforma-

> "La alegría del pueblo eran los ideales que lxs militantes desaparecidxs sostenían. Por eso pienso que nuestra obligación es – y la estamos llevando adelante con mucho orgullo y mucha dignidad– construir memoria en las escuelas desde las escuelas. Es reivindicar lo que les desaparecides sostenían. Volver a reencontrarnos con esos valores. Volver a hablar con los chicos y las chicas de la solidaridad, del amor por el prójimo. Para mí eso es la escuela hoy".
>
> **ANA DIASPROTTI**

18 El ayni es el intercambio de muchas maneras, en este caso hay un intercambio energético que reaviva y fortalece los cuerpos maltratados, y hace resurgir las ganas de seguir marchando y manifestándose en las calles. En la mayoría de las marchas que suceden en diferentes provincias y países vemos que en las protestas la gente va con bronca, está enojada, insulta en algunos casos. Con esta nueva forma de protestar desde los docentes andinos y las comunidades se ha cambiado el panorama de la protesta.

19 argentina.gob.ar/sites/default/files/la_declaracion_de_independencia_en_aymara.pdf

20 Carta en aymara: "Soberano señor Quedan en mi poder las Actas de la Independencia vertidas al idioma Aymará que con fecha 27 del corriente se ha dignado dirigirme Vuestra Soberana a efecto de su remisión al interior: Repose Vuestra Soberanía, seguro que no perderé oportunidad de verificarla, por la importancia del interés que exista a su generalización. Dios guarde a Vuestra Soberanía muchos años, Tucumán septiembre 28 de 1816" Manuel Belgrano
argentina.gob.ar/sites/default/files/la_declaracion_de_independencia_en_aymara.pdf

21 Abya Yala viene de la lengua GUNA /Kuna de Panamá y Colombia que significa tierra madura, tierra viva, o tierra en florecimiento termino utilizado y elegido por los pueblos del Continente Latinoamericano

22 La raíz uní: Significa 'único' o 'uno solo'. El concepto universidad, que en su acepción etimológica se remonta a la cultura clásica romana, aparece en la lengua latina como universitas.

dores, que se involucren en el proceso educativo ligado a la problemática social, cultural, política nacional que transforme, se reconozcan hoy como actores y protagonistas del verdadero cambio social.
Quiero agradecer a los docentes formadores de hombres y mujeres libres, democráticos y con conciencia social desde una América profunda que ya están despertando. Porque el cambio fundamental está en las manos de los docentes, maestras, porque son los formadores del pueblo. Es tiempo de caminar juntos, que nadie se quede atrás y nadie se quede afuera (Choquehuanca, 2011) entendiendo que solo somos un gran eslabón, que estamos para fortalecer al futuro de este país. No olvidemos quienes somos, traemos memoria milenaria y profunda.

Ser docente en la Puna jujeña y luchar con el guardapolvo blanco como bandera: tres historias de resistencia | El Destape (eldestapeweb.com)

GLOSARIO
Palabras de uso común de raíces indígenas

Aymara
Andes: antis; lugar que está al oriente.
Apañar: apaña; llevar. ...
Guagua: wawa; bebé o niño pequeño.
Maña: comer con desasosiego, como cuando dan prisa o mohína.
Paya: dos en aymara.
Guaraní
Ananá: naná naná, perfume de los perfumes
Yacaré: jakare, sobre el agua solo la cabeza
Carpincho: kapiÿva, señor de la hierba
Quechua
Cancha: kancha/qancha significa recinto, cercado
Qoricancha: recinto de oro
Cóndor: kuntur, ave mayor
Carpa: Karpa, gran toldo
Chacra de chakra, granja o estancia
Mate: mati, calabacita
Pampa: pampa, terreno llano
Cura: kuraq, jefe de una comunidad en el Imperio Incaico
Morocho: de muruchu, significa moreno, o fortachon

Mapuche
Laucha: pequeño ratón
Poncho: prenda de abrigo cuadrada, con una abertura en el centro.
Pucho: colilla de cigarrillo. Algunos dicen que viene de la palabra "puchuln" (dejar sobras o restos) mientras otros dicen que viene del quechua "puchu" (que significa sobrante o residuo).
Gualicho: hechizo de magia negra
Quiltro: perro que no pertenece a una raza especial.
Pichintún: es decir, poquitito. En mapudungún, "pichi" significa poco.

Bibliografía

Choquehuanca, David (2011). Bolivia y las implicaciones geopolíticas del golpe de Estado

Esterman, Josef (2018). Filosofía Andina. Elementos para la reivindicación del pensamiento colonizado- Ya no mirarse con los ojos del amo. Apuntes sobre una educación descolonizadora y des colonial.

Giz (2013). Guía metodológica de "Transversalización del enfoque de interculturalidad en programas y proyectos del sector gobernabilidad" a partir de la experiencia del Programa "Buen Gobierno y Reforma del Estado" del Perú

Merleau Ponty, M. (1962). Fenomenología de la percepción. México-Buenos Aires: FCE.

Ministerio de Educación de la Nación (2011): La modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo argentino. Serie Documentos EIB Nº 1. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006333.pdf OIT, Convenio Nº169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina. Buenos Aires: Del Signo. Ricoeur P. (1983) Una interpretación de la cultura. México Siglo XXI.

Vargas, Amalia (2019) Pueblos Originarios. Reconstruyendo la historia para una convivencia ciudadana e intercultural Pag 1-10 XXIV Congreso Pedagógico 2019 Educación pública en lucha, lecturas y registros para la convivencia ciudadana.

Vargas, Amalia (2021). Canto con caja, corporalidad y circularidad: El "Carnaval Jujeño" (Argentina) Singing with drums, corporality in circles: The Carnival of Jujuy (Argentina) Sociología · Facultad de Educación y Ciencias Sociales · Universidad Central de Chile Nº13.

Vargas, Amalia (2022). Ritos y Ceremonias de Vida y Muerte En La Cosmovisión Andina Jujuy Argentina Ed Biblos.

Del Taller para Familiares de Desaparecidos a nuestros días

Javier Alejandro Pablo Barboza[1]



1 Profesor en Filosofía y Ciencias de la Educación en CONSUDEC. Maestrando de Políticas Públicas en Educación, UNIPE. Docente en los CENS 32 y 52 y Asesor Pedagógico en la Escuela de Comercio 22, todos del GCABA.

Palabras clave

Taller, compromiso, testimonio.

Introducción

Inscribo mi presentación en el Círculo 2 del presente Congreso Pedagógico, ya que considero que mi exposición aborda la construcción de una memoria social a partir de una experiencia comunitaria ocurrida en plena Dictadura Cívico Militar de 1976. Ante la intencional invisibilización de los hijos de desaparecidos por el gobierno de entonces, un grupo interdisciplinario de voluntades civiles apostaron a ayudar a menores de edad que se hallaban desprotegidos por el sistema vigente en aquella época. La originalidad histórica de la situación obligó a esta comunidad a replantearse los sentidos de todo lo que se había realizado hasta ese momento, porque las respuestas tradicionales no servían para ayudar a estas niñas y niños. La constatación de que este Taller para Familiares de Desaparecidos no trascendió en las narraciones de la Memoria en estos 40 años de Democracia me llevó a buscar cómo presentarla desde mi profesión docente, ya que considero que encierra una gran reflexión sobre la resistencia que merece ser tenida en cuenta ante los desafíos actuales y futuros.

Desarrollo

Siguiendo las huellas

Mi educación secundaria la llevé adelante desde 1978 a 1983 en el Instituto Nuestra Señora de los Remedios, sito en el barrio porteño del hoy Parque Avellaneda. Dado el difícil clima político de ese tiempo, circulaban rumores de que algo "se cocinaba" en la misma escuela los fines de semana. Mi amistad con Susana Vázquez hizo que me enterara de que su madre Beatriz Manzioni colaboraba con el padre Mario Leonfanti los sábados ayudando a familiares de Desaparecidos. Se hablaba poco del tema porque había un gran temor de que los militares descubrieran el Taller. Cuando en cuarto año me ofrecieron ir al sur en las vacaciones de verano para ayudar a Aguada de Guerra, un pueblito en medio de la línea desértica que cruza Río Negro, tuve la oportunidad de compartir los viajes con varios adultos, entre ellos con Mario Leonfanti. Misioné en total cuatro años seguidos, en los que el propio sacerdote me fue contando el trabajo que había realizado con un grupo de personas durante la Dictadura. En plena democracia llegué a acompañarlo a algunas reuniones con Organismos de Derechos Humanos.

Cuando culminé mis estudios secundarios la vida me llevó a trabajar y a estudiar el profesorado. Por su parte, en 1985 el padre Leonfanti fue comisionado por su Orden para asentarse y trabajar en un barrio obrero de Zárate, provincia de Buenos Aires. Así perdimos el contacto. En febrero de 1993 me enteré de que su salud se había deteriorado mucho y que terminó falleciendo ese mismo año en la ciudad de Buenos Aires. En 2011 la madre de mi amiga falleció por un terrible cáncer. Fue entonces cuando me replanteé si este fuerte testimonio comunitario quedaría sepultado, especialmente porque mis dos únicos contactos con la historia estaban muertos.

La vida me llevó por senderos y compromisos nuevos, pero cada tanto volvía al barrio de la escuela para preguntar sobre otros actores que participaron del Taller sin mucho éxito. Recién el año pasado me pasaron el contacto de la



abogada Mirta Guariño, que había trabajado en esta empresa. La llamé y le conté que me interesaba relevar la experiencia porque en todas estas décadas había constatado, en varias instituciones que preservan la Memoria, que no se conocía el trabajo realizado por este Taller para Familiares de Desaparecidos. Mirta Guariño hoy es jueza de menores y se comprometió a llamarme cuando se volvieran a juntar.

En diciembre de 2022 participé de un encuentro de colaboradores e hijos de desaparecidos que habían sido destinatarios del Taller (1). Siendo un perfecto desconocido, me presenté y manifesté mi profundo deseo de dar a conocer en mis escuelas la experiencia comunitaria que ellos habían protagonizado. Tomé los contactos de algunos antiguos colaboradores y de familiares e hijos de desaparecidos.

Mario Leonfanti y su Taller

El padre Mario Leonfanti vivió 51 años padeciendo una afección pulmonar. Esto no impidió que antepusiera sus dolencias para estar al servicio de los más necesitados. Dados su temperamento frontal y su agudeza intelectual, uno nunca imaginaba lo que vivía internamente. Influenciado por la renovación de la Iglesia católica en Concilio Vaticano II y por una congregación ecuménica, aprendió a tener una mirada amplia de sus posibilidades de acción. Cuando su compromiso sacerdotal lo llevó a Nuestra Señora de los Remedios, sabía que la Orden Salesiana buscaba que pasara desapercibido durante la Dictadura. Su característica escucha atenta le hizo darse cuenta de que debía comprometerse con sus principios de un modo diferente y sin confrontar. Cuando los familiares de desaparecidos, que peregrinaban por todas las instituciones buscando ayuda, llegaron a él, comprendió que allí estaba su nueva misión. A partir de las necesidades de estos nuevos discriminados sociales invisibles, comenzó a buscar aliados de confianza. Arrancó con la maestra Stella Calcagno ya que lo primero que mencionaban los parientes, era que los niños tenían serias dificultades de aprendizaje. A medida que fueron apareciendo nuevos necesitados, extendió su red de contención. Profesionales recién recibidos como la abogada Mirta Guariño, el psicólogo Gabriel De Menech, el médico Norberto Liwski, la antes mencionada maestra Beatriz Manzioni, el profesor de Educación Física Diego De Menech, entre otros colaboradores, eran escogidos en el más estricto secreto. Las reuniones con las familias de los niños eran los sábados, aprovechando que el colegio estaba cerrado. El trabajo interdisciplinario que realizó este equipo liderado por Leonfanti mejoró las vidas de unos doscientos niñas, niños y adolescentes. Según los testimonios de los propios destinatarios, el Taller era el único lugar donde se sentían escuchados y comprendidos. Como dicen los colaboradores, las consecuencias de este tipo de violencia institucional eran nuevas tanto a nivel nacional como internacional. Los conocimientos académicos no alcanzaban para acercarse a lo que sufrían estos infantes. Hubo que diagnosticar a tientas y crear estrategias nuevas que se ajustaran a estos cuadros de afecciones. Cuando el Estado democrático se volvió a ocupar de las víctimas de la Dictadura, el equipo del Taller aportó a la sociedad un documento en el que concentraba todas las manifestaciones traumáticas que sufrían estas niñas y niños. Y dado que el fenómeno era nuevo, lo denominaron Síndrome de la Desaparición Forzada de Personas. La Dra. Mirta Guariño me escaneó el documento original (2). Si bien en democracia los protagonistas fueron buscando nuevos rumbos de trabajo, considero que no es casual que muchos de ellos siguieran ligados con la custodia de la Memoria y el cuidado de Niñas, Niños y Adolescentes.



"Como decíamos hoy la memoria es volver para atrás y venir hasta acá, y volver a revisar todo el tiempo nuestro accionar, nuestro actuar"

"Es nuestro deber como militantes, como docentes, como escuelas volver a debatir el tema de la memoria, que sea un tema que siga estando en el diseño curricular y que nunca se saque".

ANA DIASPROTTI

El desafío de construir la Memoria en la escuela

Animado por los nuevos contactos, me puse a planificar cómo se podría trabajar el tema en las escuelas donde trabajo: la Escuela de Comercio N°22 y los CENS 32 y 52. En las primeras reuniones de personal compartí con mis colegas lo recolectado sobre el Taller, invitándolos a pensar posibles proyectos. Entendí la renuencia al constatar que nadie había escuchado de una experiencia así. Antes de hacer planes, querían conocer a los protagonistas para hacerse una idea más acabada. Así que en marzo de 2023 hablé con todos los contactos que había hecho en el Taller, pero no tuve éxito. Algunos estaban en momentos de sus vidas donde no querían mirar atrás, otros estaban muy comprometidos colaborando con diferentes Organismos de Derechos Humanos y otros simplemente no querían colaborar.

Frustrado por la falta de acompañamiento, en abril del presente año se me ocurrió pergeñar junto a otro colega un Proyecto de Aprendizaje Interdisciplinario (PAI) invitando a reflexionar a estudiantes de una división de quinto año sobre posibles Compromisos Sociales que pueden asumir en el futuro. Adapté lo que tenía pensado realizar originalmente con el Taller en esta temática más amplia del Compromiso. Me pareció que en un ciclo lectivo marcado por las elecciones presidenciales y los discursos negacionistas era más que necesario afrontar el desafío. Fue así que surgieron entrevistas a personas con diferente tipo de compromisos: un militante social de San Martín, un responsable de la autogestión del Parque Avellaneda, una referente histórica del colectivo LGBT, una diputada hija de desaparecidos, la fundadora de Rincón de la Familia en la villa de Barracas, un joven voluntario en Casa FUSA, y aprovechando que vino al acto escolar, también entrevistamos al psicólogo del Taller Gabriel De Menech (10). De más está decir que por este proyecto me hicieron llegar críticas a lo largo del año. Por una parte, algunos padres manifestaron a la rectora que las entrevistas eran políticamente tendenciosas. Otros progenitores no quisieron que sus hijos escucharan a la referente del colectivo LGBT ni al voluntario de Casa FUSA por motivos religiosos. La rectora argumentó que el proyecto estaba aprobado por la Supervisión. Mi argumento era más sencillo: todas las experiencias están enmarcadas en contenidos transversales de la Ley Nacional de Educación y del Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Confieso que en este punto estaba algo desalentado por no poder abocarme a lo del Taller. Necesitaba conocer más de la historia del sacerdote, figura central para toda esa comunidad. Fue así que me puse en contacto con su hermano, José María Leonfanti, que trabajó en la misma escuela como regente y profesor. Él me compartió algunos testimonios en video (3) que tenía de un viejo proyecto audiovisual salesiano (4). Y me alentó a tener paciencia, confiando que ya se abrirían nuevas puertas.

En mayo me llegó la invitación para participar en el Concurso Literario del Centro Ana Frank Argentina. Sentí que escribir era lo único que podía hacer para preservar la Memoria de esta experiencia única. Dado mi conocimiento limitado, tuve que imaginar algunos sucesos. Lo titulé “Mario y sus



protectores" (5) para establecer una analogía con la historia de Ana Frank. Lo presenté al concurso representando al CENS 52. Agosto me sorprendió con la noticia de que había ganado el concurso en la categoría "docente". Enseguida le avisé a los referentes del Taller y a los colegas de las escuelas. No me gusta conjeturar sobre qué despertó este reconocimiento en las comunidades. Lo cierto es que lentamente se fueron abriendo algunas puertas.

La directora del CENS 52 quiso realizar alguna actividad que permitiera destacar mi logro. Fui tocando contactos hasta que la jueza Mirta Guariño accedió a venir a la institución. Presentamos un video corto que casualmente había realizado en julio de este año la Agencia TELAM (6). Y luego la jueza dio su testimonio, habilitando la repregunta de todos los estudiantes y profesores de la institución (7).

Ante la inminencia del recordatorio institucional de La Noche de los Lápices, una colega de la Escuela de Comercio 22 que había leído mi cuento, me preguntó si habría posibilidad de armar algo para los actos de ambos turnos. Otra vez volví a recordar las disponibilidades de cada colaborador e hijo de desaparecido con el que había hablado. En el turno mañana se presentó el psicólogo Gabriel De Menech, quien explicó las situaciones de vulnerabilidad que vivieron los niños, niñas y adolescentes hijos de desaparecidos durante la Dictadura (8). Por la tarde acudieron José María, el hermano de Mario Leonfanti, y los hijos de desaparecidos Cristian Aspeleiter y María Eva Soto que contaron cómo era el sacerdote y las experiencias de desaparición forzada que sufrieron ellos siendo niños (9). Sobre estos actos es importante destacar que el día anterior a los mismos la rectora me dio a entender que estaba preocupada por lo que los invitados podían generar en los estudiantes, sus familias o en instancias superiores del GCABA. Luego de consultarlo con la colega que me había convocado, decidimos seguir adelante.

En el CENS 32, aunque algunos colegas querían acompañarme en algún proyecto sobre la temática, la dirección no dio su aprobación. Adujo que este año los estudiantes ya habían perdido muchas clases por diferentes cuestiones y no quería problemas con instancias superiores. Esto generó una discusión general que frené al afirmar que no quería realizar propuestas que no tuvieran el aval correspondiente. Por lo tanto, lo que fui realizando en otras escuelas y lo fui socializando de manera privada a los colegas que empatizaban con mis ideas. Hoy hay algunos colegas que están interesados en que vaya a otros establecimientos educativos a compartir la experiencia.

Conclusiones

Como dije antes, actualmente tenemos muchas leyes nacionales y jurisdiccionales que enmarcan el ejercicio de la Memoria en la Educación. Sin embargo, es clave reflexionar por qué siguen vigentes los discursos negacionistas y cómo llegamos a la instancia de tener que cuidarnos de lo que presentamos en las escuelas sobre la Dictadura, después de cuatro décadas de crecimiento democrático. Pienso que son dos de los muchos aspectos que hacen a la complejidad de este fenómeno histórico social actual.

La política y la sociedad argentina han demostrado que no supieron anticiparse a la construcción de un relato posmoderno que lentamente fue instalándose, especialmente en los sectores menos pensados como la juventud o los sectores vulnerables. En este contexto, con visión teorética, cabe preguntarse si el contexto actual no habrá sido el verdadero objetivo de los civiles y militares que detentaron el poder en el Proceso de Reorganización Nacional.

Mis experiencias en los más de treinta años de profesión docente me enseñaron que uno debe ir sembrando Memoria como un labrador y aprovechar las situaciones que se abren a la escucha y a la reflexión conjunta sobre nuestra historia. Nunca me lo imaginé, pero es lo que me trajo hasta aquí ante ustedes...

"Para mí como maestro no hay nada más emocionante y que resuma tanta potencia como el acto escolar. Es un acto pedagógico, de concientización, donde se construye empatía y se pone la palabra. Lo que vivimos en la escuela está cargado de fuerza, ese trabajo estresante de correr con la sensación de que siempre falta algo, pero termina siendo un hecho que pone en escena un trabajo colectivo de la escuela. Por eso creo, y es muy emocionante, que hoy el acto del 24 de marzo en muchas escuelas es uno de los más importantes. Y va con una carga de perspectiva de futuro porque la escuela termina siendo eso, la posibilidad de futuro"

MATÍAS ZALDUENDO

Referencias Bibliográficas y Audiovisuales

Encuentro con actores del Taller en diciembre 2022 (testimonios)
https://youtu.be/Y2j_CgOFqVw
https://youtu.be/Txl9YA7w_14
https://youtu.be/ZyfMU3lB8pE
https://youtu.be/OAmgMV6fkVw
https://youtu.be/GibXNlaeLsw
https://youtu.be/eanualR2bc8
https://youtu.be/1lDdVEo96Ho
https://youtu.be/F9WpaAbaa0E
https://youtu.be/5mHMaeJfdsE
https://youtu.be/Lcsgoew1GeE
https://youtu.be/LCmdutqtPrw
https://youtu.be/xg1_zi5Q53M
https://youtu.be/c8VRsNS0utg
https://youtu.be/Z0_UVoToOCc
https://youtu.be/hNqIo_g_tiQ
Documento original de presentación Síndrome de Desaparición Forzada de Personas
https://drive.google.com/file/d/1yL9bmNnbKi9tlV1oyCbt5eDFYHimWMca/view?usp=sharing
https://drive.google.com/file/d/19kFdHKWfD281_EmrlgmgyBMQUtZUadDQ/view?usp=sharing
Testimonios facilitados por José María Leonfanti
https://youtu.be/6TCNKtyFEvg
https://youtu.be/cdMSB-QiArU
https://youtu.be/24_mtu0iuuI
https://youtu.be/fSx-w1F0774
https://youtu.be/CXLbBcRniAk
Video sobre el trabajo pastoral y social del padre Mario Leonfanti realizado por la comunidad salesiana:
https://www.youtube.com/watch?v=8ClVY_nNNbw
Cuento "Mario y sus protectores":
https://drive.google.com/file/d/12fufrKiXjfTlu7g5CXAkVQGzYMsxsHfy/view?usp=sharing
Corto sobre el Taller realizado este año por la Agencia TELAM:
https://www.youtube.com/watch?v=sJZ02BkVa78
Jueza Mirta Guariño en el CENS Nº 52
https://youtu.be/KzpW66g0O_8
https://youtu.be/g1DzUgAaHSw
https://youtube.com/shorts/lngbwiioZT8?feature=share
https://youtu.be/4T_grXHgri8
https://youtube.com/shorts/Colc2TcKSKI?feature=share
Gabriel De Menech en Acto de Escuela de Comercio Nº 22 Turno Mañana
https://youtu.be/6gDEm5FF8lA
María Eva Soto, Cristian Aspeleiter y José María Leonfanti en Acto de Escuela de Comercio Nº 22 Turno Tarde
https://youtu.be/Hp-6rx7NgJc
Entrevista al psicólogo Gabriel De Menech en el proyecto Compromisos Sociales
https://youtu.be/psT_lk1JnE8





La escuela: un lugar para construir memoria colectiva

Brenda Lucía Barbolla[1]



1 Soy Brenda Barbolla, profesora de Enseñanza Primaria y Licenciada en Ciencias de la Comunicación Social con orientación en periodismo. Hace diez años que trabajo como maestra de grado en una escuela pública del barrio de La Boca, CABA.

Palabras clave

Memoria colectiva, huella digital, trabajo interdisciplinario, radio.

Introducción

La vida política de Argentina se caracterizó durante el Siglo XX por la oscilación entre gobiernos democráticos y dictaduras, oponiéndose estos últimos, a la legalidad constitucional. Por esto la escuela pública se ha transformado en un espacio en el que se construye memoria colectiva y les docentes somos quienes planeamos con responsabilidad e intención prácticas pedagógicas de la memoria que sean realmente significativas. La memoria individual y colectiva constituye un elemento central en la formación de las identidades de los sujetos y las sociedades. Por lo tanto, la escuela tiene el objetivo de velar por la construcción de la memoria colectiva y social con la finalidad de lograr la valorización del sistema democrático. Cerezo (2023) sostiene:

> "A lo largo de los últimos 40 años se ha ido consolidando en nuestro país un consenso democrático que implica el respeto por la vigencia de los derechos humanos, la condena al terrorismo de estado, la necesidad de sancionarlo y la valoración del sistema democrático como modo de convivencia social." (P.1)

Por este motivo la escuela es por excelencia el espacio de lucha por la construcción de los valores democráticos y el respeto por los derechos humanos a lo largo del tiempo. Es el espacio en el que les estudiantes construyen conocimientos que giran en torno a estos valores para que queden grabados en nuestra memoria y cultura, para que nunca más se vuelva a repetir un hecho tan oscuro y macabro como la última dictadura cívico militar argentina.

A lo largo de esta ponencia se expresará la importancia de las prácticas pedagógicas de la memoria en la escuela primaria. El valor que tiene el trabajo de manera transversal e interdisciplinario (en las distintas áreas curriculares) para les estudiantes. La huella que deja dicho trabajo en las plataformas digitales y la importancia de compartir, en un medio de comunicación del barrio, la voz de les estudiantes expresando los conocimientos que han construido a lo largo de varias clases sobre los 40 años de democracia. Sumado lo que significa para les docentes esta experiencia y manera de construir memoria colectiva.

Desarrollo

Hace varios años que soy maestra de 7° grado, y cada mes de marzo se caracteriza por múltiples emociones que nos atraviesan a docentes y estudiantes. No sólo porque es el comienzo del año y nos estamos conociendo, sino porque comenzamos a trabajar desde Ciencias Sociales con el bloque democracias - dictaduras y participación social haciendo foco en la lucha por los derechos con perspectiva de género. Siempre 7° tiene a su cargo el acto del 24 de marzo, y considero como docente que es una oportunidad brillante y especial para construir memoria colectiva con les estudiantes y con la comunidad educativa de toda la escuela.

Teniendo en cuenta esto para organizar el trabajo pedagógico nos preguntamos con mis compañeres de áreas: ¿Qué temas de enseñanza de Ciencias Sociales y Naturales se abordarán? Transversalmente con Prácticas del Lenguaje y Matemática. Una posible respuesta es: Ciencias Sociales: DERECHOS, CONFLICTOS Y CAMBIOS EN EL SIGLO XX / DEMOCRA-



CIAS, DICTADURAS Y PARTICIPACION SOCIAL. “La experiencia de ser mujer y la lucha por la igualdad de derechos en el mundo y en la Argentina entre fines del siglo XIX y principios del siglo XXI”. Ciencias Naturales: La ciencia durante la dictadura, la investigación científica durante el último gobierno militar en Argentina, el ADN y el acompañamiento a las abuelas de Plaza de Mayo. Prácticas del Lenguaje: la vida cotidiana durante la dictadura, la cultura y la censura, textos informativos sobre la cultura, canciones y artistas censurados, por ejemplo, Víctor Heredia. Y Matemática: Interpretación y análisis de gráficos aplicados a la situación social de la época vinculado a los desaparecidos y a la Guerra de Malvinas. De esta manera organizamos entre las 4 maestras, una por área, las clases pertinentes a los temas señalados.

Una vez realizadas las clases nos surge el interrogante de ¿cómo comunicar el tema aprendido? En esta oportunidad voy a narrar la producción de un trabajo colectivo, un programa de TV periodístico que grabamos y subimos al canal de YouTube de la escuela, y así logramos compartirlo con la comunidad educativa. El programa se llamó “TV por la memoria” y está constituido por cuatro bloques periodísticos, el primero es de información histórica-contextual de lo construido en Ciencias Sociales; el segundo es cultural en donde les estudiantes expresaron lo abordado en PDL; el tercer bloque compartieron la lucha de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo y la genética relacionado a lo estudiado en Ciencias Naturales; y el último fue un bloque estadístico donde realizaron un análisis de gráficos sobre las profesiones de los desaparecidos y desparecidas durante la dictadura que analizaron en Matemática. Dicho programa fue presentado en el acto escolar del 24 de marzo.

Como a les estudiantes les gustó y entusiasmó tanto lo que lograron en un formato audiovisual, me transmitieron el interés por compartirlo a más personas. Entonces contacté al programa REC, del Ministerio de Educación, quienes brindan espacio en una radio para que les estudiantes compartan allí lo que estudian a lo largo de las clases en la escuela. Conseguí dos fechas para ir a la radio del barrio, “Radio Riachuelo”, ubicada en el barrio de La Boca, Suárez 421. El programa “Hora libre en el barrio” nos abrió sus puertas para que los 7° grados puedan tener la libertad de expresar allí todo lo que sabían, habían aprendido y sentían sobre la lucha por los derechos humanos. Goyena (2019) sostiene que “pensando que los derechos humanos son conquistas sociales, poder transmitirlos por ejemplo a través del Día de la Memoria, Verdad y Justicia, reconociendo, valorando, rememorando y honrando a los que lucharon por todos nuestros derechos, nos permite reforzar y resaltar la idea de responsabilidad, solidaridad, defensa de derechos, participación e inclusión”. Aquí se puede observar que les estudiantes al poder transmitir en la radio lo que abordaron en la escuela encontraron una manera de honrar a los que lucharon por nuestros derechos, como dice la autora.

Cada clase, cada momento dedicado a construir conocimiento sobre la última dictadura militar y la lucha ejemplar que se dio por el respeto y el cumplimiento de los derechos humanos tuvo como propósito la construcción de la memoria colectiva, una memoria que sea ejemplar y no literal como sostiene Raggio (2021) que plantea: “no hay una sola memoria, hay dos tipos posibles, la ejemplar y la literal. La primera sería la buena memoria, aquella que transforma al acontecimiento extremo en un exemplum, donde comparar y construir analogías de cara a los hechos del presente, la segunda sería la mala memoria, la que se basa en la repetición y reclama la unicidad del acontecimiento, la excepción, lo irrepetible y se desprende así del presente, atando la memoria al pasado.”

De este modo la memoria sirve para recordar y entender lo que puede pasar, para no volver a repetir lo mismo que tanto daño causó. La memoria nos da identidad, nos conecta



con la historia y con la comunidad. La memoria es la manera de perdurar en el tiempo y permite saber quiénes somos. La memoria sirve para dar voz a los que dejaron sus vidas defendiendo los derechos.

Las producciones elaboradas por les estudiantes dejan una huella que no desaparece, el poder compartir ese trabajo en una plataforma como YouTube es una manera de aportar a las memorias colectivas. La llegada del programa de TV a múltiples destinatarios, es también una manera de honrar a les compañeres asesinades y desaparecides, y de actualizar sus luchas por la plena vigencia de los DDHH. La huella digital no desaparece, todo lo que se sube a las redes sociales/plataformas donde circula información jamás se borra. En tiempos donde la escuela pública está siendo atacada por los medios hegemónicos y por otros actores sociales, resulta fundamental que prácticas pedagógicas como la compartida en este escrito trasciendan las puertas de la escuela.

Ir a la radio fue una experiencia que brindó la oportunidad de contar en un programa de radio en vivo lo que se hizo, cómo se hizo y cómo se sintieron los protagonistas de esto, que son les estudiantes.

Como docente, creo que enseñarles a luchar por sus derechos y los del resto de la comunidad, por sus sueños, por una vida más justa, más equitativa y más digna es una de las herramientas más valiosas que puedo ayudarles a construir. Y para esto la memoria colectiva es fundamental porque les brinda claridad acerca de lo que está bien y lo que está mal, de lo que se puede permitir y de lo que NUNCA MÁS puede suceder.

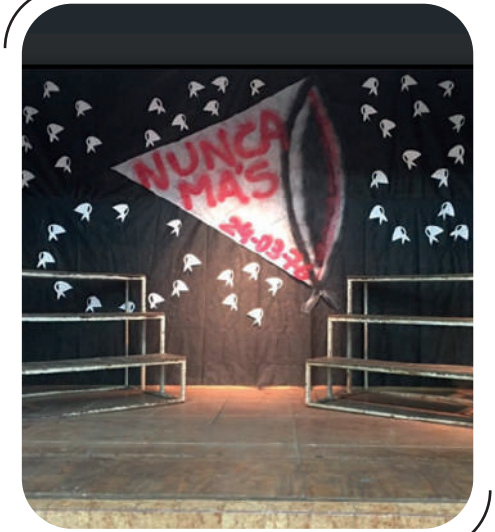
Conclusiones

Los derechos, el reclamo, las ideas de un mundo mejor con menos pobreza y más igualdad, la justicia, la igualdad de oportunidades, el reparto equitativo de la riqueza, el compañerismo, la lucha, son valores que la última dictadura cívico militar quiso eliminar mediante el terrorismo de estado. Durante muchísimo tiempo la huella del miedo que dejó la dictadura fue un tormento para la sociedad. El miedo a reclamar y el miedo a hablar, el miedo a participar de cualquier actividad política paralizó y generó enfermedad. La lucha de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo son el ejemplo para hacerle frente a las injusticias. Para luchar hasta el final por lo que merecemos: la verdad. Esas mujeres salieron a las calles en el peor momento de la dictadura, cuando el miedo había logrado paralizar y callar a muchos. Enseñar a les estudiantes sobre su lucha es una manera de educar con el ejemplo, de guiar a un pensamiento crítico en el que el miedo no juegue ningún papel. Si las Madres pudieron contra la dictadura más sangrienta de nuestra historia, nada es imposible cuando se trata de luchar.

El trabajo interdisciplinario organizado por varies docentes, con el eje transversal de los derechos humanos es mucho más significativo para el estudiante que el trabajo desde una sola área. Poder analizar críticamente desde distintas miradas y disciplinas abre el panorama del aprendizaje y permite múltiples lecturas. Esto queda en evidencia en el producto final construido por les estudiantes, el programa "TV por la memoria".

Poder compartir las producciones de les estudiantes en plataformas digitales permite que perduren en el tiempo y tengan una llegada mayor. Es muy valioso cuando lo que se hace en la escuela traspasa las puertas de la escuela. Y el trabajo de les estudiantes y docentes se visibiliza más y también es valorado. El hecho de compartir la producción nos ha generado mucha alegría y orgullo.

Ir a la radio del barrio es una manera de seguir construyendo memoria colectiva ya que se comparte lo aprendido con la comunidad educativa y es un ámbito nuevo, diferente a la escuela en donde poner los conocimientos en juego. Esto contribuye a la construcción de la memoria colectiva y a



ejercer los derechos, como el de la libertad de expresión y que les estudiantes puedan expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos en un medio de comunicación como la radio es una manera de ejercer sus derechos también.
Las prácticas pedagógicas para la memoria como la que describí a lo largo de esta ponencia es una manera de seguir luchando por aquellos que perdieron su vida luchando por los derechos, de respeto por su lucha y de mucha emoción. Porque cada una de estas experiencias, como el acto, construir el programa de TV y luego ir a la radio a compartir lo que construimos, fueron momentos únicos de mucho compromiso en los cuales les estudiantes compartieron con quienes estaban presentes valores democráticos fundamentales para la vida y la sociedad argentina.
A continuación, adjuntaré los enlaces del programa de YouTube subido al canal de la escuela y los programas de radio para que puedan escucharlos o verlos, con sus códigos QR para acceder más rápido.

https://youtu.be/Pw_u5-8AhjU?feature=shared (TV POR LA MEMORIA)

https://programarec.com.ar/hora-libre-radio/fm-riachuelo/hora-libre-en-fm-riachuelo-12-de-mayo-de-2022-turno-tarde

https://programarec.com.ar/hora-libre-radio/fm-riachuelo/hora-libre-en-fm-riachuelo-19-de-mayo-de-2022-turno-tarde

Bibliografía

Cerezo, Matías (2023). "Derechos humanos: base ética de un nuevo país". Haroldo. La Revista del Conti.

Goyena, Mariana Claudia (2019). Pedagogía de la memoria, escuelas, identidades. XXIV Congreso Pedagógico.

Raggio, Sandra (2021). "Las lecciones del pasado", Diploma Diseño Institucional y Gestión de Sitios de Memoria. Comisión Provincial de la Memoria y Universidad Nacional de Quilmes.

Miradas desde la Enseñanza Primaria

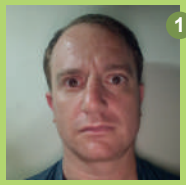




Estamos en una nueva jornada del Congreso pedagógico, se trata de “Miradas desde la Enseñanza Primaria”. Es el último que comparto como Secretaria del Nivel (yo, Natalia Militi), con mucha alegría de poder participar junto con Ana Diasprotti que fue elegida para el próximo periodo. Es un placer poder estar juntas coordinando el espacio. Este encuentro tiene el eje en Democracia y Derechos Humanos y nos interpela hoy como nunca, luego de una elección tan difícil como la que vivimos el 19 de noviembre de 2023; es muy fuerte leer el título del Congreso en este momento. Se cumplen 40 años de democracia y la sociedad apostó en el balotaje por un modelo de país que pone en juego la democracia y una de las conquistas más fuertes que tenemos y tuvimos desde el Proyecto nacional y popular: los derechos humanos. Ante esta coyuntura es importante resignificar este lugar, este espacio del Congreso Pedagógico que siempre están pensando con mirada latinoamericana y democrática para que nuestres compañeres se sientan parte y acompañades en el momento de encarar esta ardua tarea de escribir. Compañeras, tienen la palabra.

Educar en tiempos de precariedad. Frente a la tentación del productivismo, la importancia de repensar los tiempos

Martín Birman Kerszenblat[1]



1 Profesor de Enseñanza primaria y Licenciado en Educación. Docente de primaria y superior en la ENS N°1.

Palabras clave

Crisis; explotación; productivismo; proyecto.

Introducción

Desde que comenzó el año asistimos a situaciones en que docentes son apartades de sus cargos ante denuncias de violencia –denuncias que los medios toman como sentencias–. A su vez observamos cómo aumenta el trabajo administrativo, cómo se quitan espacios de formación y capacitación colectiva y cómo se reforman los planes de estudios de profesorados, al tiempo que se cierran las inscripciones. Si ampliamos esto al último lustro podemos observar el avance de reforma tras reforma en el nivel medio, el aumento de la estandarización, la quita de recursos pedagógicos y el aumento constante de las horas de clase. Todo esto se da en un marco en que la eficiencia y eficacia de las instituciones educativas es puesta en cuestión por los resultados "pésimos" de las evaluaciones estandarizadas y en la que se sostiene que vivimos la peor crisis educativa de nuestra historia.

Tanto el marco como los sucesos mencionados tienen en común la implantación de una mirada técnico racional de la escuela, que podría resumirse en un eficientismo, en una búsqueda de mayores resultados con el menor costo posible. Del mismo modo es posible ver fuertes bases productivistas, bases en las que se fundamenta el sentido común que impera en diversos campos sociales como los de la economía y el trabajo. Ambas concepciones, así como las medidas y discursos mencionados en el párrafo anterior tienen en común la falta de preguntas profundas sobre las instituciones educativas. ¿Por qué los resultados de las estandarizadas son el fracaso de la escuela? ¿Para qué existen las instituciones educativas? ¿Para qué educamos? ¿Qué lugar le corresponde a las niñeces en nuestra sociedad? ¿Qué otros logros debe conseguir el sistema? ¿De qué hablamos cuando hablamos de crisis? ¿Todes pensamos lo mismo? ¿Quiénes son les responsables? ¿Qué rol deben jugar les docentes en la construcción de la escuela deseada? ¿Y el resto de la sociedad? ¿Cómo impacta la creciente precariedad de la vida en los resultados del sistema educativo?

¿Qué crisis?

Hace al menos una década venimos escuchando, como sociedad y particularmente quienes estamos relacionados al ámbito educativo, que la escuela, particularmente la pública, se encuentra en una grave crisis (cuando no en la peor de su historia). Cualquier argumento aquí es válido: la violencia, los paros, los resultados en las evaluaciones estandarizadas, las dificultades de interpretación de textos en la universidad, etc. Independientemente de la validez o no de los postulados, de la ausencia de marcos contextuales y de la carencia de mirada de proceso, este discurso se da en un panorama que dota sus argumentos de cierta lógica. Desde sus orígenes, hace más de un siglo, el funcionamiento de los sistemas educativos ha sido utilizado para explicar el éxito o el fracaso de las más diversas sociedades. Al decir de Pineau (2001, p. 306):

> De París a Timbuctú, de Filadelfia a Buenos Aires, la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad. A partir de entonces, todos los



hechos sociales fueron explicados como sus triunfos o fracasos: los desarrollos nacionales, las guerras –su declaración, triunfo o derrota–, la aceptación de determinados sistemas o prácticas políticas se debían fundamentalmente a los efectos en la edad adulta de lo que la escuela había hecho con esas mismas poblaciones cuando le habían sido encomendadas durante su infancia y juventud.

Estas palabras cobran sentido si tenemos en cuenta el proceso en que se encuentra inmerso nuestro país en el periodo de tiempo señalado en el primer párrafo de este apartado. Entre los años 2012 y 2013 comenzaron a sentirse en nuestro país los efectos de la crisis internacional de 2008. Si bien hasta el 2015 los mismos no tuvieron más efectos que una inflación en alza y cierto estancamiento de la actividad económica, con el cambio de gobierno la situación se agudizó: el aumento desenfrenado de precios llevó a una caída de los salarios que perdieron más de un cuarto de su poder adquisitivo; se destruyeron numerosos puestos de trabajo público y privado como consecuencia del ajuste y la recesión; cerraron una importante cantidad de industrias –ámbito de la economía que suele garantizar las mejores condiciones salariales y laborales– y se avanzó en una reforma laboral de hecho.

Esta crisis continuó ya con el cambio de gobierno, dado el advenimiento de la pandemia y otras calamidades, dando lugar a un mercado laboral sumamente desigual, donde se encuentra la paradoja de que, habiendo crecido el empleo a niveles realmente elevados, cuatro de cada diez compatriotas son pobres y muchas personas empleadas formalmente cobran por debajo de la línea de pobreza. A su vez, la inflación se encuentra en niveles récord desde hace más de 30 años y la economía se ha vuelto a estancar.

Esto ha tenido graves correlatos a nivel de las relaciones sociales. La creciente desigualdad ha separado aún más las trayectorias de vida de compatriotas; las diferencias políticas han tendido a volverse irreconciliables; han proliferado fuertes discursos de odio; se ha desarrollado una reacción ante la obtención de derechos por parte de minorías a quienes se culpa por el deterioro del país y se ha puesto foco sobre cualquier mirada crítica de la realidad social con discursos semejantes a los que circularon durante la última dictadura cívico militar eclesiástica en nuestro país.

En este marco cabe preguntarse si es la crisis educativa la causante de estos deterioros o si, en todo caso la escuela sufre el impacto de la difícil situación social, al tiempo que intenta procesarla del mejor modo posible.

El malestar entra a la escuela: algunas postales

Como ha quedado planteado, la situación escolar no se encuentra en modo alguno al margen de la crisis social en que nos hayamos inmersos. Ejemplo de esto son las situaciones que se presentan a continuación:

-Este 2023 comenzó con la sobrecarga habitual a que nos tiene acostumbrados el GCBA, pero con un condimento especial: el presentismo ya no solo es una herramienta de control de lo que ocurre en la escuela, sino un elemento de sanción extra a las familias que no lo cumplen. Como si no bastara con las vigentes leyes que establecen la obligatoriedad escolar y los medios a través de los cuales se la debe hacer cumplir, y haciendo gala del siempre presente punitivismo contra les pobres, el Gobierno a cargo de Rodríguez Larreta estableció la quita del programa Ciudadanía Porteña para aquellas familias cuyes hijes tengan una asistencia menor al 85% por bimestre. De este modo, lejos de brindar apoyo a aquellas trayectorias más fragmentadas, se decidió estigmatizar y penar a las familias que presenten dificultades para sostener la continuidad educativa.

Pero hay más, estas medidas han puesto a la docencia en una compleja situación, tironeada por una normativa basada en la pedagogía del estigma y el odio de clase, y por situaciones de vida propias de la profunda crisis en que nos hallamos insertos. Se multiplican las citaciones a las familias donde éstas demuestran estar sobrepasadas fruto del exceso de trabajo en pos de obtener sustento, de la falta de condiciones habitacionales y de satisfacción de necesidades y deseos. De este modo les docentes se encuentran en el dilema de presentarse ante las familias como la peor cara del Estado, la del control y la insensibilidad, o hacer la "vista gorda" en ciertas situaciones y ser pasibles de sanciones por parte del propio gobierno.

-Otro elemento que se ha hecho evidente este año son las denuncias a docentes por supuestos malos tratos que, en algunos casos, son fruto de la incomprensión ante la puesta de límites y, en otros, se montan en mentiras. Ejemplo icónico de esto ha sido la denuncia recibida por docentes del JIN C DE 9 durante la primera mitad del año que implicó un pésimo desempeño del Ministerio, el Poder Judicial, la Policía de la Ciudad y los medios de comunicación, quienes, con su accionar, parecieron equiparar la denuncia con la certeza de

culpabilidad. Esto, no solo contribuye a quebrar el vínculo de confianza que debe atravesar al conjunto de la comunidad educativa, sino que horada la autoridad docente, particularmente a la hora de abordar contenidos propios de la ESI y de la convivencia escolar.

-Un tercer elemento que afecta a la escuela en general y a la docencia en particular es la falta de cobertura de interinatos y suplencias. A esto contribuyen el mal funcionamiento de los actos públicos en línea y la falta de docentes fruto del desprestigio y mal trato al que esta población viene siendo sometida, especialmente por los gobiernos del PRO.

Esta situación genera variadas tensiones en las escuelas. Entre ellas destacan la sobrecarga de equipos docentes y de conducción, así como la confrontación con familias preocupadas ante un trabajo pedagógico que se ve desvirtuado.

-Un último ejemplo del modo en que la crisis ha entrado en la escuela este año ha sido la falta de respuestas ante la ola de calor de principios de año y ante los fríos propios del advenimiento del invierno. Mientras el cambio climático va mostrando sus efectos con temperaturas más extremas, el GCBA ha hecho gala de su inoperancia o desinterés dejando a numerosas escuelas sin ventilación en los periodos de altas temperaturas y sin calefacción en los de bajas. De este modo, docentes y niñes han debido llevar adelante el trabajo educativo en condiciones insalubres que no hacen sino deteriorar los productos del mismo y generar un malestar sostenido.

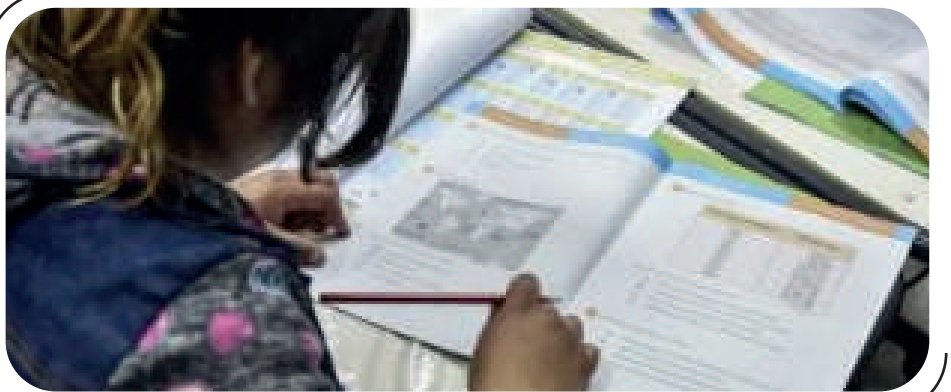
Cabe destacar que este malestar se vio exacerbado por declaraciones de la propia Ministra de Educación bajo el supuesto de que muches niñes están peor en su casa que en la escuela, lo que supone que como no tienen recursos en sus hogares, no es necesario brindarles condiciones de aprendizaje dignas.

Seguramente al leer este fragmento aparezca una sensación de agobio. No se trata de algo extraño. Es la que se vive a diario en las escuelas. En todo caso es la pertenencia a un colectivo la que permite sobrellevarla de un modo relativamente exitoso.

Productivismo y mercado

En el apartado anterior se han presentado algunos ejemplos del modo en que la crisis entra en las escuelas. Sin embargo, lejos de esta mirada, a la hora de abordar la "crisis educativa", diversos gobiernos y medios de comunicación suelen poner el foco exclusivamente en índices de dudosos fundamentos como las evaluaciones estandarizadas y la cantidad de días de clase. Esto ha dado lugar a diversas respuestas intempestivas con escasos fundamentos y cuyo impacto en la escuela ha contribuido a aumentar el malestar que allí se vive.

En este sentido, ya desde el año pasado, diversos espacios gubernamentales han decidido ampliar la cantidad de días de cursada aun cuando esto contradiga el buen desarrollo del día a día. En la Ciudad esto se implementó eliminando los Encuentros de Mejora Institucional. Esto significó el entorpecimiento de la tarea educativa en múltiples sentidos. De una parte, dado que se empobrecieron los espacios de capacitación en servicio, limitando la discusión didáctica entre docentes y por ende la posibilidad de adoptar mejores



prácticas de enseñanza. A su vez, y fundamentalmente, esto minó el intercambio entre docentes al interior de las instituciones, lo que dificultó la posibilidad de elaborar malestares, coordinar actividades, dotar de un mismo sentido a las prácticas docentes y, sobre todo, pensar colectivamente el sinfín de situaciones críticas y desafiantes que el creciente malestar social ha introducido en las escuelas.

Otra forma en la cual el GCBA ha buscado ampliar la cantidad de tiempo de clases es la contratación de la empresa Pearson para la realización de clases virtuales de Idioma Extranjero. Aquí juega un rol fundamental la falta de docentes de dicha área que deseen cubrir las horas que han quedado vacantes. De este modo, con el pretexto de solucionar un problema real y fundamentalmente en la búsqueda de que les niñes no pierdan tiempo en la escuela, se avanza en la privatización de un área, lo que implica modificaciones pedagógicas que no han sido fundamentadas y la pérdida de control sobre el contenido y la didáctica del área, pasando estas a manos de la empresa prestadora. Más aún, no se ha hecho foco alguno en la preparación que el trabajo sincrónico con una plataforma digital requiere en el aula. De este modo, se instaura una reforma pedagógico-didáctica de hecho, aun cuando esta contravenga al propio Diseño Curricular.

Algo similar ocurre con la implementación del Programa de Fluidez Lectora. Con el pretexto de poder evaluar la lectura de les niñes y apuntalar la trayectoria de quienes encuentran una mayor dificultad, el GCBA impone una nueva didáctica en el área, que aborda a la Lectura como una práctica de decodificación. Demás está decir que esto contribuye a empobrecer la didáctica de las Prácticas del Lenguaje que se implementan en la escuela. Pero hay más, esta reforma de hecho entra en las escuelas por la puerta trasera, sin debate con la docencia y sin que esta pueda exponer sus impresiones y fundamentos, construidos a partir de la experiencia cotidiana. A su vez, el modo normado que la propuesta implica rompe con la mirada de les docentes como intelectuales prácticxs para tornarles en aplicadorxs de propuestas ajenas. Se instala así, sobre la base de buscar un aprendizaje más veloz, una didáctica empobrecida que vuelve al método dejando de lado la noción de enfoque.

Éstas no son las únicas maneras de modificar los contenidos y enfoque de enseñanza por parte del GCBA. Desde hace al menos una década que la noción de crisis educativa hace foco en el Nivel Medio. Los resultados de los exámenes estandarizados y de cursos de ingreso a algunas universidades suelen ser la punta de lanza que permite sostener a diversos actores el grave deterioro de dicho nivel. No se pretende aquí hacer una defensa del mismo sino destacar como estos señalamientos han sido el pretexto para que el GCBA pueda imponer reforma tras reforma de las escuelas medias. A tal punto se ha llevado esto que no se había cumplido un plazo suficiente para analizar los resultados de la Nueva Escuela Secundaria, cuando se decidió avanzar con



la propuesta de la "Secundaria del Futuro". Dos características comparten este caso con los anteriores. La falta de intercambio con la docencia y la falta de un debate didáctico y pedagógico profundo. Una vez más, con el pretexto de lograr más eficiencia y eficacia en los aprendizajes, el Gobierno ha impuesto un sentido de la educación y del trabajo docente que empobrece el rol de la Escuela. Ejemplo claro de esto son las pasantías no remuneradas en 5to año que dejan ver a las claras la mirada instrumental de la educación que intentan imponer.

Finalmente, encontramos el vaciamiento de las carreras de formación docente inicial en la Ciudad de Buenos Aires. Con el pretexto de que las carreras son demasiado extensas y de que faltan docentes, se ha avanzado en la reforma de planes de estudio en diversas carreras en las que se han recortado y superpuesto contenidos. Este proceso se está transitando en el presente en los profesorados de nivel primario. Cabe destacar que dicha situación se da en un marco de avance sobre los profesorados con el fin de instalar la UniCABA, siendo los enfoques de dichas instituciones considerablemente distintos. Con todo, cabe destacar que este proceso se encuentra aún abierto, por lo que sus resultados son inciertos, dependiendo en buena medida de la organización y la lucha de las comunidades educativas.

A modo de cierre: una propuesta distinta

Hasta aquí se han abordado los modos en que se relacionan la crisis social y económica en que nos hayamos inmerses y la situación crítica que atraviesa a las instituciones educativas, así como la respuesta productivista a ciertos índices negativos del Sistema Educativo. Cabe destacar que esta perspectiva que pretende aumentar la productividad, la eficiencia y la eficacia, no solo pretende ser solución para las problemáticas educativas sino que de igual modo se aplica a las dificultades económicas y sociales que estamos atravesando.

Con todo, si en el último caso el riesgo es la sobre explotación de trabajadores y territorios, así como la destrucción del medioambiente, en el ámbito educativo los riesgos son la explotación de las infancias y que se desvirtúe el rol de las escuelas en tanto espacios de socialización, en las que se construye críticamente el sentido de la vida colectiva. Ahora bien, si estos son los efectos de las medidas que se vienen implementando en este ámbito ¿por qué parece haber consenso en la aplicación de las mismas? Simplemente porque construyen un horizonte de futuro ante un presente indeseado.

Es por ello que, independientemente de poner en cuestión la noción educativa que suele trasmitirse, se torna necesario construir propuestas capaces de disputar esos horizontes. Frente a la inmediatez que imponen las tensiones que nos atraviesan es importante plantear hojas de ruta que se alejen del efectismo de las medidas actuales y que aborden las problemáticas en toda su complejidad. En este sentido, a continuación se presentan ideas posibles, de las cuales algunas vienen siendo llevadas adelante en la escuela en la que trabajo. En este sentido cabe destacar la importancia medular de sistematizar y compartir el sinfín de experiencias valiosas que se generan en las instituciones educativas y que conforman otro programa de política educativa viable.

Un pasaje acompañado al secundario

Uno de los momentos bisagra de las trayectorias educativas es el pasaje del nivel primario al nivel medio. Se trata de una situación que genera incertidumbre y miedo en nuestres pibxs y que, por la ruptura que se da entre niveles, contribuye a dificultar las trayectorias electorales. Aquí juega un rol fundamental la modificación del régimen académico que suele darse de modo implícito y que lleva al fracaso inicial de muches estudiantes.

Frente a esto es importante llevar adelante propuestas profundas que impliquen un mayor contacto de les estudiantes de primaria con el nivel al que accederán. No obstante existen numerosas propuestas en este sentido, las mismas deberían sistematizarse en los sistemas educativos, para que no dependa de las voluntades de la docencia o de las posibilidades en las escuelas.

Dentro de las posibles actividades a realizar se encuentran recorridas por escuelas medias, clases y encuentros coordinados por docentes y preceptorxs de dichas escuelas y, especialmente, charlas con estudiantes de dicho nivel. En este sentido en la escuela en que trabajo se vienen realizando encuentros mensuales con estudiantes secundarios. Esto permite, a quienes están terminando su primaria, procesar miedos, recibir recomendaciones e ir conociendo las exigencias y requisitos de las escuelas a las que deberán ingresar.

Construir ciudadanía escolar

La crisis en que nos hayamos inmerses, no obstante tiene indiscutibles bases económicas, implica un fuerte daño a los

lazos sociales. Frente a esto es fundamental recuperar la construcción de ciudadanía; hacer de las escuelas espacios de defensa, pero, sobre todo, de ejercicio de la democracia. Para esto es fundamental fortalecer los Consejos de Aula y el Consejo de Escuela. A su vez, es importante armar espacios de participación optativa donde les estudiantes puedan proponer y llevar adelante intervenciones en las instituciones educativas a fin de hacer más agradable el tránsito por las mismas.

Finalmente es importante garantizar algunos derechos que les niñes poseen pero no siempre pueden ejercer. En este sentido en la escuela en que trabajo se realizan jornadas de juego. Las mismas se realizan una vez por mes y son autogestionadas por les propies estudiantes. Allí, no solo aprenden a organizarse, a apropiarse de una porción de la cultura y de formas de razonar, sino que aprenden que siguen teniendo el derecho a ser niñes.

Igualar el punto de partida

Uno de los impactos fundamentales en las trayectorias educativas tiene que ver con las desigualdades de los puntos de partida. La existencia o carencia de ambientes alfabetizadores en las casas desde la temprana infancia contribuyen a facilitar o dificultar el acceso a la cultura letrada. No obstante es un rol indelegable de la Escuela garantizar los aprendizajes de las niñeces, una política de entrega de libros y de formación hacia las familias, para fomentar la lectura desde edades preescolares puede contribuir a equiparar puntos de partida. Se trata de pensar políticas con especial centro en la Escuela pero teniendo en cuenta los múltiples factores que afectan a los fenómenos educativos.

Repensar la jornada escolar

Para finalizar, es prioritario repensar la jornada escolar. Si es una necesidad social aumentar el tiempo en que las infancias se encuentran en la escuela, tanto por motivos de aprendizaje como por motivos de cuidado, si es preciso sostener el rol de la escuela como garante de derechos de las niñeces, se hace impostergable pensar qué hacer en ese tiempo.

En este sentido cabe cuestionar si el aumento de horas de trabajo en áreas prioritarias favorece el aprendizaje y garantiza derechos. Frente a una propuesta semejante, que sobreexplota a estudiantes y docentes, es necesaria una jornada en la que se dedique un espacio para la construcción de aprendizajes y otro para la recreación, donde se pueda jugar, realizar deportes o practicar expresiones artísticas por placer y en función de intereses personales. Esto, no obstante requiere una importante inversión en personal con probada formación y contratos dignos, permitiría también garantizar un espacio de reunión, planificación, capacitación y corrección para docentes de grado y curriculares. Así frente una propuesta que solo sostiene el aumento de la carga de horas de clase para les niñes, es preciso proponer un tiempo para garantizar la plenitud de les estudiantes y para garantizar la mejora de la enseñanza por parte de les docentes.

Bibliografía

Pineau, P. (2001), "¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: 'Esto es educación', y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'". En La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires, Paidós.

La Escuela 14 “Joaquín V. González”, una chacana en el Barrio Inglés

Emanuel Antunes Colombo[1] y Fernanda Puliafito[2]



Maestro Secretario de la Escuela 14 DE 8°.



Maestra Secretaria de la Escuela 19 DE 9°.

Palabras clave

Arquitectura escolar, patrimonio cultural, indigenismo.

El presente trabajo busca encontrar en la arquitectura escolar y, específicamente, en el diseño de la Escuela 14, aquellas marcas que nos ayuden a comprender mejor un determinado momento histórico. Poner en palabras los cambios que operan cuando nos acercamos a un objeto para estudiarlo. No buscamos la relación que entabla un turista con un paisaje novedoso. Por el contrario, buscamos visibilizar cuáles son los signos nos permitan entablar un diálogo fecundo con ese espacio que habitamos a diario, llevando guardapolvos blancos.

Abarcar íntegramente una escuela es una tarea imposible. Cada escuela es un mundo, un lugar común y a la vez un Aleph inabarcable con infinitas dimensiones e hilos. Ariadna dejó su ovillo en cada una de las escuelas que habitamos, y al tirar de él, reconstruimos la historia de un país. En esta ocasión, nos detendremos la Escuela 14 DE 8° "Joaquin V González".

La Escuela Joaquín V. González, actualmente la Nº 14 DE 8, tuvo su acto inaugural el martes 29 de octubre de 1929. En esa ocasión, contó con la presencia de Leopoldo Lugones y Rosario Vera Peñaloza, ambos figuras destacadas del ámbito pedagógico.

Su construcción se enmarca en las miles de escuelas levantadas a partir de la Ley Lainez por el Consejo Nacional de Educación.

Alberto Gelly Cantilo, arquitecto

Alberto Gelly Cantilo, arquitecto a cargo del diseño de La 14, se destacó en su carrera al trabajar en la Dirección de Arquitectura del Consejo Nacional de Educación desde 1908 hasta su muerte en 1942. Durante este tiempo, desempeñó el cargo de Director a partir de 1926. Su nombre y su estilo arquitectónico dejaron una huella notable en numerosos edificios, siendo algunos ejemplos destacados la Escuela Nº 16 Perito Moreno en San Carlos de Bariloche, la Escuela 15 DE 11 República Oriental del Uruguay - ROU - ubicada en el barrio de Flores, y la Escuela Joaquín V. González, actualmente la Nº 14 DE 8 (fue desde su fundación hasta 1956 la Nº 20 del DE 11).

En un artículo publicado en "El monitor de la educación común" en septiembre de 1929, Gelly Cantilo menciona que, a pesar de las dificultades del terreno y su tamaño relativamente reducido, lograron construir un edificio moderno, higiénico y adecuado para la tarea pedagógica[3].

Para su diseño se tomó la decisión de combinar el estilo art decó, una vanguardia arquitectónica y de diseño de la época, con elementos de circulación milenaria presentes en las culturas americanas, en particular, la diaguita-calchaquí. Esta decisión no sólo tiene estimaciones estilísticas sino también políticas, lo que hace a esta institución única.

En el artículo mencionado se señala además: "La Dirección de Arquitectura se empleó, al proyectar este edificio, imprimirle un carácter genuinamente nacional, utilizando elementos decorativos autóctonos, recurriendo a los vestigios de la civilización diaguita-calchaquí (...) como un homenaje a la memoria del patrono de la escuela, el ilustre autor de Mis montañas"[4].



3 El monitor de la educación común. Año 49. Nº 681. Septiembre de 1929.
4 Op. Cit.

La tradición americanista

Durante las primeras décadas del siglo XX, se vivió en toda América Latina una etapa conocida como la "Hora Americana". Intelectuales, artistas y pensadores del continente se dedicaron a explorar las raíces y la identidad de nuestras tierras. Este movimiento se produjo finalizada la "Conquista del Desierto" en 1880, que marcó el fin del proceso de colonización iniciado en 1492. Los Estados Nacionales se involucraron activamente en la búsqueda de elementos y símbolos que pudieran conformar una identidad propia y auténticamente americana.

En esta búsqueda de conexión con el pasado ancestral, los pueblos originarios desempeñaron un papel fundamental, ya que aportaron la esencia buscada para la construcción identitaria de las naciones americanas. Este proceso se llevó a cabo intentando armonizar con las ideas modernas del Iluminismo y el progreso científico, construyendo un puente entre lo antiguo y lo contemporáneo.

En Argentina, uno de los destacados impulsores de este movimiento fue Ricardo Rojas, destacado intelectual que con obras como "La restauración nacionalista" de 1909, "Eurindia" de 1924 y "El Silabario de la Decoración Americana" de 1930, marcaron un camino lleno de influencias y ramificaciones en este proceso de construcción identitaria y búsqueda de nuestras raíces.

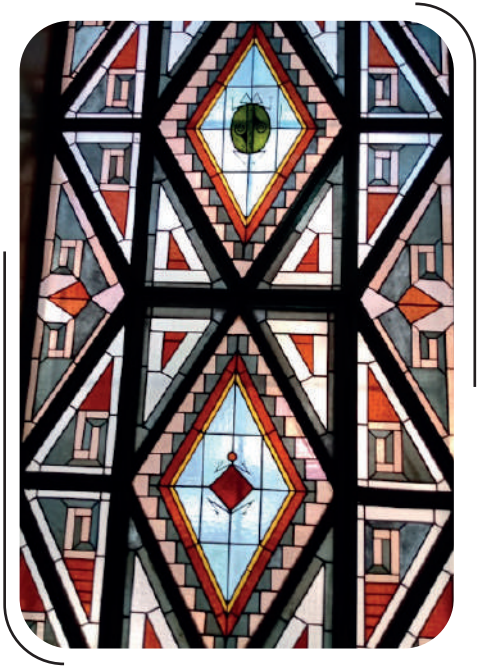
A partir de 1910, esta corriente de exaltación indigenista y americanista comenzó a ganar terreno en diferentes ámbitos, reflejándose en el arte, la música y las artes visuales. Se manifestó en una estética propia y, sobre todo, se plasmó en diversas políticas estatales, como la construcción de edificios escolares con una impronta específica. Podemos percibir un espíritu de época que conectó a intelectuales, artistas y círculos de poder. Es notable la realización de numerosos viajes exploratorios y arqueológicos llevados a cabo por diversos personajes que luego adquirieron relevancia internacional. Un ejemplo destacado es el descubrimiento de Machu Picchu en 1911.

Estos viajes y descubrimientos contribuyeron a despertar un interés renovado por las culturas precolombinas y a revalorizar el legado indígena en América. Además, influyeron en la creación de un lenguaje estético que fusionó elementos de la tradición ancestral con las corrientes artísticas y vanguardistas de la época.

En un excelente artículo de Pablo Fasce y Larisa Mantovani, se concluye que la transformación del pasado precolombino en un recurso para el desarrollo de un lenguaje decorativo "nacional" señaló una valorización positiva de ese acervo cultural, que comenzó a ser percibido como una herencia o legado. Es importante destacar el sentido moderno que se imprimió a estos proyectos y debates estéticos, ya que las búsquedas en el pasado tenían como objetivo la creación original de formas plásticas que se adaptaran a un proyecto industrial acorde a la estructura dinámica social. Las propuestas nativistas en el ámbito de las artes aplicadas lograron postular la idea de un "arte nacional"[5].



5 Arte, industria e identidad. El nativismo y las artes aplicadas en la Argentina en la primera mitad del siglo XX. Pablo Fasce y Larisa Mantovani. 2022. Disponible en https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/iberoamericana/article/view/2967/2449



Los Cuadernos de Viracocha y las chacanas de la 14

Los Cuadernos de Viracocha, de Alberto Gelly Cantilo y Gonzalo Leguizamón Pondal, surgieron de un viaje por el norte argentino en 1920, durante el cual recopilaron numerosos motivos de simbología originaria. Estos motivos fueron plasmados en una serie de manuales/álbumes que llevaron el nombre de Viracocha, y fueron distribuidos por el Consejo Nacional de Educación en todas las escuelas del país, alcanzando una tirada de 200.000 ejemplares. Estos manuales no solo funcionaron como guías de plástica y caligrafía, sino que también permitieron que los alumnos y alumnas argentinos se familiarizaran con las raíces profundas de América a través de la copia repetitiva de estos motivos.

Estos motivos decorativos de los cuadernos de Viracocha también se encuentran presentes en numerosos proyectos arquitectónicos de Gelly Cantilo, especialmente en la Escuela Joaquín V. González, donde se pueden apreciar en todo su esplendor.

En el prólogo los autores expresan que su objetivo era enseñar dibujo decorativo con motivos americanos en las escuelas, utilizando sus convicciones artísticas y la experiencia adquirida en sus respectivas profesiones y en la tarea docente[6]. Además del valor pedagógico y artístico de su trabajo, también destacan su valor ideológico y evocativo. Los motivos buscaban evocar el concepto americanista y contribuir a fomentar este enfoque en la enseñanza del arte decorativo, con el objetivo de formar una conciencia nacional.

En resumen, la labor de Gelly Cantilo y Leguizamón Pondal en la recopilación y difusión de motivos decorativos americanos en los manuales Viracocha, así como su aplicación en La 14, tuvo un valor pedagógico, artístico, ideológico y evocativo. Estos motivos buscan fomentar la identidad cultural latinoamericana, valorizar el acervo precolombino y promover la creación de un arte nacional.

El prólogo citado muestra una operación política e ideológica consciente, donde se propone completar el americanismo arqueológico "científico" con un americanismo estético vinculado tanto al arte culto como a la cultura de masas, buscando americanizar todos los aspectos de la vida cotidiana, desde telas y moda hasta orfebrería, calzado, arquitectura, mobiliario y diseño de libros.

La figura base del diseño del edificio de la Escuela Joaquín V. González es la chacana, también conocida como Cruz Pampa. Esta cruz escalonada, cuyo nombre en quechua significa puente a las alturas, tiene un significado simbólico profundo y representa un homenaje a las raíces riojanas de Joaquín V. González, el patrono de la escuela.

La elección de estos motivos calchaquíes y diaguitas para la decoración de la escuela refleja el zeitgeist señalado anteriormente: interés y valoración de las culturas amerindias en pos de un proyecto.

La presencia de estas figuras en la Escuela Joaquín V. González no solo demuestra el interés por las culturas originarias, sino que también representa un ejemplo de la estética nativista que se estaba desarrollando en Argentina en ese momento.

6 Viracocha. Cuaderno n.º 1. Alberto Gelly Cantilo y Gonzalo Leguizamón Pondal. 1923. Biblioteca Nacional de Maestros. Buenos Aires, Argentina

Cierre

La "Hora Americana" en Argentina y en toda América Latina durante las primeras décadas del siglo XX se caracterizó por la búsqueda de una identidad propia y la revalorización de las raíces indígenas, que se manifestó en el arte, la música, la arquitectura y las políticas estatales. Los viajes exploratorios y los descubrimientos arqueológicos jugaron un papel importante en este proceso, despertando un renovado interés por las culturas precolombinas y marcando el comienzo de una nueva corriente estética.

En definitiva, la obra de Gelly Cantilo y Leguizamón Pondal plasmadas en la Escuela Joaquín V. González no solo tiene un valor estético y pedagógico, sino que también es un testimonio de un momento histórico y cultural fundante en Argentina y América Latina para la búsqueda de una identidad propia: un símbolo de identidad y trascendencia, reflejando la evolución histórica y educativa de Argentina. El legado arquitectónico de Gelly Cantilo en esta y otras construcciones a lo largo y ancho del país perdura como una parte integral de la historia educativa y cultural de Argentina.

A esta altura de la lectura es claro que no se puede entrar a La 14 sin ser impactado por su arquitectura. Esto plantea dos dilemas: por un lado la necesidad de convertir ese impacto en un hecho pedagógico que ayude a los estudiantes a ordenar, a comprender lo que se ve y lo que se percibe como forma de apropiarse de la historia de su escuela. Por el otro, la dificultad de conversar con Gelly Cantilo a poco menos de un centenario de su cometido.

Saldar estos dos dilemas fue un proceso pedagógico gradual y programático que ha llegado a dejar marcas en las paredes del edificio en el reciente patrono. En el marco de dicho festejo se organizaron estaciones en puntos significativos en la escuela donde se expusieron placas con información relevante producto de la investigación realizada. Los distintos grados de estudiantes guiaron a las familias en el trabajo por las distintas estaciones.

El eje transversal fue la historia del edificio escolar. Cada grado pudo trabajar la escuela de antes y ahora haciendo foco en la historia de su escuela y en algunos de sus espacios emblemáticos.

Una premisa de la arquitectura nos dice que los edificios no nos dan un lugar dónde vivir, sino un cómo vivir. Qué sucede en este sentido con los edificios escolares. Probablemente, ninguno de nosotros pueda volver a ingresar a una escuela sin preguntarse qué me cuenta este edificio, qué modelo de país representa. Hacemos extensible esta pregunta a los lectores de este texto.

Por último, no podemos cerrar sin dejar flotante una inquietud para futuros trabajos: qué cuentan los pocos edificios escolares que se construyeron desde hace 16 años en la CABA, qué representación de la escuela pública edifican, qué horizonte nos señalan.

Cada escuela es una ventana a nuestra historia, y en cada una, como La 14, se entrelazan hilos que nos permiten comprender su riqueza y diversidad. A 40 años de la recuperación democrática, reconstruir la historia de nuestras escuelas nos da la oportunidad de preguntarnos qué país estamos contando.

Este Congreso brinda espacios donde podemos escucharnos, poner de manifiesto nuestras capacidades de hacer relecturas de nuestro trabajo y nuestras realidades en cada escuela pública; resignificar lo que nos pasa y hacer escuela con lo que podemos en cada lugar, pensarnos desde la escucha en democracia y siendo desde lo que sentimos. Es verdad que nuestros maestras y maestros son personas con mucha conciencia social.

NATALIA MILITI

Tensiones y Resistencias en las Escuelas... pensando desde la especificidad del rol de bibliotecarixs

Silvia Rosa Caramés[1]



1 Maestra especializada en Educación Primaria. Bibliotecaria Escolar y Profesional. Psicóloga Social (Instituto Dr. Enrique Pichon Riviere). Licenciada en Educación y Políticas Públicas y Organización del Campo Pedagógico (UMET).

Palabras clave

Especificidad del rol de bibliotecarixs. Tensiones. Urgencias emergentes. Trabajo pedagógico y colectivo.

Introducción: "Sapo de otro pozo"

Dentro de una institución educativa existe un lugar diferente; es la biblioteca ese "sapo de otro pozo", un espacio que es visitado durante los recreos por los y las estudiantes para leer o llevar libros en préstamo, o en horas de clases en grupo junto con sus docentes... No llegan para recibir clases, llegan para tener un encuentro con la literatura desde el placer, para escuchar relatos y también para crear narraciones individualmente o en grupos... Con esta presentación quiero expresar que el trabajo de un bibliotecario y/o bibliotecaria en una escuela debe entenderse que es distinto.

"Para la población infantil y juvenil, las bibliotecas pueden marcar la diferencia en su desarrollo intelectual, creativo y social. Los servicios bibliotecarios inclusivos y efectivos son fundamentales para cultivar habilidades de lectura, pensamiento crítico y curiosidad..." (Manifiesto de la biblioteca escolar, UNESCO/IFLA, 2009).

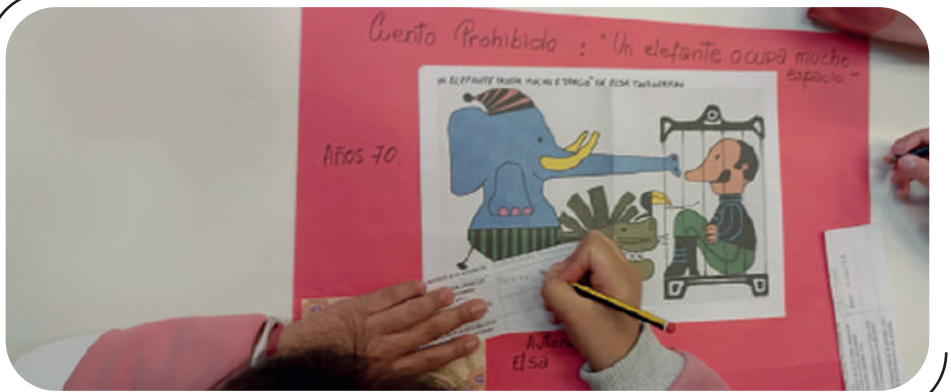
El trabajo de un bibliotecario o de una bibliotecaria se concreta con la llegada de un docente con su grupo de estudiantes porque es ahí cuando se inicia el trabajo colectivo.

Desarrollo: ¿Cómo colaboramos?

¿Qué hacemos?

¿Por qué es importante dar a conocer lo específico del trabajo del bibliotecario escolar? "Las bibliotecas escolares tienen la misión de formar usuarios lectores y juegan un papel primordial en la vida de las personas desde la infancia hasta la adolescencia". Son espacios que no solo tienen libros, no son sólo depósitos de recursos bibliográficos; son espacios donde se producen encuentros con la literatura, con los intercambios a modo de las llamadas jornadas dialógicas que Paulo Freire nos diera a conocer. Son los momentos en que la escucha silente, la circulación de la palabra, la opinión que es valorada, hace que la tarea cotidiana en la escuela sea diferente. Esta es la tarea que coordinamos los bibliotecarios y las bibliotecarias; desde este lugar de la tarea específica es que podría decir que nuestra profesión ofrece resistencia no a los cambios sino a la opresión e invisibilización.

Es importante esta lucha, tiene que ver con la defensa de las ideas democráticas, el dar a conocer la relevancia de nuestro rol, y también, la resistencia cuando se continúa naturalizando en las escuelas ese equivocado pensamiento de que los grados sin docentes se "cubren" con bibliotecarios/as, idea que se ha instalado, pero, quiero llamar a la reflexión sobre esto... Propongo hablar y usar bien las palabras, sus significados, porque ¿qué significa pedir colaboración? Entiendo que colaborar no es sinónimo de obligar a abandonar la especificidad del rol. Colaboramos desarrollando nuestra intervención en la biblioteca escolar, desde nuestro rol y lugar de trabajo, no trabajamos en las aulas sino en nuestro espacio porque es un derecho del estudiante ser usuario de la biblioteca escolar, un ámbito diferente de aproximación a la literatura y a su disfrute. Además, no trabajamos solos, trabajamos en conjunto con los docentes, con quienes diseñamos un plan pedagógico, un recorrido lector.



Cuando nos embarcamos en el viaje que propone un autor, quien dirige el barco es sin dudas el bibliotecario y/o la bibliotecaria. Aquí, vale la pena hablar de nuestro rol, porque somos animadores de la lectura, promotores y constructores de recorridos lectores. Nuestra misión es promover la lectura y lograrlo sin necesidad de recurrir a poner notas, porque el hecho de no calificar, no poner notas numéricas o conceptuales y aun así tener la biblioteca llena de pequeños y jóvenes lectores, usuarios de la biblioteca, es gratificante y es lo que distingue a este noble trabajo.

Entre lo reglamentario y la emergencia: ¿Qué hacemos?

La Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias (IFLA) ha establecido una serie de directrices centradas en ofrecer servicios bibliotecarios excepcionales para la población infantil. Para los bibliotecarios escolares dar a conocer estas pautas implica que las bibliotecas escolares se reconozcan por brindar acceso a la información, a la implementación de programas y servicios que apoyan la alfabetización, el aprendizaje en todas las áreas de conocimiento, la promoción de la lectura para los niños y niñas, el respeto y la representación de la diversidad cultural. El apoyo que la BE aporta a la alfabetización, el aprendizaje y la lectura es de reconocimiento universal.

Mencionaré que acuerdo con lo que las "Directrices IFLA" expresan sobre los servicios bibliotecarios para niños y jóvenes, la misión y propósitos de la biblioteca infantil, allí se especifica que se trata de "Brindar acceso a información, programas y servicios que apoyan la alfabetización, el aprendizaje y la lectura de acuerdo con la edad y la capacidad de los niños" (Comité Permanente de la Sección Bibliotecas Escolares de IFLA, 2015).

En mi experiencia, mis registros me indican que la BE cumple (sin ser una pauta de la IFLA) la misión de albergar, también contener y dar refugio. Muchos niños y niñas prefieren las bibliotecas, las buscan porque son silenciosas y allí encuentran momentos de tranquilidad. Leyendo a Mónica Guzmán (2016) en su artículo "La biblioteca como centro de recursos para la emancipación", me reencuentro con un cuento de Graciela Cabal donde su personaje principal, la Señorita Porota, deja clarísimo que es la biblioteca un lugar que se usa para castigar a aquel estudiante molesto e irrespetuoso, sería ese lugar el indicado para enviarlo o enviarla a reflexionar. En cambio, para mí, la biblioteca es el lugar elegido —como lo era para el entrañable "León de Biblioteca" del cuento de Michelle Knudsen— para disfrutar de los cuentos y del encuentro con otros lectores. Es, entonces, un espacio cultural y donde se desarrollan vínculos sociales.

Los bibliotecarios escolares

En las BE se desempeñan una variedad de habilidades profesionales con actualización, conocimiento y experiencia para brindar un servicio centrado en los chicos y chicas, en sus comunidades educativas. Asimismo, promocionamos y difundimos el acceso a la cultura, la lectura y la información a las familias de los y las estudiantes.

Dentro de la institución educativa, bibliotecarios y bibliotecarias asumimos la responsabilidad de ser actores eficaces, competentes y profesionales, a través del autodesarrollo en áreas tales como la creatividad, la comunicación, cultura, literatura infantil y más. Siempre en permanente diálogo con los intereses de docentes y estudiantes. Optimizamos y mejoramos el aprovechamiento de los recursos, buscando administrarlos y potenciarlos.

La comunicación y la colaboración son formas de la interacción entre bibliotecarios que conformamos una verdadera red, donde se producen intercambios y se da



una vinculación que opera de manera efectiva dentro y fuera de la organización.

Las bibliotecarias y los bibliotecarios infantiles adquirimos e implementamos conocimientos y habilidades profesionales para desarrollar y gestionar dicho acervo bibliográfico y recursos en distintos soportes. En las BE se viven momentos de narración, de cuentos, talleres de escritura.

Bibliotecarios y bibliotecarias escolares proporcionamos momentos de escritura creativa y espontánea y otras actividades para apoyar el desarrollo de la alfabetización temprana de los niños y niñas, así como guiarlos para la exploración de los recursos, en la búsqueda de conocimientos y en la selección de obras de imaginación y creatividad.

Es interesante conocer que cada vez son más las BE que ofrecen programas inclusivos y actividades de extensión comunitaria, talleres literarios y otras actividades con participación de las familias.

En el Mes de la Lectura que este año se enmarca dentro de los 40 años de Democracia, he tenido la oportunidad de trabajar con grupos de distintas edades, de distintos grados y ciclos, junto a sus familias y docentes. El encuadre fue con modalidad de taller. Durante un mes se invitó a las familias a participar de encuentros de lectura compartida junto con los niños y niñas. Fueron momentos mágicos en los cuales compartimos lecturas, presencié la lectura en voz alta de parte de padres y madres de cuentos prohibidos, hicimos rondas para escuchar poemas de Elsa Bornemann, leímos "El pueblo que no quería ser gris" de Beatriz Dourmec, pintamos con los colores rojo, azul y blanco los dibujos de las casas de aquella lejana aldea del relato, disfrutamos de la música de artistas prohibidos y de rock nacional de la época del retorno a la democracia conocida como "Rock en primavera", compartimos textos cortos de Julio Cortázar y de Rodolfo Walsh, entre otros.

Quiero destacar, además, que bibliotecarios y bibliotecarias sabemos la importancia que tiene diseñar el espacio y nos empeñamos en crear un lugar atractivo y acogedor. Lxs bibliotecarixs escolares procuramos que la biblioteca escolar sea un lugar seguro, solidario y particular, un lugar especial para disfrutar de lecturas individuales o grupales que se adapte a las necesidades presentes y futuras.

Reflexiones finales

Escribí estas reflexiones porque considero que es importante dar a conocer el trabajo de los y las bibliotecarias escolares, difundir nuestra experiencia en las escuelas y fuera de las mismas. Escribo sobre la especificidad del rol porque observo que las urgencias y necesidades de tapar "baches" hacen que se confunda qué trabajo hacemos, cómo podemos colaborar desde la propia tarea. No es un trabajo que se reconozca frecuentemente, muchas veces se trabaja de forma muy dedicada en proyectos pedagógicos, pero no se mencionan en el Proyecto Escuela. Esa es una de las formas de invisibilización de la tarea bibliotecológica. Sin embargo, somos actores de la institución educativa, trabajando comprometidamente con un mismo propósito, con un fin colectivo, aportando al aprendizaje, difundiendo el conocimiento, dando luz en la búsqueda y selección de la información, promoviendo la lectura y la circulación de la bibliografía adecuada para docentes y para la lectura por placer, la literatura que abre puertas y que construye un proceso lector.

He llegado hasta aquí, luego de un recorrido muy largo de estudio y de trabajo y he sido maestra de grado, maestra de adultos y también maestra hospitalaria. Así como conocí el trabajo en distintos roles en el aula, como bibliotecaria conocí las directrices de la IFLA.

Pienso en el impacto para mi profesión y siento que la mayor parte del tiempo puedo desarrollarla de la manera en que se pronuncian en las Directrices de la IFLA para las Bibliotecas



Escolares. Sin embargo, mis pensamientos emergen porque en la cotidianeidad surgen muchos interrogantes como para pensar en cuántas veces los emergentes de las instituciones pesan más que permiten el desarrollo de la profesión del bibliotecario/a de forma respetuosa con la especificidad de su rol.

¿Por qué es importante la difusión de los lineamientos inspirados en las Directrices de la IFLA? Para que se sepa más sobre la especificidad del Rol de Bibliotecarios y Bibliotecarias Escolares.

¿Cómo, qué, quién y por qué se redefine el rol? ¿Cómo terminar con los "sobreentendidos"? Bibliotecarios y bibliotecarias trabajamos con los grupos de estudiantes y lo hacemos en equipo, planificando junto a los y las docentes con respecto a las necesidades de cada grado. Aun así, es relevante entender que hacemos un trabajo pedagógico y administrativo diferente al de los docentes de grado. Tampoco somos curriculares. Aquí es donde insisto en desnaturalizar ciertas costumbres que nos corren de nuestro trabajo y echar luz sobre la especificidad del rol de bibliotecarios y bibliotecarias.

Finalizando mis reflexiones, me queda aún para pensar en lo "urgente", que es una de las palabras que más suenan en las escuelas y determinan qué hacer cuando surgen estas tensiones, y qué sucede entonces con el enriquecedor y fructífero trabajo de bibliotecrixs. Será buena la estrategia de resistir desde nuestro lugar, con nuestro propio trabajo... sabiendo que comienza ahí.

Bibliografía

Ansaldo, K. V. y López, J. (2019), "Leer volando. Instalación estética-creativa". XXVI Congreso Pedagógico UTE-CTERA. Disponible en https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/ansaldo-y-lopez

Freire, P. (2010). "Paulo Freire, introducción a la acción dialógica". Disponible en https://colectivogentes.es/paulo-freire-introduccion-a-la-accion-dialogica/

Guzmán, M. B. (2016), "La Biblioteca escolar, centro de recursos para la emancipación", XXI Congreso Pedagógico UTE-CTERA. Disponible en https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/guzman

Manifiesto de la Biblioteca escolar (UNESCO/IFLA). Disponible en https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2020/09/04/ab09fdc91f67f1279 8ea66127a24b63eda0b03ac.pdf

Piacquadio, K. M. (2019). "Lugano, sur de la ciudad. Identidad. Escuelas". XXVI Congreso Pedagógico UTE-CTERA. Disponible en https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/k-piacquadio.

Democratización educativa: desafíos y reflexiones en la práctica docente hacia una educación inclusiva, ética y diversa

Vanesa Belsbacher[1] y Cristina Nuñez[2]



1 Vanesa Belsbacher, Maestra en la Escuela Primaria 4 DE 7. Licenciada en Educación, Política Públicas y Organizaciones del Campo Pedagógico. Diplomada en Construcción Ciudadana. Actualización Académica en el Abordaje desde un Enfoque Intercultural en las Instituciones Educativas.



2 Cristina Nuñez, Maestra en la Escuela 26 DE 6, Primaria de Jóvenes y Adultos. Especializada en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Diplomada en Educación Sexual Integral. Licenciada en Educación, Política Públicas y Organizaciones del Campo Pedagógico.

Palabras clave

Inclusión, Diversidad, Prácticas Docentes, Derechos, Políticas Públicas.

Presentación

En el siguiente escrito analizaremos la práctica docente, los desafíos que atravesamos y vivenciamos en relación a la inclusión. Nos planteamos abordarla desde una mirada que tiende a la lectura constructiva de mejoras a incorporar en el sistema educativo.

En este sentido nos preguntamos ¿Las políticas educativas realmente son inclusivas? ¿Están dadas las condiciones para que los y las estudiantes puedan realizar su trayectoria escolar con equidad? ¿Los soportes de acompañamientos realmente son todos los que cada caso necesita? ¿Los docentes cuentan con recursos que pueden acompañar dichos procesos?

Estos interrogantes son en la actualidad un propósito para cuestionar la intersección entre los diferentes conceptos clave que deben acompañar las situaciones en contexto de inclusión a la escuela pública, y que se vinculan al empoderamiento de cada individuo y de la comunidad.

La educación no sólo debe proporcionar habilidades académicas, sino que debe fomentar el pensamiento crítico, equitativo y democrático, pero ¿realmente existen prácticas que fomenten las dinámicas de pensamiento crítico, equitativo y democrático? Además, ¿qué le reclamamos al sistema para que se cumplan estos derechos de inclusión?

La educación como conector social

La educación constituye un elemento esencial para el desarrollo personal y social de las y los ciudadanos.

Asimismo, brinda herramientas de acuerdo a las demandas sociales vigentes como también para la promoción de valores, de hábitos y actitudes que contribuyan a configurar la personalidad y abran los cauces para su incorporación a la vida de la comunidad como miembros activos, críticos y responsables, procurando el máximo desarrollo de las capacidades en función de las características y posibilidades individuales[3].

En relación a esto, los y las docentes, en su función educativa, desempeñan un papel crucial al ser arquitectos del entorno de aprendizaje y guías del conocimiento. Su tarea va más allá de la simple transmisión de información, pues se encarga de diseñar y transmitir experiencias didácticas significativas que se adapten a la diversidad de los y las estudiantes. Cada elección pedagógica es como una pieza clave que encaja en el complejo rompecabezas del proceso educativo.

En la práctica docente dentro del aula surgen frecuentemente preguntas acerca de cómo realizar ajustes en las planificaciones para fomentar la inclusión. En esos momentos se enfrentan desafíos pedagógicos y, para dar respuesta a las necesidades, es importante contar con referentes especializados que puedan proporcionar orientación y enriquecer la labor docente. Sin embargo, esta es una tarea en la que el Estado presenta notables deficiencias porque si bien existen equipos de orientación, estos se encuentran abrumados por la carga de trabajo en los distritos con numerosos casos y se ve limitada su presencia en las escuelas dentro de las posibilidades disponibles.

En otras palabras, en esta función el Estado tiene ausencias importantes y debería aplicar nuevas políticas educativas para acompañar y ampliar el Equipo de Orientación Escolar (EOE) que existe en cada distrito escolar.

La escuela pública para muchos casos de inclusión pasa a ser el único espacio de contención y estimulación.

Los y las docentes se transforman en artesanos de la pedagogía inclusiva realizando como pueden las adecuaciones para poder discernir y adaptar los contenidos pedagógicos según las necesidades y estilos de aprendizaje individuales. Este discernimiento no solo implica reconocer las fortalezas y desafíos de cada estudiante, sino también estar al tanto de las dinámicas sociales y culturales presentes en el aula.

La elección de experiencias didácticas, desde actividades interactivas hasta proyectos colaborativos, se convierte en una herramienta estratégica para fomentar la participación, el interés y el desarrollo integral de los y las estudiantes.

Las maestras y los maestros desempeñan un papel modelador al transmitir valores fundamentales como la inclusión, el respeto y la diversidad, a través de su práctica docente. Estos valores no solo se enseñan verbalmente, sino que se incorporan en la forma en que se estructuran las lecciones y se gestionan las interacciones en el aula.

Los y las docentes se convierten en agentes de cambio contribuyendo activamente a la construcción de un entorno educativo que promueva no solo el conocimiento académico, sino también el desarrollo integral de cada estudiante.

3 González García, Érika. Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. Universidad de Granada, pág. 429.

Prácticas de una inclusión que por momentos es incierta

Las prácticas docentes, pensadas metafóricamente, podemos relacionarlas con una meseta porque tenemos por un lado las situaciones de aprendizaje incorporadas y transmitidas en el profesorado como estudiantes y, por el otro, esas situaciones vivenciadas en instancias de aprendizaje que se alejan de la realidad con la cual se trabaja frente al aula todos los días.

Los y las colegas en diferentes espacios institucionales como el patio, la sala de docentes y el comedor, expresan:

- "Cada vez tenemos más casos en las aulas y lo que antes era una premisa de no más de dos inclusiones por aula quedó como una utopía".
- "Actualmente en las aulas hay conviviendo entre casos diagnosticados con los casos que no están diagnosticados, un promedio de hasta seis o más estudiantes por aula".
- "Los chicos corren en espacios muy pequeños mostrando actitudes corporales no controladas, actitudes de confrontación corporal hacia otros".
- "Elementos que vuelan por todos lados".

A partir de estas afirmaciones, nos preguntamos ¿Se puede llevar a cabo un trabajo sobre este tipo de situaciones con niñas y niños que requieren de adecuaciones pedagógicas porque tienen otras formas de aprendizaje para poder avanzar en su conocimiento? ¿Cómo garantizar que estos niños adquieran nuevos aprendizajes? ¿Cómo deben intervenir las y los docentes en situaciones de enseñanza para beneficio de todo el grupo? ¿Cómo lograr una convivencia adecuada en la escuela?

Estos interrogantes surgen y se plantean cuando las y los docentes se enfrentan a situaciones que requieren inclusión. Para abordar esto de manera efectiva es fundamental que las políticas públicas se manifiesten y respalden las prácticas educativas proporcionando las herramientas necesarias a las y los educadores desde su formación.

En las escuelas conviven niñas y niños que presenten algún tipo de discapacidad. Algunos casos se encuentren acompañados por su Acompañante Pedagógico No Docente (APND) y otros no cuentan con ese recurso.

Las y los estudiantes pueden permanecer en las escuelas sin estar diagnosticados por lo tanto esto no ayuda al desarrollo cognitivo individual en la incorporación del aprendizaje, sino más bien que lo perjudica. Estas situaciones se presentan por diferentes motivos: pueden darse debido al desconocimiento de las familias a la información pertinente para realizar consultas o trámites, a la falta de obra social y a los tiempos de atención en un hospital público que son muy espaciados lo que dificulta en algunos casos la posibilidad de acceder al derecho de contar con el acompañamiento de docentes APND.

En muchos casos se trata de niños y niñas que por sus características de aprendizaje necesitan que los espacios de trabajo sean diferentes. En efecto, es necesario repensar y garantizar espacios adecuados que incluyan sus necesidades, que las y los acompañen y contengan y que las situaciones didácticas sean específicas para ellas y ellos, entre otras cuestiones relevantes.



La escuela primaria es memoria, refugio, enseñanza, aprendizaje y lucha.

La Ley de Educación Nacional establece que la educación es un bien público y que es un derecho garantizado por el Estado para todas las personas en el país.
No obstante, desde los equipos orientativos hasta la dinámica en las aulas, este derecho básico y fundamental podría no estar siendo cumplido. Los tiempos de respuesta son interminables y pareciera, en definitiva, que no hay ninguna respuesta. La cantidad de personal que se dispone para un resultado óptimo no es el suficiente, por lo tanto, no es óptimo. Nos encontramos escasos de recursos, de respuestas y de acompañamientos. En algunos casos, profesores y profesoras deciden estudiar alguna carrera que les brinde herramientas para acompañar las diferentes situaciones de coyuntura que deben enfrentar. En otros casos las estrategias se reducen a la aceptación de la frustración de no poder cumplir y dar las respuestas adecuadas.

Construyendo puentes hacia una educación inclusiva: desafíos, colaboración comunitaria y resistencia a las desigualdades

El contenido que desplegaremos en el siguiente desarrollo refleja la idea de trabajar en conjunto con la comunidad educativa para abordar las desigualdades y desafiar las políticas públicas que perpetúan la exclusión. Nos centraremos en las búsquedas de una educación más inclusiva y equitativa.
Consideramos que los procesos educativos se deben elaborar de manera conjunta con toda la comunidad y en especial con todo el conjunto docente conviviente dentro de las escuelas con la finalidad de brindar propuestas claras y acompañamientos inclusivos y sólidos tanto para los niños y las niñas como para las familias. La creación de las condiciones óptimas para un pleno ejercicio del derecho a la educación es central para lograr este objetivo.
Pensando en un trabajo conjunto, las políticas públicas no pueden quedar excluidas de esta relación, y es condición indispensable que acompañen al sistema educativo y que sea una de sus prioridades.
Los contextos de pobreza y de desigualdad contribuyen a perpetuar la continuidad de las desventajas y la limitación de la movilidad social ascendente: bajos ingresos, condiciones desfavorables en el hogar, problemas de alimentación y de salud, dificultades para mantener a las hijas y los hijos en la escuela, bajo rendimiento escolar, abandono temprano o escasa preparación, acceso a trabajos poco calificados o con niveles de salarios inferiores. Estas características se vieron agudizadas en los últimos años producto de políticas neoliberales que afectaron el rendimiento académico de las niñas y los niños en todas las modalidades educativas.
La expansión de la lucha requiere que, a través de nuestras prácticas, internalizamos el conocimiento de las normativas y de los derechos incorporados en nuestra Constitución, así como el de los tratados internacionales y los principios fundamentales de protección integral de los derechos de las niñas y los niños. Además, es imperativo comprender las obligaciones de la comunidad educativa para garantizar que nadie sea excluido o ignorado dentro del sistema.

A modo de conclusión

Consideramos esenciales a las políticas públicas de inclusión educativa y el compromiso del Estado para garantizar el pleno derecho al acceso a la educación tanto para los y las estudiantes, como también aquellas políticas que sean relevantes para el trabajo cotidiano de las y los docentes en las aulas.
Es importante incorporar más personal profesional para armar equipos de contención para nuestros estudiantes.
En el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el gobierno debe asumir la responsabilidad de ofrecer soluciones a las crisis presentes en las aulas a través de un enfoque inclusivo. En efecto, el gobierno local debería facilitar la creación de espacios especializados de contención en lugar de clausurar o cerrar paulatinamente esas instancias y dejar a los y las estudiantes sin la posibilidad de contar con el acompañamiento de un equipo de profesionales. Con estas acciones no se brinda la misma posibilidad a las escuelas primarias, se deja sin protección a los niños y las niñas, a la vez que se afecta el trabajo docente.
Por otro lado, el recorte de las políticas educativas de manera indirecta logra desgastar psicológica y físicamente a los y las docentes, quienes muchas veces se encuentran en un abismo de incertidumbres y tratando de buscar respuestas en diferentes lugares.
Las y los docentes, como guías en el viaje del aprendizaje, somos moldeadores de experiencias educativas que inspiran, motivan y nutren el crecimiento de los y las estudiantes en un mundo cada vez más diverso y dinámico. Los y las docentes tenemos un papel fundamental ya que somos quienes proponemos las experiencias didácticas que pueden ser adecuadas para promover el aprendizaje.

Bibliografía

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2006). Diseño curricular para la escuela primaria: primer ciclo de la escuela primaria, educación general básica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación. (2011). Educación Especial. Una modalidad del sistema educativo argentino. Orientaciones 1.

González García, Érika. Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. Universidad de Granada, pág. 429.

Luz, María Angélica. (1995). De la integración escolar a la escuela integradora.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios.

Haber escuchado a les compañeres ha sido muy emocionante, especialmente en estos momentos que estamos viviendo, en que surgen tantas emociones a flor de piel; escuchándolos también anoté palabras que suenan fuertes y llenas de sentido.

Escuchar a lxs compañerxs, nuestras palabras como trabajadores de la educación que muestran el respeto, la pluralidad, todos esos valores democráticos que defendemos, el pasado, la memoria, la comunidad, la solidaridad, el revisar nuestra historia, la historia latente en cada espacio. Y por otro lado, en contraposición, la censura, la desaparición de un cuento, la desaparición de personas en un clima de terror.

Fue muy fuerte lo que escuchamos y nos hace ratificar que nuestra tarea tiene que ser y es militante; ser maestrxs del pueblo implica comprometernos con nuestra comunidad, desde cada uno de nuestros lugares enfatizar y tener bien presente que todo proyecto político que se instala en un país tiene atrás un proyecto educativo. Ninguna educación, ningún proyecto educativo es objetivo y neutral. Nos mienten, compañeros, cuando afirman que es neutral.

Cuando nos acusan de adoctrinar, son ellos los que adoctrinan. Tengamos memoria y recordemos que por intermedio de la amenaza intimidaban a obreros, maestrxs y estudiantes, esparcían el terror desde la tremenda dictadura cívico-militar que vuelve a aparecer en la figura de la vicepresidenta Victoria Villarruel que nos amenaza, que nos quiere sacar la ESI y mucho más.

Escucharlos y escuchar es esperanzador. Nuestro proyecto político tiene que tener un claro proyecto educativo pedagógico, ser fuerte y firme, tiene que hacer raíces en la verdad y en la justicia, contra personajes nefastos que vienen a darnos espejitos de colores y que desconocen nuestra historia y nuestro pasado. Reivindico nuestra tarea más que nunca porque peleamos contra el neoliberalismo desde nuestras trincheras que son nuestras escuelas. Por eso, compañeros, vamos por cuatro años de resistencia porque ¡no pasarán!

ANA DIASPROTTI

Luchas ganadas a la enseñanza de la opresión

Hernán N. Pasqualetto[1] y Cecilia Carolina Noia[2]



1 Técnico Superior en Tiempo Libre y Recreación. Profesor de Nivel Primario. Trabajó con Comunidades Mapuches en la provincia de Neuquén mediante intercambios culturales educativos a través de la escuela Nicolás Avellaneda. Desarrolló Proyectos de Alfabetización en la Escuela Padre Mujica y Barrio 1-11-14. Corrector de los Proyectos 13 pertenecientes al Ministerio de Educación. Profesor de Análisis Literario en Inserción Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras. Doce años de trayectoria y acompañando a la niñez.



2 Diseñadora de Indumentaria y Profesora de Nivel Primario. Inició su trayectoria educativa como docente de Nivel Terciario en materias como Diseño, Historia del Arte y Colorimetría. Luego, basó su tarea en la enseñanza de Nivel Primario. Realizó postítulos de Especialización Docente de Nivel Superior en Estrategias para la Convivencia Escolar, Diplomatura Superior en Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel primario (UDA – 2019), entre otros. Actualmente se encuentra estudiando la Carrera de Bibliotecología Escolar en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Diez años de experiencia en la docencia, en constante formación y desarrollando capacidades.

Palabras clave

Prohibición; Adoctrinamiento; Derechos Humanos; Escuela; Democratización

Introducción

Desde diciembre de 1983, nuestro país vive un proceso de democratización que abarca la vida política, social y cultural de todos los habitantes del suelo argentino, y que nos ha permitido consolidar las instituciones y construir lazos sociales. Son 4 décadas que estuvieron marcadas por profundas transformaciones: en el entramado institucional, en el rol del Estado, en la ampliación de los derechos, en la reconfiguración de los partidos políticos, en la presencia de movimientos sociales que promovieron la memoria, la verdad y la justicia social. Celebrar 40 años de gobiernos electos por el voto popular, sin dictaduras militares ni golpes de estados, son los pilares de la soberanía popular, de los derechos humanos y el pluralismo político. Aquel 10 de diciembre de 1983 se dio inicio a una nueva etapa, siendo una marca que se celebra año tras año en el suelo argentino. ¿Pero por qué se conmemora? Porque luego de casi 8 años de la dictadura cívico-militar más feroz, turbulenta y oscura de nuestra historia (donde brotó un medio ilegítimo de gobernar y la dominación absoluta), Argentina volvió a consolidarse como un estado de derecho. Porque recuperamos la posibilidad de elegir a nuestros representantes. Porque pudimos comenzar a reconstruir un pasado violento e injusto. Porque gozamos de la libertad de expresión. Porque no permitimos ni permitiremos más la censura. Porque conseguimos nuevos derechos y seguiremos adquiriéndolos. Pero, en este retorno a la democracia, ¿qué papel juega la escuela que hoy conocemos?

Desarrollo

¿Qué pasó en las escuelas en aquel entonces?

Para comprender los hechos del pasado, debemos entender que la educación fue uno de los lugares que la dictadura eligió para golpear a la sociedad. La historia data la total crueldad, impunidad y ensañamiento con que operaban aquellos que ejercían arbitrariamente el poder. Se trataba de vigilar el comportamiento, de burocratizar la enseñanza; pero por sobre todas las cosas, del adoctrinamiento del pensamiento. Se produjeron huellas muy profundas en el sistema educativo: qué temas prohibir y a quiénes perseguir. La intervención debía ser extrema y principalmente ideológica. En coincidencia con el control ejercido sobre la vida cotidiana, la escuela también sufrió el impacto de la violencia. Desde el inicio de la dictadura, hubo una continuidad represiva a pesar de la rotación de las gestiones. El secuestro y la desaparición de estudiantes y docentes se vio acompañada por la expulsión, la vigilancia de los contenidos, la prohibición de libros, el control de las actividades de la comunidad educativa, la regulación de los comportamientos visibles (ropa, cortes de pelo, etc.). Retornando las intervenciones centradas en el dominio ideológico, tuvieron por resultado el vaciamiento de los contenidos educativos socialmente significativos, hasta llegar a extinguir el concepto de democracia de cualquier documento curricular. La formación de cada ciudadano se definía en términos de obediencia y subordinación, eliminándose toda referencia a las nociones de participación y compromiso.

Las voces en el tiempo, testimonios de los estudiantes

En base al documento "Memorias en las aulas", publicado por la Comisión Provincial de la Memoria – Dossier Nº 5, Primera Parte, podemos recoger algunos testimonios realizados por alumnos/as y docentes de la Escuela de Educación Media Nº 5 "Alte. Guillermo Brown" de Pergamino. Aquí seleccionamos algunos fragmentos de las entrevistas que efectuaron, con el fin de rememorar la realidad de aquellos días y el impacto de la dictadura en el ámbito escolar. Sabemos que dista de nuestro contexto actual, pero no deja de conmovernos y movilizarnos.

Claudia, actualmente se desempeña como docente en dicha escuela y por entonces era alumna de la Escuela Nacional de Comercio Esteban Echeverría. Ella es quien abre una ventana en la memoria: "Para algunos de los actos escolares, cuando se conmemoraban efemérides, se nos hacía practicar el desfile militar y en varias ocasiones nos sacaban a la calle para enseñarnos a marchar como soldados".

El ex alumno Jaime Schocron de la escuela mencionada recuerda: "Leyendo el reglamento de cómo debíamos venir vestidos, uno tenía vestigios de ponerse la ropa que antes usaba. Yo tenía un buzo que decía University Kansas for Ever, esas eran las inscripciones, y un día lo llevé a la escuela. Una profesora me dijo que era un subversivo".

Marcelo Díaz, otro ex alumno, relata cómo era tener hora libre en la escuela: "Yo me acuerdo de las horas libres dentro del curso. Te tenían en tu banco, sentado y no podías ni hablar con el de al lado o agarrar un libro. No era posible tener

ningún tipo diálogo con los profesores. Ellos te daban órdenes y vos las cumplías, ni se te ocurría decir "a mí no me parece". No es que uno se quejaba, uno aprendía que no tenía que hablar".

La vuelta a la Democracia y los Derechos humanos

Tras casi 8 años de dictadura cívico-militar, nuestro querido país volvió a ser un Estado de Derecho. Fue un momento histórico que se celebraría año tras año. La Argentina atravesó un difícil camino de recuperación, pero lo más importante estaba cumplido: la consolidación de la democracia estaba en marcha. Se inauguraba una etapa de paz, prosperidad, respeto y dignidad de argentinos y argentinas. Como miembros activos de la escuela, somos testigos de que ciertas políticas educativas de los gobiernos constitucionales, intentaron afianzar la democracia; por supuesto que algunos con mayor compromiso que otros. En las instituciones se ha producido una singular retroalimentación entre los cambios políticos, sociales y culturales que han tenido lugar en la Argentina, sobre todo si tenemos en cuenta al Gobierno Nacional. Las propuestas de democratización social impulsadas desde las propias escuelas son enriquecedores, necesarias y fundamentales. Estas mantienen una agenda ampliada de Derechos Humanos, a través de un enfoque que considera a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho y no de tutela; que se nutre de pedagogías orientadas al cuidado del ambiente, a la incorporación de la educación sexual integral, a la memoria de nuestra historia. Estos tópicos constituyen un repertorio de temas y problemas para trabajar en las aulas y también un proyecto de vida en común que aspira a profundizar el proceso de democratización de la Sociedad y el Estado, iniciado en 1983 y que debe continuar inacabadamente. Como educadores creemos: en la importancia de llevar a cabo este compromiso, en nuestro alumnado, en la escuela democratizadora, en la lucha de la igualdad, en el poder de la escuela pública.

Reflexiones de las pedagogías actuales

Teniendo en cuenta la vida en el aula y las practicas que llevamos a cabo, sabemos que el diseño curricular es precisamente un recorte de los contenidos que el Estado considera que deben ser transmitidos, de aquello que la escuela debe enseñar como valioso para la sociedad. Asumir esta tarea es responsabilidad de todas las maestras y maestros, llevándola a cabo con dedicación y transformando la actualidad escolar. Durante la última dictadura, sabemos que los valores patrióticos apelaban a la construcción de un ciudadano heterónomo, pasivo, temeroso y encapsulado en una ley que no podía modificarse; además con un abordaje extremadamente conductista respecto a los aprendizajes. Afortunadamente, esto se fue transformando con la apertura democrática, se generó un cambio respecto de la concepción de la visión de la enseñanza y del aprendizaje, pasando a ser constructivista y desacreditando las restricciones a la libertad de expresión. De todos modos, desde nuestro lugar debemos estar muy atentos: si bien se trata de una escuela signada por los Derechos Humanos, la Ley de Educación Sexual Integral, la Ley para la Promoción de Convivencia en las



Ciudad de Montecarlo, Misiones, el "Mural de la Democracia". La artista plástica encargada de la obra fue la española Nidia Ramírez Lagar.



Miembros de la Junta Militar haciéndose presentes en las escuelas.

Instituciones Educativas –entre tantas otras–, muchas entidades siguen trabajando con ciertos lineamientos donde "de ciertas cosas no se debe hablar" o "estos temas no se van a abordar". ¿Acaso estas prácticas no se acercan a esa escuela poco democratizada y retrógrada? Es un interrogan-

te que nos invita a la reflexión y no podemos perder de vista. Volviendo a las múltiples relaciones entre educación y democracia, concluiremos que democracia y escuela van de la mano, juntas tejen un entramado de ideas liberadoras, posibilitadoras, concientizadoras. Se trata de educar en democracia y para la democracia. En base a esto queremos citar a Gimeno Sacristán, J. en su libro "¿Qué es una escuela para la democracia?" (1998, p. 19): "[...] se necesitan, la una a la otra, para construirse recíprocamente". La educación alimenta las raíces de la democracia para vivificarla y hacerla más plena, de calidad, luchando contra la desorganización social y la falta de compromiso ciudadano. Dichas palabras nos parecen muy enriquecedoras y así es como deseamos que desembarquen en nuestra querida escuela, como parte de un escenario común sobre las prácticas de los valores humanos, la libertad, la igualdad, la justicia social y el pluralismo cultural. Porque cuando enseñamos que "se respeta el cuerpo ajeno", que "debemos estar abiertos al diálogo", que "cuando algo no nos gusta la solución proviene desde la palabra", que "cuando opinamos debemos ser tolerantes", que "cuando debatimos sobre los Golpes Militares es NUNCA MÁS" –entre tantas otras enseñanzas– no hacemos más que llevar la democracia a las aulas y a la vida cotidiana. Es importante que cada docente conozca lo imprescindible que resulta este ejercicio, no solo para que niñas/os, adolescentes y jóvenes aprendan sobre sus derechos, sino para que los asuman como una forma de vida.

Conclusión

La historia nos enseña a mirar el presente como parte de un proceso auténtico, de carácter genuino y dinámico, donde se ve inmortalizada la democracia, los derechos humanos, la ciudadanía y la educación. Como docentes y parte del sistema educativo, debemos entender y tomar conocimiento de que la democracia no es algo que ocurre por fuera de las instituciones y que los derechos humanos son la columna vertebral de dicho sistema. En la escuela, la responsabilidad de la formación de las nuevas ciudadanías para la vida en democracia ubica a cada docente en el centro de este reto, cuyo desafío será abordar una construcción colectiva, pero sin olvidar que estará plagada de nuevas generaciones que aprenderán y que también nos enseñarán nuevas formas de convivencias democráticas. Aprender a vivir en sociedad, a participar en la comunidad, no es una tarea fácil, pero sí debe ser nuestro compromiso y objetivo. Pensar en democracia surge desde un lugar de soberanía, es la puerta de entrada para conocer, garantizar, proteger y promover derechos. Nosotros, como parte de ella, entendemos que nos encontramos en una zona de privilegio porque somos capaces de vivenciar y respirar la democracia. Estos 40 años deben ser elementales para el fortalecimiento, pues constituyen una



Mural realizado por los alumnos de la escuela N° 15 D.E.16 de 5to grado B, en el marco del proyecto de los 40 años de la democracia, a cargo de la docente Cecilia Carolina Noia.

oportunidad para que en todas las instituciones se reconozca la importancia de la vida democrática, sus entidades y la convivencia. Además, entendemos que es necesario fortalecer y afianzar todos los contenidos que se llevan a cabo dentro del ejercicio áulico: para motivar la autocrítica, para incentivar las aulas heterogéneas, para incrementar la E.S.I como parte del espacio cotidiano, para fomentar la inclusión permanente. Pues para nosotros, todo esto es lo que acompaña a la educación democratizadora y es aquí donde, desde nuestro lugar, la debemos avivar. Focalizarnos en el ejercicio de formar estudiantes que se convertirán en futuros ciudadanos comprometidos, infundir que la democracia no es solo entender un concepto y estudiarlo para un examen oral sino vivenciarla, debatirla, problematizarla, respetarla, son nuestras bases como docentes de la escuela primaria.





Proyecto en la escuela N° 15 D.E.16 de 6to grado A y B y 4to A sobre los 40años de la democracia, a cargo de la docente de plástica Andrea.

Bibliografía

Apple, M. y Beane, J. (1997). Escuelas democráticas. Madrid.

Comisión Provincial de por la Memoria. Memorias en las aulas. Dossier N°5. Primera Parte. La Plata.
Krichesky, G, y Benchimol. K. (2008). La educación argentina en democracia. Cambios, problemas y desafíos de la escuela fragmentada. Universidad Nacional de General Sarmiento y Biblioteca Nacional.

Portanitero, J. C. (1986). "Una constitución para la democracia". Revista La Ciudad Futura n° 1, Buenos Aires.
Rabossi, E. (1993). "Los derechos humanos básicos y los errores de la concepción canónica". Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 18.

Santos, J. (2020). Derechos Humanos y formación docente. Un estudio desde las perspectivas de las/os profesoras/es formadoras/es en ciudad de Buenos Aires. [Tesis de Maestría]. Universidad de San Martín.

40 Años de Democracia - Educ.ar

¿Quiénes son nuestrxs desaparecidxs?

Florencia Ayala[1] y Julia Parody[2]



1 Maestra del Programa de Aceleración (CABA).



2 Maestra de la escuela N° 11 DE 5° "República de Haití" (CABA).

Palabras clave

Memoria, Identidad, Escuela, Experiencias Escolares.

Introducción

El presente trabajo se llevó a cabo en una escuela ubicada al sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, más precisamente en el barrio Villa 21-24.

Comenzamos apoyándonos en la secuencia que propone Escuela de Maestros (2017)[3], la cual ya habíamos implementado en años anteriores, pero en este caso nos pareció interesante poder trabajar sobre nuestro territorio y anclar la propuesta en el barrio de la escuela.

Para ello realizamos una investigación previa, en principio de forma más intuitiva y con los recursos más cercanos y, luego, nos pusimos en contacto con organizaciones de derechos humanos y memoria del barrio.

Territorializar las experiencias escolares nos permitía acercarnos de otra forma a la construcción del conocimiento. Buscamos que lxs chicxs se puedan apropiar de este período de nuestra historia reciente y distante a la vez debido a su edad, e incluso a la de sus madres y padres.

La propuesta era un ejercicio de recuperación de parte de la historia de nuestro país, pero también de la trayectoria de nuestro barrio, reconociendo su valor histórico, compartiendo con diferentes actores sociales que forman parte del tejido social, de la comunidad de nuestra escuela y de lxs chicxs.

A su vez, nos parece importante señalar el contexto en el que llevamos adelante este proyecto, ya que fue en el 2022, año en el que retomamos la "normalidad", después de dos años en los que la pandemia alteró nuestra vida cotidiana y los tiempos escolares radicalmente.

¿Por qué trabajar en la escuela sobre la última dictadura cívico-militar cuando se cumplen 40 años de democracia?

La lucha por la que peleaban lxs militantes sigue vigente.

Nos interesa reflexionar sobre qué ideas de memoria tenemos y cómo aparecen en las actividades que fuimos desarrollando. En particular, tomamos la distinción que realiza Todorov (1995) entre dos formas de comprender la memoria. La memoria de carácter literal, "la memoria a secas", y la memoria de carácter ejemplar, "justicia". Intentamos generar situaciones en las que el pasado no se presente de manera estática, sino que, por lo contrario, cada momento de trabajo estaría signado por la idea de que nos aproximamos al pasado por los hechos que ocurrieron en él como forma de entender nuestro presente como comunidad. Con la intención de que analizar de esa forma el pasado nos permita fortalecer los lazos sociales buscando darle otra entidad a muchos de los actores que forjan la identidad del barrio.

Historias de vida

Uno de los maestros de la escuela es sobrino de una de lxs 30.000 desaparecidxs, Patricia Dixon y decidimos incluir su historia en nuestro proyecto. Trabajamos con algunos fragmentos de la película "Nuestros desaparecidos", que reconstruye parte de la biografía de Patricia y de un grupo de amigos, que están desaparecidos.

Reconstruir la historia de Patricia, de la cual contábamos con mucha información, nos permitió abordar una forma de conocer y de sistematizar los datos recolectados.

La secuencia se basó en casi una docena de encuentros entre 7mo grado y 6/7 grado de aceleración. A continuación, compartimos un breve racconto de ellos.



3 Escuela de Maestros es un espacio público de formación permanente para docentes que depende del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. La secuencia a la que hacemos referencia se llama "¿Quiénes eran los desaparecidos? ¿Por qué fueron desaparecidos? Trayectorias de vida para explicar el terrorismo de estado y la dictadura cívico-militar (1976-83)".

Momento 1	Puerta de entrada - Video “Ausencias” de Gustavo Germano https://www.youtube.com/watch?v=NFxQyoSykLs&ab_channel=EstebanNunes - Citar la fuente
Momento 2	Lectura de textos seleccionados para contextualizar y trabajar con algunos conceptos centrales como TERRORISMO DE ESTADO, DERECHOS HUMANOS, IDENTIDAD. Fue importante trabajar con textos accesibles donde buscamos familiarizarnos con conceptos y definiciones específicas que facilitaran la comprensión de los testimonios en los momentos de trabajo siguientes. Para ello, nos fue de mucha utilidad trabajar con los fragmentos extraídos de libros de textos que propone la secuencia de Escuela de Maestros antes mencionada.
Momento 3	Comenzamos a conocer a Patricia Dixón, estudiante y militante detenida y desaparecida desde 1977, a partir de un docente de la escuela que es familiar de Patricia. Primera observación de fragmentos de la película ¨Nuestros desaparecidos¨ de Juan Mandelbaum.
Momento 4	Sistematización de la información sobre Patricia mediante una entrevista por Zoom a su hermana y su amigo el director de cine Juan Mandelbaum. Los días previos a la entrevista trabajamos con el grupo sobre las preguntas que le realizarían a lxs entrevistadxs. Apuntamos a que estén dirigidas a conocer la vida cotidiana de Patricia, sus gustos, sus proyectos, sus sueños, cómo era su carácter, y detalles que sus seres queridos quisieran compartir. Fue un momento muy rico ya que Juan se encontraba en EEUU y la hermana de Patricia en un barrio alejado del nuestro. Tres puntos distantes en el planeta uniéndose para conocer la vida de una persona desaparecida pero que su huella sigue presente.
Momento 5	Transcurrida la entrevista y pasados algunos días realizamos una puesta en común sobre los datos recogidos. Allí incluimos la pregunta: ¿esto que ocurrió en un barrio de nuestra ciudad, sucedió también en nuestro barrio? La pregunta no tuvo respuestas claras, no conocían esta información. Recurrimos a comentar que en el barrio hay varios indicadores de que también hay personas que fueron detenidas desaparecidas. Así iniciamos el largo camino de la exploración e investigación en nuestro barrio que nos obligaría a mirar las paredes de los pasillos, las veredas sin cordón y las voces de lxs vecinxs.
Momento 6	Salida al barrio con la hermana de dos de los desaparecidos de la villa 21-24 y con referentes territoriales que trabajan y militan los derechos humanos en el barrio. Recorrimos algunos de los puntos de memoria, los pasajes que tienen sus nombres, las baldosas por la memoria y los murales. Compartimos una charla en la escuela con Gladys, allí lxs chicxs volvieron a realizar preguntas sobre la vida de las personas desaparecidas en el barrio, cuáles eran sus deseos, sus proyectos y actividades, cómo era su vida cotidiana y sus vínculos. Fueron momentos muy emotivos ya que tanto Gladys como lxs chicxs pudieron compartir experiencias y vivencias propias del barrio que continúan sucediendo.

Momento 7	En grupos, comenzamos a reconstruir la historia de vida de cada unx. Tomamos como modelo lo realizado con Patricia Dixon. En este caso, contamos con menos información ya que solo contamos con los datos recogidos en las entrevistas, recorridos del barrio y muy pocos datos de internet.
Momento 8	Entrevistamos a un representante de la Junta Vecinal del barrio quien nos aportó algunos datos históricos del barrio, además de la conformación inicial de la Junta Vecinal y las tareas que llevan a cabo como organización en la actualidad.
Momento 9	En nuestra escuela, 7°grado suele encargarse del acto del Día de la Memoria; considerando esto propusimos convocar a una muestra abierta de la investigación en donde nuestros salones se transformarían en espacios de investigación y reflexión. Para poder montar esto realizamos un taller con una escenógrafa para pensar la puesta de la muestra. ¿Cómo representar con objetos e imágenes ideas abstractas?
Momento 10	Presentación de lo investigado al resto de la escuela y a las familias. Cada grupo de trabajo montó una muestra de objetos representativos que permitían acercarnos a la historia de cada unx de lxs desaparecidxs del barrio. Las familias e integrantes de nuestra escuela y comunidad se mostraron muy sorprendidxs por la información volcada en la muestra, fueron tres espacios dedicados a la vida de lxs desaparecidxs de nuestro barrio.
Momento 11	Participamos de la marcha de antorchas que recorre el barrio en memoria de María Ester Peralta, Oscar Alfredo Zalazar, Teodoro Urunaga y Ricardo Gamarra Ortiz.





Como mencionamos al principio, el proyecto fue realizado durante el 2022, primer año lectivo después de la pandemia, año en el que retomamos muchas de las costumbres que habíamos abandonado por los cuidados que la situación requería; nos volvimos a acercar, a dar abrazos, a encontrarnos de otra manera. En ese contexto, nuestra propuesta, también, buscaba volver a hacer experiencias directas y conocer a otros actores del barrio y de nuestra comunidad. Creemos que poder acercarnos a testimonios en primera persona tuvo un valor excepcional ya que generó un impacto emocional, lxs chicxs pudieron conectarse afectivamente con el tema y entendieron que era un asunto importante. Como docentes observamos que se comprometieron con lo que vivenciaron demostrando empatía y escucha activa, la cual demostraron al hacer preguntas de forma espontánea. Incluso, hubo momentos en los que fuimos invadidos por la emoción de los relatos. Cuando Gladys nos visitó y compartió su historia de vida con nosotros, en la ronda que la escuchaba atentamente, reinaba el silencio y cerró con abrazos.

A su vez, podemos reconocer el compromiso que asumieron nuestrxs alumnxs a la hora de hacer la puesta en escena de cada uno de los espacios de memoria construidos en las aulas y en la forma en la que pudieron dar cuenta de lo estudiado a las familias y al resto de lxs alumnxs de la escuela que hicieron la recorrida.

Por otra parte, nuestra escuela se caracteriza por ser una escuela de puertas abiertas, se construye de forma cotidiana con instituciones y organizaciones del barrio. Por lo tanto, a la hora de proponer un trabajo de esta índole no hubo ningún tipo de resistencia, por lo contrario, se enriqueció con los aportes de nuestrxs compañerxs. El día de la recorrida observamos que movilizó mucho a nuestrxs compañerxs que de diferentes maneras acompañaron la propuesta.

Finalmente, a partir de los vínculos establecidos producto de este proyecto, nos invitaron a participar como escuela en la marcha de las antorchas en el barrio que se realiza todos los abriles.

A modo de cierre

A medida que nos íbamos acercando al final de la propuesta nos encontrábamos con el fuerte vínculo entre la memoria y la identidad de nuestro barrio, tal como lo plantea Michael Pollak según se plasma en el texto ¨Memorias¨. El autor expresa que ¨es imposible una búsqueda identitaria sin un ejercicio de memoria, y porque todo trabajo de memoria está sostenido en un sentimiento de identidad y opera desde una posición heredada, así como desde el fundamento común de un grupo¨.

Conocer la historia del lugar dónde viven, las vidas de aquellxs que pensaron en un barrio con derechos, donde el agua corriente, la recolección de residuos, una salita de salud, escuelas, centros deportivos, veredas, y los servicios básicos que cada habitante de nuestro país debe tener no sean un privilegio.

Construir el presente y el futuro del barrio, reconociendo un pasado compartido, que trasciende sus propios límites y acompañar a lxs niñxs que formen parte de él es nuestra tarea. Poder pensarnos con otrxs, reconocernos parte de una comunidad y sabernos hacedores de nuestra propia historia, de nuestra memoria.

Bibliografía

Ministerio de Educación. Dirección General de Escuela de Maestros. (2017). Pensar la enseñanza, anticipar las prácticas. Material de trabajo Entre Maestros. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación. (2023). Memorias. Colección Derechos Humanos, Género y ESI. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libro digital, PDF/A - (Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela).

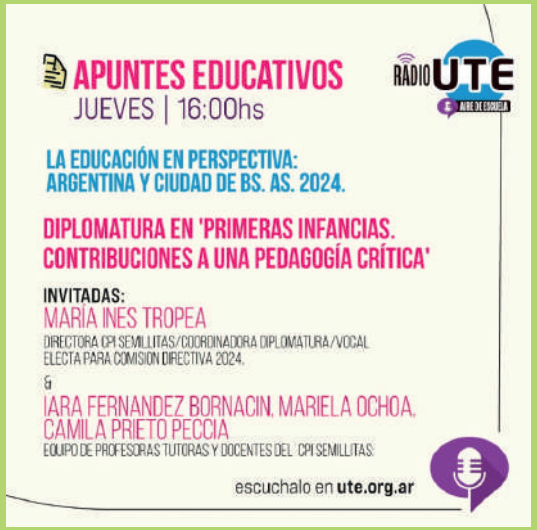
Pollak, M. (2006). Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite. La Plata, Ediciones Al Margen.

Todorov, T. (2000). Los abusos de la memoria. Buenos Aires, Paidós.

Presentación del Ciclo: La Educación en perspectiva. Argentina y Ciudad de Bs. As., hacia el 2024

Ciclo de seis emisiones radiales – Programa V





Programa de radio "Apuntes Educativos" del jueves 7-12-2023, con la presencia de María Inés Tropea, Vocal en la Comisión Directiva de UTE a partir de marzo 2024 y Coordinadora de la Diplomatura Universitaria en "Primeras Infancias. Contribuciones a una Pedagogía Crítica" conveniada entre UTE y UMET, y Iara Fernández Bornacin, Camila Prieto Peccia, Mariela Ochoa, docentes del CPI Semillitas.

Disponible en

https://open.spotify.com/episode/33QA3picO2tMsBP017kixM?si=r7YDsYJYSoC5HD6bpgnt-Q

Hemos planteado, en un programa anterior, que las prácticas de la educación de la Primera Infancia, se caracterizan por estar signadas por discursos tensionados entre lo asistencial y lo pedagógico. Nos detenemos en esta nota, por reflejar el carácter dilemático que aun hoy, conforman las tramas de las políticas sociales para la Primera Infancia entre las intervenciones asistenciales y las intervenciones educativas.

Al encontrarnos hoy con maestras de un Centro de Primera Infancia, de la Ciudad de Bs. As. es necesario revisar las tramas sociales de la 'minoridad' o las llamadas 'infancias pobres' y 'menores trabajadores'; es decir, problematizar las 'fronteras de la infancia' como construcción sociohistórica de resignificación de sus enunciados y, a la vez, preguntarnos acerca de posibles continuidades en esos procesos de reconstrucción:

- al analizar las interpretaciones y concepciones sobre la condición del menor desamparado, sin el cuidado de sus progenitores, expuesto a los peligros de la vida en las calles, y, sin acceso a la educación (condiciones muy diferentes a las condiciones supuestas de niñez de la ley 1420) y aún a las experiencias de trabajo de las niñas y niños desarrolladas en las calles y espacios públicos, y
- analizarlas conjuntamente con las intervenciones de los agentes estatales vinculados a instituciones de tutela y patronato. O sea, vincular las condiciones de vida de los hijos e hijas de los pobres con la composición de trayectorias de minoridad que justificaban la actuación de defensores de menores y de redes asilares.

Dos preguntas: continuidades y discontinuidades

Nuestra pregunta acerca de las continuidades es: qué tanto en la actualidad, las instituciones orientadas a la Primera Infancia, en el marco de las políticas sociales, son deudoras de la concepción de MINORIDAD de las políticas, incluso previas al Patronato. (1919)

La imagen del "niño/alumno" contenida en la Ley 1.420 (1884) se transformó en el referente imaginario por excelencia para la constitución de los discursos y de las representaciones de la infancia entre los contemporáneos, al operar al mismo tiempo como una declaración de principios que estipulaba lo que la infancia argentina debía ser, como un patrón para evaluar cualquier desviación o insuficiencia en el derrotero del plan que ligaba a las generaciones más jóvenes con el venturoso mañana de la patria.

No obstante, entre los años 1880 a 1920 se dio un lento proceso por medio del cual quedó establecida entre los sectores dirigentes una percepción dicotómica del universo infancia, que diferenciaba entre los "niños" (menores de edad que cumplían con los COMPORTAMIENTOS de hijos, alumnos y/o trabajadores, si pertenecían a los sectores populares) y los "menores" (una categoría laxa que hacía referencia a un conjunto urbano muy heterogéneo pero uniformemente ajeno a las pautas de comportamiento en la circulación por el espacio público, la educación, el trabajo y la socialización familiar y extrafamiliar, que las élites encontraban convenientes)

Ahora bien, Sin embargo para autoras como Carolina Zapiola, el universo de la infancia durante el periodo 1880-1920 no quedó dividido en la dupla "niños-alumnos" y "menores-miembros de los sectores populares-trabajadores", sino en la tríada "niños/hijos/alumnos", "niños/hijos/(alumnos)/trabajadores", y "menores".

Mencionemos que el escenario de la llamada educación común, resultaba del carácter inacabado del sistema público de instrucción lo cual impedía que éste acogiera a la totalidad de los niños de la patria, (tal como hoy lo muestran las vacantes insuficientes); esta condición material se articuló durante el periodo, a las posturas que rechazaban la posibilidad e incluso, la conveniencia de que todos los niños se educaran en escuelas comunes, (tal como hoy advertimos que no todos los niños en las mismas edades se educan en las instituciones de Educación Inicial).

Es por esto, que nos interesó recalar en las percepciones culturales que contribuyeron a retacear el alcance de la obligatoriedad escolar, particularmente en la concepción por parte de las élites de que la mayor parte de los niños pobres sólo cursarían los primeros grados del sistema escolar, y que desde muy temprano incursionarían en las actividades laborales.

En los discursos y en las representaciones de las élites no sólo se denegó el acceso a la escolarización pública a los sujetos caracterizados como "menores" (para los cuales se idearon, y, con mucha menor frecuencia, se crearon instituciones educativas especiales, destinadas a su

regeneración moral y a su formación laboral), sino que, además, el mandato de la obligatoriedad escolar fue bastante relativo en lo que hacía a los "niños" miembros de los sectores populares. Para ellos, en definitiva, nada sería más educativo (en el caso de niños trabajadores) que el TALLER.

Es decir, a nivel simbólico, operaban criterios que distinguían, dentro del grupo de los "niños", entre aquellos sujetos que reunían las condiciones para convertirse en alumnos, y los que estaban destinados a transformarse en "precoces trabajadores", o en "menores asilados".

Pasemos ahora a las discontinuidades en las resignificaciones: al retomar el alcance de la categoría 'INFANCIAS' conforme a los colectivos de investigadoras/es quienes en la actualidad desarrollan estudios acerca de las 'Infancias' en plural, advertimos el desplazamiento en las posiciones para referirse a las múltiples maneras posibles de vivir y experimentar esa etapa en la vida. Así buscan explorar de qué modo la clase, el género, la etnia y la raza, las religiones, las nacionalidades (entre otras categorías posibles), estructuran experiencias y representaciones diversas para las niñas y niños en distintos contextos históricos y sociales, siendo conscientes de cómo, a su vez, la intersección de estas categorías es productora y reproductora tanto de jerarquías en la enunciación y como de las desigualdades y asimetrías sociales.

El campo de los estudios de Infancia y de Primera Infancia, tal como interesan hoy, abordan la niñez 'racializada', indígena, afro y migrante y los discursos y representaciones en torno a ellas; las relaciones inter e intra étnicas en espacios de frontera, las experiencias de clase de las infancias trabajadoras, pobres y marginadas; las desigualdades sexo genéricas y sus procesos de construcción y reproducción

Sonia Laborde
Asesoría Pedagógica
Programa Diplomaturas Universitarias
UTE-CTERA-CTA

VI

Ciudadanías, géneros y educación. Diálogos docentes.





Los derechos y la militancia enfocados desde la perspectiva de género atraviesan los tres escritos de este encuentro, presentado por Romina Butera. En el primero, Blanco y Abrahaan nos proponen pensar los encuentros de mujeres y disidencias como una "escuela de militancia", en tanto en el segundo, Freire y Caputo reflezionan sobre la construcción del las subjetividades en relación con los dispositivos de formación docente. En el cierre del capítulo, Blanco y Jaleh retoman la idea de las práctivas territoriales para repensar los nuevos sujetos de nivel secundario.

El Encuentro Plurinacional de Mujeres y Disidencias: una pedagogía de la militancia

Antonella Bianco[1] y Zaira Abrahaan Hom[2]



1 Docente de la EEM 6 DE 5 de la Villa 21-24. Militante sindical y feminista. Vocal de la Comisión Directiva de UTE y Secretaria Electa de Igualdad de Oportunidades y Géneros.



2 Profesora de nivel primario y profesora de la EEM 1 DE 12, Julio Cortázar. Militante sindical y feminista. Madre de 3. Delegada de UTE.

Palabras clave

Planificación colectiva, emocionalidad política, dimensión pedagógica del encuentro.

“Yo sé los sueños que sueñas”[3]: a modo de introducción

Los Encuentros Plurinacionales de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans, Bisexuales, Intersexuales y No Binaries[4] se realizan desde hace más de 30 años en nuestro país reuniendo en una fecha determinada a miles de mujeres y disidencias para debatir la agenda del movimiento feminista y plantear acciones que permitan su concreción. Nos interesa recuperar esta experiencia histórica como una escuela de militancia y de transformación de la realidad. Partimos de nuestras propias experiencias en los últimos Encuentros de Mujeres en la delegación de la UTE-CTERA. Nuestra mirada está situada como mujeres, profesoras, trabajadoras de la educación y sindicalistas, no sólo por participar desde ese lugar en estos Encuentros, sino porque estas categorías constituyen una forma específica de ver el mundo, de posicionarnos ante él.

Para pensar alrededor de la experiencia pedagógica que implican los Encuentros, adquirimos ciertas categorías que nos permiten desarrollar esta idea que tomamos de varixs autores y autoras. Por un lado, Verónica Gago en La potencia feminista[5], en relación a los procesos asamblearios que se dan en torno a los paros feministas, nos brinda una definición de asamblea que, entendemos, se ajusta a lo que sucede en las diferentes comisiones de trabajo que se desarrollan en los Encuentros. El segundo concepto que tomamos de ella es el de dispositivo de temporalización del proceso: “una repetición que produce diferencia a la vez”.[6]

Por otro lado, queremos recuperar un concepto muy trabajado por Jorge Larrosa y Rancière que es el de scholé[7] y la posibilidad del movimiento popular y del pueblo de hacer y construir saberes desinteresados. Entendemos que el movimiento de mujeres y disidencias, en ese otro tiempo-espacio construyen scholé. Dentro del universo de dicho movimiento, nos interesa particularmente mirar bajo la lupa de este concepto a las mujeres y disidencias trabajadorxs de la educación. Asimismo, de Larrosa incorporamos la inscripción del goce en el cuerpo y el derecho al disfrute colectivo e individual.

Entendemos también que dentro del proceso que se da en el Encuentro propiamente dicho ocurren una serie de meta aprendizajes y un currículum oculto, entre líneas, que subyace a los debates y las prácticas preestablecidas: no es sólo el saber que se construye a partir de los temas anteriormente propuestos para poner en debate en las comisiones, lo que se dice en las mismas, y las conclusiones a las que se llega, sino también un saber en torno a elementos ocultos de la praxis política y militante.

El Encuentro Plurinacional de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans, Bisexuales, Intersexuales y No Binaries (Encuentro Nacional de Mujeres hasta 2019) es un espacio de reunión



3 Félix Luna, Rosarito Vera, maestra, 1980.

4 Nota de las autoras: para facilitar la fluidez de la lectura de ahora en adelante, nos referiremos al mismo como “el Encuentro” o “el Encuentro de Mujeres”. Celebramos el cambio de nombre que se produjo hace dos Encuentros y la incorporación formal tanto de las disidencias sexuales como de la pluralidad de nacionalidades al movimiento feminista.

5 Verónica Gago, La potencia feminista.

6 Ídem

7 Jorge Larrosa, Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor.

para poner en debate la agenda feminista que se realiza anualmente desde el año 1986 (exceptuando el 2020 y el 2021 por la pandemia por COVID 19). Se caracterizan por ser autoconvocados (tienen una comisión organizadora), autogestionados, autofinanciados, federales (la sede se define año a año en distintas ciudades a lo largo de toda la extensión territorial), autónomos de los partidos políticos, horizontales, democráticos (pero no representativos: se llega a las definiciones y conclusiones por consenso y no por votación) y pluralistas (en las conclusiones se incluyen también las opiniones minoritarias cuando no se logra arribar a un consenso).

El movimiento sindicalista se organiza de manera patriarcal, incluso en los gremios mayoritariamente feminizados. Su lógica organizativa machista formó a nuestras antecesoras en una forma patriarcal de construcción de poder que generó resquemores y dificultó la inserción de las mujeres organizadas sindicalmente en el movimiento feminista. A partir del despliegue masivo de la tercera ola del movimiento de mujeres y disidencias, los sindicatos comenzaron a tomar la agenda del mismo como agenda de mayorías, sobre todo en un gremio feminizado como el docente, y a partir de allí es que las organizaciones sindicales (no en su totalidad) comenzaron a pensar colectivamente de qué forma garantizar la posibilidad de participación de las compañeras tanto dentro de cada organización sindical (es notable la proliferación de secretarías de géneros en los últimos 15 años y la profundización –y en algunos casos como el nuestro, conquista– de la paridad de género en las conducciones sindicales en los últimos 5) como en el movimiento feminista en general y en los Encuentros en particular. Anteriormente, las compañeras sindicalizadas que participaban de los mismos no lo hacían en representación de su organización sindical de base.

Particularmente en la UTE, la participación masiva en los Encuentros comenzó en el año 2019, en La Plata. Ninguna volvió igual y todas volvimos con la certeza de la importancia de seguir participando del mismo juntas y organizadas. Y así lo hicimos en 2022 en territorio huarpe, comechingón y ranquel y en 2023 en tierras mapuches. Es sobre el proceso abierto en 2019 por nuestra organización que pondremos la lupa.

Al entender al Encuentro como una práctica pedagógica, nos animamos a pensar el desarrollo del mismo como un proceso áulico: un primer momento de planificación previa que implica el antes y una hipótesis frente a lo que nos podemos llegar a encontrar; un segundo momento, en el fin de semana largo del mes de octubre, de encuentro y producción colectiva de conocimientos; y un tercer momento de evaluación y balance posterior al viaje, que pone en diálogo lo sucedido durante el desarrollo con nuestra planificación. Así como cada vez que pensamos la planificación anual al inicio de cada ciclo lectivo, sucede lo mismo con el Encuentro de Mujeres.

"Lo que aprender, lo que buscar / voz que es vos en mí será"[8] o la previa al Encuentro.

En la previa a los tres Encuentros fue mucho el trabajo, la cabeza y la emoción que pusieron las compañeras de la Comisión Directiva de la UTE para garantizar la participación



8 Triángula, Aliada, en Triángula, 2020.

de las docentes. El 2019 encontraba al movimiento feminista discutiendo la legalidad del aborto en las calles y en el Congreso, la ampliación de la participación de las mujeres y disidencias en las organizaciones políticas y sindicales, la triple jornada laboral y la precarización de los empleos y salarios de las mismas en relación al género masculino. Bajo el lema "El sindicalismo es con nosotras y nosotres" nuestra Central, la CTA de les Trabajadores, nos convocaba a participar activamente de las manifestaciones y paros feministas. Al calor de estas discusiones y luchas es que se organiza la primera delegación de compañeras para asistir al Encuentro en la ciudad de La Plata con el objetivo de profundizar las políticas de géneros que se estaban desarrollando en nuestro sindicato, empoderar a las compañeras en su rol político sindical y hacer historia en un gremio que está compuesto mayoritariamente por mujeres pero cuyos representantes sindicales mayoritariamente y en los cargos de mayor jerarquía institucional eran varones (y así será hasta el 25/03/2024 cuando asuma la primera CD con paridad de géneros más uno votada en julio pasado en el Congreso Extraordinario).

Advertimos un paralelismo entre nuestro trabajo como profesoras y maestras y nuestro despliegue militante. Para llegar al acto de enseñanza-aprendizaje, realizamos todo un trabajo previo a entrar a la escuela y llegar al aula. Pensamos una planificación, construimos una hipótesis alrededor de los objetivos que nos proponemos. En tanto docentes, partimos de un posicionamiento político-pedagógico para definir los objetivos y contenidos de nuestra clase. Asimismo partimos de nuestro posicionamiento político-sindical para definir los objetivos y contenidos de nuestra praxis política. En función de ellos, realizamos el diseño de las actividades a llevar a cabo en el proceso de enseñanza aprendizaje así como organizamos las distintas actividades que nos acerquen a nuestros objetivos políticos (dimensión organizativa) y finalmente, delineamos qué recursos materiales son necesarios para desarrollar las actividades y nos volcamos a conseguirlos (dimensiones financiera y organizativa).

Así que, para llegar como sindicato a los encuentros, el primer paso es sentarse a planificar: una vez fijados los objetivos, llega el momento de establecer los "contenidos" a desarrollar, las diferentes actividades que permitirían desarrollar los contenidos y los recursos necesarios para llevar a cabo dichas actividades. Las definiciones en el plano político sindical serían las que definan los contenidos de nuestra planificación: en este caso la línea política a desplegar durante los encuentros. Algunas de las preguntas que nos permitirían arribar a los mismos son: ¿hay una orientación de participación desde nuestra Confederación Nacional? ¿Y desde nuestra central? ¿A qué acuerdos llegamos previamente con las organizaciones hermanas? ¿Cuáles son las discusiones del movimiento feminista de las que queremos participar? ¿Qué línea política desplegar? ¿Qué aporte diferencial podemos llevar al mismo en tanto mujeres, trabajadoras, docentes, sindicalistas? ¿Qué objetivos de aprendizaje fijar a nivel individual? ¿Y a nivel grupal? ¿La grupalidad, la entendemos como una sumatoria de individualidades o como un organismo vivo, diferente a la sumatoria de sus partes?

Ya establecidos objetivos y contenidos, es momento de



pensar las actividades que nos permitirían cumplir las metas y desarrollar los contenidos. Como trabajadoras de la educación, para ello consideramos la cantidad de estudiantes a quienes impartiríamos la clase, desde qué posición político-pedagógica, desde cuál marco teórico, si las actividades se realizarán de manera individual, en pequeños grupos o con la totalidad de la clase, cómo averiguaremos los saberes previos, qué duración estimamos tendrá cada actividad en particular y la secuencia didáctica o proyecto en total, fijamos la progresión de los contenidos, de qué manera iremos evaluando el proceso de aprendizaje, qué indicadores nos permitirían verificar los aprendizajes que se producen, o no, al calor de la clase, se anticipan las posibles preguntas y dudas que puedan surgir entre lxs estudiantes, se piensa en relación al grupo específico cuál es el enfoque metodológico que permitiría mayor efectividad en la enseñanza, qué tan heterogéneo es el grupo, si pueden todxs realizar las actividades pensadas originalmente para apropiarse de saberes o es necesario realizar adecuaciones curriculares, etc... Como militantes sindicales las preguntas son similares: ¿Cuántas, quiénes, con o sin inscripción? Si es con inscripción, ¿abierta a cualquier afiliada, sólo delegadas, tienen que participar de la Secretaría de Igualdad de Oportunidades y Géneros? ¿Cómo se definiría la línea política a desplegar, por una bajada de la CD a las participantes o desarrollando un pre-encuentro con ellas? En caso de definir realizar el pre-encuentro, ¿sería un panel (en ese caso ¿con quiénes?) y/o una ronda de intercambio? ¿Cuáles serían los ejes de discusión a llevar a cabo en el mismo? ¿Se elabora un documento previo? ¿Con o sin orientación respecto a qué talleres concurrir: habría actividades obligatorias, cuáles, por qué? ¿Cómo llegar al Encuentro: todas juntas en el mismo medio de transporte o cada quien garantiza su llegada? ¿Cuál sería el punto de encuentro? ¿En qué horario? ¿Dónde alojarse? ¿Qué y dónde comer? ¿Qué elementos de identificación llevar (banderas, pecheras, remeras, pancartas, megáfono, etc.)? ¿Quiénes serían responsables de cada una de las tareas que se desprendan de esta planificación? ¿Cuáles son las hipótesis de conflicto? ¿Cómo deberíamos actuar ante cada una de ellas? ¿Habrá un momento de evaluación? ¿Qué carácter tendrá la misma? Dentro de este plano, es menester recordar que los encuentros nos exponen de forma permanente a la heterogeneidad y el desacuerdo, frente a uno de sus postulados centrales: las resoluciones de las comisiones no se votan por mayoría sino por consenso.

Finalmente, para garantizar el desarrollo de la clase debemos definir qué recursos materiales necesitaremos y cómo conseguirlos. El mismo procedimiento que realizamos como militantes para lograr que nuestras clases puedan desarrollarse en el tiempo-espacio dedicado a ello: ¿cuál es el costo de la comida, del alojamiento, del viaje, etc.? ¿Cómo cubrir los gastos? ¿Se cobraría valor de inscripción? De ser así, ¿qué porcentaje cubriría el sindicato? ¿Qué proveedores? ¿Cuántos presupuestos pedir antes de las contrataciones?

Una vez puesta en marcha toda esta energía mental para imaginar y crear una clase / Encuentro, es momento de sumar las cuerpas y las emociones para avanzar en la materialización de las ideas.



“Vamos de puños bien cerrados a luchar por ahí”[9] o La primavera feminista.

Acercándonos a la primavera, en el mes de septiembre, terminando las actividades organizativas previas necesarias a los fines de semana en los que se desarrollarán los Encuentros, tanto en 2019, como en 2022 y 2023, hemos realizado reuniones Pre Encuentro. Dichos espacios constituyen la primera reunión presencial entre quienes participarán de los Encuentros y tienen por objetivo central delinear y desarrollar la línea política a desplegar en el finde largo de octubre. Tanto lo que sucede en estos pre encuentros, como en las comisiones durante el Encuentro, se ajusta a la definición de Asamblea que nos brinda Verónica Gago, como anticipamos en la introducción. Se trata de “dispositivos situados de inteligencia colectiva. Son espacios de arraigo y proyección donde se experimenta la potencia de pensar juntas formas de elaborar una idea, una consigna, un recorrido, una convocatoria, etc., que no precedía la situación asamblearia [...]. La experiencia de pensar juntes se siente en el cuerpo como potencia de una idea. Inaugura un rasgo fundamental de la inteligencia de asambleas: despliega una pragmática. Anuda elementos diversos, evalúa tácticas, compone estrategia, se inscribe en la historia de luchas pasadas y a la vez, se experimenta como novedad”.[10]

“De regreso a Octubre”[11]

El Encuentro comienza antes de la apertura formal del mismo, cuando con las compañeras nos reunimos en el punto de salida, así como nuestrxs estudiantes se encuentran en el aula antes de que la clase comience formalmente. Empiezan las charlas, los abrazos, los primeros cantitos e intercambios sobre la experiencia individual por la que cada una llega, a la vez que con cada una comienza a entretejerse una historia unificada en un proceso dialéctico: con cada transformación individual se produce una transformación de la organización colectiva. En estos momentos previos que incluyen viaje y acomodarnos en la estadía, nos conocemos y empezamos a darle corporalidad a un hecho central en la vida sindical: la garantía de derechos y la justicia social a través de la organización de trabajadorxs, asi como lo hacemos en el aula.

Una vez instaladas, vuelven las reuniones y empiezan a fijarse formas de moverse, comunicarse y organizarse, profundizando esa relación dialéctica entre lo personal y lo colectivo, entre el deseo individual y las construcciones de la organización para poder darle forma a lo planificado. Esa relación implica tensiones y contradicciones, y también, por qué no, replanteos sobre las hipótesis y líneas de trabajo acordadas previamente en la etapa de planificación, ya que, como sabemos, las mismas deben ser flexibles y plausibles de transformarse por la praxis aúlica.

Actos, talleres y convocatorias centralizadas se mezclan con paseos para conocer, quizás por primera vez, las tierras que nos cobijan en ese fin de semana largo lejos



9 Triángula, Aliada, en Triángula, 2020.
10 Verónica Gago, La potencia feminista.
11 Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota, Fuegos de octubre, en Oktubre, 1986.

muchas veces de nuestras familias, y sobre todo lejos de la cotidianeidad que también problematizamos en cada uno de los momentos que acontecen y que construimos allí.

En los talleres vuelve a surgir ese dispositivo asambleario alrededor de las temáticas, en las que muchas veces las tensiones se agudizan, las contradicciones tienen que resolverse.

Llegar al punto de partida de la marcha el día domingo fue particularmente costoso debido a la geografía del lugar, planteando nuevas dificultades a todas las compañeras y el esfuerzo individual y colectivo, físico y emocional, que implica la movilización de cierre del Encuentro partiendo desde el alto del territorio. Pese a eso, nuevamente cada compañera junto a las demás puso mente y cuerpo para decir presente en el hecho que muestra el compromiso de todas en ser parte de la comitiva sindical y del Encuentro como hecho político.

Hubo un acuerdo previo para que nuestrxs estudiantes secundarixs organizadxs movilizaran junto a nosotras en nuestra columna, teniendo en cuenta diversos factores de contexto. En un primer momento las contuvimos dentro del cordón formado por sus docentes (varias de ellas tomando esta tarea por vez primera), para que pudieran desplegar sus banderas y cantos desde la tranquilidad que permite el cuidado, y a su vez, desplegar su autonomía progresiva. En ese punto, como segundo momento, pasamos en conjunto a construir un cordón intergeneracional, que permitió a nuestras estudiantes asumir responsabilidades de cuidado y permitir el disfrute de las trabajadoras. Cabe aclarar que los diferentes momentos no fueron planificados previamente, sino que se trató de una decisión durante el desarrollo de la marcha, en un claro ejemplo de flexibilidad en la planificación anteriormente nombrada.

Durante el primer momento de la misma, circuló entre las compañeras docentes un sentimiento compartido: ese cordón que contuvo a nuestras estudiantas fue sentido como un abrazo a esas adolescencias que se animan a la lucha por sus derechos, una expresión de esa pedagogía de la ternura que construimos a diario en nuestras escuelas y que llevamos al sindicato como práctica política. Un abrazo vivido con mucha alegría y orgullo por nuestra tarea. El segundo momento, de compartir la tarea y de expresión de un grado de mayor de autonomía por parte de ellas, profundizó esos sentires de orgullo y alegría al construir conjuntamente el dispositivo de autocuidado.

La vuelta a Buenos Aires fue un sinfín de conversaciones entre compañeras, de compartir sentires, de análisis a flor de piel, de planes para Jujuy, de cierta nostalgia por la separación y muchas risas y abrazos que reflejaban un sentir colectivo, que después de tantos Encuentros suena a verdad de Perogrullo, pero no por eso es menos real: ninguna de nosotras volvía como había llegado. Todas vivimos una pequeña revolución individual. Y a ese éxtasis de sabernos transformadas, se sumaba el de la certeza de que no sólo nosotras volvíamos distintas a nivel individual, sino, acaso lo más excitante, en el sentirnos COMPAÑERAS se asentaba algo más trascendente: la transformación también fue colectiva, la UTE tampoco volvía como había llegado. El feminismo que todo lo transforma, tiene esa potencia de no sólo transformar individualidades, sino principalmente, colectivos e instituciones.



“Oiga usted, mi amada aliada, / es tiempo de mirarnos a la cara / y abrazarnos por todo lo brindado”[12] o a modo de conclusión.

Recuperando lo que Larrosa y, antes que él, Rancière nos dicen acerca de que el momento escolar es un tiempo robado al capital, “improductivo” y sublevado, un paréntesis de la vida cotidiana productiva, podemos pensar al Encuentro de Mujeres en la misma clave. Un momento de paréntesis en el tiempo productivo en que nos corremos de nuestras jornadas laborales cotidianas (asalariadas o no) para experimentar nuevas tareas, para protagonizar debates, para construir saberes con otrxs, para dejarnos interpelar por otras realidades, para sorprendernos con emociones que sólo afloran en esos ratos en que la certeza de que algo nuevo, diferente a la sumatoria de las partes, nos trasciende, para constituirnos en sujetas políticas sin perder la ternura jamás.

No nos fue fácil escribir esta ponencia, con todos los sentipensares aún tan calientes en la piel. Dábamos vueltas en torno a qué y cómo escribir en esta conclusión. Llegó el día de presentarla frente al Equipo del Congreso Pedagógico y las compas que también produjeron material para este eje en torno a la ESI y las prácticas democráticas. Y lo hicimos con la verdad como bandera, compartiendo nuestras incertidumbres y cierta falta de autoestima relacionada con la distancia de nuestra escritura con las formas hegemónicas en el ámbito académico (ámbito sumamente patriarcal) y las dificultades históricas que el colectivo de mujeres enfrenta en dicho ámbito, una escritura que necesariamente debía ser collage entre el ensayo, la poesía, la música y la narración para dar cuenta de la integralidad de las diferentes dimensiones que nos constituyen como seres humanas. Esa dificultad tan extendida entre quienes ejercemos la docencia de asumirnos productores de saberes hasta que hay que plasmarlos por escrito. Fue muy ¿liberador? encontrarnos con otrxs que no sólo ya atravesaron estos sentires, sino que además, con total sinceridad y espíritu crítico nos dieron devoluciones que nos permitieron hacer ese famoso “click” que destrabó la escritura. Particularmente, Daniel nos planteó que más que observar un “paralelismo” entre la escuela y el Encuentro, como proponemos en la introducción de este escrito, observaba una resonancia entre ambas experiencias. El eco quedó ahí... resonando. Y sumamos esa palabreja a la lista que habíamos aventurado para esta sección: “Producción de un propio lenguaje/vocabulario al calor de la acción”, “Lo que se dice no está sólo en el decir, sino fundamentalmente en el hacer, en ambos casos (escuela / Encuentro) se trata de actividades performáticas”, “todo encuentro deja enseñanzas para su continuidad en el tiempo” (y esta última claramente es la que nos trajo acá).

Unos días después del encuentro virtual, en el que retomamos varios conceptos que Jorge Larrosa nos regaló en abril en el auditorio de la UTE, nos enteramos de la presentación de su último libro: Alma se tiene a veces: ejercicios de retirada. DE RETIRADA, y nosotras que no nos podíamos retirar de este texto, ¡ja! Se trató de un encuentro muy emotivo y también muy motivador para arrancar la lectura. Y en la página 54, se produjo la magia. Sin querer queriendo, Jorge nos brindaba la condensación de todas esas ideas a desarrollar que nos tenían enmarañadas y las enlaza conmovedora y fatalmente: “Habrá que aprender entonces lo que todos los escritores (y los lectores) saben: que la escritura no es transmisión sino resonancia; que lo esencial es el tono; que es en la voz donde la subjetividad se inscribe en el lenguaje y el lenguaje en la subjetividad; que el significado es áfono porque se refiere al entender, pero el sentido es sonoro porque se refiere al afectar; que todo se juega, en definitiva, en la relación entre el cuento y el canto”.[13] Y como trabajadoras de la educación que somos, ahí seguimos, aprendiendo lo que todxs sabemos.

12 Triángula, Aliada, en Triángula, 2020.

13 Jorge Larrosa, Alma se tiene a veces: ejercicios de retirada, Noveduc, 2023, pág. 54.

Dispositivos de capacitación docente en ESI: reflexiones sobre el ejercicio de derechos

Alejandra Caputo[1] y Magalí Freire[2]



1 Licenciada en Artes y Docente de nivel primario. Profesora del CFP N°14 y capacitadora para el Programa Nacional en ESI



2 Profesora. Psicóloga. Docente CFP N° 14 Especialista en Educación para la Salud. Fue capacitadora del Programa Nacional de Educación Sexual y Ley Micaela. Se desempeña en el área de formación docente y en el campo social comunitario.

Palabras clave

Capacitación docente, ESI, Derechos, Autonomía.

Nota sobre el lenguaje: Las "x" que se emplean aquí no sólo tienen el objeto de evitar la determinación del género sino que pretenden dar posibilidad representativa a las personas trans*, travestis, no binarias e intersex, quienes también habitan este mundo procurando sortear las dificultades de una sociedad que aún no tiene ojos (menos aún palabras) para ellxs.

Introducción

En la celebración de estos 40 años de democracia, como parte del colectivo UTESI, del Centro de Formación Profesional Nº 14 (CFP Nº14) "Eduardo Vicente", nos proponemos reflexionar sobre las prácticas cotidianas de las escuelas y el ejercicio de derechos. Particularmente, puntualizaremos sobre las experiencias y aprendizajes de implementación de la Educación Sexual Integral (ESI). Para ello, ponemos en diálogo algunos hitos de estas últimas cuatro décadas en materia de conquistas de derechos del campo de la sexualidad, las infancias y las adolescencias y las vivencias acontecidas en nuestros dispositivos de trabajo: el encuentro con docentes en cursos de capacitación y talleres en territorio con equipos educativos acompañando los desafíos de implementar esta propuesta educativa.

Conquistas de las últimas 4 décadas

El 30 de octubre de 1983 se inicia un proceso de refundación de la democracia argentina.

En estos cuarenta años, encontramos debates, conquistas y avances en relación a los derechos sexuales, los derechos reproductivos y no reproductivos, que a partir de normas y políticas públicas implicaron el establecimiento de un nuevo sentido común, de formas más justas de habitar nuestra sociedad.

Hacemos referencia a la ratificación de documentos internacionales como la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belém do Pará) que compromete a los Estados a desarrollar acciones para erradicar las discriminaciones y violencias contra las mujeres.

Ya desde comienzos de la restitución de la democracia distinguimos normas que regularon situaciones de profunda desigualdad: la Ley Nº 23.264 (1985) que reconoce la patria potestad compartida, identificando los derechos de las mujeres respecto de sus hijos e hijas, y la Ley Nº 23.515 de Divorcio Vincular (1987) abriendo paso a la disolución de matrimonios que hasta ese momento no tenían otro destino que el "hasta que la muerte los separe".

Sumamos la Ley Nº 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002) que garantiza el acceso a los derechos sexuales y derechos reproductivos y no reproductivos de la población y busca disminuir las desigualdades que afectan a la salud sexual y salud reproductiva contemplando el enfoque de derechos y género. A ésta, se asocia una serie de normas que profundizan la concreción de una sociedad más equitativa: normas que regulan los derechos de parto respetado, anticoncepción quirúrgica, reproducción médicamente asistida, interrupción voluntaria del embarazo (IVE), y de



Atención y cuidado de la salud integral durante el embarazo y la primera infancia.

El campo de los derechos sexuales se fortalece con la Ley Nº 26.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos donde desarrollen sus relaciones interpersonales (2009). Dicha ley define qué se entiende por violencia basada en género, identifica distintos tipos y modalidades, demandando a diversos sectores del estado el desarrollo de políticas públicas que intervengan en esta problemática.

También, en los últimos 20 años, las garantías de derechos de personas LGTBI+ se amplió significativamente. Un primer hito a destacar es la Ley Nº 26.618 (2010) que estableció la modificación del código civil permitiendo a personas del mismo sexo contraer matrimonio civil. En correspondencia a este cambio de paradigma, la Ley Nº 26.743 de identidad de género (2012) aporta herramientas concretas para garantizar el derecho a la identidad, dignidad y el respeto por la autodeterminación de las personas. A su vez, la Ley Nº 27.636 (2021) de promoción del acceso al empleo formal para personas travestis, transexuales y transgénero "Diana Sacayan - Lohana Berkins" establece medidas para lograr la efectiva inclusión laboral de las personas travestis, transexuales y transgénero, con el objetivo de promover la igualdad real de oportunidades. En el mismo año se establece el Decreto Nº476 que incluye en el DNI la opción X para personas que no se identifican dentro del binarismo masculino-femenino.

En este recorrido histórico, también resaltamos un profundo cambio de paradigma en relación a las infancias y adolescencias acorde a la ética de los derechos humanos. Un primer hito a recuperar es la Convención de los derechos del niño (1989), luego, su ratificación en nuestra Constitución Nacional mediante la Ley 23.849 (1990), la posterior sanción en el año 2005 de la Ley 26.061 Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescente y la modificación del Código Civil y Comercial (2015). Estas normativas implicaron una cabal transformación en el modo de pensar a las infancias y la construcción de sus ciudadanías: partimos de un paradigma tutelar que las conceptualizaba como menores, riesgosos, incapaces a considerarlas titulares de derecho: es decir, subjetividades a las que es necesario acompañar y cuidar su crecimiento garantizando sus derechos básicos, poner en valor que su palabra debe ser escuchada y respetada, promover su autonomía de manera progresiva y que siempre sean el interés supremo de nuestra sociedad.

Los derechos de las infancias y la sexualidad

Es en este paradigma que se inscribe y sanciona la Ley Nº 26.150 (2006) de Educación Sexual Integral (ESI). Una norma que dio el puntapié para articular el campo de la sexualidad y las infancias y que implicó profundas transformaciones con respecto a la formación docente, las prácticas educativas y el rol social de las escuelas ampliando la tradicional educación biologista con temas que contemplen el ejercicio de los derechos, garanticen la perspectiva de género, respeten la diversidad, valoren la afectividad y cuiden el cuerpo y la salud desde una mirada promocional.[3] La propuesta educativa de la ESI recupera las dimensiones fundamentales de los derechos sexuales (libertad, igualdad, no violencia, autonomía, deseo, disfrute, placer) articulan-



3 Profundizando este recorrido, en el año 2015 se sancionó la Ley N.° 27.234 de Educar en igualdad: Prevención y erradicación de la violencia de género. Dicha norma establece por agenda educativa una jornada para todos los niveles educativos destinada a contribuir a que estudiantes y docentes desarrollen y afiancen actitudes, saberes, valores y prácticas que promuevan la prevención y la erradicación de la violencia por motivos de género.

do con el paradigma de derechos de las infancias y adolescencias. En la cotidianeidad se hace presente en las escuelas en propuestas que apelan a revisar con sentido crítico prácticas y discursos de nuestra sociedad que producen o reproducen desigualdad de derechos y oportunidades entre las diversas identidades, promueven la reflexión y expresión vía la palabra de aquello que piensa y siente el estudiantado, fomentan la escucha y la resolución de conflictos en el marco de un profundo ejercicio democrático de convivencia en la pluralidad y respeto de la otredad.

En este espacio de conmemoración y reflexión de cuarenta años de democracia nos proponemos sistematizar algunas recurrencias que encontramos en el campo de nuestra práctica: los cursos de capacitación docente sobre diversas temáticas que comprende la ESI y las propuestas de taller para el acompañamiento institucional en distintas escuelas de la Ciudad. Estas persistencias se vinculan con la legitimación e institucionalización del paradigma de derechos, del ejercicio y la apuesta de la convivencia en el respeto y la pluralidad y del acompañamiento de la progresiva autonomía y ciudadanía de las infancias y adolescencias. A continuación compartiremos algunas reflexiones en torno a cómo se traducen estos principios en las prácticas cotidianas escolares.

Derecho a ser oído y que su palabra sea respetada

En un acto escolar una niña de sala de 4 años le solicita el micrófono a la docente para hablar sobre la revolución de mayo, "porque ella también sabe".

El Centro de Estudiantes de una escuela secundaria se reúne con las referentes ESI para reclamar el abordaje de temáticas con perspectiva de género.

Un estudiante de segundo ciclo de primaria le comparte a su docente que está atravesando una situación de violencia física.

Uno de los contenidos estructurantes de las propuestas de capacitación de la ESI se centra en considerar cómo habilitamos la expresión del estudiantado. Expresión que debe ser un mero ejercicio de "emisión el mensaje" sino una palabra, un posicionamiento que debe ser tenido en cuenta para futuras acciones, que tendrá consecuencias, que nos implica. Las escenas descriptas más arriba son algunas referencias compartidas por docentes en los cursos de capacitación. Con ellas se nos abre la pregunta: ¿cómo llegamos a que estas escenas sucedan? ¿Cuáles son las prácticas que le dan indicios a lxs estudiantes para saber que su palabra es válida?

Para que las infancias y adolescencias consideren que la escuela es un lugar que les escucha, apostamos a la generación de propuestas que, en primer lugar, abran preguntas, les ubiquen en rol protagónico y promuevan un proceso reflexivo de intercambio, respetuoso de ese pensamiento o afecto.

¿Por qué, con tanta frecuencia, escuchamos los relatos de que cuando en las escuelas se trabajan contenidos vinculados a vulneración de derechos, se acerca un estudiante a compartir que aquello que se trabajó en clase le está sucediendo?



Porque para que las infancias y adolescencias consideren que tienen el derecho a ser escuchadxs, deben poder identificar unx otrx que aporte esa escucha, que sus palabras les resulten significativas. Es en ese vínculo de confianza y cuidado que emergen como sujetxs titulares de derecho. Reconocimiento que se inicia y se reafirma con propuestas educativas que propicien la capacidad expresiva, es decir, un hecho fundamental de nuestra humanidad, la palabra.

En estos espacios de encuentro y formación reforzamos también que posicionarnos como adultxs de confianza nos implica afectivamente. Es en este punto que insistimos en la reflexión colectiva sobre aquello que nos pasa, que nos atraviesa cuando unx estudiante nos solicita ayuda para acompañar una transición de identidad de género y nos cuestiona nuestros prejuicios, nos señala nuestros límites.

¿Cómo enseñamos a ejercer los derechos?

Esta es una pregunta que solemos abrir en los espacios de formación y discusión institucional. Es un cuestionamiento que lejos de aportar recetas únicas nos insta a poner en valor dispositivos y prácticas que forman parte de nuestra cotidianeidad escolar y que son sumamente potentes a la hora de construir capacidad ciudadana. En este sentido, resaltamos la implementación de dispositivos como las asambleas, los consejos de aula, los acuerdos de convivencia, los centros de estudiantes, las elecciones colectivas de aspectos inherentes a la cotidianeidad escolar. Recursos donde la pluralidad y el respeto democrático de la opinión del otrx y de los acuerdos colectivos se materializan, siendo ejes y temáticas fundamentales de la ESI.

En el proceso de adquisición de autonomía se distingue su carácter gradual. Es decir, de acuerdo a su edad y madurez las infancias y adolescencias pueden ejercer distintos derechos. Puntualmente aquí es notorio todo el trabajo que comparten quienes son colegas
del nivel secundario, en relación al ejercicio de derechos de las adolescencias con respecto al cuidado o elecciones sobre sus cuerpos: acompañando procesos de salud, de ejercicio de derechos reproductivos y no reproductivos, de transiciones con respecto a la identidad o expresión de género; sobre la participación en los procesos electorales formales y también en las experiencias de maternidad y paternidad en la que se conjuga el acompañar la construcción de la propia autonomía y en simultáneo la de sus hijxs.

¿Cómo garantizamos y promovemos los derechos de las infancias?

El principio de interés superior del niño es un parámetro que permite ponderar nuestras acciones a partir de discernir cuál es el mayor beneficio para esas niñeces o adolescencias. Es decir, que su bienestar tiene prioridad por sobre el del resto de lxs adultxs intervinientes. Este aspecto se conjuga con la noción de protagonismo infantil y promueve acciones educativas donde su participación es la pieza fundamental.

Frecuentemente, nos encontramos en situaciones dilemáticas donde debemos hacer prevalecer este interés superior por sobre las decisiones, acciones u omisiones de las familias. Aquí, nuestra tarea se centra en reforzar la



importancia de construir prácticas desde el sistema de protección integral, desde un organizador que nos devuelve la potencia de que la intervención debe ser colectiva, en equipo e interinstitucional.

Reflexiones finales

En estos cuarenta años ininterrumpidos de democracia, nos propusimos historizar las conquistas en el campo de la sexualidad y su entrecruzamiento con la educación, las infancias y adolescencias. También, como parte del equipo del CFP Nº 14 que aborda contenidos de ESI, fue una oportunidad para revisar el trabajo de los últimos años y poner en valor las transformaciones que se dieron en nuestros espacios de capacitación. Hace unos diez años atrás, nuestra tarea principalmente se orientaba en dar a conocer la ley, el enfoque integral, trabajar sobre las fuertes resistencias que aparecían al mencionar las siglas de esta propuesta pedagógica. Hoy en día, la implementación de la ESI sigue siendo un desafío en las escuelas, sin embargo, encontramos mucho recorrido y acumulación de experiencias y saberes que la vuelven cada día más "cotidianeidad escolar" que "acontecimiento único". Es por eso que las propuestas de los cursos se diversifican, explorando temáticas específicas o ejes particulares; por ejemplo, los entrecruzamientos entre la ESI, la literatura y los medios audiovisuales, las expresiones de la masculinidad hegemónica en las instituciones escolares, los procesos identitarios y el respeto por la diversidad. También nos proponemos fortalecer el conocimiento del marco normativo de estos últimos años que amplía los derechos de las infancias y adolescencias en materia de autonomía progresiva. Este quehacer se enriquece y potencia con el encuentro colectivo en los espacios de capacitación y con las tensiones o debates que lxs docentes comparten cuando aparecen problemáticas puntuales en las instituciones y nos convocan para acompañar y pensar estrategias en la singularidad.

Como equipo de trabajo, reafirmamos el compromiso de acompañar a lxs docentes y escuelas en la implementación de la ESI.

Apostamos a seguir profundizando en su integralidad y transversalidad, garantizando de ese modo el derecho educativo de habitar escuelas más libres, plurales y democráticas.



Bibliografía

Fonseca, C. y Cardarello, A. (2005). Derechos de los más y menos humanos, en Tiscornia, S. y M. V. Pita (eds.), Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil. Estudios de antropología jurídica, Buenos Aires, Antropofagia.

Llobet, V. (2009). ¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de la infancia. Buenos Aires, Novedades educativas.

Llobet, V. (2013). La producción de la categoría "niño-sujeto-de-derechos" y el discurso psi en las políticas sociales en Argentina. Una reflexión sobre el proceso de transición institucional. En Llobet, Valeria (Coord). Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión. CLACSO.

Meirieu,P. (2013). "La opción de educar y la responsabilidad pedagógica". Conferencia. Recuperado de: https://www.educ.ar/recursos/121626/la-opcion-de educar-y-la-responsabilidad-pedagogica

Morgade, G. et al . (2018) Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPEd)- FFyL-UBA. Doce años de la Ley de Educación Sexual Integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti ESI recargado.

Nuevas ciudadanías habitan las escuelas secundarias: Balances y desafíos políticos sindicales a partir de la ESI

Yael Jaleh[1] y Pato Blanco[2]
por el equipo de secundaria UTE



1 Profesora de Historia de la EEM 5 DE 19. Coordinadora del Área de Cs. Sociales. Referente ESI junto a otras compañeras y estudiantes de la institución. Delegada de UTE.



2 Profesora de arte de secundaria (CBO 4). Jubilada. Sindicalista, militante de los derechos de las mujeres y la comunidad LGTTTBQ+. Secretaria de Géneros y Diversidad de CTA T de la Ciudad de Buenos Aires (mandato cumplido). Actual Secretaria de Finanzas.

Palabras clave

Trabajo gremial, demandas docentes, aulas heterogéneas.

Presentación

En este trabajo queremos compartir y poner en valor el rol del equipo de la Secretaría de Secundaria de la Unión de Trabajadores de la Educación: docentes, delegades, compañeres que recorren las escuelas, también vocales de la Junta de Clasificación Docente y secretarios de media, una tarea colaborativa ante las problemáticas que afectan las prácticas docentes. El trabajo gremial exige tener una escucha atenta a las demandas y observaciones que les delegades traen de sus espacios de trabajo.

Aquí buscamos visibilizar la articulación entre las trayectorias y experiencias de les trabajadores de la Educación en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires y poner en valor la organización sindical considerando lo enriquecedor del trabajo en equipo. También la articulación con la formación de nuestras casas de estudios.

Compartiremos con ustedes un recorrido sobre los avances en materia de derechos humanos, conquistas de género y de derechos civiles para pensar conjuntamente el impacto de las mismas en la vida escolar, en la tarea docente y también en la práctica sindical. Todas estas conquistas hoy están en jaque por lo que debemos reforzar nuestro compromiso en su defensa.

Un poco de historia

Queremos comenzar poniendo en la escena a estas Nuevas Ciudadanías que habitan las escuelas secundarias en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Haciendo un poco de historia en el marco de los 40 años de democracia continuos en la Argentina.

Resulta indispensable destacar los vientos de derechos que buscaron sanar heridas en nuestro pueblo e Historia y que también tuvieron su impacto en las escuelas secundarias construyendo estas nuevas ciudadanías. Entendemos esto como el reconocimiento en el debate público y en los derechos de nuevos sujetos socio-políticos y socio-culturales dentro de las aulas.

Allí, se fueron produciendo nuevas formas de habitar ese lugar que es nuestro espacio de trabajo, la escuela de gestión pública. Los nuevos marcos legales en políticas de género y diversidad, en nuestro país, a partir del reconocimiento de les jóvenes como sujetos de derechos, transformaron la convivencia en la vida cotidiana escolar impactando en las prácticas docentes.

Al emerger de esos tiempos de oscuridad esas voces perseguidas, violentadas, silenciadas y ocultas tomaron las calles y se hicieron visibles. Los tiempos de las luchas trajeron construcción de nuevos marcos legales permitiendo nuevas experiencias de habitar derechos y ser visibles. Los nuevos marcos legales permiten visibilizar situaciones, nominarlas y así poder generar diagnósticos que nos permitan abordarlas con acciones específicas.

Les proponemos hacer un recorrido por algunas de estas normas. Podríamos tomar la Ley de divorcio (1987) que sacó de la clandestinidad a muchas familias y, que modificó las formas de abordar la idea de familia en las aulas. Por otro lado, los 12 años encabezados por Néstor Kirchner y Cristina Fernández fueron el apogeo de conquistas sociales, económicas y de batalla cultural.



Hablemos de algunas de estas normas que al calor del crecimiento económico y la construcción de la justicia social se fueron conquistando: por ejemplo, Matrimonio igualitario (2010), que produjo un efecto inmediato en visibilizar nuevas familias y permitir hablar de "las mamas de une estudiante" o la Ley de identidad de género (2010) que permitió a una diversidad de personas expresar su autopercepción como sujeto de derecho. Otra muy significativa es la Ley Nº 26.485 (2009) que refiere a la Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales; es muy importante ya que en el cuerpo de la ley define la VIOLENCIA POR MOTIVOS DE GÉNEROS, ahora nadie tiene excusas para negar de qué se está hablando.

Otra ley que fue un parteaguas de nuestra práctica docente en particular fue la conquista de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (2020), la cual es trasversal a los cuerpos gestantes tanto de estudiantes como docentes y que el sindicato tomó como consigna desde el primer momento formando parte de la Campaña por su legalización.

Quisiéramos, como trabajadoras, destacar una conquista de las luchas del feminismo sindical: el Convenio 190 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Recomendación 206 son las primeras normas internacionales del trabajo que proporcionan un marco común para prevenir, remediar y eliminar la violencia y el acoso en el mundo del trabajo, incluidos la violencia y el acoso por razón de género, y por primera vez nominan las situaciones de violencia de género en el ámbito laboral.

Impacto de la pandemia

El hito que nos puso en tensión fue la pandemia. En esa época la práctica sindical no descansó, si bien quedamos bajo el efecto del distanciamiento social obligatorio se fortalecieron los vínculos por los distintos canales de las redes sociales. En estos tiempos comenzamos a escuchar más situaciones de violencia por motivos de género en el ámbito doméstico en la comunidad educativa y ante esta situación se constituyó, en nuestro sindicato, la Comisión de Géneros formada por las dirigentas de comisión directiva, las secretarías de géneros de CTERA y la CTA de les Trabajadorxs de la ciudad de Buenos Aires coordinada por nuestra Secretaria General, desde donde buscamos dar respuestas a estas problemáticas.

En las reuniones de equipos de secundarios visualizamos también estas problemáticas que se expresan en el ámbito escolar en clave de géneros y diversidad. Esto nos interpeló ya que parecía que siempre había que llamar "al experto". Si como trabajadores y dirigentes de nuestro sindicato nos posicionamos contra todo tipo de violencia y más contra la violencia por motivos de géneros y nuestro compromiso crece contra la violencia en los ámbitos escolares, nos preguntamos qué era lo que no sabíamos, como debía ser ese primer contacto con la temática, con el hecho. ¿Por qué siempre teníamos que triangular la contención? ¿Por qué no tomamos las temáticas de género si estamos comprometidos con ella? Entonces tomamos la decisión de trabajar al interior del equipo e incorporar la problemática colectivamente para poder dar mejores respuestas y acompaña-



miento a nuestro equipo de delegades. De esta experiencia surgió, por ejemplo, un recursero.

Situación actual ¿hacia dónde queremos ir?

Teniendo en cuenta lo mencionado consideramos que los sujetos nuevos en el marco de la conceptualización de las aulas heterogéneas se construyen como desafíos político-pedagógicos enriquecedores. En respuesta a estas situaciones el sindicato realizó acciones para acompañar lxs trabajadorxs de la educación dentro y fuera del aula.

Para quienes trabajamos en Media y amamos esos sujetos que entran de la mano de los juegos y hacen sus primeros pasos en la adultez, es pertinente destacar la ley Nº 898 de 2002 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que extendió la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del Nivel Secundario. Sin dudas, estas normativas nos llenan de orgullo, así como nos obligan/invitan a reflexionar sobre nuestra práctica docente y colocar a nuestro sindicato a la altura de la coyuntura.

Esta obligatoriedad incluye población que antes no lograba finalizar sus estudios, sobre todo en los sectores populares, estudiantes madres, padres o embarazadas, o estudiantes que por discriminación/violencias de géneros encontraban en la escuela un lugar hostil.

Sin embargo, ya pasados 20 años de la obligatoriedad y 17 años de la Ley de Educación Sexual Integral ("la ESI"), los desafíos continúan con una gestión en CABA neoliberal, que busca atentar día a día contra nuestros derechos y los espacios democráticos y sindicales que supimos construir. Asimismo, con lo conquistado en el ámbito de "lo público" y común como espacio de diálogo e intercambio colectivo.

¡Guau!!! ¡Los cambios que suceden en las escuelas!!! y nos preguntamos: ¿cuáles son los recursos asignados? ¿Cuáles son las formaciones que acompañan a les trabajadores de la educación en esta transformación cultural? ¿Cómo se acompaña a esa diversidad de profesores que, también, son impactados por las normativas?

Ahora nos gustaría enfocarnos en "LA ESI", sí, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) Ley 2615 y la Ley 2110 de Educación Sexual Integral en CABA (2006) que reconoce a les pibes como sujetos de derecho con el propósito de garantizar el derecho de niños, niñas, niñes a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos del país, de gestión estatal y privada, en todos los niveles y modalidades. A su vez, se hizo carne en nuestras juventudes que la reclaman en sus aulas, en los patios de las escuelas, etc., esos pibes que sumándose a la "MAREA VERDE" salieron a las calles y la militan por sus derechos.

Y acá vuelve a surgir la pregunta ¿cómo interpela y modifica en la práctica docente estas nuevas ciudadanías?

Nos urge realizar balances y bosquejar preguntas y posibles soluciones para defender lo conquistado y para seguir trabajando colectivamente sobre la repercusión de estos marcos en las aulas con les jóvenes en las escuelas medias. Siempre con una escucha atenta y empática. El Área de Artística realizo una encuesta analizando la recepción del RECURSERO y los resultados fueron muy positivos.

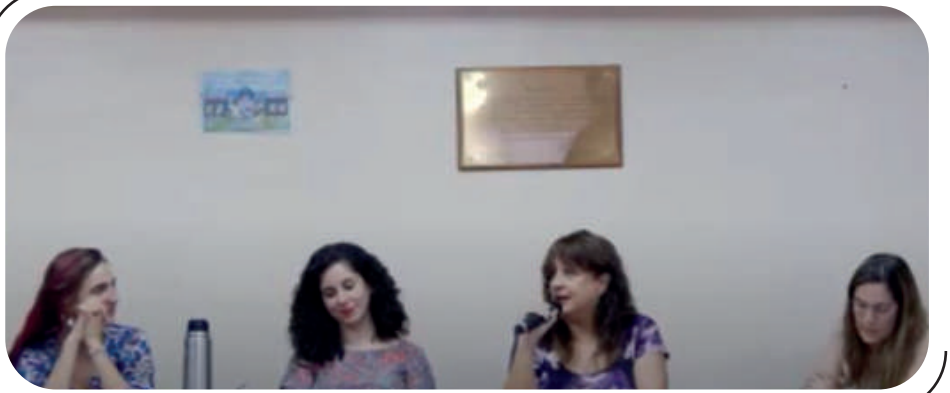
Sin duda, además, pretende ser el disparador de aportes, nuevos trabajos, acciones sindicales y trabajos dentro de



las escuelas y del sindicato.
Ante este escenario ya no sólo consultaban cómo cargar en el MIA un 70 A o el puntaje sino también respaldo, formación y recursos para atender nuevas situaciones tanto entre estudiantes como en el mundo adulto que habita la comunidad educativa.
Dado que las políticas de género y diversidad constituyen y visibilizan nuevos sujetos y nuevas ciudadanías, desenmascaran situaciones de violencia en las escuelas donde comienzan nuevas dinámicas de convivencia. Entonces, después de 17 años de aplicación de "la ESI", ¿qué desafíos político-pedagógicos y político-sindicales observamos? ¿Qué estrategias de solución o respuestas como delegades hubo a problemáticas planteadas desde docentes? En principio, sólo tenemos tres jornadas ESI obligatorias y la prohibición del lenguaje inclusivo (2022), invisibilizando las identidades no binarias y la heterogeneidad de géneros.

Ver con los "lentes de la ESI" a todos/as/es

Como equipo de secundaria nos preguntamos: ¿Hacia dónde queremos arribar como referentes sindicales en la transversalidad de la ESI? ¿Y en el financiamiento de nuestro trabajo como equipo ESI? En suma, ante una coyuntura neoliberal extrema en CABA y en Nación ¿podemos encontrar en "la ESI" soluciones o respuestas? ¿Por qué sigue incomodando hablar de ESI?
La experiencia y un poco la breve historia nos indica que una vez que vemos el pasado con los lentes de la ESI podemos resignificar el pasado general y personal, lo cual no es tarea sencilla y mucho menos individual. Esto nos enseñan los feminismos y la organización sindical.
En este sentido, para seguir democratizando las escuelas y, sobre todo, conquistar un futuro transfeminista con acceso igualitario a la educación y presupuesto acorde a las necesidades materiales y subjetivas que nos atraviesan, es fundamental seguir formándonos, trabajar entrelazadamente y fortalecer la organización sindical.
Hemos alcanzado un piso del que no daremos ni un paso atrás hasta alcanzar verdaderamente una escuela pública, gratuita, laica y de calidad para todos, todas y todes con los recursos materiales y simbólicos necesarios.
Como militantes feministas y sindicales del campo nacional y popular sumamos nuestros aprendizajes sobre el trabajo en red y territorial. Es decir, creemos fundamental también para nuestra práctica poder contar con las redes barriales de salud, culturales o políticas del territorio para acompañar a estudiantes al CESAC del barrio o saber por qué está faltando a la escuela (en articulación con promotorxs educativos y los DOE de cada escuela).
Todos los marcos legales mencionados más las realidades sociales, culturales, barriales que atraviesa la vida cotidiana de las escuelas tienen una relación dinámica con el sindicato gracias a sus delegades y referentes por escuela.
Como referentes sindicales es nuestra intención acompañar a les delegades, referentes y conducciones en el abordaje de situaciones puntuales de violencias por motivo de géneros y/o diversidad. Tomamos la temática y la incorporamos a nuestras reuniones de delegades y equipos de conducción. Compartimos saberes para fortalecernos, crecer y siempre estar acompañados. revalorizamos



nuestra historia en las luchas por conquistas en derechos.
Sabemos que las escuelas son la caja de resonancia de la realidad social y las violencias. Ante esto, como sindicato, nuestro posicionamiento político-pedagógico es que entendemos a las escuelas como Territorios de Paz.
Las situaciones de violencia impactan al docente que la recepciona, para eso trabajamos con lxs delegadxs haciendo lecturas conjuntas de todos los paraguas legales que atienden a esas vulneraciones. Fortalecemos la escucha. Generamos distintas herramientas, por ejemplo, realizamos un cuadernillo con el objeto de acompañar a nuestros delegades y fortalecerlos con todo el marco legal y con cuadros simplificando su lectura, porque que como dirigentes sindicales nos posicionamos contra todo tipo de violencia en ese lugar que habitamos que es nuestra querida escuela pública.

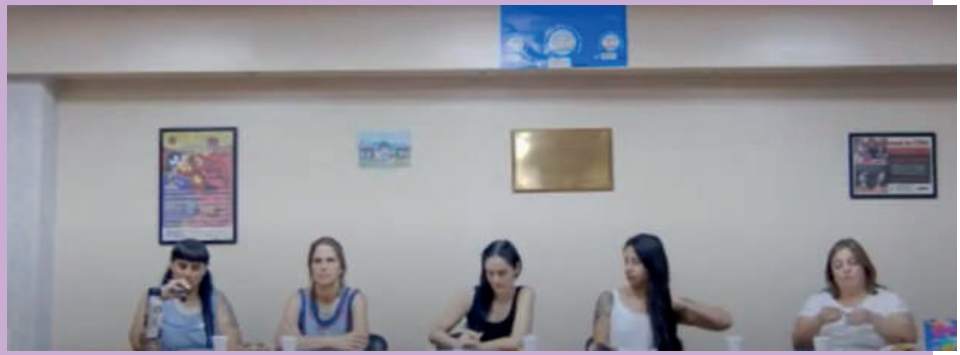
A modo de cierre

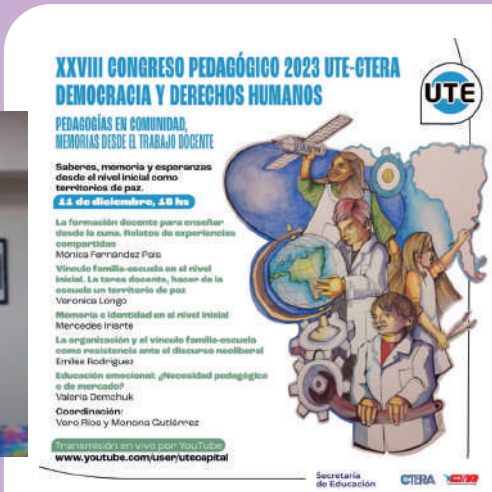
En resumen, entendemos a la Educación Sexual Integral como garante de otros derechos, como promotora de nuevas ciudadanías y espacio democratizante de las escuelas. Asimismo, como toda normativa debe ser dinámica y puesta en tensión con las realidades diversas y complejas que día a día atravesamos como trabajadorxs de la educación, sabiendo que, así como cambian las generaciones de estudiantes en sus formas de vivir y comprender el mundo, también cambia la docencia. Es así que nuestra práctica pedagógica y sindical fue cambiando al calor de la coyuntura y de buscar dar respuesta a situaciones de violencia de género, entre otras.

Hoy, tenemos la oportunidad de hacer de la ESI la promotora de lugares de escucha y contención ante un escenario adverso que coloque al sindicato y a nuestros referentes territoriales en lugares centrales para construir una patria más amorosa, justa, libre, soberana y transfeminista.
Esperamos que este trabajo, junto a los presentados en el Congreso Pedagógico de la UTE, sea disparador de nuevas experiencias, lecturas y puesta en papel de más trabajos.

Recursero:
https://ute.org.ar/recursero-genero-media/

Saberes, memoria y esperanzas desde el nivel inicial como territorios de paz





Con la participación de Monona Gutiérrez y Verónica Ríos se realizó el encuentro con las compañeras de nivel inicial. La formación docente, inicio del título de Mónica Fernández Pais, atraviesa todos los escritos, así como la “escucha a niñas y niños” que menciona Gabriela Scarfó. Estas ideas se entraman con el vínculo escuela-familia que proponen Verónica Longo y Emilse Rodríguez en sus ponencias. Valeria Demchuk se pregunta sobre los sentidos de la educación emocional, en tanto Mercedes Iriarte nos propone pensar la memoria y la identidad a partir de su labor pedagógica en la comunidad de La Boca.

La formación docente para enseñar desde la cuna. Relatos de experiencias compartidas

Mónica Fernández Pais[1]



1 Maestra jardinera. Doctora en Educación. Profesora e investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Directora de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes y de la Cátedra Libre Paulo Freire en la misma Universidad. Froma parte del equipo de Pensamiento Pedagógico Latinoamericano de la Escuela Marina Vilte de la CTERA.

Palabras clave

Concepción de infancia, perspectivas pedagógicas, derechos, géneros, lógicas del cuidado.

"La conciencia individual
llega a la paz en calma.
La conciencia colectiva,
cuando toma conciencia,
produce incontrolables
terremotos de pájaros"

Hamlet Lima Quintana

La infancia cobra cada día mayor relevancia en el escenario actual en el marco de las políticas públicas y de la producción de conocimiento. Los desarrollos teóricos, sin embargo, deben poner de relieve la mirada colectiva como potencia capaz de producir terremotos por lo común. Los desarrollos de las tres cohortes de dictado de las Diplomaturas acerca de la Primera Infancia en convenio entre la UMET y UTE que se han desarrollado en los últimos años nos permitieron estudiar el tema desde la multiperspectiva al convocar los aportes de distintos campos disciplinares.

El Diploma se propuso introducir el estudio de las distintas concepciones de infancia desde el presente y recuperar la perspectiva histórica, social, cultural y antropológica y con la intención de ofrecer posibilidades de análisis con la intención de consolidar la perspectiva pedagógica en clave de derechos.

La agenda educativa en torno a la Primera Infancia invita a revisar supuestos, tradiciones y modos de atender y educar a los más pequeños en una disputa por las definiciones acerca del legado cultural a transmitir. En este sentido, el Diploma ofreció a quienes lo cursaron y se interesan en la cuestión, la posibilidad de asumir la responsabilidad político - filosófica que le cabe a la enseñanza desde tan temprana edad incorporando nuevos recursos y ampliando los propios repertorios.

Ya transitando la tercera década del Siglo XXI, resulta necesario estimular las miradas críticas hacia la construcción del discurso destinado a la Primera Infancia y ponga en valor los saberes de los/as educadores al otorgar centralidad a la voz de las niñas y los niños. En este sentido, los nuevos marcos jurídicos y las diversas experiencias que se desarrollan en el país y en América Latina, muestran las deudas pendientes con los más chicos a la hora de considerar sus intereses en la definición de políticas públicas.

En el caso argentino, la atención a la primera infancia, con una larga trayectoria desde la orígenes en el marco de la consolidación del sistema educativo argentino manifiesta las tensiones entre lo que hoy llamamos las lógicas de cuidado y la educación que deben ser leídas desde las perspectivas de género y considerar las nuevas configuraciones familiares que atienden a los nuevos.

El Diploma se propuso ampliar la mirada sobre la cuestión de la infancia temprana en función de la centralidad que le cabe al niño y los saberes que la cultura argentina ha amasado en los últimos años. Interesa aquí recuperar saberes y abonar a nuevas representaciones acerca de la niñez que ayuden a construir discursos capaces de disputar hegemonía para consolidar una perspectiva pedagógica que los tenga como principales destinatarios.



Una pausa para mirar a lo lejos

"No es que lo pasado arroje luz sobre lo presente,
o lo presente sobre
lo pasado, sino que la imagen
es aquello en donde lo que ha
sido se une como un
relámpago al ahora de una
constelación"
Libro de los pasajes, Walter Benjamín

Resulta oportuno señalar que la educación en los primeros años, lejos de ser una novedad de las últimas décadas como suele señalarse es parte de las disputas por la organización de la pedagogía moderna desde sus orígenes. Fue el mismísimo Jam Amos Komenský (conocido como Comenio) quien el su obra "Didáctica Magna" (1630 fue su primera edición) formuló uno de los principios rectores de la educación moderna que fue tomado como bandera recién en el siglo XX, como lo es la educación comienza desde la cuna. Es muy valioso recuperar la fuente de este postulado para no confundir el valor que le cabe en una disputa por el sentido y el protagonismo en la función educadora. En nuestro país fue Domingo F. Sarmiento quien en 1849 a través de su obra escrita en Chile "De la Educación Popular", asume que el mayor adelanto de la civilización fue la educación desde los dos años de edad.

Estos planteos nos ubican ante la necesidad de revisar la formación de quiénes se interesan y dedican a educar desde los primeros años asumiendo la herencia de larga data y postulando desde el presente bajo el paradigma de derechos la importancia de educar desde el nacimiento ya no para prevenir los males de la dudosa educación maternal, sino para desplegar la condición ciudadana que nos recibe en esta sociedad.

Así, desde el Diploma, nos propusimos trabajar la cuestión de los derechos como eje organizador del plan de estudios y reponer la mirada pedagógica dejada de lado por la consolidación de las didácticas como saberes para la práctica. Esta manera de abordar la educación tempana se produjo, según entendemos, como consecuencia de la consolidación de cuerpos de especialistas que abonaron al crecimiento de la perspectiva instrumental de la tarea, dejando de lado o negando la mirada política del trabajo de enseñar. Esta modalidad se instaló con mucha fuerza en la educación inicial a nivel nacional y local como una de las secuelas de los procesos de cesura que produjo la última dictadura en el país. De este modo, nos interesó recuperar la mirada pedagógica el paradigma latinoamericano a través de la obra, por ejemplo de Adriana Puiggós.

También asumimos la importancia de la perspectiva de género y las lógicas de cuidado, que recuperamos a través de los aportes de Dora Barrancos y Virginia Franganillo. Las nuevas miradas a las infancias a través de los estudios que llevó adelante Gabriela Diker, la mirada del cuidado de la salud de la mano de Oscar Trotta y los marco legales que estudiamos junto a Gabriel Lerner y la Defensora del Niño de la Nación Marisa Graham. Un nutrido y valiosísimo cuerpo de especialistas que han ocupado lugares claves en las funciones de gobierno y desarrollado teoría.



Los contenidos como supuestos

"Y aunque nazcas pobre,
te traigo también:
se precisan niños
para amanecer"
Gurisito, Daniel Viglietti.

Nos interesa también recuperar algunos de los objetivos que nos propusimos a lo largo de las cursadas. Entre ellos, destacamos la recuperación y puesta en valor de los saberes que se producen en las instituciones del nivel inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuyas escuelas infantiles resultan un faro para los desarrollos institucionales a lo largo y ancho de nuestro país. También, resultó muy importante promover la reflexión sistemática acerca de las relaciones entre enseñanza, saberes, derechos y sociedad en la primera infancia en las prácticas cotidianas en un escenario complejo y atravesado por demandas multisectoriales.

Para ello, buscamos brindar herramientas para la lectura crítica de los discursos actuales acerca de la primera infancia y la influencia de los nuevos medios de comunicación. Resultó necesario reflexionar acerca del sentido de la educación inicial en el Sistema Educativo y en la sociedad argentina como punto de partida para ordenar y apropiarse de información acerca de la legislación vigente destinada a la infancia en Argentina a lo largo de su historia y sus articulaciones con las cuestiones familiares y tutelares.

Finalmente, resultó clave habilitar espacios para la discusión acerca de los discursos actuales en torno a la educación y el cuidado de las/os niñas/os de cero a seis años en la medida que los desarrollos de las sociologías feministas, ponderan estas tareas sin incluir en las discusiones la cuestión de los derechos de las niñeces de manera igualitaria. Entendemos que allí se presentaban cuestiones que hacen a las condiciones laborales, vinculares y la extensión de la matrícula del nivel inicial siempre en tensión con la oferta ofrecida desde los ministerios de desarrollo social que repercute en tanto en las niñas y niños como en las trabajadoras.

La caja curricular del Diploma tuvo como ejes, como dijimos, la mirada desde los estudios históricos siempre necesaria para pensar la prospectiva en un primer momento. Luego, se trabajaron las cuestiones relativas a los marcos jurídicos y normativos atendiendo a sus límites y posibilidades. Pusimos en valor la pedagogía como campo de estudios de la educación desde el nacimiento, como se dijo; y, las distintas variables que hacen a la tarea de enseñar. Allí, se ponderó el valor del juego y distintos lenguajes expresivos.

En síntesis, se busco dar herramientas para abordar el tema de la educación en los primeros años como un asunto que desborda al nivel inicial, que no se circunscribe a un cuerpo de especialistas sino que requiere de la interdisciplinariedad y asume su carácter estructurante para pensar la educación como trayectoria.

Exordio

"—Pensé que había sido tan claro -dije-. Parece que no entendieron.

—¿No habrás sido tú, Paulo, quien no los entendió? —pregun-



tó Elza, y continuó—: Creo que entendieron lo fundamental de tu plática. El discurso del obrero fue claro sobre eso. Ellos te entendieron a ti pero necesitaban que tú los entendieras a ellos. Ésa es la cuestión." Pedagogía de la esperanza, Paulo Freire.

Cerrar buscando llamar la atención, dejando el diálogo abierto. Eso buscamos. ¿Por qué? Porque nos interesa que el problema de la educación inicial sea un tema de todos. Lejos de los extensos discursos, elegimos la simpleza y la frase corta. Te invitamos y les invitamos a todas y todos nuestras/os compañeras/os a asumir este tema como un tema común. Se trata justamente de pensar en las trayectorias educativas como camino largo que se inicia en las salas del nivel inicial.

Como le decía Elza, su esposa, a Paulo Freire se trata de conmover en la medida que nos entendemos, nos escuchamos, somos escuchados. Eso exigen hoy nuestras niñeces. Que les miremos, que les escuchemos. Que seamos muchas y muchos quiénes estemos atentas/os. Somos las y los docentes quienes más les escuchamos a lo largo de casi dos décadas en las que convivimos en las instituciones educativas. Sus primeras y más preciadas décadas de vida. Somos nosotras/os quienes tenemos esa oportunidad única e irrepetible. Por eso, la invitación es a trascender las fronteras de los niveles, modalidades y formas que impone un sistema en crisis para mirarles a los ojos y comprometernos con su futuro. Para eso nos formamos…



Compañía de títeres "El Yeite" con la obra ¡Pequeño dragón, a volar!
Vacaciones de invierno en UTE.

¿Cómo escuchamos a niñas y niños? El problema de la judicialización en la educación inicial*

Gabriela Scarfó[1]

* Ponencia basada en la exposición realizada el 16 de septiembre de 2023 en el marco de la Diplomatura en 'Sistema de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Las Escuelas en la trama política interjurisdiccional'. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=5ll1SFohiwI



1 Profesora en Ciencias Antropológicas, Especialista en Planificación y Gestión de Políticas Sociales y maestra de nivel primario.

Palabras clave

Trabajo docente, judicialización, educación inicial

Buenos días a todas, a todos, a todes. Me gustaría empezar por agradecer la invitación, especialmente a Sonia Laborde y su calidez, y permitirme ser parte de esta jornada de reflexión, en el marco de esta diplomatura. Comienzo por hacer una aclaración, invertimos el orden del título con Lucía, y vamos a ir de la judicialización al consejo de escuela. Las dos venimos de un mismo equipo, que hace muchos años, con la conducción de Graciela Batallán y hasta hace muy poquito de nuestra queridísima compañera Silvana Campanini, problematiza la relación entre juventud, niñez y política. En esta oportunidad, voy a abordar el problema de judicialización de las relaciones escolares y para ello voy a retomar la problemática del trabajo docente, siguiendo la línea que iniciara Graciela Batallán hace ya más de 20 años. Para ello, me voy a concentrar en los aportes de la antropología social para pensar la relación entre judicialización y escuela.

Empecemos por preguntarnos de qué hablamos cuando hablamos de judicialización. En Argentina, como en otros países latinoamericanos, el recurso a la justicia para dirimir disputas, no solo atraviesa a las instituciones escolares, sino que está presente en la política, en la salud, en las protestas sociales, incluso en la propia justicia. Abundan ejemplos, precisamente, de cómo la judicialización atraviesa a todas las instituciones públicas. Este recurrir a la justicia es analizado por Phillipe Meirieu, uno de los mayores pedagogos franceses contemporáneos, como un ataque judicial contra un funcionario de las instituciones públicas que no solo afecta la vida de las personas implicadas, sino que contribuye a desestabilizar la misma legitimidad de las instituciones. En este sentido, para Meirieu, nos estamos refiriendo a situaciones donde el recurrir a la justicia no está siendo un derecho ciudadano legítimo –si fuese un derecho legítimo no nos opondríamos– sino con fines individualistas. Él está mostrando situaciones en las que prima un bienestar individual sobre un bienestar común, cuando el sentido de la justicia debiera ser el bien común.

¿Por qué empiezo por esta contextualización? Porque me parece importante entender que la judicialización que hoy está presente en la escuela no le pasa solamente a ella, la escuela no está escindida de lo que sucede en el resto del mundo social. Y este punto de partida me parece clave, porque si no, vamos a pedirle a la escuela que logre salir de una judicialización, de un proceso, que está presente, insisto, en todas las instituciones públicas.

Pensemos ahora qué características toma en la escuela, las particularidades que tiene la judicialización en las relaciones escolares. Y acá, si hacemos un poquito de historia, veremos que la potestad de acudir a la justicia cuando un niño/a está siendo vulnerado en sus derechos fue históricamente de la escuela. Y continúa siéndolo. Hoy la escuela tiene la responsabilidad de acudir a la justicia cuando detecta situaciones de maltrato, mayormente en el ámbito familiar. En tales casos, le corresponde a la escuela hacer la denuncia. Sin embargo, lo que está pasando en la actualidad es que la justicia interviene en asuntos escolares por otros motivos.

Repasemos algunos ejemplos de cómo ha cambiado el recurrir a la justicia hoy. Tenemos, por un lado, los intentos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires por judicializar a padres que considera responsables por la toma de los



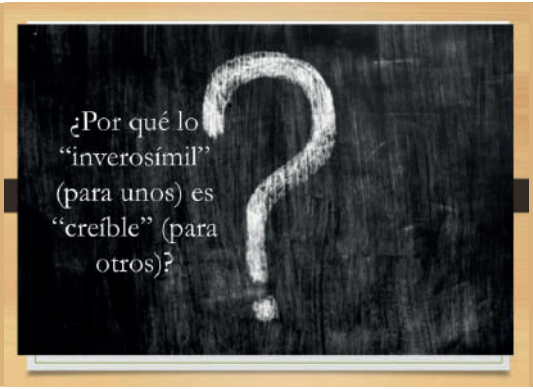
edificios escolares que realizan sus hijos al reclamar mejores condiciones edilicias en las escuelas. Lo hizo en el 2018 y lo repitió en el 2022. Por otro lado, también hay avances de la ciudadanía civil y se empieza a judicializar la falta de vacantes en las escuelas y hay entonces familias que acuden a la justicia para reclamar su legítimo derecho a conseguir una vacante en la educación pública. Y finalmente, está el problema en el que hace foco mi trabajo de investigación actual en el nivel inicial: cuando los padres acuden a la justicia por una supuesta situación de vulneración de derechos.

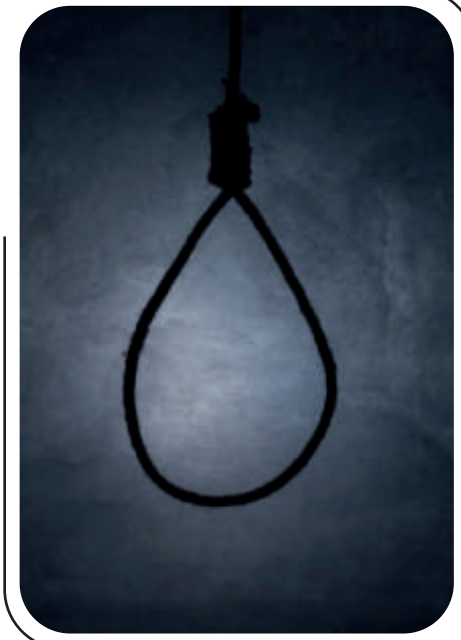
Entonces ahora sí me gustaría plantear qué es lo que sucede con la judicialización de las relaciones escolares en el nivel inicial. La particularidad que vengo encontrando en este nivel educativo es que emergen relatos que denomino "inverosímiles", que tienen una fuerte carga de inverosimilitud. La inverosimilitud tiene que ver por un lado con el contenido de aquello que se denuncia –en general suelen ser escenas sexuales que se presume sucedieron de forma reiterada en una sala de jardín de infantes–, pero también con una condición necesaria para ello que ocurra: la complicidad y el silencio de todos los actores escolares, es decir: de un equipo directivo, de maestras de sala, incluso de auxiliares de limpieza. Para que efectivamente una de estas escenas tenga lugar en la escuela, requiere, insisto, de la complicidad de toda la institución.

La pregunta que yo me hago es por qué algo claramente inverosímil para todos los docentes (y para muchos padres, hay que decirlo), por qué esto que es inverosímil y muy poco probable, es creíble o resulta verosímil para otros. Y acá me parece importante entender que no se trata de un problema individual, de una o dos o tres docentes acusadas, sino que en realidad es un problema que efectivamente afecta a toda la escuela, porque para que lo inverosímil tenga lugar en la escuela todos tienen que ser cómplices de esa situación. Mi hipótesis es que detrás de estos relatos inverosímiles, detrás de estas escenas dantescas, opera lo que denomino la lógica de la sospecha en las relaciones entre familias y escuelas. Un desencuentro entre familias y escuelas que se produce en un contexto histórico donde la institución escolar y el trabajo docente no gozan de su histórico lugar de reconocimiento y de confianza.

Por tanto, para acercarnos a comprender la judicialización de las relaciones escolares en el nivel inicial, vamos a desarrollar la noción de la lógica de la sospecha y la desconfianza en relación con la fragilización de las instituciones y la falta de contrato escolar entre familias y escuelas. Elijo estas tres dimensiones del problema, básicamente porque me parece que es allí donde la escuela y sus docentes tienen un margen de acción para intervenir, sin por eso, es importante decirlo, responsabilizarlos del problema.

El concepto de la lógica de la sospecha y la desconfianza es una categoría teórica que trabaja María Epele, una antropóloga argentina, que investiga en el ámbito de la salud. En su trabajo de campo en hospitales pudo documentar numerosas narraciones, relatos de prácticas, en que la sospecha y la desconfianza empiezan a estructurar los vínculos entre





las instituciones estatales de salud y los usuarios de drogas. Desde una mirada analítica tomo este concepto para llevarlo al espacio de la educación y empezar a pensar cómo la lógica de la sospecha y la desconfianza también estructura los vínculos entre las instituciones educativas y las familias.

La autora define la lógica de la sospecha y la desconfianza como un conjunto variado de prácticas simbólicas que incluyen duda, desconfianza, sospecha, deslizamiento e inversión de significado en la lectura de los mensajes. Lo que el concepto aporta es un intento por reconocer que esta lógica es una barrera que no deviene de factores externos, sino que se construye en la historicidad de los vínculos sociales. En nuestro caso, se tejen en la vida cotidiana escolar entre familias y escuelas. Es decir que, la sospecha no viene solo de fuera de la escuela. No debemos reducir el fenómeno a pensar que las familias inventan intencionalmente relatos fantasiosos –más allá de que en ocasiones puede suceder–. Tampoco podemos reducirlo a pensar que hay simplemente una búsqueda económica por parte de madres y padres. Por el contrario, la noción de la lógica de la sospecha nos permite analizar el fenómeno en términos relacionales y dar lugar a repensar aquellas situaciones donde la escuela, sin quererlo, también educa en la sospecha. Básicamente la invitación es a permitirnos pensar cómo la escuela es parte también de este desencuentro entre familias y escuelas.

Cuando digo que la escuela "educa en la sospecha" me refiero, por ejemplo, a situaciones donde el jardín de infantes pide permiso por escrito a las familias para poder cambiar el pañal de sus hijas e hijos. Cambiar un pañal, o cambiar una muda de ropa, es una práctica de cuidado que históricamente hizo la escuela y que no necesita una autorización por escrito pues no requiere pedir permiso por escrito a las familias. Y sobre todo, y esto es importante, en las instituciones escolares no existen normativas que prohíban cambiar un pañal o cambiar una muda de ropa, y sí hay un montón de normativas que nos hablan del cuidado integral de las infancias que también implican el cambio de una muda de ropa.

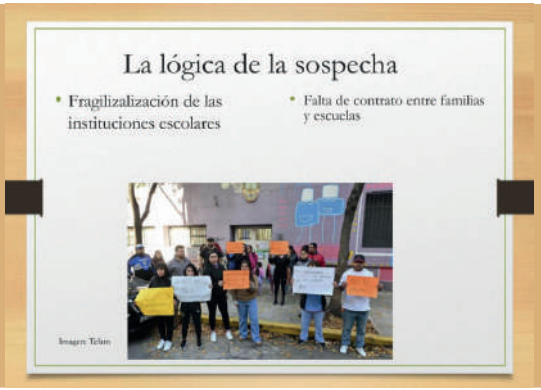
La escuela también educa en la sospecha, sin quererlo, cada vez que realiza advertencias por la presencia de un docente varón en el jardín de infantes. Así, en mi trabajo de campo, es recurrente escuchar que las docentes les explican a las familias "que el profe de música o el de educación física, no está solo con los chicos", que también está la maestra de sala presente en la clase. Siempre me pregunto por qué no puede estar solo un profesor de música o un profesor de Educación Física, como está sola muchas veces una maestra. Son advertencias que, queriendo cuidar al compañero, resguardarlo, terminan también cimentando, afirmando la sospecha que muchas veces representa la figura del docente varón, la figura masculina, en un mundo de infancia donde históricamente somos las mujeres las que estamos a cargo del cuidado y de la educación de los niños.

Finalmente, creo que también la escuela, sin quererlo, abona esta lógica de la sospecha y la desconfianza cada vez que silencia el tema. La imposibilidad de hablar de los temores que trae el cambio de pañal, de los miedos que hoy genera abrazar a un niño, o la presencia de un docente varón, termina generando mayores desconfianzas. Así, por ejemplo, en mi trabajo de campo, un profesor de música me decía que cuando los niños se acercan, ellos tienen que poner los brazos atrás... Por supuesto, son prácticas y lógicas absolutamente entendibles en este contexto actual donde existe mucho temor entre las y los docentes de ser acusados. Pero también son prácticas ajenas al histórico lugar de cuidado que construyó la escuela desde fines del siglo XIX. Y más bien nos muestran las huellas que estas acusaciones y denuncias están dejando en las prácticas docentes y en el modo de relacionarse con los niños y las niñas.

Pensemos un poco en la historia detrás de esta lógica de la sospecha y la desconfianza. El registro histórico y antropológico de las relaciones entre familias y escuelas va a mostrar que, en realidad, éstas no estuvieron nunca exentas de tensiones. Los conflictos son inherentes a las relaciones sociales y la escuela no es la excepción. En todo caso, lo que ha cambiado con el paso de los años es el rol disciplinador que históricamente tuvo la escuela, principalmente en los niños, pero por extensión en sus familias. Ese rol disciplinador es el que hoy está siendo puesto en cuestión, también de cara al avance en materia de ciudadanía de la sociedad civil. En este contexto, podemos retomar a Isabelino Siede que señala una serie de nuevas tensiones que marcan las relaciones entre las familias y las escuelas. Él habla de problemas de confianza, de autoridad, de legitimidad, de comunicación y de cooperación para caracterizar lo que acontece en los jardines de infantes en la actualidad.

A mí particularmente me interesan los dos primeros, los problemas de confianza y de autoridad. Por un lado, la pérdida de confianza tiene que ver con la sospecha sobre la integridad ética de unos y de otros, porque hay sospechas sobre la integridad ética de las familias y viceversa, también de los docentes. En definitiva, la desconfianza se hace presente fuertemente en los temores que emergen cuando se deja un niño pequeño al cuidado de un adulto. Pensemos que, sobre todo en el nivel inicial, donde se concentran los casos de judicialización, se produce el primer contacto de las familias con una institución escolar. En consecuencia, es la primera vez, en ocasiones, que las familias dejan a su niño o niña al cuidado de otras personas. Por otra parte, la crisis de autoridad tiene que ver, dice Siede, con la sospecha sobre la capacidad de otro (familia o escuela) para intervenir en las tareas en las que son responsables. Precisamente, en esta crisis de autoridad que atraviesa la escuela, la judicialización encuentra un lugar.

Sin embargo, me gustaría aclarar que la judicialización de las relaciones escolares es un fenómeno multicausal. Cuando focalizamos en lo que pasa en la escuela y en lo que puede o no hacer la escuela, hay que ser justos y reconocer causas múltiples. Más allá de las tres dimensiones que mencionamos aquí, también es parte del problema la presencia de los medios de comunicación y su aporte para deslegitimar el rol docente. Pensemos que fue muy difundida la noticia en los diarios de las tres maestras acusadas en Palermo y ninguno levantó la noticia de que los peritos oficiales dieron cuenta de que ahí (afortunadamente) no había habido una situación de vulneración de derechos. Eso no fue noticia. Sabemos que la acusación vende y se convierte en noticia mientras que la inocencia o la absolución, no. Y esto no pasó solamente en el jardín de Palermo, sino que sucede reiteradamente; muchos docentes han sido escrachados en medios de comunicación y luego, cuando la acusación se desarma y se demuestra que afortunadamente no hubo una vulneración de derecho (o por lo menos, no la hubo en la escuela), esto no se transforma en noticia. Los medios de comunicación tienen un lugar muy importante en el detrimento del trabajo docente. También podríamos analizar cómo están muy presentes los pánicos morales, que aquí son pánicos sexuales, asociados al cuidado de los cuerpos. Y asimismo,



podríamos analizar todas las construcciones sociales que emergen sobre el otro, en este caso sobre la docencia, cuando aparecen este tipo de denuncias. Me refiero al efecto que tiene la sola mención de la palabra abuso sexual infantil que pareciera transformar en un monstruo a quien se acusa.

Finalmente, me interesa pensar qué lugar tienen las y los docentes en esto, y fundamentalmente entender por qué la judicialización recae en la figura del docente. Para ello, retomo a Graciela Batallán quien sostiene que el docente es un subalterno poderoso: es poderoso porque tiene un lugar de poder dentro del aula, pero al mismo tiempo tiene una condición de subalternidad jerárquica dentro de la escuela. Es decir que tiene autonomía adentro del aula, pero es subalterno dentro de la lógica del aparato burocrático escolar. Desde estas lógicas contradictorias ella describe muy bien cómo los y las maestras son colocados como mediadores entre el Estado y la sociedad civil. Y la figura docente en este lugar de mediador es la que termina concentrando las tensiones que se hacen presentes en la escuela. Entonces, es al docente, insisto, en tanto representante del Estado, que las familias le demandan respuesta, respuesta como un funcionario del Estado. Y en el caso de la ciudad de Buenos Aires estamos en un Estado, además, que en el nivel inicial no garantiza vacantes, en la escuela primaria no garantiza comida saludable en los comedores escolares y en las escuelas secundarias no puede garantizar condiciones edilicias básicas. También es un Estado que tiene altos índices de pobreza y desnutrición infantil. Y esto, efectivamente, termina concentrándose en la escuela. Por eso creo seriamente que el Estado es parte del problema y está quedando muchas veces invisibilizado cuando no se le reclama su participación e intervención en estos asuntos.

Para cerrar, y a modo de reflexión sobre cómo hacer frente a la judicialización, traigo tres preguntas. La primera es una invitación a pensar cómo pasar de esta resolución hoy depositada en la justicia para devolverle la capacidad de resolución y de reparo a la escuela. Es interesante pensar que, cuando emergen estos conflictos, muchas veces, tanto las familias como la escuela, confían y esperan la resolución de la justicia. La realidad es que esa espera no deja margen de acción a la escuela. Una institución que está esperando la resolución de la justicia es una institución que está esperando ser juzgada por otra. En esa espera la lógica judicial pone en tensión y en duda la lógica del trabajo docente y le impide a la escuela hoy salir a discutir en la esfera pública el contenido de aquello que se le acusa. Recordemos que dijimos al principio que son relatos inverosímiles, entonces urge pensar una escuela que pueda constituirse como un espacio de resolución y de reparo para los niños, para las familias y también para los docentes.

La otra pregunta que me gustaría plantear es cómo desarmar esta lógica de la sospecha y la desconfianza entre familias y escuelas antes de tener que defendernos de ella, es decir, cómo transformar la sospecha en vínculos de confianza. Y acá, en el plano cotidiano, en la vida cotidiana escolar, es una invitación a revisar prácticas que favorezcan lazos de confianza, instancias de escucha, instancias de diálogos reales con las familias y con los docentes. En el plano más estructural, es una invitación a fortalecer la escuela, a defender la escuela pública de este ataque judicial.

Y finalmente, pensar en este tema los marcos de escucha desde los cuales interpelamos a los niños y a las niñas. Esta dimensión del problema nos obliga a pasar del paradigma de "los niños no mienten", a poder pensar cómo los escuchamos. Con la judicialización hay un falso dilema, porque en realidad a los niños hay que escucharlos siempre, eso lo sabemos, la escuela lo sabe; de hecho, la escuela no solo sabe escuchar a los niños, sino que sabe cómo preguntarle y cómo dialogar con ellos. Entonces ahí creo que hay un falso dilema: no debemos detenernos en si hay que escuchar o no a los niños porque hay que escucharlos siempre y en eso estamos de acuerdo. Tanto la escuela, la familia, como la justicia, deben escuchar a los niños. Este problema no tiene que ver con el dilema de si escuchamos o no a los niños, sino, como vimos anteriormente con la lógica de la sospecha, con la fragilización de las instituciones escolares y con el quiebre de las relaciones entre familia y escuela, entre otros.

La invitación, para cerrar, es retomar el saber experto que tienen los y las docentes, que tienen los directivos, que tiene el sistema educativo en general, que tienen los supervisores. Hay un saber experto que tienen las y los trabajadores de la educación y que les permite intervenir en estos temas. Me parece que hay que volver a pensar este presente y potenciar ese carácter transformador que siempre tuvo la escuela para volver a construir la escuela como un espacio de lo común. Muchas gracias.

Otras publicaciones sobre el tema

Scarfó, G. (2022), "Cuando la lógica judicial irrumpe la institución escolar. Acusaciones a docentes en jardines de infantes de la provincia de Buenos Aires". En: Confluencia de saberes. Revista de educación y psicología. Num. 6. Año III. Septiembre. Disponible en: http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/issue/view/364

Scarfó, G. (2023), "La lógica de la sospecha en el nivel inicial. Un problema que la Educación Sexual Integral debe abordar". En A. Baichman y otros, ESI : en-tramando reflexiones y andares por una educación emancipatoria. Ediciones del CCC Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Disponible en: https://repositorioccc.omeka.net/items/show/581

Scarfó, G. (2023), "Crónica de una condena anunciada: la sospecha sobre el docente varón en la educación inicial". 593 Digital Publisher CEIT, 8(4), 568-581. Disponible en: https://doi.org/10.33386/593dp.2023.4.1988



Juan Falú, GUITARRAS DEL MUNDO en UTE

Educación emocional: ¿Necesidad pedagógica o de mercado? La irrupción de la educación emocional en el ámbito educativo

Valeria Demchuk[1]



1 Profesora de Nivel Inicial. Delegada de UTE Distrito escolar 5to. Estudiante del Profesorado Superior de Filosofía.

Palabras clave

Educación emocional, Neurociencia, Neoliberalismo, Pensamiento crítico

El contraste entre emoción y afecto es el contraste entre la biología y la pedagogía, entre el organismo y el cuerpo, entre el afán de medir o controlar, y la curiosidad por comprender o asombrarse. No es lo mismo. Y no da igual.
D. Brailowsky.

La educación emocional es tema de discusión de hace años, pero toma una especial relevancia y se formaliza en un tiempo y espacio determinado. El propósito de este escrito tiene como fin ayudarnos a pensar cómo es que algunas perspectivas nuevas que ingresan a la escuela por diversos canales, a través de capacitaciones, en forma de recursos o en los lineamientos curriculares, tienen una recepción exitosa por parte de algunas docentes.

Aunque no me detendré a profundizar en los lineamientos curriculares, no podemos ignorar que los proyectos de país están íntimamente ligados con las modificaciones que se producen en esos documentos y que no son neutrales ni objetivos.

Si hacemos un poco de memoria el perfil de las políticas educativas de los años 90 y el del gobierno de Mauricio Macri como presidente tienen muchas similitudes que podemos rastrear en el sentido antes mencionado.

Pero hay algo muy llamativo sobre esta necesidad imperante de "Educar las emociones": antes de que esta lógica se cuele en las escuelas, las neurociencias ya habían alcanzado un status de veracidad tal que nadie podía negar el fundamental aporte que podía generar en los aprendizajes estimulando algunas zonas del cerebro.

Dicho esto, entonces, es posible preguntarse: ¿desde qué paradigma se presenta la llamada "Educación emocional"? ¿Qué intencionalidad político-pedagógica tiene la presencia de la educación emocional en el ámbito educativo? ¿Cómo es posible que todo lo que se presenta como nuevo sea incorporado por las docentes sin ser antes repensado o haber indagado cuál es su origen?

Este tipo de preguntas nos lleva a pensar que, si bien la tarea docente implica una dependencia de los marcos prescriptivos, también las capacitaciones, los recursos de páginas en redes sociales a los que a veces apelamos buscando ideas, las opiniones de colegas, influyen en nuestras decisiones pedagógicas. Identificar el paradigma desde el cual se piensan, permite a las instituciones tomar decisiones sin necesidad de ser funcional a intereses que no pertenecen a su campo y que nunca son "neutrales".

Es preciso contextualizar los procesos y cambios en el ámbito educativo entendiéndolos como parte de decisiones más globales, en un momento histórico determinado y bajo la justificación de ciertos intereses.

Apple utiliza un concepto trabajado por Gramsci que nos puede ayudar a pensar esta relación. Dice que la hegemonía se "trata de describir los modos concretos por medio de los cuales los acuerdos estructurales predominantes —es decir, los modos básicos por los cuales se organizan y controlan las instituciones, las gentes y los modos de producción, distribución y consumo— dominan la vida cultural. Esto incluye las practicas cotidianas, como las escuelas, la enseñanza y los currículos que se encuentran en ellas". Lo que Apple nos está revelando a través de este concepto es que aquellas decisiones políticas que modifiquen o intervengan principalmente en los modos de producción devendrán inevitablemente en cambios sustantivos en la cultura y, dentro de ésta, principalmente la institución escolar y sus sentidos. Pero no es fácil de identificar esta relación de dependencia entre la estructura y la vida de las personas, dado que la hegemonía "actúa 'saturando' nuestra misma consciencia, de modo que el mundo educativo, económico y social que vemos, y con el que interactuamos, y las interpretaciones lógicas que de él hacemos, se convierte en el mundo tout court, en el único



mundo", es decir, el poder que se ejerce sobre las decisiones y modos de conducirse de las personas es tan sutil que dificulta la toma de distancia de nuestro propio modo de actuar, dado que nuestra consciencia deja de autorreflexionar para operar de manera reproduccionista y sin lugar a críticas.

Un ejemplo de relación hegemónica puede darse a través de una técnica de control que Foucault dio en llamar "biopolítica". Este ejercicio de poder por parte del Estado sobre la vida de las personas actúa "saturando" tal como Apple ilustra, operando de forma tan cotidiana que no imaginaríamos la vida sin esas técnicas, ¿Quién podría imaginar una vida sin vacunas, sin controles médicos, o sin investigaciones científicas que tiendan a mejorar la calidad de vida de las personas? ¿Cómo dudar de que la educación emocional, demostrada científicamente, ayude a desarrollar un mejor aprendizaje? En este sentido no podemos separar la vida de lo político o del poder; aquellas decisiones que involucran nuestra vida están relacionadas con todo un entramado social en el que estamos inmersos. Es preciso permitirnos dudar o por lo menos reflexionar acerca del sorpresivo giro por parte del Estado en el interés sobre la educación emocional como un factor constitutivo y a la vez decisivo en la mejora de los aprendizajes.

Una comparación histórica que devela intereses

La educación emocional es tema de discusión desde hace años, abocarme a recorrer su aspecto histórico conlleva desafíos teóricos y metodológicos de envergadura que no serán tratados en este escrito. Lo que específicamente abordaré es la relevancia y los sentidos sobre los cuales se fundamenta en un contexto y momento político específico.

Una comparación entre las características principales de las políticas educativas de los años 90 y las del gobierno de 2015-2019, teniendo en cuenta que ambos gobiernos fueron neoliberales, nos permitirá encontrar en el gobierno de Carlos Menem los antecedentes del proyecto educativo neoliberal que Mauricio Macri procuró recobrar.

Haciendo un somero recorrido, Carlos Menem accede a la conducción del Estado en una situación de profunda crisis: el gobierno de Raúl Alfonsín no pudo lograr avances en los principales problemas económicos y sociales. La hiperinflación, el deterioro de las condiciones de vida del pueblo y los conflictos sociales lo obligaron a entregar la presidencia. En este contexto de crisis, Menem, luego de decidir como orientación política una identidad neoliberal con Domingo Cavallo como ministro de Economía, consideró que las condiciones estaban dadas para una gran transformación sobre todo en el sistema educativo, terminando con el rol del Estado como benefactor y colocando la orientación del proceso económico en manos del sector privado. El gobierno aplicó una serie de recetas recomendadas por organismos internacionales. En este sentido, la política educativa deja de ocupar el centro orientador de la toma de decisiones y se convierte en puro instrumento de las exigencias de mercado" (Pérez Gómez, 2000. p. 130)

El escenario de país que Mauricio Macri recibió fue muy diferente al que recibió Menem. En los años 90 el presidente asumía con el país en crisis, teniendo razones que (siendo muy generosos con la historia) podríamos decir lo excedían y lo llevaban a realizar una total modificación en las políticas educativas. Por su lado, Mauricio Macri se vio en la necesidad de continuar con muchas políticas sociales y económicas del gobierno kirchnerista, dado que tenían un amplio consenso social. En materia educativa los proyectos educativos estaban alejadísimos del perfil neoliberal de los años 90, el estado tenía un papel central en la conducción y articulación del sistema educativo, lo cual impidió que el gobierno recién asumido realizara modificaciones severas o inmediatas, aunque a largo plazo implementó cambios sustanciales. Poco a poco el gobierno comenzó a darle una orientación neoliberal a su gestión, aplicado políticas que colocaron a la educación al servicio del mercado y se orientaron a disminuir la capacidad de pensamiento crítico distribuyendo ideologías que contribuyeron a legitimar y dar categoría de "natural o genética" a las desiguales sociales y educativas (Filmus, 2017). Este tipo de mirada cientificista sobre las relaciones humanas comenzó a verse reflejado en una de las herramientas educativas fundamentales para asegurar un dominio sobre los sujetos. La educación emocional tomó la escena dentro del ámbito educativo.

Los motivos que sustentan la bienvenida interesada de la educación emocional

Veamos cuáles son los fundamentos del gobierno macrista sobre los cuales se asienta para considerar que es oportuno incluir a la educación emocional en el currículum.

Un personaje importante en el desarrollo de la educación emocional como elemento fundamental para mejorar la enseñanza en Argentina es el Lic. en Psicología Lucas Malaisi,

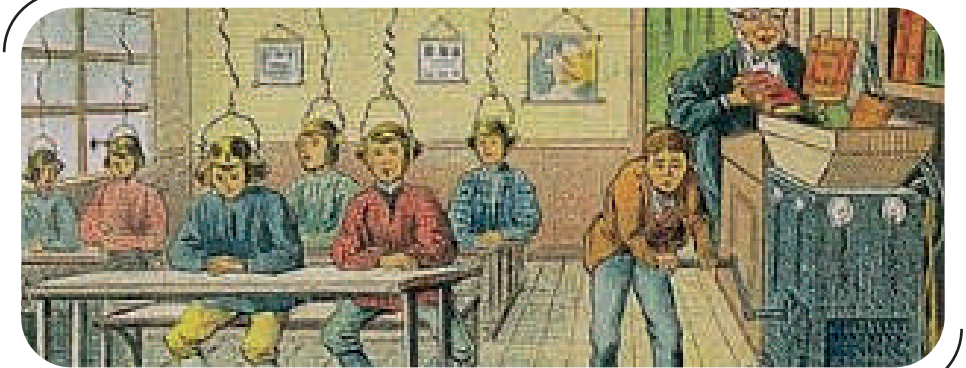
quien es presidente de la Fundación Educación Emocional de Argentina y autor del Proyecto de Ley de Educación Emocional (que logró que se apruebe en 2016 en Corrientes y en 2018 en Misiones) y que en su Artículo N° 3 explicita "Inclúyase en las enseñanzas de la Educación Inicial los contenidos de Educación Emocional y su práctica transversalizada a demás contenidos". No es casual el protagonismo de la educación emocional en los espacios escolares teniendo en cuenta que los mayores avances se han dado durante el gobierno neoliberal de Mauricio Macri. El licenciado específicamente propone que la educación emocional se incorpore a los currículos como una habilidad transversal a todas las asignaturas sosteniendo, en una entrevista realizada por un Diario digital salteño (Salta4400.com), que esta disciplina "tiene un fuerte fundamento científico".[2]

Veamos los fundamentos científicos, que a la vez develan el paradigma sobre el cual se fundamenta la educación emocional entendida como habilidad.

Uno de los autores que inspiró a Malaisi es el psicólogo, periodista y escritor estadounidense Goleman, quien en su libro Inteligencia Emocional (1996) dice que "durante la última década presenciamos una eclosión sin precedente de investigaciones científicas sobre la emoción, cuyo elemento más elocuente ha sido vislumbrar el funcionamiento del cerebro (...) estos aportes neurobiológicos nos permiten comprender con mayor claridad la manera en que los centros emocionales del cerebro incitan rabia, llanto o amor" (pag. 8). Podemos identificar una mirada biologicista de las relaciones sociales que pueden ser estimuladas o inhibidas si conocemos cómo funcionan orgánicamente.

Quien también se encargó de desarrollar teorías y dar sus aportes en materia educativa es el neurocientífico argentino Facundo Manes. En su libro Usar el cerebro (2014) sugiere que las neurociencias estudian los fundamentos de nuestra individualidad: las emociones, la conciencia, la toma de decisiones y nuestras acciones sociopsicológicas, por lo que cobra una especial relevancia la neuroeducación, que tiene como objetivo el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, al combinar la pedagogía y los hallazgos en la neurobiología y las ciencias cognitivas. Se trata así de la suma de esfuerzos entre científicos y educadores, haciendo hincapié en la importancia de las modificaciones que se producen en el cerebro a edad temprana para el desarrollo de capacidades de aprendizaje y conducta que luego nos caracterizan como adultos. Las relaciones sociales y sus conflictos pasan a estandarizarse en emociones, reduciendo así todo lo que subyace más allá de lo que sucede en el cerebro.

Ahora bien, esta es una forma de entender la educación emocional, enmarcada en un paradigma biologicista, centrada en el cerebro, que individualiza al sujeto entendiéndolo como un organismo que con un correcto estímulo puede superar las dificultades sociales que atraviesa cotidianamente. Al biologizar a las emociones, estos autores son incapaces de ver en ellas lo que tienen propiamente de humanas, el significado que cada una de ellas tiene para la persona que las siente; es decir, la influencia que la conciencia y el pensamiento tienen en cada una de ellas; su relación estrecha con la personalidad de cada individuo; la dependencia que aquellas tienen con las



2 Entrevista completa en https://salta4400.com/sociedad/2019/09/01/presentaron-el-proyecto-de-ley-de-educacion-emocional/

vivencias del sujeto en un contexto histórico, bajo condiciones sociales concretas, y, sobre todo, su desarrollo y cambio cualitativo durante las condiciones de vida del hombre[3]. Conocer científicamente el cerebro no equivale a conocer científicamente el aprendizaje.

Sobre estos marcos teóricos es que durante el gobierno de Mauricio Macri las corrientes biologicistas cobraron protagonismo y alcanzaron a colonizar los documentos que direccionaron los sentidos de la educación y se materializaron en la actualización de los diseños curriculares.

Existe un sector que resiste

El trabajo de investigación "La grieta pedagógica: temas de educación del siglo XXI" de Judith Naidorf y Melisa Cuschnir (2019) centra su mirada en la educación emocional y en el uso reduccionista de las neurociencias en la escuela que han ganado terreno en la escena educativa. Relata cómo las pedagogías críticas, enunciadas al comienzo de este trabajo con la mirada de Apple sobre la hegemonía, han colaborado en develar las múltiples influencias del mercado y de los objetivos políticos traducidos en teorías educativas. La grieta como nombre del trabajo intenta ilustrar la contraposición de paradigmas que pujan por imponerse en materia educativa. Este trabajo me permite afirmar la relación directa entre intereses del mercado, la gestión política y su aplicación eficiente en el ámbito educativo. Pueden buscarlo para ampliar el tema, es muy recomendable.

3 Reseña del libro de Lev Vigotsky (2004), Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico, trad. Judith Viaplana, Madrid, Akal.

Por otro lado, un trabajo de Juana Sorondo llamado "El discurso neoliberal en educación y sus otros lenguajes. El caso de la educación emocional en Argentina" (2020) tiene como campo de estudio los discursos docentes en los que se cuela la mirada neoliberal sobre la educación emocional. La investigación trata de mostrar la "normalización" y las "técnicas" (en términos de Foucault) que se administran, no solo desde los docentes a sus estudiantes, sino desde el poder político hacia los docentes, para que consideren a fuerza de fe que la educación emocional es el camino hacia la emancipación de los sujetos. Algunas palabras clave que los docentes comienzan a naturalizar son, por ejemplo, la "gestión de las emociones", la "autorregulación", la "adaptación al medio", entre otras, que remiten a un discurso gerencial y en lo pedagógico cercano a las corrientes conductistas priorizando la adquisición de competencias como garante de "mejorar las prácticas" y "perfeccionar" las emociones de los niños.

Convengamos que, así como el discurso neoliberal ha logrado hegemonizarse, también existe una corriente crítica, tal como los trabajos enunciados lo demuestran, que apunta a cuestionar esta mirada reduccionista y conservadora sobre los sujetos y sus relaciones. A la vez que hay sectores de relevancia que se han opuesto a la imposición de esta nueva corriente, advirtiendo que con ella se instalan modos de dominación ejercidos por el poder político, imprimiendo un perfil de sujeto dócil, adaptado a las necesidades de mercado.

En marzo de 2019, CTERA se manifestó en contra de la incorporación de la educación emocional en todo el sistema educativo argentino, arguyendo que todas estas iniciativas tienen un enfoque que se liga explícitamente a los ideales del sistema neoliberal en lo económico y neoconservador en lo político-pedagógico, en el que se priorizan las salidas individuales frente a los problemas sociales y educativos, la meritocracia como la manera de superación de las dificultades y la competencia como regla general en un contexto en el que la educación y el conocimiento son vistos como una mercancía más. El artículo además pronuncia una fuerte crítica a Lucas Malaisi como el principal promotor de este tipo de corriente individualista que segrega notoriamente el carácter social del sujeto.

Otro documento de orientaciones didácticas, promovido por la Dirección General de Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires publicado en julio de 2019 y titulado "La educación de la afectividad y las emociones como constitutiva de una formación integral en el Jardín de Infantes", incluye la palabra afectividad y habla de una formación integral. Solo con leer el título parece tentador encontrarse con una mirada renovada sobre el rol de las emociones; el documento fundamenta la necesidad de vincular los contenidos de la Actualización del Diseño Curricular con el Diseño de Educación Sexual Integral para el Nivel Inicial (ESI). Aún así, al recorrer el documento nos encontramos nuevamente con palabras como "autorregulación", "climas laborales positivos", "gestión de emociones", "trayectorias escolares exitosas" que pueden ser trabajadas desde las "formas de enseñar" que el Diseño propone. El docente queda así reducido a buscar recursos, ya que los marcos prescriptivos establecen cuáles son las formas en las que debemos enseñar. Por otro lado, en la bibliografía citada destaco dos recursos que llaman mi atención a la vez que

me brindan pistas del paradigma vigente. Se puede encontrar un video del Lic. Lucas Malaisi, defensor de la educación emocional desde una mirada orgánica y recursos suministrados por el Ministerio de Educación de la Nación (2018) de la Colección Aprender con el cerebro en mente: Cuadernillo IV «Emociones y motivación». Nuevamente el cerebro como centro del aprendizaje, pero mirar el cerebro no es mirar al alumno, ya que el alumno es alumno en situación, y en relación. Y conocer científicamente el cerebro no equivale a conocer científicamente el aprendizaje. Las teorías críticas sobre la pedagogía y socioculturales sobre psicología tienen mucho para aportar y ayudar a repensar los valores del aula, sin necesidad de caer en pseudociencias y pseudoteorías que no son compatibles con la escuela o que ingresan en ella en nombre de otros intereses que no son los educativos.

Actualmente, a pesar de que diversos sectores como los sindicales, académicos y políticos han intentado llevar a la reflexión estos temas, observamos que al día de hoy la mentada "educación emocional" sigue siendo un recurso válido para capacitar docentes.

Tal es el caso de una de las últimas capacitaciones de gestión de 2023 del gobierno de la Ciudad en la que curiosamente llevan a reflexionar a los directivos a través de actividades que están vinculadas con la educación emocional. Una colega y compañera narra que las directoras debían hablar de sus sentimientos mientras amasaban un pedazo de arcilla, modelando, realizando a través de esta acción una analogía con lo que implica la gestión. Esta compañera, que ve con ojos críticos, se pregunta ¿cabe la posibilidad de entender la complejidad a la que se enfrentan hoy las directoras en sus instituciones solo comentando cómo uno se siente? Más que un real interés de atender las problemáticas actuales, suena más a rellenar el tiempo con abstracciones poéticas que dejan a las encargadas de gestionar con sabor a poco.

Repensando lo visto hasta aquí

Reconociendo la relación de hegemonía que existe entre los marcos prescriptivos con el carácter que adopta el Estado, se vuelve una tarea difícil generar una mirada crítica respecto de lo que muchos docentes abrazan sin detenerse a pensar cuáles son los sentidos políticos y económicos que involucran dichos cambios. Aun así, considero que detenernos a pensar las relaciones de poder que se tejen a escala institucional nos permite, en última instancia, resistir. No es en vano la cantidad de escritos que hay actualmente repensando el papel de la educación emocional situada ya fuera de los límites de escuela, no es en vano escuchar a las sectores sindicales cuestionando la imposición de políticas a los trabajadores y trabajadoras docentes, no es en vano, creo, escribir un trabajo que revele que la escuela como aparato ideológico del Estado puede ser apoyado o cuestionado cuando los intereses que representa ya no se relacionan con la mayoría sino que son funcionales a un sector.

Bibliografía

Alesso, S. y Duhalde, M. (21/03/2019). SUTEBA. www.suteba.org.ar/ctera-se-opone-a-los-proyectos-de-ley-de-educacin-emocional-18683.html

Apple, M. (2008), Ideología y Curriculum. Madrid, Akal.

Foucault, M. (2000). "Defender la sociedad". Curso en el Collège de France (1975-1976). Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Filmus, D. (2017), Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo. Buenos Aires, Octubre. Pérez Gómez (2000), La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata.

Ley N º 6398. Ley de Educación Emocional. Poder legislativo de la Provincia de Corrientes. (Anexo)

Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Barcelona, Kairos.

Manes, F. y Niro, M. (2014). Usar el cerebro. Conocer nuestra mente para vivir mejor. Buenos Aires, Planeta.

Naidorf, J. y Cuschnir, M. (2019), "La grieta pedagógica: temas de educación del siglo XXI". Revista Educación, Política y Sociedad.

Sorondo, J. (2020). "El discurso neoliberal en educación y sus otros lenguajes. El caso de la educación emocional en Argentina". Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Terigi, F. (1999), Curriculum. Itinerarios para aprender en territorio. Buenos Aires, Santillana.

Viaplana, J. (Trad.), Reseña de libro Lev Vigotsky (2004), Teoría de las emociones. Estudio histórico–psicológico. Madrid, Akal.

Memoria e identidad como derechos en el nivel inicial

Mercedes Iriarte[1]



1 Profesora de inicial y primaria

Palabras clave

Derechos humanos, Abuelas y Madres de Plaza de Mayo, pañuelo blanco, 24 de marzo, memoria barrial.

"Sigamos siendo locos, Madres y Abuelitas de Plaza de Mayo, gentes de pluma y de palabra, exiliados de dentro y de fuera, sigamos siendo locos argentinos (...) sigamos lanzando las palomas de la verdadera patria a los cielos de nuestra tierra y de todo el mundo".

Julio Cortazar, 1982

En tiempo de cumplirse nada menos que 40 años de democracia en nuestro país, la misma es puesta en peligro por propuestas "libertarias" que no hacen más que poner en peligro los derechos adquiridos, que son el fruto de luchas ganadas a lo largo de los años.

Ante tanto negacionismo sistemático, nuestra responsabilidad como docentes es educar en la pedagogía de la memoria, que es la que aborda el pasado reciente desde el presente mirando al futuro, entendiendo todos estos procesos en diálogo permanente.

Enseñar acerca de los derechos humanos como una construcción social y colectiva, ya que al transmitirlos se afianzan las nociones de responsabilidad, participación e inclusión.

"La memoria tiene esa capacidad pedagógica, pues es una memoria que recrea el pasado como una forma de imaginar un futuro; ayuda a pensar con reflexión el pasado, posibilita pensar críticamente lo que nos motiva en el presente, para cambiar el futuro".

¿Qué es la identidad?

Comenzamos a transitar el recorrido didáctico, con proyección a continuarlo a lo largo del año con perspectivas enfocadas además en la ESI. Así comenzamos a indagar los conocimientos de los chicos y las chicas acerca de qué es tener una identidad, presentando como herramienta el video de Canal Paka Paka: Zamba pregunta: ¿Qué es la identidad? Este video, como tantos otros del mismo personaje, son una herramienta sumamente valiosa para trabajar diversos temas, debido a que explica de manera concreta y simple diversos temas que tienen que ver con nuestra historia nacional, y en este caso particular haciendo especial hincapié en el tema de la identidad, presentando además a Estela de Carlotto, quien acompaña y relata su historia, la de su hija Laura, y el encuentro con su nieto Guido.

Luego de compartir el video surgieron diferentes intercambios grupales en los cuales los alumnos pudieron exponer sus opiniones e ideas acerca del tema; surgieron además preguntas acerca de la figura de Abuelas y Madres de Plaza de Mayo, tales como: ¿en dónde se reunían? ¿Quiénes las acompañaban? ¿Por qué buscaban a sus hijos? ¿Qué trabajos hacían las Madres además de buscar a sus hijos?

El diálogo sostenido, acompañado de imágenes y material que enriqueciera el trabajo fue y es el que nos llevó a obtener algunas respuestas. Durante esos debates surgieron ideas acerca de cuáles serían las sensaciones de estar lejos de sus familias y qué pasaría si no pudieran encontrarlos



Pañuelito blanco

Tomando como referencia el pañuelo blanco, el mismo que para nosotros es símbolo de lucha inclaudicable, de resistencia, y que para madres y abuelas es además el símbolo que las une con sus hijas e hijos, nuestros compañeras y compañeros detenidos desaparecidos de la dictadura, tan respetado y sagrado para ellas, ese que también nos fue legado como sociedad, pretendemos que sea legado también a nuestros alumnos y alumnas, desde el mismo lugar, siempre desde el amor, que tal como dice la canción del gran Silvio Rodríguez es el que "alumbra lo que perdura", convencidos como docentes que la lucha de Madres y Abuelas solo pudo y puede realizarse desde allí y es permanente y todos los días, como a lo largo de estos 47 años.

"El uso del pañuelo blanco fue una forma de identificarse, en un principio portaban en sus cabezas el primer pañal que habían usado sus hijos desaparecidos, y luego comenzaron a lucir pañuelos con los nombres de ellos en las marchas que realizaban todos los jueves desde hace 45 años.
En ese entonces, quisieron identificarse de la gran cantidad de gente que iría a la marcha. Como algunas mujeres estaban con sus nietos, bebés de los hijos secuestrados, una de las madres propuso usar los pañales de tela de los nenes a modo de pañuelo. Las que no tenían nietos también utilizaron pañuelos blancos hechos a partir de los pañales. Esa fue la forma más profunda y directa que tuvieron las Madres para pedir por la aparición de sus hijos. "Las mujeres del pañuelo blanco" fueron capaces de pedir por ellos frente a un millón de personas delante de la basílica de Luján, entre rezos y lágrimas. Ese pañuelo sirvió para pedir, gritar y luchar por ellos. En esa marcha nació un símbolo imposible de ignorar y dio comienzo a una historia que hoy continúa en todos y cada uno de nosotros y nosotras"
(Clarisa Veiga, Revista Digital FADU, UBA, 2022)

Continuamos solicitando información acerca de Madres y Abuelas de Plaza de Mayo a las familias a partir de una pequeña encuesta que fue confeccionada en grupo, pensando entre todos y todas aquello que queríamos averiguar. Algunas de las preguntas fueron:

- ¿Saben quiénes son Madres y Abuelas de Plaza de Mayo?
- ¿Por qué las llaman así?
- ¿A quiénes buscan y por qué?

A partir de la información recabada, más la visualización de diferentes imágenes observadas en distintos portadores, fuimos conociendo la historia de estas mujeres tan importantes para la construcción de nuestra historia nacional.

En la figura de ellas, continuamos reflexionando acerca de la importancia del derecho a la identidad y el respeto por la diversidad.
A partir de la canción "Pañuelito Blanco" del grupo Canticuénticos Pañuelito blanco - CANTICUÉNTICOS (video animado) realizamos expresión corporal y exploración con pañuelos de tela.
En paralelo se realizaron actividades que tienen que ver con la propia identidad: identificación y escritura del nombre



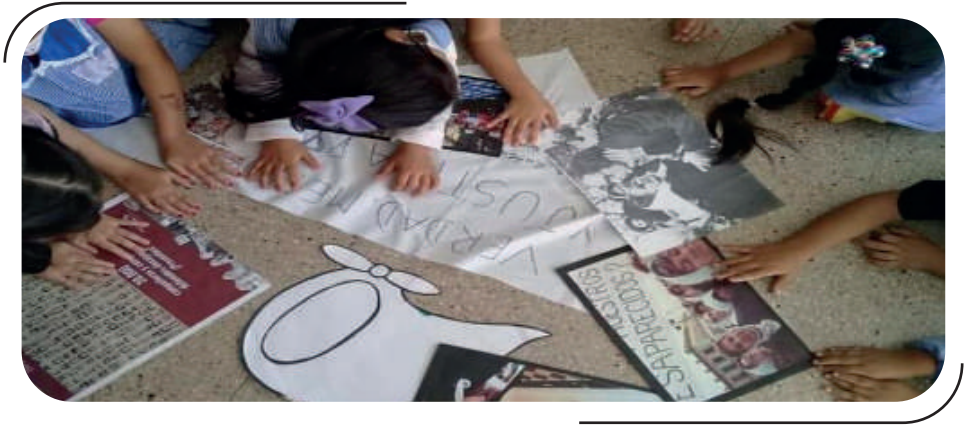
propio, registro grupal de fotografías (autopercepción). Las mismas fueron utilizadas luego para otras propuestas utilizando las TIC, como por ejemplo rompecabezas digitales. En relación a la autopercepción, se llevaron adelante secuencias que abordaban además contenidos de plástica: dibujo, autorretrato, figura humana.

Plantamos memoria

En concordancia con la propuesta realizada por Madres y Abuelas para ese 24 de marzo, junto a los alumnos y alumnas de la escuela primaria y sus docentes plantamos árboles en los canteros del patio que compartimos a diario. Además de trasplantar plantines que posteriormente cada niño y niña llevó a su casa.

Además compartimos jornadas de lectura de "cuentos prohibidos", en las cuales los chicos y chicas de primaria eran los encargados de narrar los mismos a los más pequeños.

La censura cultural vivida en dictadura, y en particular la de los cuentos infantiles, demuestra la potencia multiplicadora que asignaron los militares a la educación. Por esa misma fuerza, capaz de contagiar y construir pensamiento crítico, fue que la consideraron tan peligrosa. Las canciones, películas y libros que tenían que ver con ideas opuestas a las de los militares fueron censurados y perseguidos. Así, todos los relatos que hablaban de libertad, de luchar por un ideal, de agruparse colectivamente, de amor, de unión, de rebeldía, fueron prohibidos para que la gente no acunara ideas parecidas. Esta censura era de público conocimiento: decretos de prohibición de circulación de títulos y autores salían en periódicos diarios. A su vez, es importante resaltar que hubo resistencias: docentes que ingresaban los libros prohibidos al aula forrados con otro papel para que no pudieran identificarse los títulos o compositores que en las letras de sus canciones hablaban metafóricamente de lo que ocurría. Así, a veces, la poesía logró escapar a la vigilancia del ojo militar. Algunas de las autoras prohibidas fueron María Elena Walsh, Laura Devetach, Elsa Bornemann y algunas de las obras: "Un elefante ocupa mucho espacio", "La planta de Bartolo", entre otras.



Memoria que se construye

Para conmemorar la efeméride del 24 de marzo, se convocó a las familias de la sala a compartir un taller en el cual, además de hacer referencia a la fecha en que se recuerda el aniversario del golpe cívico militar en el año 1976 en nuestro país, pudimos reflexionar acerca de la importancia y responsabilidad de cuidar la democracia como garantía de derechos.

Posteriormente también intervinieron pañuelos blancos junto a los niños y niñas. Utilizaron diferentes herramientas y materiales para plasmar en los mismos algunas frases surgidas luego del intercambio, dibujos, etc.

Todos juntos colgamos algunos de los pañuelos en la esquina del jardín, compartida con la escuela primaria. Allí fueron expuestos también trabajos e imágenes de actividades propias y otras compartidas con alumnos de dicha institución.

Marcha de Antorchas

Cada año en nuestro barrio se lleva adelante la tradicional Marcha de Antorchas por las diferentes calles de La Boca. La misma es planificada con anterioridad por las diversas organizaciones y se convoca a toda la comunidad a ser parte del camino que cada año recuerda a los detenidos desaparecidos del lugar y reclama por el cumplimiento de derechos humanos que son sistemáticamente vulnerados por parte del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Además, durante la semana previa al día de la marcha, se organizan actividades en distintos espacios del barrio, a cargo de las diferentes organizaciones, siempre con la firme convicción de rescatar y enaltecer las banderas de los 30.000.

La Boca sabe de organización y resistencia, es por eso que año tras año, y en diferentes contextos, nos vamos encontrando, porque tal como menciona el mural que recuerda a nuestros compañeros detenidos desaparecidos Martiniana y Daniel Levi " recordar es volver a pasar por el corazón"; es desde ese lugar, el de mantener viva la memoria, que repensamos qué futuro queremos para nuestra comunidad.

Además como docentes formamos parte del grupo Encuentro por la Memoria Boca Barracas. Este grupo está compuesto por referentes de diferentes espacios, y vecinos de ambos barrios convencidos de que la construcción de la memoria se lleva cabo de manera colectiva, entrelazando lo acontecido en el pasado, para mantener viva en la actualidad idea y convicción de que la construcción de una sociedad y una Patria libre, justa y soberana es posible.

Así lo señala Emiliano Acosta, integrante de la "Agrupación vecinos de La Boca" e integrante del "Encuentro por la Memoria Boca Barracas":

> "Encuentro por la Memoria se propuso recuperar la memoria del vecino como mamá, papá, hermano, tía, compañero del colegio, que después con el tiempo se hicieron militantes; que básicamente eran vecinos del barrio, laburaban en pequeños talleres, en fábricas, que eran madres, amas de casa, para recuperar la memoria del barrio a partir de la cotidianidad, esa parte de la militancia... Esa es la construcción que pensamos, y la Marcha de las antorchas es el cierre de un trabajo colectivo que se realiza desde muchas semanas antes... todo para que quede en la memoria del barrio, para que recuerden a los compañeros desaparecidos desde un lugar de la cotidianidad, por amor al barrio y al país".

Por su parte, Lucho Vispo, compañero militante de la Juventud Peronista de La Boca-Barracas, y hoy integrante del "Encuentro por la Memoria" mantiene viva la voz de las y los compañeros: "...Nos plantamos, nos paramos de mano, con nuestra gloriosa generación de los 70, y hasta el día de hoy seguimos luchando por lo mismo, y pidiendo MEMORIA, VERDAD, Y JUSTICIA..."

De esta manera, y formando parte de esta red que se teje de manera colectiva día a día, las familias del jardín, junto a nuestros alumnos y alumnas, también son convocados a participar de la marcha, buscando además que puedan





conocer sobre la historia de los detenidos desaparecidos de nuestro barrio, que eran vecinos y vecinas comunes, que habitaban los conventillos, y recorrían las mismas calles que ellos; sus hijos iban a las mismas escuelas a las cuales concurren sus hijos hoy en día. Rescatamos la memoria de estos hombres y mujeres, que soñaban con un mejor lugar para vivir y fueron arrancados en muchos casos de sus casas, incluso familias enteras.

La Boca, un barrio de 40 manzanas, tiene más de 40 detenidos desaparecidos; y como reivindicación de los mismos en el año 1983 tuvo el primer local de derechos humanos ubicado en la calle Necochea.

Martiniana de Levi, vecina y militante de La Boca, fue secuestrada junto a su hijo Daniel Levi de 17 años el 8 de octubre del año 1976. Encontramos testimonio de su historia en la voz de Viviana, otra de sus hijas:

"Nosotros vivíamos en el Barrio de La Boca, en Alvarado 942, entraron a mi casa, y se llevaron a mi mamá, Martiniana Olivera de Levi, a mi hermano Daniel Horacio Levi, a mi otro hermano Alberto Osvaldo Levi, a mi padre Horacio Santiago Levi...una semana después volvieron Alberto y mi papá, y de mi mamá y de mi hermano nunca más supimos nada...

Donde vivíamos nosotros se le decía inquilinato o conventillo... ahí mi mamá zurcía y arreglaba la ropa para los chicos que necesitaban, le daba la merienda, a veces el almuerzo... Mi hermano Daniel tenía 17 años, trabajaba en el Correo Nacional, llevaba los telegramas. Éramos una familia normal, mamá se ocupaba de nosotros y del merendero; y a partir de ese año empezó la lucha por buscarlos, por saber algo de ellos, y si hay alguien que le tenemos que agradecer es a Nestor Kirchner, que tanto él como Cristina hicieron tanto por los derechos humanos".





A modo de cierre

Buscamos mantener viva la Memoria del pasado, desde el rol docente, pero también como integrante de una comunidad y un Barrio que sabe de luchas y construcción colectiva. Desde ese lugar, y levantando las banderas de Madres y Abuelas, vamos tejiendo esas redes, buscando que el cumplimiento de cada uno de los derechos sea efectivo; cuidando nuestra democracia, la que tanto nos costó alcanzar, y por la que lucharon nuestros 30.000. Para todo ello es imprescindible saber quiénes somos, saber de dónde venimos, porque conocer nuestra historia nos ayuda a llevar adelante el futuro que soñamos. Porque nuestras antorchas marchan siempre por las calles de nuestros barrios tratando de recuperar la lucha de nuestros 30.000, acompañando y participando en las luchas de todos los días de nuestra gente.

Sabemos que frente a la crisis económica la derecha se fortalece y avanza, pero también sabemos que ni la peor malaria económica nos puede robar nuestra dignidad, el orgullo que sentinos de ser parte de un pueblo que pelea.

No vamos a resignarnos a creer que muchos jóvenes de nuestro pueblo que votan un gobierno liberal son cómplices de sus ideas.

No vamos a creer que apoyan la vuelta de un Estado terrorista, el robo de bebés, las violaciones, los desapareci-

dos, los asesinatos, la persecución al diferente.

Como docentes de la escuela pública no vamos a creer nunca que a una piba o un pibe que caminan por nuestro barrio no le importe defender la Escuela Pública, el Centro de Salud, el Hospital, la canchita... la alegría compartida junto a sus vecinos.

No podemos creer que este sistema egoísta y perverso haya logrado convertirnos en zombies al servicio de la peor derecha.

Estamos muy preocupados por este presente incierto... por eso, nos convocamos a estar muy atentos y como siempre a no olvidar, que recordar es volver a pasar por el corazón; a defender la enorme historia de las luchas populares de las mujeres y hombres de nuestro país, nuestros queridos 30.000, que a pesar de los cambios tecnológicos-climáticos-políticos-sociales-económicos las luchas siguen siendo las mismas: trabajo digno, salud y educación pública y gratuita, justicia social, vivienda para todos.

Porque como docentes sabemos que la lucha es colectiva y cotidiana; y el ejercicio de construcción de la memoria es cotidiana, desde la más temprana edad y en el ámbito escolar, en donde los aprendizajes y las experiencias siempre son significativas, y porque estamos convencidos de que nadie se salva solo, reivindicamos: MEMORIA, VERDAD Y JUSTICIA.





La organización y el vínculo Familia-Escuela como resistencia ante el discurso neoliberal

Emilse Rodríguez[1]



1 Docente de nivel inicial con formación académica sobre derechos de NNyA (Políticas de infancia en el Acosta y diplomatura de la UMET) y estudiante de carrera de Derecho en la UBA. Delegada e integrante del equipo de Inicial de UTE.

Palabras clave

Infancias, Vínculo, Comunidad, Denuncias, Protocolo

¿En qué contexto político social sucede el aumento de inquietudes/denuncias hacia la docencia sobre su ejercicio profesional para con las infancias?

En el último tiempo, hemos presenciado el aumento progresivo de las manifestaciones de inseguridad y desconfianza de las familias para con los docentes como actores sociales. Por supuesto que hay que mencionar que no son todas las familias, ni hacia todos los docentes o escuelas, pero no podemos desconocer que el incremento existe y en ese existir impacta sobre todos los actores y propuestas educativas cotidianas.

Centrándonos únicamente en los casos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el año 2023, han aparecido cuestionamientos de distinto tenor: hacia el quehacer y los contenidos pedagógicos, hacia los vínculos de los docentes para con las infancias a su cargo, entre otros. No aparece cuestionamiento alguno hacia las condiciones en que se convive y se transitan las escuelas a diario y mucho menos aparece en la escena escolar la dimensión de la escuela como reflejo de lo que acontece en la sociedad.

Esto tiene un posible porqué, y se relaciona en forma directa con el discurso político y social, que busca demonizar la figura docente, estigmatizar su capacidad para el abordaje de su rol profesional y más aún cuestionar su persona en todo espectro posible.

¿Cuál es la diferencia posible de analizar entre una inquietud de una familia y una denuncia?

La escuela integra el entramado de la estructura del Estado, siendo una institución primordial con funciones históricas relevantes para el conjunto y en lo individual. Sin adentrarnos en lo ya conocido por nosotros acerca de su evolución histórica y la adecuación de los planes de enseñanza al modo de sociedad que se busca, con sus variaciones epocales, en este punto me interesa analizar la escuela dentro de ese entramado y su encuadre normativo de funcionamiento.

En lo relacionado con este aspecto puntual que busca proteger y resguardar cualquier tipo de vulneración de derechos a todas las infancias, ya sea en el ámbito familiar, institucional, como en otros, existe en educación la resolución de firma conjunta número 1 que "protocoliza" el accionar de los actores institucionales que toman conocimiento de la existencia de supuesta vulneración y activan una serie de dispositivos y redes para abordar el caso.

Esa es la aplicable tanto cuando es el docente quien detecta una vulneración sobre un niñx, como cuando la familia se acerca y expresa cualquier tipo de inquietud sobre algún actor institucional.

El quehacer marcado por esa resolución pone en marcha toda la estructura, poniendo en conocimiento inmediato a las autoridades (desde las más próximas a la escuela, hasta la ministeriales). Dependiendo del tipo de situación referida interviene de inmediato la defensoría del niño, el efector de salud, y cuando quien resulta "señaladx" pertenece al equipo laboral de la institución, habilita a presentar el respectivo descargo sobre lo que se ha dicho. Todo esto suele registrarse en varios actos administrativos, formato papel-digitales con igual validez.

Obviamente la investigación sobre la veracidad de lo



La prensa en la puerta del Jardín

plasmado se inicia de inmediato por sobre todas las facetas posibles de la situación, llevando un tiempo más extenso del deseado por todos los involucrados directa o indirectamente en lo expresado. Siempre, el curso permanece en el ámbito de competencia del Ministerio de Educación.

Esto último es lo que distingue principalmente una manifestación de una molestia, una inquietud, una disconformidad, etc., en la escuela/supervisión/ministerio, de aquellas expresiones que son llevadas a otros ámbitos como la comisaría, y derivan en acciones de investigación en el ámbito judicial. Este tipo de proceso no anula la investigación en el ámbito de educación, aunque sí pudieran establecerse en el transcurso de ambos, puntos de contacto/cooperación informativa mediante requerimientos formales/legales.

Cabe señalar que la preservación de los datos personales de los trabajadores de una escuela y de las infancias que acuden son de carácter reservado, siendo solicitados por la vía legal y formal pertinente en caso de ser requeridos. Nadie de la institución está habilitado para difundir este tipo de información a simple pedido de partes.

¿Por qué es importante el registro administrativo de las actuaciones institucionales?

Es necesario diferenciar lo que puede ser una charla con una familia, en la que mediante escucha asertiva somos capaces de detectar que subyace una necesidad latente superadora de lo que expresa o transmite y mediante la información fehaciente y el diálogo contenedor nos es posible acercar posturas propias de la toma de conocimiento de realidades institucionales (mayormente vinculado a dinámicas de trabajo, lúdicas, etc.); de otros espacios de monólogos más ásperos, cargados de enojos, molestias, en los que no se trata de desconocer alguna dinámica escolar, sino de plantear con certidumbre alguna disconformidad.

En ambos casos debería registrarse en acta el encuentro con la familia en cuestión, pero en el segundo de ellos el riesgo en la continuidad de sus manifestaciones en el tiempo, parece más presente, por lo que es conveniente que su registro revista mayor exactitud.

Con esto, y sin extenderme demasiado, hago referencia a que el carácter del "registro en actas" como acto administrativo, no siempre nos plantea el mismo grado de compromiso, dedicación, atención, en el qué escribir, cómo y para qué posterioridad.

Clave: dar garantías y cuidar a todxs.

¿Qué recorrido anímico suele suceder con el trabajador afectado por lo manifestado y con su equipo laboral?

Ser cuestionado es doloroso, lo primero que pareciera suceder es que se fractura el vínculo con las familias. Gana la impotencia, la bronca, la incertidumbre. Pero, reflexionando con otros, aparece la empatía, la comprensión, sin dejar de lado la autoprotección.

En un comienzo aparecen expresiones como: "¿por qué a



Unidad de la docencia ante el conflicto en el JIN C DE 9.



mí?", "justo con ... vinimos trabajando re bien!, con esa familia teníamos un buen vinculo", "no entiendo porqué la directora no me defendió. Porqué no le dijo que es mentira", entre otras.

Después aparecen otras como: "¿se puede hacer una contradenuncia por manchar mi nombre?", "¿qué pasa si se demuestra que la familia mintió?", "y yo ¡cómo vuelvo a la sala después de esto?", etc.

Se transita con gran carga de angustia el tiempo que toma el proceso. Muchos piensan en abandonar la profesión, otros aún se encuentran con secuelas de salud emocional producto de lo vivido. Las experiencias sin duda son negativas para lxs trabajadores de la educación.

En la mayoría de los registros de experiencias, en las que por supuesto no todas revisten igual tenor de agravios, violencias, amenazas, etc., el factor común es la sensación de no poder creer estar pasando por esto en primera persona por parte del docente que hasta hacía cinco minutos estaba en su sala/aula sin más que llevar adelante la ardua y agraciada tarea de enseñar.

¿Cuál es el rol de la organización sindical?

En ese estar, la labor docente continúa. La vocación prima sobre la desazón de escuchar críticas constantes, inclusive desde los propios del sistema educativo.

Entonces, en clave de autopreservación, aparece la organización, la catarsis colectiva, los encuentros para dialogar e intentar encontrar estrategias de superación para renovar las energías y el disfrute en el desarrollo de nuestra tarea.

La búsqueda hacia construir un protocolo de resguardo que proteja a los profesionales de la educación nos enfrenta a la predisposición de otros actores más macro, que con poco compromiso hablan de la educación como prioridad, pero lejos están de priorizarla. Domina la creencia de que burocratizar la situación y correrla del centro de la escena escolar, sacarla de la vista de la comunidad, pareciera ser la falsa solución. Eso implica, muchas veces, correr de la escena al docente propiamente dicho. Con todo lo que eso conlleva en lo anímico, lo emocional, lo familiar y lo profesional.

Invaden entonces las escuelas, efectores ministeriales que intentan "desactivar" la situación. El problema es la ajenidad con la que lo hacen, cual si se tratara de un mero trámite. No existe contención humana. Poco se habla de la empatía. Mucho menos del trabajo conjunto con la comunidad, en pos de reconstruir y resignificar la función social de la escuela, revalorizando la figura de la escuela y su equipo docente.

¿En qué modo interviene la organización sindical?

Los referentes de la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE), cumplimos el rol de ensamble de las distintas aristas del conflicto para promover acuerdos y abordar el conflicto reconociéndolo, escuchándolo, acompañando los procesos de investigación, garantizando el derecho de las infancias a obtener respuestas ciertas, pero también los derechos del trabajador a demostrar su inocencia y defenderse de los cuestionamientos que recaen sobre su persona.

Sostener la importancia de la unidad con las familias pese a todo, como caballito de batalla, tiene un porqué y está vinculado directamente con la función que asumimos, con la importancia social que tiene la tarea de enseñar contenidos, pero enseñar a pensar críticamente, por sí mismos a los estudiantes en todos los niveles.

No obstante, no podemos decir que la función sindical se limita a acompañar a los trabajadores en estos procesos. El trabajo en la construcción de la red de contención, e incluso el destinado a operativizar protocolos que consideren el resguardo al docente como elemento primordial, sin

desatender el resguardo al estudiante, son tarea recurrente de quienes integramos el sindicato.

¿Es posible contrarrestar el efecto del discurso masivo instalado públicamente?

Es cotidiano escuchar hablar de "escuelas abiertas" (inclusive en el propio Ministerio se han hecho eco de esa expresión en el nombre de una de sus Direcciones), sin embargo, las escuelas abiertas no implican solo tener la puerta abierta de par en par al horario de entrada, o atender amablemente a la comunidad cuando alguien se aproxima al timbre de la institución, ni mucho menos hacer un taller, un acto o un encuentro en el que les invitemos a participar cada tanto. Estas propuestas son sumamente valiosas para la consolidación del vínculo, para la trayectoria escolar de las infancias, y son también medidas "paliativas" de la ausencia real de las familias asumiendo su rol de pilar que acompaña al niño con constancia en toda la proyección educativa. La exigencia en aumento del mundo de trabajo para subsistir, agregado a la demonización de carácter formador de la escuela y sus trabajadores, ocasiona una disminución en el grado en que las familias se involucran, se comprometen y participan de lo que sus hijxs aprenden en la escuela a diario.

Los equipos docentes se reúnen, piensan, planean, construyen entonces estas propuestas que he llamado "paliativas" para poner un punto con fecha y hora de encuentro entre los saberes construidos y los adultos que acompañan a las infancias que han transitado el proceso de conocimiento durante un tiempo determinado. Pareciera que eso resuelve todo, pero ¡no! Resulta que ese día, a esa hora, en ese momento, la familia, atravesada por infinidad de circunstancias (no por eso menos válidas), no puede quedarse, no concurre, no participa, no comparte. Ahí, aparecen las infancias tristes, decepcionadas de que haya alguno pero "el suyo no", por la compañía sustituta de alguna otra familia "pero no es la mía", etc. El docente también se desahucia, se "bajonea", se enoja con la realidad que le toca a "sus infancias". Pero vuelve una y otra vez a intentar convocar a las familias, inclusive recibiendo muchas veces las críticas hacia su propuesta que "no fue convocante", "no fue del todo valiosa", "no mostró todo lo que podría haber mostrado", etc. Reunido con sus colegas reinicia la afable tarea de autosuperarse, buscando el ansiado tesoro de la "escuela abierta" cumplida, con las familias adentro participando, escuchando con atención (dejando a un lado el dispositivo electrónico que les acompaña).

¿Esto se lee como el relato de lo que se aspiraba como "escuela abierta"? ¿Será acaso otro slogan vacío de contenido que repetimos sin pensar una y otra vez?

Por mi parte entiendo que esta pregunta no tiene una respuesta definida. Su contenido conlleva el compromiso de revisar ampliamente el modo en el que encaja la estructura de la escuela tradicional que conocemos y habitamos diariamente en este alocado mundo que nos contiene a todxs, con nuestros trabajos y compromisos, pero al que traemos nuevas personas para enriquecerlo humanamente. La escuela es uno de los organizadores sociales fundamentales.

Revisemos, reflexionemos, si se trata de forzar el encastre o repensar algunas de sus condiciones de articulación.

Lo que es seguro es que sin duda seguirán articulando con el eje puesto en la enseñanza de aquellos contenidos de época que se consideren elementales para el desarrollo humano proyectado. En el mientras tanto, encontremos respuestas progresivas a esta situación (pensada de verdad y no en un "hacer como sí"). Resulta imperioso que la escuela se mantenga verdaderamente abierta a las familias y que todos quienes hacemos las escuelas sostengamos la unidad vincular con la comunidad educativa como lazo único e irremplazable, aún en la mayor adversidad.

¿Cómo se reconstruye el lazo vincular primordial con la comunidad educativa?

La urgencia y diversidad de los conflictos hace que no exista una receta única de abordaje y solución, pero sí es posible señalar elementos que funcionan para su prevención:

- La escucha
- La apertura al diálogo
- La comunicación fluida
- El diagnóstico del vínculo de la institución para con la comunidad
- El reconocimiento tanto de los logros y acuerdos como de las dificultades y necesidades a trabajar con el equipo docente y la comunidad
- El abordaje estratégico hacia la mejora de esas dificultades, apoyándose en los acuerdos conseguidos.

- La conciencia de la labor diaria del profesional de la educación
- La integración del equipo docente
- La publicidad de los encuadres y propuestas desarrolladas al interior de la escuela

Existe el conflicto donde no hay espacio para que la palabra circule.

Equivocados estaríamos si lograran convencernos que vienen a por nosotros los docentes. Lo que buscan corromper es esa función relevante de acompañar la construcción de sujetos sociales críticos y reflexivos de la realidad en la que están inmersos, capaces de decidir su propio rumbo y modificar con sus actos el rumbo de lo social. Capaces de cambiar el mundo.



Plaza Armenia, mayo 2023

Vínculo escuela-familia: la tarea docente, hacer de la escuela un territorio de paz

Verónica Longo[1]



1 Docente de Nivel Incial desde 2007. Docente de la Escuela Infantil 6 DE 20. Maestra de sección. Defensora de la escuela pública.

Palabras clave

Derechos de las infancias, violencias, convivencia escolar, lógica de la sospecha.

Introducción

A partir de la convocatoria del XXVIII Congreso Pedagógico UTE-CTERA 2023 "Democracia y derechos humanos. Pedagogías en comunidad, memorias desde el trabajo docente", les docentes del nivel inicial tenemos una invitación a pensarnos como actores institucionales que intentamos priorizar los derechos de las infancias y al mismo tiempo no perder de vista los derechos de les trabajadores de la educación y de los integrantes de cada comunidad educativa. Sobre esto quiero reflexionar en esta ponencia.

Cuidamos, valoramos y resignificamos las infancias. Nos preguntamos: ¿qué está pasando con los derechos de les niñes en la ciudad de Buenos Aires? ¿Qué ocurre con los adultos que llevan adelante las políticas públicas? ¿Cuáles son las dificultades que encontramos en el trabajo docente con los adultos responsables de cada familia? ¿Por qué a los adultos capaces de traerlos al mundo se les dificulta sostener los cuidados y las necesidades básicas? ¿Cuáles son las dificultades que surgen en la comunicación y el respeto hacia los derechos de los niñes?

Voy a poner dos acentos en el desarrollo de este trabajo. Uno es el referido a la mirada o recepción que toman las familias hacia cuestiones vinculadas a la vulneración de los derechos de las infancias y también ciertas denuncias a les maestres.

El otro es valorar la tarea docente, la articulación de proyectos áulicos que entraman la construcción de la convivencia y los cuidados integrales, la educación para la paz, el resguardo de los derechos de las infancias, la implementación de la ESI y la perspectiva de género, la valoración del juego, etc., como miradas y herramientas para trabajar con las familias del jardín maternal y de infantes para contribuir a hacer de la escuela un territorio de paz.

Los tiempos cambiaron, nuestra profesión está atravesada por amenazas constantes a los derechos de les niñes; junto con ello se vienen arrastrando discursos de desvalorización de la tarea y del rol docente desde el gobierno de la ciudad, desacreditándonos como educadores, poniéndonos en la mira de la crítica constante, bajo la lupa, con la sospecha de vulnerar los derechos de les infantes. Este año 2023 particularmente hay una gran cantidad de denuncias y agresiones hacia maestras de nivel inicial y me queda esta sensación de ver con qué impunidad si a una familia no le gustan la cara, las formas o la singularidad de un/a docente lo/la acusan con mentiras e injurias, con agresiones verbales y físicas. Me pregunto: ¿cuál es el quiebre que hay entre familia-escuela? ¿Cuál es el descontento que lleva a la familia a la desconfianza y a la acusación?

Las docentes de cada institución necesitamos compartir lecturas de la realidad cotidiana y valorar aportes construidos por diversos colectivos. En este trabajo hago una relectura de los aportes de la investigación etnográfica y también del conocimiento construido en las luchas y sistematizaciones que venimos realizando desde nuestro sindicato.



Suspensión de clases en repudio a la violencia contra la directora, 25 de octubre de 2023

Desarrollo

¿Cuento con vos... nosotras, nosotros, nosotres?

Este año estoy en jardín maternal, transitando la sala de deambuladores, una etapa impregnada por lo asistencial, donde se le asigna menor valor a lo pedagógico. En primera instancia, sabemos que a lo largo de la historia, la escuela, la institución, atravesó grandes cambios. Se destaca el paso de la mujer del espacio privado hacia el espacio público y el mundo laboral. Con la creación de las fábricas llega la necesidad de aumentar la cantidad de horas de sus hijos en las escuelas para producir más. Así el jardín de infantes se expande al jardín maternal. En segunda instancia, la necesidad de las familias de que la escuela albergue a niños y niñas, revalorando su función de albergar con un propósito integral las enseñanzas, los cuidados y el amor familiar, grupal y comunitario.
El diseño curricular plantea:

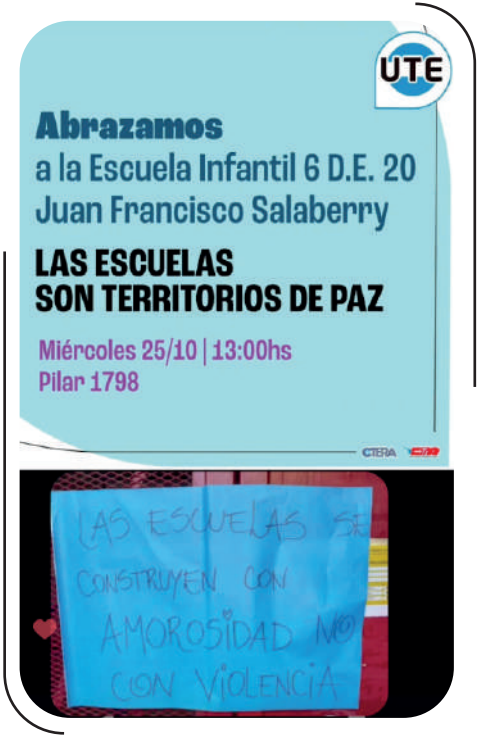
> "El deseo de las familias es encontrar una institución escolar acogedora y cálida, que implique desafíos para el aprendizaje, que promueva la independencia y la autonomía y, a la vez, que eduque en la solidaridad y la cooperación, desarrollando la autoestima de los niños y enseñándoles a respetar y a valorar a los otros. Sin duda, estas aspiraciones, que también son compartidas por los docentes y forman parte de los propósitos institucionales." (Diseño curricular, 2016).

Pero en la cotidianidad nos encontramos con diferentes situaciones en cuanto a la salud, controles médicos o altas, a la higiene de les niñes y de sus pertenencias que requieren mayor atención de los adultos. Al hacer algunos señalamientos como docente sobre ciertas reglas, recibo en respuesta malas caras, se producen idas y vueltas donde se evita ponerse en el lugar de aceptar y conversar sugerencias, incluso se trasladan responsabilidades a les docentes. Me queda esa sensación del docente como figura de niñera/o, se desdibuja que es la familia quien se ocupa y educa en valores y la escuela complementa y acompaña. ¿Cómo hacer para transformar el mensaje que reciben de nosotres como "ataque", en un mensaje de cuidados, de amorosidad y del respeto de sus derechos?

Una lectura de investigaciones etnográficas

Me baso en la lectura de varios escritos de la profesora Gabriela Scarfó que analiza los problemas de la judicialización y la escuela desde el aporte de la antropología social del trabajo docente siguiendo a Graciela Batallan y la perspectiva de la lógica de la sospecha. Citando a Meirieu, Scarfó señala que el recurrir a la justicia está siendo usado con fines individualistas y atraviesa a todas las instituciones públicas. Ella hace un poco de historia y nos recuerda que la potestad de acudir a la justicia cuando están vulnerados los derechos de les niñes fue de la escuela. Sabemos que la escuela es responsable de acudir a la justicia cuando un niñe sufre maltratos.





En la actualidad y en la Ciudad de Buenos Aires, este sentido parece que ha cambiado, sabemos que el Gobierno de CABA ha judicializado a los padres, por ejemplo en la toma de escuelas de Nivel Medio. Por otro lado, también nos recuerda que la judicialización se ha producido por faltas de vacantes a partir de las denuncias de madres y padres.

Y en el Nivel Inicial, nos dice Scarfó, emergen "relatos inverosímiles", en general sobre escenas sexuales que implican la responsabilidad de toda la institución. La hipótesis de la autora es que detrás de los relatos inverosímiles "opera la lógica de la sospecha en las relaciones entre familias y escuelas". Todo este análisis nos ayuda a reflexionar sobre la fragilidad de la convivencia en cada institución y en el contrato escolar.

Scarfó hace referencia a María Epele, quien investigó sobre la sospecha y la desconfianza dentro del ámbito de la salud. Ella nos invita a pensar la sospecha en términos relacionales y también a reconocer que la desconfianza no solo viene de lo externo (las familias), sino que la escuela también educa en la lógica de la sospecha.

"Cuando digo que la escuela 'educa en la sospecha' me refiero, por ejemplo, a situaciones donde el jardín de infantes pide permiso por escrito a las familias para poder cambiar el pañal de sus hijas e hijos. Cambiar un pañal, o cambiar una muda de ropa, es una práctica de cuidado que históricamente hizo la escuela." (Scarfó, ver ponencia en esta misma publicación)

De este modo comenzamos a repensar situaciones donde la escuela educa en la lógica de la sospecha, va generando o va habilitando ambigüedades, sentidos que intraquilizan. De esta manera, muchas veces desde la escuela procuramos "tranquilizar" a las familias diciendo que "el profesor de educación física y de música no están solos, siempre están acompañados de la docente". Estas advertencias, "queriendo cuidar al compañero, resguardarlo, terminan afirmando la sospecha que muchas veces representa la figura del docente varón, la figura masculina, en un mundo de infancia donde históricamente somos las mujeres las que estamos a cargo del cuidado y de la educación de los niños" dice Scarfó. La investigadora nos recuerda situaciones escolares cotidianas como "la imposibilidad de hablar de los temores que trae el cambio de pañal, de los miedos que hoy genera abrazar a un niño, o la presencia de un docente varón". Por ejemplo, cuando un profesor de música saluda a un niño, pone sus brazos atrás. Es entendible que suceda esto por el temor con el que se ejerce la docencia en estos tiempos, pero también nos dice la autora que son prácticas ajenas al histórico lugar de cuidado que construyó la escuela desde fines del siglo XIX, nos muestran las huellas que estas acusaciones y denuncias están dejando en las prácticas docentes y fundamentalmente en el modo de relacionarse con los niños y las niñas.

La autora recuerda que Isabelino Siede analiza problemas de confianza, de autoridad, de legitimidad, de comunicación y de cooperación en los jardines de infantes en la actualidad. Y nos dice que la crisis de autoridad tiene que ver con la sospecha sobre la capacidad de otro (familia o escuela) para intervenir en las tareas en las que son responsables. Y claro, de este modo, en la crisis de autoridad que atraviesa la escuela se produce el espacio para la judicialización.

Transformar la lógica de la sospecha

Les docentes de nivel inicial proponemos proyectos áulicos y también talleres y jornadas para las familias para llegar a ellos desde otra manera. Conocer, informarnos y comprender que

no estamos marcando faltas, sino dialogando para trabajar juntos y acordar qué necesita ese niñe para su integridad.
Calmels da cuenta de la cantidad de responsabilidades y multitareas que lleva el docente en su sala, sin agregar las tareas burocráticas:

"Quienes trabajamos con niños, quienes tenemos como tarea una cercanía con la niñez, nos encontramos en una ocupación con características particulares, que no se encuentra en las demás actividades laborales. El docente, cuidador, terapeuta, acompañante, maestro, etc. se halla día a día en una relación de 'asimetría', o sea en una relación en la cual uno de los vinculantes es un profesional que tiene una responsabilidad sobre sus actos regulada por legislaciones laborales y humanitarias, por una ética que se sostiene en la no ruptura de esa asimetría. Si el niño se 'ensucia', por más que no sea mi tarea yo debo ayudar a cambiarlo. Si cuelgan sus 'mocos' debo ayudarlo a que se limpie. Si llora no basta con contemplar su llanto. Si pide mi mano no puedo negarla. Si me patea no puedo contestar de la misma manera. Si se golpea debo acompañarlo en su dolor. Si se enferma debo gestionar su atención. Si no tiene su lápiz debo procurar uno...
Además..., además, quienes trabajamos con niños, debemos procurar situaciones de aprendizaje... Entonces estamos frente a una doble asimetría: adulto-niño; maestro-alumno. Por lo cual corresponde: ¡Un elogio a los maestros!" (Calmels, 2017)

Él nos ayuda a vernos en situaciones de complejidad, desafíos para el trabajo entre saberes diferentes, abordaje de las relacionesentre docentes y niñas/os, relaciones de enseñanza. Claramente necesitamos un ambiente de empatía, buenos tratos, con tiempos de espera y de reflexión y con la posibilidad de abordar la transformación de situaciones conflictivas.

Este año nos tocó ser protagonistas de varias denuncias a docentes y alguna con un acto seguido de su separación del cargo. Meses después otra situación de violencia verbal y física a la directora y las maestras que se encontraban en el lugar del conflicto con los niños/as observando y asustándose ante la situación violenta inesperada. Como institución educativa repudiamos toda forma de violencia, ya sea física, verbal y/o emocional a cualquier persona de la comunidad. Y ante estos hechos ocurridos que traspasan los límites del respeto y la armonía en la escuela nos preguntamos: ¿cómo podemos seguir como si nada y mirar para otro lado? Es ahí cuando debemos reflexionar e invitar a todos los actores a hacerlo.
Lo principal es reivindicar el valor de la palabra como medio de resolución de los conflictos, porque la escuela educa para la paz, está abierta al dialogo y debe seguir construyendo vínculos saludables. Sabemos que el camino correcto es a través de la capacidad de escucha, la contención, el afecto, el respeto, la empatía, la solidaridad, la amabilidad y la confianza. Pero cuando nos sentamos a pensar también está ese trago amargo... esa sensación de angustia, miedo, desprotección e impotencia: ¿quién nos cuida a les docentes?



Portadas de diarios sobre la denuncia a las maestras de Palermo y el paro docente en defensa de la docencia, 9 de mayo 2023.

La UTE lleva adelante un acompañamiento diario a las escuelas. Consultando documentación del sindicato, rescato las palabras de Angélica Graciano, en el discurso del 8 de mayo de 2023, en el paro nacional docente ante el allanamiento a un jardín:

"Nuestras compañeras del nivel inicial han pasado situaciones de una violencia completamente inesperada y muy dolorosa. Se allanó la escuela a las tres de la tarde. Se les retiraron celulares aún a compañeras que habían entrado a una suplencia el día anterior, se allanaron casas, porque el intento del juez de sobreactuar que estaba cumpliendo con sus funciones lo único que nos indicó es que hay una decisión de atacar a la escuela pública, de dar un mensaje a la comunidad de que los chicos, las chicas y jóvenes no están seguros, quieren romper ese vínculo, esa confianza, ese amor, quieren aislarnos (...) se tiene que investigar, pero se tiene que resguardar la identidad de los chicos, de las maestras y de la escuela. Para garantizar procesos de investigación y que sepamos cuáles son los intereses que hay detrás. Vamos a garantizar que se investigue. Las cosas buenas de la escuela no se televisan. Hubo un linchamiento mediático, intentaron por todos los medios que la escuela quede aislada de su comunidad y quede estigmatizada, para que los chicos y chicas no vayan más a la escuela. (..) Porque no es por ese jardín que vienen, es por todas las escuelas de todos los niveles y de todas las modalidades." (Disponible en https://youtu.be/N1AbPvKGzos?si=AFWazi3szw4ul0HE)

Entrevisté a Emilse Rodriguez, delegada y compañera docente de la UTE y del distrito 20, quien nos acompaña ante estas situaciones conflictivas. Quería destacar sus palabras al consultarle qué piensa del quiebre que hay entre familias y escuelas:

"El neoliberalismo ha avanzado en instalar el discurso de desvalorización sobre la escuela y la docencia, pretendiendo socavar la unidad e impactar negativamente sobre la función social. Nosotros, como contracara, trabajamos para construir conciencia de eso en todos y cada uno de los docentes, para revalorizar, visibilizar y compartir con las familias espacios que pertenecen a la comunidad educativa."

Esto, sin duda, es parte de nuestra tarea, aunque por supuesto aporta a la sobrecarga, por la tensión psícoafectiva que provoca la sensación del riesgo de conflicto latente, inminente, al concurrir al jardín cada día. La comunicación fluida, clara y sencilla, ocupa un lugar primordial. Y de este modo se produce un trabajo institucional.

Conclusión

Lo más importante es el bienestar y armonía en la escuela y sus diferentes actores, hay que ir buscando la vuelta para que el dialogo entre las familias y les docentes no genere malestar convirtiéndose en una herramienta de denuncia llevándolo al docente a deshabitar su espacio, ese que construye día a día con les niñes, porque así como el docente denunciado se queda "sin nada", las infancias se quedan deshabitadas, sin su sostén, como señala Calmels:

"Si aceptamos que los/as adultos/as participan activamente en la corporización del niño/a, también podemos decir que su ausencia es entendida como una carencia y se transforma en una falta. La ausencia o el retaceo de la corporeidad del adulto, produce en el niño un debilitamiento del rostro, de la actitud postural, de la capacidad de mirar, de escuchar, de contactar, de saborear, de producir una voz propia. El retaceo de la corporeidad crea una verdadera debilidad corporal." (Calmels, 2017)

En estos tiempos que corren, la mirada está puesta en los jardines de infantes, los medios solo hablan de espacios donde todo lo malo puede ocurrir, las políticas buscan palabras y campañas marketineras para esconder el incesante vaciamiento de lo público. Pero no me quiero quedar con la idea de que esto pasa en los jardines de infantes, sino, como cuentan desde la UTE, está pasando en todos los niveles.
Gabriela Scarfó, al analizar la sospecha y desconfianza de las familias, resalta que la presencia de los medios de comunicación son parte del problema y hacen su aporte para deslegitimar el rol docente.

"Pensemos que fue muy difundida la noticia en los diarios de las tres maestras acusadas en Palermo y ninguno levantó la noticia de que los peritos oficiales dieron cuenta de que ahí (afortunadamente) no había habido una situación de vulneración de derechos. Eso no fue noticia. Sabemos que la acusación vende y se convierte en noticia mientras que la inocencia o la absolución, no." (Scarfó, 2022)

También rescata las ideas de Graciela Batallán quien sostiene que "el docente es un subalterno poderoso: es poderoso porque tiene un lugar de poder dentro del aula, pero al mismo tiempo tiene una condición de subalternidad jerárquica dentro de la escuela". Y "describe muy bien cómo los y las maestras son colocadas como mediadores entre el Estado y la sociedad civil". Siendo el Estado parte del problema, mientras no resuelvan estos problemas, queda invisibilizado y las familias reclaman soluciones a las maestras.
A pesar de no ser los mejores tiempos en las escuelas, ahí estamos nosotres, quienes hacemos de la escuela pública un mejor lugar, quienes queremos acompañar a las familias en la crianza de sus bebes en el jardín maternal e infantes, quienes acompañaremos con la implementación de la ESI para el cuidado físico, emocional e integral de cada niñe y quienes tenemos el desafío de buscar nuevos contratos y vínculos sanos entre familia-escuela.

Recupero entonces, escritos de compañeras y compañeros de Inicial presentados en otros Congresos Pedagógicos de UTE que nos confirman el compromiso de la tarea docente para hacer de la escuela un territorio de paz:

En su escrito, Pedagogías en comunidad. Conversaciones, acompañamientos y cuidados, presentado en el XXVII Congreso Pedagógico (2022, pp 243 a 248) Mariela Pascale nos invita a generar comunidad haciendo del mundo un lugar más habitable. En la misma publicación, Julia Goldberg y Diego Larrigaudiere nos convocan a jugar para humanizar la escuela en su texto: Formar docentes que juegan (pp. 60 a 64)

Por su parte, Valeria Gutierrez, en el trabajo publicado en el XXIII Congreso, del 2018: Las memorias para la construcción de la identidad, nos propone transformar desde la construcción colectiva, a partir de la historia de las Abuelas, como soberanas de la memoria.

En la publicación del XXIV Congreso Pedagógico, Liana Serralta y Mercedes Yañez, nos invitan a repensar los derechos de les niñes a través de su ponencia Nuevas miradas, (2019, pp 110 a 113), y Casiana Grosso nos presenta una propuesta holística del hecho artístico a través de pensar las Culturas latinoamericanas invisibilizadas. Identidad, patrimonio cultural y pertenencia a una cultura (2019, pp. 106 a 109)

¿Es posible volver a construir ese vínculo? Es posible y confío que podemos hacerlo. Hay que seguir resistiendo al gobierno de la ciudad, a este estado ausente se le da pelea con unidad y con fuerza, reafirmando nuestra tarea, refirmando nuestra potencia como colectivo organizado para afrontar cada cuestión, siendo esta una de las mejores maneras de ser parte de ese acompañamiento. Reafirmar el vínculo afectivo y el eje en cada niño/a y joven que concurre y ante sus necesidades.

Bibliografía

Calmels, D. (2017), "Elogio a la docencia" (11 de Abril).

Calmels, D. (2007), "Analizadores del jugar". Ciclo de conferencias "La Educación Inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas". Avellaneda.

Ministerio de Educación (2016), Diseño curricular para la Educación Inicial. Niños desde 45 días hasta 2 años.

Scarfo, G. (2022), "La lógica de la sospecha en el nivel inicial. Un problema que la educación sexual integral debe abordar". ESI: En-tramando reflexiones y andares, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

Presentación del Ciclo: La Educación en perspectiva. Argentina y Ciudad de Bs. As., hacia el 2024

Ciclo de seis emisiones radiales – Programa IV





Programa de radio "Apuntes Educativos" del martes 28-11-2023. Entrevistadora: Dra. Mónica Fernández Pais, Coordinadora de la Diplomatura Universitaria en "Educación Inicial. Diálogos con Instituciones para la Primera Infancia" de UTE-UMET y con la participación como entrevistadas de: Macarena Ortega y Mariana Salinas del Equipo de Tutorías de la Diplomatura, y Monona Gutiérrez, Secretaria de Educación Inicial-UTE-CTERA en el momento de la emisión del programa y Secretaria General electa de UTE-CTERA.

Disponible en
https://open.spotify.com/episode/0pAowXsCwBiJf6NVev5ClM?si=RyaOcWi-So6QB5_BPs_HMg

Las Diplomaturas Universitarias en Educación Inicial, comenzaron en el año 2019. Hemos construido, desde UTE, cinco años de trayectoria ininterrumpida de formación docente de posgrado, conjuntamente con la UMET.

Retomando estos antecedentes, en el programa de hoy, avanzamos destacando al menos, dos tópicos especialmente relevantes en la trayectoria de Mónica Fernández Pais quien los ha planteado a lo largo de los proyectos de formación docente en el campo de la Primera Infancia.

Uno de los temas, tratado claramente en el artículo 'Atención de la primera infancia desde la perspectiva educativa a mediados del siglo XX' (2018) nos plantea que, la educación de la primera infancia aparece a lo largo de la historia de la educación signada por discursos tensionados tanto por lo asistencial y lo pedagógico, como por lo privado y lo público.

El próximo tema que nos interesa destacar hoy, aparece publicado en: VOCES DEL FENIX, FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS- UBA CON EL TITULO: 'Organización-y-Lucha-Docente-en-el-Nivel-Inicial'.

Este trabajo, en palabras de la autora, fue posible gracias a las conversaciones con docentes representantes de los sindicatos de base de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina –CTERA–) y se inicia así:

'Lejos de la cosmovisión que supone una posición docente como infantilizada y despolitizada, la identidad de las maestras jardineras incluye un posicionamiento activo como trabajadoras y militantes. A través de los sindicatos, no sólo luchan y lucharon por sus derechos laborales sino también por el derecho de las niñas y niños a recibir educación de calidad "desde la cuna"'.

Resulta importante la complementariedad de otras consideraciones (que menciona Mónica) en relación a la 'feminización del trabajo docente en Educación Inicial' y '... asumir la fuerte presencia que aún hoy tiene la mujer en este nivel y la escasa presencia masculina a cargo de las salas que se completan con los docentes varones de las áreas curriculares (en aquellas jurisdicciones que los incorporan a su plantel), lo cual nos permite vislumbrar que el trabajo docente en el nivel continúa articulado a la perspectiva de género y al lugar de la mujer como educadora "natural" de la primera infancia'.

Sin embargo, y justamente por esta pertenencia de luchas, les ha sido posible históricamente articularse y formar parte de una organización más amplia, integrada por los y las docentes de todos los niveles y modalidades y desde allí, vislumbrar las condiciones de construir su militancia atenta a las necesidades sectoriales y colectivas.

Sonia Laborde
Asesoría Pedagógica
Programa Diplomaturas Universitarias
UTE-CTERA-CTA

VIII

Pedagogías de la memoria, los derechos y las militancias





Nos encontramos con Florencia Diasprotti, Rocío Herrera, Valeria Sago, Luciano Alderete y Adrián Figueroa para reflexionar sobre el tiempo y el espacio en las escuelas, las pedagogías de la memoria, los derechos y las militancias, con la coordinación de Néstor Rebecchi. A partir de sus prácticas docentes en escuelas secundarias, destacamos el protagonismo estudiantil y la reivindicación de los derechos humanos como ejes de trabajo inescindibles de la construcción comunitaria, en la que radica la posibilidad de transformar la educación.

Proyecto Memoria Otto Krause: entre la movilización, la inclusión curricular y las pedagogías de la memoria (2009-2014)

Luciano Alderete[1]



1 Profesor y licenciado en Historia (UBA). Se desempeña como maestro de carpintería en la ET 32 y como profesor de historia en la misma casa de estudios

Palabras clave

Memoria, escuelas técnicas, inclusión curricular.

Introducción

La presente ponencia tiene el objetivo de ofrecer una serie de reflexiones en torno al vínculo establecido entre memoria y educación. Para ello, analizaremos la experiencia del Proyecto Memoria de la Escuela Técnica N° 1 "Ing. Otto Krause". En efecto, nos interesa poder observar los alcances, dinámicas y entramados pedagógicos que se generaron a partir de una propuesta institucional con contenidos, lineamientos y actividades centradas en el campo de los derechos humanos (DDHH). Para ello, proponemos tres apartados que permitan relacionar la historia de la institución educativa con los distintos acontecimientos y conquistas del movimiento de DDHH; consignar el impacto del Proyecto Memoria (PMOK) en la cotidianidad escolar y en los contenidos curriculares; y, por último, registrar las distintas etapas que tuvo la iniciativa desde sus comienzos hasta el 2014.

Nos interesa prestar particular atención a las dimensiones éticas, jurídicas y políticas que aporta la incorporación de los DDHH en la vida institucional de las escuelas y cómo, desde allí, se presentan distintas interpelaciones a la realidad social. Del mismo modo, relacionar la inclusión en el currículo escolar de las temáticas referidas al terrorismo de Estado desde el formato de efemérides, y de las posibles formas de ahondar y/o visualizar huellas históricas en la reconstrucción de nuestra historia reciente.

Por último, nos proponemos trazar un recorrido diacrónico que permita observar las tensiones, concesiones y oposiciones que se desarrollaron entre las memorias hegemónicas y las iniciativas pedagógicas que buscaron crear nuevos núcleos de sentidos. Es decir, nuestro análisis busca problematizar y discutir el carácter político que se desprende de la intersección entre memoria e historia.

Más de cien años de educación técnica: memorias largas y cortas en Paseo Colón 650

La Escuela Técnica N° 1 tiene más de cien años de historia y una nómina docente con nombres célebres de nuestra narrativa nacional; entre algunos de ellos podemos mencionar al ingeniero Jorge Newbery, al pintor Benito Quinquela Martín y al escultor Luis Perlotti. En nuestro caso, más allá de lo seductor que resulta reconstruir la biografía de la centenaria institución educativa, nos proponemos analizar la existencia del Otto Krause a partir de establecer una memoria institucional larga y otra corta (Jelín, 2017). Es decir, realizar un racconto general de la primera escuela industrial de la Argentina y una reconstrucción particular del proceso estatal e institucional transitados en las últimas décadas. A partir del esquema mencionado, podremos observar cómo se construyeron y vincularon las memorias hegemónicas y contrahegemónicas en la última década del siglo XX y en los primeros 14 años del nuevo milenio.

Ahora bien, resulta pertinente marcar que la relación entre la memoria larga y la memoria corta de la ET N° 1 se encuentra fuertemente vinculada al repertorio de protesta (Marchesi, 2019) que tuvo el movimiento de DDHH durante la década del 90, y con la posterior institucionalización de sus reclamos durante el gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner. En otras palabras, el Proyecto



Memoria se inscribe en una doble ruptura; por un lado, la incorporación del programa político de los organismos de DDHH en los diseños curriculares de las escuelas (Fernández, 2016); y por otro lado, por la alteración que genera en la vida institucional del Otto Krause el surgimiento de nuevos sentidos contrarios a la memoria hegemónica de la escuela.

Asimismo, nos proponemos analizar el PMOK en dos etapas. Por un lado, en la primera instancia se pueden examinar los intentos de grupos sociales específicos por realizar una reconstrucción de la memoria, instalar demandas, y al mismo tiempo, establecer un vínculo estrecho con el pasado. Por otro lado, una vez instaladas las denuncias, reclamos y propuestas, se abre una segunda etapa donde los principales ordenadores son: a) la intención pedagógica, b) la significación que se le otorga a las acciones y c) la voluntad por llegar a un público general, y a las generaciones futuras en particular (Jelin, 2017).

Retazos de una memoria larga: del Departamento Industrial de la Escuela Superior de Comercio a la sanción de la Ley de Educación Técnico profesional

La ET N° 1 nació 1897 con el nombre de Escuela Industrial de la Nación, y hasta 1899 fue un departamento dependiente de la Escuela de Comercio de la Capital de la República (hoy Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini). Ambas instituciones, junto al histórico Colegio Nacional Buenos Aires, son las escuelas más antiguas que la historia nacional registra. El 24 de mayo de 1909, durante el gobierno de José Figueroa Alcorta, se inauguró, en el barrio porteño de Monserrat, el actual edificio de la calle Paseo Colón. Su primer director, el ingeniero Otto Krause, estuvo fuertemente influenciado por las ideas positivistas que subrayaban la necesidad de desarrollar la ciencia e incorporar tecnología en la educación formal. Es por ello que el edificio cuenta con laboratorios de diversas ramas industriales.

En sus comienzos, la escuela contaba con cuatro especialidades: construcciones, mecánica, química y electricidad; y el perfil del estudiantado sugería que los egresados debían cumplir un rol de enlace y traducción entre el operario y el ingeniero (Canal de la Ciudad, 2019). En efecto, las currículas de las distintas especialidades estaban muy vinculadas al debate nacional y a las nociones de época que manifestaban una fuerte vocación por el desarrollo y el crecimiento que otorgaba el poder industrial. La escuela, en términos generales, mantuvo el mismo espíritu y organización educativa hasta los años ochenta.

En la década del 90, al igual que el resto de las ofertas escolares, la ET N° 1 se vio afectada por el proceso de descentralización educativa, por las políticas de privatización y desindustrialización, y por el consecuente deterioro edilicio y formativo que las instituciones sufrieron durante los gobiernos de Carlos Menem (1989-1999) y de Fernando De la Rúa (1999-2001). Sin embargo, a partir de la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional (2005) y la Ley de Educación Nacional (2006), el conjunto de las escuelas técnicas recibió, a través de los planes de mejora, financiamiento para comprar nuevas maquinarias, actualizar los entornos formativos de los talleres y otorgar mochilas al estudiantado con todos los materiales de estudio necesarios (tableros de dibujo técnico, escuadras, reglas, insumos para las secciones de los talleres, etc.). Al mismo tiempo, se pudieron abrir nuevas especialidades, actualizar los planes de estudio, nacionalizar las incumbencias de todos los títulos, y crear ámbitos de articulación entre los distintos sectores de la producción y la educación técnico-profesional, entre muchas otras iniciativas (Saccone, 2022).



8 Triángula, Aliada, en Triángula, 2020.

En la actualidad, la escuela sumó computación y electrónica a las especialidades mencionadas más arriba. El plan de estudios de todas las orientaciones está formado por dos años de ciclo básico y formación general y cuatro años de ciclo especializado. Además, cuenta con un museo tecnológico que repasa la evolución de las distintas orientaciones técnicas que se desarrollan en la institución.

La memoria en la transición democrática: de la "Teoría de los dos demonios" a la anulación de la ley de Punto Final y de Obediencia Debida

El período que comienza en 1983 y llega hasta la actualidad se inscribe dentro de lo que denominamos memorias cortas. En efecto, nos interesa realizar un recorrido general sobre los principales nudos históricos de los años mencionados y dividir el análisis en dos andariveles. Por un lado, consignar las principales características de la política de reconciliación nacional impulsadas por los gobiernos de Raúl Alfonsín (1983-1989) y Carlos Menem (1989-1999) para interpretar los crímenes y los objetivos del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983). Por otro lado, las transformaciones que existieron por la inclusión curricular de la temática referida a los DDHH a partir de la anulación en el año 2003 de las popularmente llamadas "leyes de impunidad".

En primer lugar, podemos afirmar que las líneas políticas adoptadas por los gobiernos que intentaron construir un consenso en torno a la reconciliación nacional trajeron aparejadas limitaciones en la enseñanza de los derechos humanos en las escuelas. De tal manera, los acontecimientos conflictivos y violentos del pasado reciente, el tratamiento de temas relevantes y controversiales se dejaron en manos de las familias (Fernández, 2016) y descansaron sobre las premisas de la "Teoría de los dos demonios" volcadas en el prólogo del Nunca Más. El escenario político y social mencionado obturó cualquier discusión educativa que incorporase categorías como Terrorismo de Estado, complicidad civil, violaciones sistemáticas de derechos humanos, entre tantas otras. En efecto, los y las estudiantes desaparecidas volvieron a desaparecer, pero esta vez de la memoria de las escuelas, dando lugar a un silencio institucional que solo fue quebrado con la anulación de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida, con la reapertura de los juicios por crímenes de lesa humanidad y por la instauración de fechas conmemorativas como el feriado nacional del 24 de marzo.

En segundo lugar, resulta pertinente señalar que, luego de que las leyes de Obediencia Debida y Punto Final fueran declaradas inválidas e inconstitucionales el 14 de junio de 2005[2], se abrieron nuevos procesos judiciales e importantes detenciones de militares implicados en la represión (Traverso, 2007). Del mismo modo, el gobierno de Néstor Kirchner dio muchas señales explícitas sobre la centralidad que iban a tener los organismos de DDHH en su mandato, como, por ejemplo, un fuerte apoyo a la reanudación de los juicios a los sujetos responsables del terrorismo de Estado y la realización de una serie de campañas culturales para reivindicar a las víctimas.

En las escuelas se les otorgó una relevancia central a las fechas emblemáticas de la memoria, como por ejemplo el 24 de marzo (inicio del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional, el 2 de abril (desembarco de los soldados argentinos en Malvinas y comienzo del conflicto bélico) y el 16 de septiembre (fecha del secuestro y desaparición de los y las estudiantes secundarias de La Plata, tristemente llamada "La Noche de los Lápices"). Es decir, "mientras los programas de enseñanza se multiplicaban y diferenciaban en sus matices, el gobierno federal azuzó la presencia de los derechos humanos a través del formato de las efemérides, un dispositivo tradicionalmente ligado a la reivindicación de la nacionalidad" (Siede, 2017, p. 15).

Para finalizar, podemos manifestar que las reivindicaciones, denuncias y reclamos que sostuvieron los distintos



2 En el 2003 ambas leyes habían sido declaradas nulas por la Ley 25.779 del Congreso Nacional

organismos de DDHH por fuera de las instituciones estatales, a partir del gobierno de Néstor Kirchner se fueron incorporando a distintas órbitas del Estado y, desde allí, fueron transformando las memorias hegemónicas y los silencios institucionales que moraban en las escuelas. En otras palabras, la movilización callejera y extraparlamentaria del movimiento de DDHH pudo combinar su repertorio de protesta con ciertos espacios institucionales. Al mismo tiempo, generaron las condiciones para disputar, desde la inclusión curricular, los sentidos impulsados por la "Teoría de los dos demonios" y al mismo tiempo, restituir a los y las desaparecidas en la trama histórica escolar.

Proyecto Memoria Otto Krause: el fin del silencio

En el año 2009, se conformó un colectivo de pedagogía integrado por distintos actores y actrices de la comunidad educativa de la centenaria escuela. El espacio se bautizó como Proyecto Memoria Otto Krause y tuvo como objetivo recuperar los nombres de los estudiantes[3] que fueron víctimas del terrorismo de Estado. En efecto, para restituir la historicidad de los desaparecidos, el espacio realizó distintas tareas de investigación y pudo reconstruir el recorrido académico, la militancia y los vínculos afectivos de cada uno de ellos.

El carácter multisectorial y los objetivos político-pedagógicos del colectivo permitieron un avance y una incorporación efectiva en la vida institucional del Otto Krause. El PMOK es parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI)[4] y su contenido se sostiene sobre un marco de respeto por los Derechos Humanos y los procesos de Memoria, Verdad y Justicia (Dordoni, Pagés, Rubio, Sánchez, Scala, 2022).

Para observar las distintas iniciativas y la potencialidad de las propuestas institucionales del PMOK utilizaremos el enfoque de Elizabeth Jelín (2017) que mencionamos en los párrafos anteriores. Es decir, ordenar las actividades del colectivo a partir de su irrupción en la escuela y la posterior instalación del espacio político-pedagógico en la trama institucional.

En primer lugar, podemos sostener que la irrupción del PMOK fue parte de una doble ruptura. Por un lado, fue uno de los vehículos desde el cual se logró sintetizar las políticas extraestatales y las iniciativas callejeras del movimiento de DDHH con las políticas públicas y los núcleos de sentidos condensados en el Estado; y desde allí, ingresar en las escuelas. Por otro lado, rompió con el silencio institucional hegemónico y con las memorias sostenidas en la "Teoría de los dos demonios". En palabras de Silvia Zustovich: "no solo los desapareció la dictadura militar, sino que también desaparecieron de la escuela" (Informe Documental, 2022).

Desde otro ángulo, podemos analizar las cualidades que presenta la irrupción de las memorias en la primera escuela industrial argentina. Podemos agrupar las iniciativas del año 2010, 2011 y 2012 dentro de la etapa de irrupción y consignar la importancia que tuvieron. El 23 de marzo del año 2010, la comisión organizadora del PMOK inauguró oficialmente sus actividades y presentó sus objetivos estratégicos:

> "Recuperar para la memoria colectiva los nombres y las historias de los integrantes de la comunidad ENET N° 1 Otto Krause, victimas del terrorismo de Estado implantado por la dictadura cívico militar que asoló nuestro país desde 1976 a 1983" (Invitación institucional para el acto, 2010)



3 Usamos el género masculino para definir a los estudiantes ya que, hasta la actualidad, todos los desaparecidos son varones.

4 El PEI es el marco político pedagógico para la mejora de la escuela y tiene como fin elevar la calidad educativa de la institución (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2008).

En la misma fecha, se presentaron pancartas que simulaban el formato que se utilizan en las láminas de la materia dibujo técnico; en las mismas, aparecen nombre y apellido, título de Técnico, nombre y escudo de la escuela y del proyecto, fecha de desaparición y año de promoción de los estudiantes detenidos-desaparecidos. Todos los años son utilizadas para las distintas intervenciones que se realizan en los diversos espacios de la escuela. Vale decir que la reconstrucción de la historicidad, de su recorrido académico y su título en la simulación de una lámina, no sólo restituye los datos principales, sino la identidad de estudiante técnico.

El 14 de octubre del mismo año, realizaron una actividad para homenajear a los estudiantes y exhibir los resultados de las investigaciones llevadas adelante hasta el momento. En la invitación aparecen frases donde se caracteriza a cada uno de ellos como luchadores que ejercieron el derecho a la indignación (Proyecto Memoria en el Krause invita, 2010). En esas palabras se puede observar la reconstrucción de la politicidad de las víctimas. Durante el 2011, se presentó la lista provisoria y en la declaración se incluyó una cita de Ilda I. de Micucci (militante de Madres de Plaza de Mayo-Línea Fundadora y madre de Daniel, estudiante de la escuela desaparecido) donde reivindica los anhelos por cambiar el mundo de su hijo y de la juventud. Por último, en el año 2012 se presentó el Anuario (2010-2011) del PMOK donde aparecen testimonios de familiares y amigos que restituyen las especialidades que cursaron, las cualidades personales y las preferencias musicales de muchas de las víctimas. En esos primeros años, las reflexiones de los y las integrantes del colectivo fueron diversas, pero en su mayoría, todas responden al momento de irrupción y de la voluntad por romper el silencio institucional. Cristina Rubio, una de las fundadoras del PMOK, lo relata de la siguiente manera: "nos encontramos con muchos de los compañeros que empezaron a contarnos sobre estos amigos que ya no están: ¿cómo eran? ¿qué hacían? ¿qué les gustaba? ¿en qué división se encontraban? ¿qué especialidad seguían?" (Informe Documental, 2022)

Del mismo modo, Daniel Burak, otro integrante del colectivo, recuerda las sensaciones que tuvo en esos primeros años: "la derrota se había instalado tanto en nosotros que parecía una utopía que alguien más recordara esto" (Informe documental, 2022). Por último, Micucci menciona cómo fue el momento de irrupción y el inicio del proceso de restitución de los estudiantes técnicos en la memoria de la institución:

> "Creo que fue la primera vez que entré al Otto Krause, no me acuerdo si había habido una invitación a un acto... aun cuando egresaron. De manera que fue para mí muy emocionante entrar en la escuela, recorrer esos lugares y pensar que ahí había estado Daniel. El acto me resultó emotivo porque me di cuenta de que era la primera vez que se hacía algo de ese tipo y se notaba que no había sido fácil hacer el acto." (Informe documental, 2022)

En segundo lugar, podemos inscribir las propuestas y actividades que van del 2013 al 2014 dentro de la etapa de consolidación y de intencionalidad pedagógica. Nos interesa resaltar 3 iniciativas por su fuerte carácter pedagógico e



institucional. Por un lado, el 22 de marzo del 2013 se realizó la colocación de las baldosas en el frente del edificio escolar. La actividad tuvo una preparación de varios meses y una articulación con la organización Barrios por la Memoria, la Verdad y la Justicia. 140 estudiantes se capacitaron para construir las baldosas. El acto contó con la presencia del sindicato docente UTE-CTERA, organismos de DDHH, familiares, miembros de la Fundación Otto Krause, y ex alumnos y alumnas. El conjunto del PMOK propuso resignificar la colocación de las baldosas y rebautizaron la actividad como la siembra de los compañeros krauseanos (24 de Marzo de 2013; Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia: Sembrando Memoria y Presente Krauseanos, 2013). Por otro lado, el 23 de septiembre del 2014, en conmemoración del "Día de los derechos de los estudiantes secundarios", se entregaron los legajos a los familiares de los estudiantes desaparecidos de la ET Nº 1. Por último, el 14 de diciembre del mismo año, gracias a la incansable búsqueda de las Abuelas de Plaza de Mayo, el nieto 116 pudo restituir su identidad. Jorge Castro Rubel[5] es el hijo de Hugo Alberto Castro y Ana María Rubel, y fue reconocido por el PMOK como nieto krauseano. La restitución motivó distintas charlas, actividades e intervenciones en redes sociales con una fuerte voluntad por llegar a un público amplio y a las jóvenes generaciones.

Para finalizar, podemos manifestar que las intenciones pedagógicas del PMOK tuvieron y tienen distintas aristas para destacar. En primer término, la intervención en el espacio institucional y curricular; y, en segundo término, la ruptura del silencio institucional que caracterizaron los años anteriores al 2009. En ese sentido, las palabras de Luis Pagés nos ayudan a visualizar los alcances de las dimensiones pedagógicas mencionadas: "desde el 2010, cada vez que se incorpora una nueva camada de estudiantes, les damos la bienvenida al proyecto y le contamos un poco lo que hemos hecho hasta el momento" (Informe documental, 2022)

Consideraciones finales

En los apartados de la ponencia, pudimos examinar la relación de las memorias largas y las cortas desde el año 2009 hasta el 2014. Con el surgimiento del PMOK, se visibilizaron conceptos, ideas y reclamos tales como el terrorismo de Estado, el juzgamiento de los crímenes de lesa humanidad y la doble desaparición de los estudiantes dentro de la institución escolar. Es decir, desde 1983 hasta el 2009, la memoria larga de la ET Nº1 estuvo atravesada por un silencio institucional y una interpretación del pasado sostenida en la reconciliación nacional y la "Teoría de los dos demonios"; las mismas, solo pudieron ser quebradas, en un primer momento, por la estrategia del PMOK de irrumpir, visibilizar y restituir a los estudiantes desaparecidos del Otto Krause. Las primeras acciones se desarrollaron a través de la inclusión curricular de los DDHH por medio de las efemérides (24 de marzo, 2 de abril y 16 de septiembre). En un segundo momento, el PMOK logró reconstruir las huellas históricas ausentes de la institución y otorgar historicidad a los estudiantes desde una propuesta de memoria contrahegemónica. La propuesta del PMOK transformó los entramados pedagógicos con una potencialidad que permitió que se pudieran entretejer las tradiciones y memorias individuales con la organización social escolar cotidiana.

Por último, es importante señalar que la interpretación del pasado constituyó el principal desafío político y, al mismo tiempo, una apuesta por incorporar otro capítulo más en la memoria larga de la centenaria institución. Para ello, la fuerte identidad de la escuela fue clave, ya que la misma facilitó que las dimensiones éticas, jurídicas y políticas de los DDHH fuesen incorporadas en la vida institucional. En las



5 Hugo Alberto Castro egresó del Otto Krause en 1970, era maestro mayor de obras y fue secuestrado el 15 de enero de 1977 junto a su esposa. Al momento de su detención, Ana Rubel de Castro estaba embarazada de Jorge. Ambos fueron vistos por última vez en la ESMA (Proyecto Memoria en el Krause. Anuario 2010-2011, 2012)

entrevistas, documentos y flyer se puede observar cómo la interpelación a la realidad social se realiza desde la mirada "krauseana". Para finalizar, es importante mencionar que la lista de desaparecidos del PMOK sigue abierta, y que, en las distintas etapas de su trayectoria, el número de estudiantes doblemente desaparecidos creció. Al día de hoy, la lista alcanza las 27 personas.

Bibliografía

Comunicación de prensa y comunicación (2010), 23 de marzo de 2010 10 hs: http://memoriakrause.blogspot.com/

Comunicación de prensa y comunicación (2010), 1976 – 24 de marzo – 2010. Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia: http://memoriakrause.blogspot.com/

Comunicación de prensa y comunicación (2010), Jueves 14 de octubre 11 hs: http://memoriakrause.blogspot.com/

Comunicación de prensa y comunicación (2011), 1976 – 24 de marzo – 2011: http://memoriakrause.blogspot.com/

Comunicación de prensa y comunicación (2012), Anuario 2010 - 2011 del Proyecto Memoria en el Krause: http://memoriakrause.blogspot.com/

Comunicación de prensa y comunicación (2013), 24 de Marzo de 2013; Día de la Menoría por la Verdad y la Justicia: Sembrando Memoria y Presente Krauseanos: http://memoriakrause.blogspot.com/

Comunicación de prensa y comunicación (2014), #Nieto116 es krauseano. Restituyeron la identidad del hijo de Hugo Alberto Castro y Ana Rubel: http://memoriakrause.blogspot.com/

Comunicación de prensa y comunicación (2014), Pancartas krauseanas 2014; Compañeros krauseanos asesinados o desaparecidos Presentes!!: http://memoriakrause.blogspot.com/

Comunicación de prensa y comunicación (2014), Entrega de los legajos de los compañeros desaparecidos a sus familias: http://memoriakrause.blogspot.com/

Comunicación de prensa y comunicación (2014), 24 de marzo de 2014 - Tarjeta conmemorativa del Proyecto Memoria en el Krause: http://memoriakrause.blogspot.com/

Dordoni, L., Rubio, C., Sanchez, J., y Scala, A. (2022), "La antorcha sigue viva, un recorrido en el tiempo".

Fernández, M. (2016), "Educación en derechos humanos en Argentina. Notas sobre el proceso de incorporación de los derechos humanos en los contextos educativos". Revista Latinoamericana de Derechos Humanos, 27(1), 143-166.

Jelin, E. (2008), "¿Quiénes? ¿Cuándo? ¿Para qué? Actores y escenarios de las memorias", en R. Vinyes (ed.), El estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia. Barcelona, RBA.

Jelin, E. (2017), La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social. Buenos Aires, Siglo XXI.

Marchesi, A. (2019), Hacer la revolución: Guerrillas latinoamericanas, de los años sesenta a la caída del muro. Siglo XXI.

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires

(2008), Orientaciones para la elaboración del Proyecto Escuela.
Pollak, M. (2006), “Memoria, olvido, silencio”, en Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite, La Plata, Ediciones Al Margen, pp. 17-31

Saccone, M. (2022). Educación secundaria técnico-profesional en Argentina. Políticas y cotidianeidad escolar en tiempos de transformaciones. Educación, Lenguaje y Sociedad.

Siede, I. (2017). Vaivenes y claroscuros de la enseñanza de los derechos humanos en Argentina. Revista Latinoamericana de Derechos Humanos, 28(1), 87-15

Traverso, E. (2007), “Historia y Memoria: Notas sobre un debate” en M. Franco y F. Levín (comps.). Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires, Paidós.

Yerushalmi, Y. (1989), “Reflexiones sobre el olvido”, en Autores varios, Usos del olvido, Buenos Aires, Nueva Visión.

Filmografía

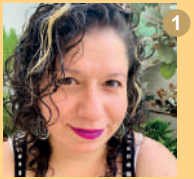
Borja, S. (Director) (2022). Informe documental (film)
Canal de la Ciudad. (2019). Conoceremos la historia del colegio más antiguo de la ciudad y mucho más en Maravillas Porteñas (film)



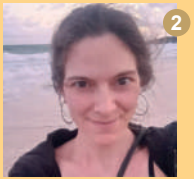
Todo está guardado en la memoria

“Queremos saber”: voces silenciadas y agencia estudiantil

Rocío Herrera[1] y Valeria Sago[2]



1 Profesora de inglés y con estudios de posgrado ligados a la educación sexual integral y pedagogías queer. Se desempeña como docente en escuelas públicas y participa en diversos proyectos anclados en la garantía de derechos de niñes y adolescentes.



2 Profesora superior de inglés, con postítulos y especializaciones en ESI, políticas infantiles y diplomatura en evaluaciones y aprendizajes. Cursa una maestría sobre género (enfocada en educación). Dicta inglés en el nivel medio y superior en instituciones públicas.

Palabras clave

ESI, Agenciamiento estudiantil, Derechos, Diversidad

"Escucharlos no es tarea fácil.(...) es el primer paso, si es que algo deseamos hacer en conjunto con ellos y no exclusivamente para ellos. Dar la palabra a los chicos (...) hace estallar las instituciones. Darle lugar a la palabra de los chicos nos compromete" (Minicelli, 2004).

Introducción

Los procesos de garantización de derechos no suelen darse de la noche a la mañana y requieren de la intervención constante y creativa de diversos actores sociales. Cuando el foco está puesto en fomentar la autonomía progresiva de niñes y adolescentes, la escuela y cada une de les docentes allí se erigen como actores sociales fundamentales. En este sentido, la Educación Sexual Integral (ESI), que es ley nacional desde el 2006, es una herramienta crucial para que docentes de todo el país, en tanto agentes del estado, tengan a la vez la obligación y el respaldo legal para actuar y generar condiciones e intervenciones en un marco de derechos. Sin embargo, la mera existencia del marco legal no es suficiente. Trabajar en pos de la aplicación efectiva de la ESI en el territorio hoy implica lidiar con numerosas resistencias.

Al calor de las luchas estudiantiles y del movimiento de mujeres alrededor del #NiUnaMenos, en 2015 se incorporó la jornada Educar en Igualdad a la agenda educativa (Ley Nº 27.234) atendiendo también a uno de los mayores desafíos: la falta de perspectiva de género (Molina, 2018). A partir de allí, y por el incesante reclamo estudiantil, algunas jurisdicciones incorporaron otros espacios de jornadas a lo largo del ciclo lectivo. Así, al día de hoy, el calendario escolar en la Ciudad de Buenos Aires (CABA) cuenta con tres instancias de Jornadas de ESI. Es que, aunque la ley Nº 26150 se había sancionado en el año 2006 con el horizonte de lograr la transversalización de la ESI en todos los contenidos curriculares, en el territorio les estudiantes de escuelas media daban cuenta de una escasa implementación. Por lo tanto, las Jornadas ESI nacen como una medida paliativa que exige a las instituciones educativas pensar, planificar y trabajar sus contenidos al menos en tres momentos del año.

En el 2018, año en el que la marea verde conquistó las calles instalando la consigna "Educación Sexual para decidir", el Consejo Federal de Educación aprueba la Resolución Nº 340/18 que promueve la creación de un equipo docente referente en temáticas de ESI para que lleve adelante un enfoque interdisciplinario en cada escuela. El objetivo es que el equipo funcione como nexo con los equipos jurisdiccionales y que actúe de enlace con el proyecto institucional de cada establecimiento. Desde ese momento, las escuelas deben constituir su equipo de referentes, aunque nunca se asignó un cargo de planta orgánica funcional y, en consecuencia, no es una tarea remunerada.

En simultáneo, las asambleas estudiantiles de decenas de secundarios votaban tomas, pernoctes, clases públicas o jornadas. Esto empujó la creación de mesas de trabajo compuestas por expertas en ESI y representantes gubernamentales de CABA para abordar la temática. De allí emanan un número importante de recomendaciones entre las cuales se encuentra la creación y promoción del rol de Promotores de ESI estudiantiles con el objetivo de darle voz y espacio de escucha específico a les estudiantes.



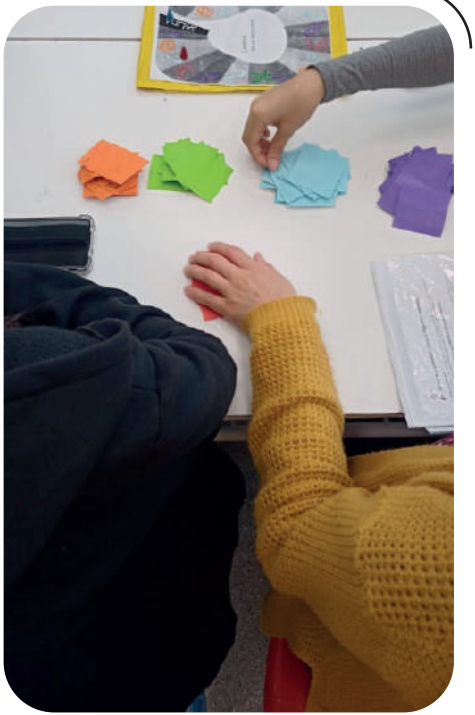
Este trabajo se propone compartir la experiencia pedagógica de construcción del equipo docente de Referentes ESI articulado con una mayor participación estudiantil como condición necesaria para la implementación efectiva de la ESI en una coyuntura por momentos adversa en la CABA. En una primera instancia de nuestra evaluación situada, las voces de les estudiantes daban cuenta de una necesidad desoída y de estrategias pedagógicas que ya no funcionaban. Desde una perspectiva de derechos (Marina, 2018), se explorarán las posibilidades que brindó el rol estudiantil de Promotores ESI (Maffía, 2018), instrumento avalado por el Ministerio de Educación, como medio para fomentar el ejercicio del derecho fundamental de les estudiantes a expresar su voz y que sea tenida en cuenta (Ley 26.061). Se hará foco por un lado en la participación estudiantil a lo largo del proceso como así también en las tensiones que existen, tanto de parte de les estudiantes como de les adultes responsables de la institución. La centralidad de esta propuesta está puesta en el agenciamiento estudiantil como vehículo para generar las condiciones de una ESI que sea por y para les estudiantes.

La experiencia situada

Al inicio de este ciclo lectivo las autoras de este trabajo conformaron un equipo de Referentes ESI en el nivel medio de una escuela media normal de gestión pública en el GCBA. Marina (2018) destaca que "las buenas prácticas pedagógicas en ESI son concretas y situadas, llevan adelante la implementación de contenidos curriculares, pero a la vez dan respuesta a realidades que irrumpen en la escuela y en el aula a través de las voces de los chicos y las chicas y la comunidad educativa en general, desplegando una escucha atenta y predispuesta de equipos escolares comprometidos en dar cumplimiento al derecho de niños, niñas y adolescentes a recibir ESI." Es así que el primer paso requirió de la escucha atenta de diferentes actores escolares a través de entrevistas: docentes, departamento de orientación escolar, algunas representantes de las familias y, centralmente, estudiantes. Si bien los comentarios venían con diferentes colores y matices, entre estudiantes sobresalía cierta monotonía y hasta hastío sobre el concepto mismo de las Jornadas ESI. Sus relatos incluso incluían instancias de organización colectiva para ausentarse masivamente de la escuela en esos días. ¿Para quién eran las jornadas si les estudiantes ni siquiera estaban o no querían estarlo? ¿Tenían un sentido pedagógico o se estaba simplemente cumpliendo con un requisito legal? ¿Cómo impactaba esto en el ejercicio activo de derechos de les jóvenes? ¿Cuáles eran los espacios de vacancia y cómo repercutía esto en les estudiantes?

Estaba claro que les estudiantes no estaban en el centro de la escena. Se había instalado una lógica institucional en la que no eran protagonistas de un espacio que debería ser para elles. Había un derecho que parecía no serles propio. La gran pregunta era entonces ¿cómo intervenir?

En todas las instituciones existe una tensión permanente entre lo instituido y lo instituyente (Pichón Rivière, 1971). En la dimensión de lo instituido se encuentran aquellas expresiones resistenciales y rígidas en las que generalmente subyace un miedo a lo desconocido, a lo nuevo. Su contracara es lo instituyente, es decir, aquellas prácticas que buscan de manera activa transformar la vida cotidiana problematizando esas situaciones naturalizadas. En este sentido, entonces, la pregunta se complejiza: ¿cómo intervenir en esa lógica pero de un modo que al mismo



tiempo sea cuidadoso y respetuoso de la vida institucional, significativo para les jóvenes y que, por sobre todo, sea garante de derechos? Todo esto también debía ser pensado en un contexto en el que el mismo Ministerio de Educación que solicita que se cumplan las jornadas ESI, no destina presupuesto suficiente a la capacitación docente, intenta prohibir el uso del lenguaje inclusivo, habilita un canal para denunciar a docentes y superpone diferentes jornadas y actividades para la semana destinada a la ESI. Tener en cuenta estas contradicciones es crucial para realizar un trabajo que pueda ser apropiado por y para el conjunto de les miembros de la institución a la par de que se garantizan los derechos de les estudiantes.

En esta coyuntura, la creatividad se imponía como una necesidad y el rol de promotores ESI como una oportunidad. Es un instrumento creado y promovido por el ministerio y sobre el cual la escuela debe dar cuenta; fomenta la participación estudiantil y propone la articulación con otros sectores estudiantiles, como el centro de estudiantes, y docentes, como las tutorías (Maffía, 2018). Varios de los obstáculos previstos podrían ser inicialmente abordados, o aminorados, por la legalidad de esta figura. Luego restaría imprimirle la impronta que les estudiantes decidieron.

El proceso de elección de promotores buscó replicar mecanismos de representación democrática. En los espacios de tutoría y con el acompañamiento de cada tutore, cada grupo delimitaría las funciones del rol y cuáles serían los atributos deseables en las personas que lo ocuparan. Luego las diferentes personas interesadas en postularse debían construir una propuesta y comunicarla a sus pares para, finalmente, proceder a un proceso eleccionario intragrupo del cual emergieron dos representantes con el rol de Promotores Estudiantiles ESI. En algunos cursos, varies jóvenes se postularon; en otros, solamente las dos personas necesarias para cubrir el rol y en dos cursos ningún estudiante quiso participar. Algunes de les estudiantes promotores ingresaron por primera vez a la participación estudiantil mediante este rol, pero otres ya lo venían haciendo en espacios como, principalmente, el centro de estudiantes.

En las primeras reuniones del nuevo equipo Referentes-Promotores se repetían incesantemente las mismas ideas: "Ya sabemos que el ministerio dice de qué temas son las jornadas, pero es siempre lo mismo." "Nunca hablamos de métodos anticonceptivos." "Las jornadas nunca son sobre el colectivo LGTBIQ+."

Al indagar con otros actores escolares sobre lo que les promotores referían, las personas adultas de la escuela solían leer estos comentarios como quejas. Hablar de queja denota un descontento, pero en este caso también ubicaba el reclamo en un lugar infantil, de capricho, algo que ya se irá.

Esta tensión institucional puso de manifiesto la necesidad de acompañar al equipo de promotores a ser protagonistas de su ESI pero de un modo que su voz sea escuchada y su acción tenga lugar para ser ejercida. La clave central en este proceso que aún estamos andando es la responsabilidad, y con esto el quehacer,de todes en relación a la ESI en la escuela. Para ello, paulatinamente debían lograr correrse del lugar de la queja para pasar hacia el lugar de la agencia y que pudieran construir la ESI que esta escuela en este contexto estaba necesitando. Esa "queja" en realidad estaba



cargada de contenido muy valioso porque hablaba de sus sentires, deseos y necesidades. Nuestro rol era doble: acompañar a que su queja se transformara en acción y también que el resto de la escuela, especialmente las personas adultas, lograran ver la misma potencialidad que nosotras veíamos.

Durante todo el primer cuatrimestre se pactaron reuniones semanales o quincenales ya que el rol necesitaba ser construido tanto a nivel institucional como personal. En un comienzo los encuentros eran eminentemente catárticos. La "queja" volvía a aparecer. Gradualmente se fue proponiendo pensar qué se podía hacer en la primera jornada ESI para atender a alguna de esas quejas. Les estudiantes pudieron ir verbalizando qué temáticas querían abordar, qué estrategias no querían repetir y cuáles otras les parecían que podían funcionar. En paralelo, se coordinaron encuentros de capacitación específicos para les estudiantes-promotores junto a Casa de Juventudes.

Las resistencias no tardaron en llegar: "salen mucho de clase", "salen siempre en mi hora" o "interrumpen las clases para hablar cosas de ESI", también se quejaban algunes docentes. Se buscó capitalizar estas quejas como una oportunidad para trabajar tanto con docentes como con estudiantes en torno a poder anticipar, acordar y encuadrar los momentos para dar esas intervenciones en las aulas. De este modo, se propiciaba también una oportunidad para que les docentes se involucraran con la ESI garantizando el espacio.

La resistencia de parte de les jóvenes también tuvo su lugar. En algunos cursos nadie quería ejercer el rol de promotore o, si lo hacían, era con un bajo compromiso. Incluso algunes promotores decidieron no continuar en su función antes de las primeras jornadas. Desde el equipo de trabajo de referentes se trazaron diferentes abordajes. Se definió no accionar durante algún tiempo para dar lugar a que la vacancia en el cargo se hiciera evidente y, en el mejor de los casos, que ocupar el rol surgiera como una necesidad. En la mayoría de los casos, funcionó en un mediano plazo, y nuevos promotores fueron sumándose al equipo, con diferentes grados de participación, pero comenzando a habitar ese espacio antes vacío.

Así se organizaron las primeras jornadas ESI del mes de junio, el mes del orgullo, en la misma semana en la que el Ministerio de Educación llevaba a cabo las capacitaciones situadas. Nosotras como referentes armamos una primera planificación que condensaba todo lo trabajado en las reuniones, tenía un espacio especial para el Centro de Estudiantes e intentaba sortear la dificultad de que muches docentes estuvieran afectades a tareas en otras instituciones. Luego esa planificación fue refrendada por el equipo de promotores y el centro de estudiantes y, una vez que hubo acuerdo, fue presentada a la conducción. La meta estuvo siempre puesta en que el equipo de promotores pudiese gradualmente ocupar el rol central en la organización de sus jornadas.

Estas primeras jornadas fueron muy fructíferas. Les estudiantes hablaban de que "las actividades estaban buenas" y "estamos hablando de cosas que antes no hablábamos". No había "faltazos" masivos y era difícil organizarlos porque dentro de las estrategias que les promotores armaron estaba la de proponer actividades para cada uno de los días de la semana. El cierre estuvo a cargo del centro de estudian-

La escuela democrática que pregonamos exige asumir la participación estudiantil como necesidad pedagógica.

Es decir: asumir a los y las estudiantes como sujetos de conocimiento, sujetos de derecho y sujetos de transformación. Esto implica interpretar sus condiciones de aprendizaje, nuestras condiciones de trabajo, como objeto de una labor comunitaria basada en la construcción de acuerdos y la solidaridad.

¿Por qué creemos que la memoria, la formación ciudadana y la valoración de la democracia son indispensables para la vida en sociedad? ¿Qué rol nos toca como docentes en la comunidad educativa? ¿Qué objetivo nos trazamos cuando trabajamos en comunidades con los derechos vulnerados?

¿Por qué consideramos importante educar con pensamiento crítico? ¿Para qué educamos? Estas preguntas, entre otras, se hicieron las compañeras y los compañeros reflexionando a partir de sus prácticas, caracterizadas por su compromiso con los derechos humanos y orientadas a reconocer los intereses de pibas y pibes.

Hoy no se puede concebir la escuela sino como organización de la comunidad. Construir vínculo pedagógico implica construcción comunitaria. Las decisiones consensuadas sobre el uso del tiempo y el espacio escolares implican la conformación del territorio en que se realiza una escuela democrática y soberana.

NÉSTOR REBECCHI

tes e incluyó la construcción conjunta de una bandera del orgullo para colgar en la entrada de la escuela. Algo se empezaba a construir colectivamente.

Las tensiones estuvieron especialmente del lado de les profesores. Algunes docentes no realizaron ninguna de las actividades asignadas, incluso cuando les estudiantes en el aula se lo demandaban. Las justificaciones no faltaron: "Me atraso con el programa", "Nadie me avisó" o "Yo no creo que haya que tener orgullo de nada". Disolver la jornada obligatoria ESI fue una forma bastante explícita de resistencia. Por el contrario, desde el lado de les estudiantes, el rechazo a las jornadas se dio en forma aislada e individual en forma de apatía, no participación o bien con algún comentario explícito. Más allá de esto, la gran participación y apoyo estudiantil no podía leerse sino como un gran avance.

Para la segunda jornada se apeló a una estrategia similar. Les promotores reclamaban el abordaje de métodos anticonceptivos (MACS): "Tuvimos solo una clase en primer año. No podemos terminar la escuela así", exigían les estudiantes de cuarto y quinto. La temática era clara pero la ubicación de la jornada en la agenda educativa inmediatamente después de las vacaciones de invierno fue un gran obstáculo. Con mucho esfuerzo se coordinó con el hospital referente de la escuela para algún taller y el equipo de promotores construyó los juegos del kit Experiencias para Armar del Ministerio de Salud de Nación. Se coordinaron talleres también con la Comisión para la Promoción de la Salud y Prevención del Sida. Hicimos un pedido de un juego que utilizan y generosamente compartieron el material. Con una variedad de estrategias lúdicas sucedió la segunda jornada.

En este contexto las tensiones con les adultes de la escuela no fueron significativas. Si bien algunes docentes referían no estar capacitades para liderar la actividad, no obturaron la planificación. Es cierto que la garantía de derechos es una obligación de cada docente en tanto agente del estado, pero también es cierto que la poca capacitación en materia de ESI genera miedos, ansiedades e incluso rechazo. A fin de acompañarles en este proceso, en los espacios de encuentro docente de Profesores por Cargo la propuesta fue jugar a los mismos juegos que les estudiantes. En un clima distendido generado por lo lúdico, los encuentros permitieron trabajar sobre la primera puerta de entrada de la ESI: la reflexión sobre nosotres mismes (Marina, 2010). Asimismo, se convocó a la Comisión para la Promoción de la Salud y Prevención del Sida para llevar adelante talleres con estos grupos de profesores. Cabe destacar que se observó una desactualización y reproducción de mitos con relación a los MACS. Sin embargo, algo de esa desactualización al tornarse evidente se logró resignificar como una necesidad para muches docentes.

La tercera jornada, inserta dentro de la semana 40 años de Democracia, era el desafío más grande, la prueba de fuego: el equipo de promotores presentaría la planificación completa y estaría a cargo de llevarla adelante. En el proceso de fomentar un mayor agenciamiento que permitiese experiencias más significativas, el corrimiento nuestro como adultas referentes era un paso necesario. Les acompañamos en la elección y depuración de temáticas y de dinámicas posibles. Reflexionamos sobre los posibles abordajes de algunos tópicos complejos que proponían, como por ejemplo los trastornos de la conducta alimentaria para evitar promover el autodiagnóstico que abunda en redes sociales. En contraposición, propusimos trabajar desde un paradigma de promoción de la salud (Carta de Ottawa, 1986). Este debate sobre formas de abordaje fue enormemente rico y ahondó en las experiencias personales de les promotores, lo cual también les fortaleció como equipo de trabajo.

Sin embargo, corrían los días y la planificación no aparecía. En paralelo, las voces docentes de la escuela daban cuenta de muchas dudas acerca de si les estudiantes iban a poder sostener la tarea: "Nunca terminan haciendo lo que dicen", "Siempre hay que estarles atrás". Los discursos no solo subestimaban a les jóvenes sino que también depositaban en elles expectativas asociadas a la tarea docente: "Al final, cuando hacen una actividad hay que corregirles la planificación. Ponen cosas imposibles de hacer. Después vienen y te dicen: profe, ¿pedís silencio?".

Las resistencias también fueron no verbales. En la distribución de actividades durante la semana por la democracia se ignoraban insistentemente las propuestas de les promotores. La inclusión efectiva en el cronograma de sus actividades requirió de un posicionamiento muy firme de las referentes adultas.

Frente a estos obstáculos, se convocó entonces al equipo de promotores para poner sobre la mesa con honestidad el estado de la situación. Se llevó adelante un análisis del proceso, de las tensiones en auge en ese momento y de nuestro objetivo principal, como referentes: que la ESI sea por y para estudiantes. Esta intervención dio como resultado un compromiso reforzado y el surgimiento de líderes que organizaron la tarea. Con autorización de la conducción y con diversos grados de participación se

empezaron a juntar todos los martes en el entreturno. Desde el equipo de referentes docentes se hacía seguimiento del avance y el apuntalamiento semana a semana.

Finalmente, la planificación para el espacio ESI de estudiantes para estudiantes, una propuesta dentro de las Jornadas ESI y de 40 años de Democracia estuvo lista. Allí, el equipo de promotores lideraba grupos de reflexión e intercambio entre estudiantes a partir de imágenes, preguntas disparadoras y ejes de análisis. Sostuvieron numerosos talleres durante una semana. A su vez, el equipo de referentes docentes organizó talleres de subsidiarios en base a las temáticas que les promotores habían definido (diversidad funcional, corporalidades y vínculos saludables) con agentes externos (CILSA, Casa de Juventudes, activista por la ley de talles, etcétera) y también docentes de la escuela. Todos estos talleres tuvieron mucha participación. Les estudiantes salían entusiasmades, con preguntas para ahondar en los temas y, particularmente, les promotores empoderades, con muchísimas ideas para el año próximo. Así el objetivo de que les Promotores ESI ganaran mayor autonomía fue alcanzado.

Conclusiones

Este trabajo nos encuentra hoy cerrando el año y evaluando el proceso. Sin lugar a dudas hay muchas cuestiones a mejorar y repensar. Pero también de nuestra parte hay un gran convencimiento acerca del valor central del agenciamiento estudiantil. La experiencia es positiva y sin lugar a dudas la organización colectiva estudiantil es la forma para que la ESI exista y viva en cada escuela. Nada que sea pensado exclusivamente por les adultes para les estudiantes garantiza sus derechos. Minicelli (2004) explica que la palabra de les jóvenes hace "estallar las instituciones". Entendemos que ese estallido responde a un cambio de paradigma en el que les estudiantes son sujetos de derechos y deben ser les protagonistas de sus acciones como medio para garantizar sus derechos hoy en la escuela y como agentes de cambio social.

Durante la última semana de clases, un encuentro de evaluación y autoevaluación del equipo Promotores-Referentes se impuso como imprescindible. Molina (2013) explica la necesidad de hacer una reflexión de la ESI para saber cuánto se avanzó desde que ésta existe. Historizar y hacer visible todo lo construido durante el año es parte fundamental del proceso. Les promotores pusieron en palabras sus experiencias resaltando fortalezas y debilidades, y planteando un esbozo de agenda para el 2024. Es esta reflexión la que les permitió ser conscientes que su tarea, por momentos gris y cotidiana, fue la que propició un cambio no solo en las jornadas, sino en la vida diaria de la escuela: fueron sus carteles que inundaron las paredes del edificio, sus temáticas antes desatendidas y la palabra puesta en los cursos. También fue la demanda verbalizada que se tradujo en la apertura de espacios de escucha desde la conducción, el departamento de orientación escolar y hasta del sistema de salud.

En el encuentro organizado por la Comisión para la Promoción de la Salud y Prevención del Sida a fines de noviembre un grupo de tres promotoras compartió gran parte de las acciones que aquí se narran frente a especialistas del ámbito educativo. Como acompañantes nuestras palabras fueron: "Cuenten lo que quieran, la verdad. Su trabajo fue genial". Llenas de nervios, subieron al escenario y simplemente como si fuera un cuento, fueron explicando diferentes intervenciones. Allí hicieron posiblemente la mejor conclusión que se podría haber hecho sobre este proceso que es de elles: "La ESI estaba apagada en la escuela y logramos encenderla."

Bibliografía

Carta de Ottawa para el Fomento de la Salud. Primera Conferencia Internacional sobre Fomento de la Salud, Ottawa, Canadá, 17–21 de noviembre de 1986. Ginebra: Organización Mundial de la Salud; 1986.

Comas, A. y Otero, M. E. (2015), Experiencias para armar: Manual para talleres en salud sexual y salud reproductiva. Ministerio de salud y desarrollo social de la República Argentina.

Ley 26.061 de 2005. Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Boletín Oficial 26 de octubre de 2005

Ley 27.234 de 2015. Ley educar en igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género. Boletín Oficial. 30 de diciembre de 2015.

Maffía, D. (coord.). (2018), Educación sexual para decidir: informe final. Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires.

Marina, M. (coord.) (2010), Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria: contenidos y propuestas para el aula. Serie de Cuadernos de ESI. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Marina, M. (coord.). (2018), Escuelas que enseñan ESI. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología - UNICEF.

Minnicelli, M. (2004), Infancias Públicas. No hay derecho. Novedades Educativas.

Molina, G. (2013), Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Molina, G. (2018), "Educación sexual integral: recorridos y escenarios actuales", Educación y Vínculos, Año II, N° 4, UNER, Paraná.

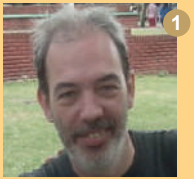
Morgade, G. (coord.). (2016). Educación sexual integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en la escuela. Buenos Aires: Homo Sapiens

Pichón Rivière, E. (1971). El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Ediciones Nueva Visión.

Quiroga, A. P. de (2007). Crítica de la vida cotidiana. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Comunidades escolares y capacidad de realización: la integración de personas singulares al devenir sujetos de prácticas colectivas

Adrián Figueroa[1]



1 Técnico Químico. Trabajó en la escuela "María Claudia Falcone" desde el año 2009 hasta el 2023. Se desempeñó en las Áreas de Ciencias Sociales y Exactas. Coordinó colectivos de tutores, de área y de proyectos institucionales. Integró equipos ESI, fue representante docente en el Consejo de Convivencia y referente para la intervención en Conflictos de Género con el consenso de la Consejería de Pibas. Organizó el proyecto "Repensar la Falcone" cuya fortaleza estratégica es su relación orgánica con el Centro de Estudiantes.

Palabras clave

Protagonismo estudiantil; condiciones de trabajo; comunidades; territorios; consejo escolar; capacidad de realización; soberanía.

A todes mis compañeres de la escuela María Claudia Falcone, con amor, con admiración y eternamente agradecido por su confianza, su paciencia, sus habilitaciones y la posibilidad de compartir justo todo eso que mayor necesidad de compartir siento; y que es exactamente lo que se dificulta viviendo en condiciones de sometimiento colonial.

Experiencias

Trabajé por primera vez en una escuela habiendo ya girado en mi vida la bisagra del momento a partir del cual dejamos de ser indiscutiblemente jóvenes. Anteriormente, había estado trabajando en control de calidad en la industria cosmética durante dos años y medio. Antes de emplearme como docente, y generalmente trabajando en negro, fui peón en una fábrica de artículos de limpieza, aprendiz en una de muebles y en una marroquinería, repositor en un supermercado mayorista, ayudante de una familia de pintores, y, en obras en construcción, ayudante de electricista; repartí cartillas médicas y atendí teléfonos. Habilitado por ser técnico químico (egresado en 1984 de una de las que entonces eran ENET, la nº 27, Hipólito Yrigoyen), me desempeñé en determinación de nutrientes en muestras de suelo, ensayos metalográficos de autopartes y control de calidad en una planta de producción de lubricantes donde estuve a cargo del laboratorio. Hice changas ayudando a un letrista en su taller y en colocaciones de carteles. Me asocié con él para asumir los pedidos de pasacalles. A fines del '95 alquilé un híbrido de depósito y galpón y me dediqué a fabricarlos y colocarlos, sin dejar de compartir trabajos puntuales con el letrista. El primer jefe de gobierno de la flamantemente autónoma Buenos Aires prohibió la publicidad en la vía pública[2] y el emprendimiento fracasó.

Educación

En junio del año 2009, la compañera Mónica Pécora, prof/lic de Matemática, se tomó el trabajo de decodificarme parte del funcionamiento del ámbito educativo hasta que estuve en condiciones de entender que había 24 horas vacantes de Tecnología en una misma escuela desde hacía no sé cuántos actos públicos. Me presenté en la Falcone (un bachillerato orientado en comunicación), con mi título de técnico químico. A la hora de conformar algún currículum, había recordado mi cursada de primer año en la UTN para la carrera de Ingeniería Electrónica. Allí, había ayudado a afrontar los parciales de Química a otros estudiantes que, muy mayoritariamente, eran técnicos egresados de escuelas de otras especialidades. Aprovechábamos algún aula vacía y realizábamos cada encuentro. Pero eso no podía pensarse ni decirse como haber dado clases en la facultad. Recordé las clases particulares, también de química, que di en 1990, esporádicamente, a estudiantes del CBC de la UBA, y me quedé pensando en la distancia que habría entre esa labor y la responsabilidad de coordinar la actividad de un grupo de adolescentes en una escuela. Supongo que habré anotado que completé el CBC para la carrera de Historia, con miedo a estar hablando más de lo que no sostuve que de lo que hice; o, en tal caso, de lo que no venía muy a cuento. Mucho más reciente y sostenidamente, había dado clases en el Ramón Carrillo[3] de cualquier materia de primaria y secundaria, desde que pasé a ser vecino del barrio en 1998 hasta mudarme en 2007. En algunas ocasiones las clases fueron grupales y en otras fueron tomadas por personas adultas. Según creo recordar ahora, no dudé en considerar pertinente la mención de esta experiencia en el currículum.

2 Así se comentaba la medida: "Se prohibió la publicidad en la vía pública". Pero, en realidad, solamente se había prohibido aquella en que trabajábamos quienes no estábamos en situación de acceder a contratos o permisos municipales. Además, un alto porcentaje de pasacalles se encargaban por motivos personales, institucionales y otros, sin finalidades publicitarias. Las personas e instituciones que realizaban esos encargos, muy mayoritariamente ya no pudieron acceder a comunicar algo en la vía pública. Por señalar relaciones tan evidentes como solapadas entre lo que aparentemente se está comunicando y aquello que lo comunicado manifiesta -ocultando en las propias palabras de un anuncio sus consecuencias inmediatas- pensé a esta nota pertinente en este espacio.

3 Participaba de la actividad del Carrillo desde antes de vivir en ese barrio y conocía a buena parte de sus habitantes desde que vivían en el Warnes*. Se me asociaba en el barrio, entre otras cosas, con las clases de apoyo que, en realidad, concretaban otras personas integrando así una labor múltiple que compartíamos. Como parte de esa labor territorial o por afecto y por cuestiones de reciprocidad, ya como vecino empecé a dar clases en casa a partir de pedidos concretos. No hacía este trabajo como manera de generar algún ingreso. Hasta que un día, Ángela, mi vecina de al lado, la mamá de Pepo, el nene del barrio con quien mi hijo más vivencias compartió, me pidió explícitamente algo de otro tipo. Insistió mucho en pagarme por las clases, en que le dijera un precio, aunque fuera muy bajo. Yo me mantenía en que no y ella me decía que no iba a alcanzar con poquitas clases. Hasta que me dijo: "Yo necesito que vos me digas cuántas horas le podés dar en qué días. Y estar segura que va a ser así. Y que él ya sepa qué días viene con vos hasta qué hora. No que dependa de otras cosas que vos vayas teniendo que hacer. Necesito que vos a esas horas de esos días las guardes para esas clases". Entendí perfectamente; tragué saliva y accedí. Desde entonces, empecé a cobrar por las clases aumentando el precio un poco de año en año. (Recuerdo almuerzos en casa con Pepo, su hermana, su hermano y mi hijo, en ocasiones en que había "jornada docente" y Ángela no dejaba de acudir a su trabajo).

Industria

Al decidir presentarme en la Falcone, repasando antecedentes laborales me parecía que como empleado de la empresa de productos cosméticos algo de lo que había puesto en juego se relacionaba con aquello que, en mi mente, podía relacionarse con lo pedagógico. La empresa desarrollaba productos que comercializaba tras ser elaborados en fábricas de terceros a quienes proveía insumos y materias primas, controlando la calidad de los procesos de producción y de los productos terminados. El ejercicio de ese control, entonces, abarcaba múltiples dimensiones. Aquellas en las que acepté responsabilidades, incluían secciones de elaboración, líneas de envasado y depósitos de distintas plantas, más los propios dispositivos de control de calidad de cada tercerista y los depósitos de insumos o de productos terminados de la propia firma desarrolladora y comercializadora. La concreción de este trabajo me ponía en situación de relacionarme con encargados y peones de depósitos, elaboradores y elaboradoras de productos, trabajadoras y trabajadores de las líneas de envasado, técnicos dedicados a mantener las máquinas andando y a ajustarlas en función de requerimientos específicos de operaciones distintas, jefes y jefas de producción y de línea, integrantes del personal de los laboratorios y dueños o dueñas de empresas. En vez de restringirme a aprobar y rechazar partidas o indicar reacondicionamientos necesarios, dediqué mayores inversiones de tiempo y energía a comunicar los fundamentos de las especificaciones de calidad exigidas para cada producto, habilitando la intervención de actores diferentes (de todos los sectores recién mencionados), en la discusión sobre los criterios de lo requerido. Recíprocamente, fui habilitado a intervenir en discusiones sobre procesos de producción, envasado, almacenamiento y en el movimiento de los productos terminados. Así, aumentaba la posibilidad de detectar en qué momentos y aspectos de dichos procesos radicaba lo que producía los resultados no queridos, disminuyendo la probabilidad de malograr trabajo y materiales; lo cual era completamente conveniente para todas las personas implicadas. Se producía alivio, mejoraba el clima de trabajo y aumentaba la predisposición a modificar procedimientos. Los rechazos disminuían y los engorrosos reacondicionamientos de productos se hacían menos frecuentemente necesarios.

Pensaba que en ese antecedente laboral inmediatamente anterior a trabajar en la escuela mi actividad había consistido, fundamentalmente, en construir acuerdos entre personas implicadas en un mismo proceso laboral desde lugares y tareas diferentes. Probablemente haya anotado en el currículum algo de esto, anhelando recuperar como herramienta pedagógica lo puesto en juego durante la experiencia. Seguramente anoté la Tecnicatura Superior en Química Cosmética, que, por inercia del empleo ya perdido, aún cursaba en la Asociación Argentina de Químicos Cosméticos.

Arte

Había elementos que podían permitir incorporar al currículum las dimensiones de la danza y el teatro. En 1998, recientemente instalado en el Carrillo, edité un pasquín consistente en dos hojas doble carta plegadas por el medio, cuyo texto central relataba el corte de las avenidas Mariano Acosta y Castañares concretado el año anterior[4].

* Sobre la avenida Warnes, a metros de Chorroarín, frente al Hospital de Emergencias Psiquiátricas Dr. Torcuato de Alvear, se erigía la estructura de lo que pudo ser un hospital de pediatría cuya construcción fue interrumpida por el golpe de estado popularmente conocido como La Fusiladora. Durante la década de los '80, sus pisos se poblaron de familias que encontraron allí techo y refugio. La estructura edilicia pasó a ser conocida como "Albergue Warnes". Apenas iniciada la década de los '90, con Grosso como intendente de la ciudad y Menem como presidente del país, se desarrolló una política de presiones que produjo el abandono de su precaria vivienda por parte de muchas de las personas que ocupaban el albergue. Las presiones incluyeron la comunicación de una próxima voladura de la construcción y la presencia permanente de policía montada. En Villa Soldati se construyó un barrio, el Ramón Carrillo, para trasladar a las familias que se mantenían viviendo entre los materiales del malogrado hospital pediátrico. En lotes de 6 metros de frente por 12 de fondo se construyeron unidades de vivienda sobre los primeros tres metros desde el frente, cada una de las cuales incluía un pequeño baño y una pileta con canilla. A esas pequeñas construcciones fueron trasladadas familias integradas, en muchos casos, por personas de tres o más generaciones. Gran parte de sus escasas pertenencias se perdieron en el traslado o se deterioraron expuestas a la intemperie en el barrio nuevo. El Warnes fue dinamitado. El predio fue ocupado por una poderosa empresa de supermercados y por una sucursal de una emblemática cadena de venta de artículos para construcción y equipamiento de hogares y jardines.

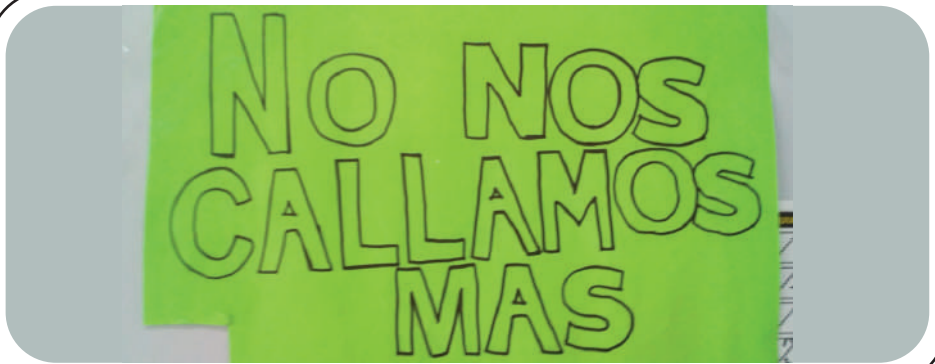
4 A mediados de los '90, desocupados de distintos puntos del país crearon el movimiento que pronto fue nombrado como piqueteros. Se expresaba mediante cortes de ruta sostenidos con enfrentamiento físico de la represión. Sus protagonistas se caracterizaban por manifestarse con las cabezas envueltas en remeras, con gomeras colgando del cuello y barretas u otros objetos contundentes en las manos. Los cortes se concretaban interrumpiendo el tránsito con hileras de cubiertas de ruedas de camión encendidas. El 22 de julio de 1997, un sujeto constituido por identidades esenciales con los piqueteros irrumpió en la ciudad de Buenos Aires expresándose de la misma forma y produciendo un hecho de características similares. El hecho fue un corte de avenidas convocado por vecinas del barrio Ramón Carrillo. El pasquín con la crónica del corte se llamó "Negro el 22".

Mientras regalaba ejemplares en el barrio a cualquier persona interesada (o aceptaba lo que quisiera darme a cambio), salí a intentar vender la mayor parte, principalmente, en el transporte público. Interpreté a un vendedor que presentaba el material como algo útil en un sentido estrechamente utilitario. Golpeaba el pasquín enrollado contra un pasamanos, demostrando así la consistencia del material usado en su factura; desplegaba esa característica serie de figuritas humanas de papel unidas por los brazos, comentando los posibles usos del producto para el entretenimiento de sobrinas y sobrinos; extraía de un bolsillo interior un trozo de ejemplar enroscado apretadamente en forma de tubito malformado, explicando cómo podía ser aprovechado para encender hornos o pilotos de estufas y calefones; transformaba frente al público pedazos de ejemplar en bollos de papel para iniciar el fuego del asado y no dejaba de propagandizar las reivindicaciones sostenidas por vecinas y vecinos de mi barrio, sin ahorrarme algún breve comentario irónico sobre la situación del país en general. La experiencia actualizó fantasías que, desde hacía años, se agolpaban en mi personalidad junto a tantas otras disputándoles el concreto usufructo del tiempo y del espacio y por eso debían ser corridas o aplastadas para hacer posibles básicas cotidianidades ordenadas de algún modo y formas de asegurar el sustento que, a la vez, comprimían posibles desempeños unidos a pertenencias socioculturales muy sentidas y misiones históricas autoatribuidas. La actualización de los deseos que aquellas fantasías denotaban se concretó en empezar a participar de talleres de baile y actuación.

En el '98 empecé a tomar clases de tango; meses después sumé otras de teatro cómico y musical, danzateatro y canto. Enseguida me ofrecieron la posibilidad de sumar clases gratuitas asistiendo como invitado en las de tango, lo que aproveché para tener, al cabo de unos meses, varias por semana. A partir del 2001 empecé a dar clases de tango en centros culturales y locales de diversas asociaciones civiles[5]. Di algunas clases particulares. Integré como bailarín algunos espectáculos y en un puñado de ocasiones me pagaron por bailar en público. A partir del 2003, como Jefe de Hogar cumplí la mayor parte de la contraprestación dando clases de tango a niños, niñas y personas adultas. De toda esta experiencia, emergía en mi mente como traducible a un currículum orientado a ejercer la docencia el hecho de haber dado clases de algo.

Sociedad

Empezar a trabajar en la Falcone significó integrar una práctica institucional y comunitaria caracterizada por una orientación que asume la construcción del vínculo pedagógico como centro de la actividad y como condición de cualquier logro. Descubría, semana tras semana, nuevas dimensiones de actividad comunitariamente valorada conformadas por un tipo de prácticas que había desarrollado desde la adolescencia mientras sostenía otras: las explicitadas o las recortadamente sugeridas en el currículum. El compañero Hugo Casella, entonces asesor pedagógico, y la compañera Claudia Bergagnini, en ese momento vicedirectora, significaron para mí, entre otras cosas, la



5 Por aquellos años, intervine como testigo en el rito civil del casamiento de un amigo. Me preguntaron: "¿Profesión?". Tras una eterna unidad mínima de tiempo y nada mental mi boca agarró y dijo: "Bailarín".

habilitación institucional para comprometer la experiencia completa (los antecedentes de todo tipo), de cada docente en un trabajo escolar integral. Varias compañeras y varios compañeros, compartiendo sus experiencias cotidianas en sala de profes dejaban ver un trabajo áulico multidimensional, diseñado y ejercido con el propósito de habilitar la asunción del estudiantado como sujeto de su educación.

Me propusieron tomar horas de fisicoquímica que estaban sin cubrir desde hacía meses. La compañera Claudia Furman, coordinadora del área de Ciencias Exactas, me propuso participar en la organización de una Feria que llamaban "de Ciencias, Arte y Tecnología". Realicé una capacitación en ESI y una en Enseñanza de Tecnología. Durante el segundo año de trabajo tomé horas de física y de química vacantes tras los actos públicos. Acepté colaborar con la coordinación del área, tomé tutorías, asumí representación docente en el Consejo de Convivencia. En años siguientes integré diferentes proyectos institucionales, coordiné el área de exactas y el equipo de tutores y tutoras. Parte de mi trabajo se concretaba organizando encuentros, relevamientos, debates mediante los que estudiantes, docentes de un área o de un equipo o la comunidad en general ejercían el balance colectivo del trabajo escolar y decidían sobre el mismo. Por resolución del Consejo de Convivencia realizamos una jornada de juegos a partir de la cual aprovechamos el formato jornada en nuevas ocasiones cada año para, comunitariamente, elaborar propuestas, relevar necesidades, expresar estados de ánimo, analizar situaciones y organizar la crítica de nuestra cotidianidad compartida. Se dedicaron días de clase enteros a concretar actividades propuestas en ámbitos representativos comunitarios e institucionales. Intercambios de opiniones, escenas, canciones, afiches, murales y talleres integraron una práctica en que participaban estudiantes y docentes, compartiendo espacio y tiempo diferentes cursos y turnos. Entre una y otra jornada se incorporaban dimensiones de actividad que creaban nuevos equipos docentes y estudiantiles, sumando instancias de participación a la capacidad colectiva de intervenir en el diseño de la labor escolar. El proceso integraba personas singulares en un devenir comunitario identificado como propio, ante el cual cada una asumía responsabilidades.

Política

Integrando esa práctica, ponía en juego la experiencia excluida de cualquier currículum que hubiera presentado aspirando a un empleo o apenas sugerida en los confeccionados en relación con proyectos artísticos y culturales. Intentando identificar lo que tenían en común las diferentes actividades asumidas como práctica política desde mi adolescencia hasta ese momento, lo entreví como construir acuerdos y favorecer consensos. O sea: explicitar, identificar, expresar, nombrar intereses comunes a personas que comparten la cotidianidad por estudiar en una misma institución, trabajar en una misma empresa u organismo, vivir en un mismo territorio, participar de un mismo emprendimiento o integrar un mismo proyecto; establecer alcances y objetivos de una actividad encaminada a concretar esos intereses; y decidir en conjunto pasos y acciones orientando así la constitución de finalidades y propósitos asumidos como propios por diferentes personas singulares en su devenir sujeto colectivo.

Durante los años cercanos al paso de la primera a la segunda década del siglo, en la Buenos Aires gobernada por Mauricio Macri (mientras circulaban por los ámbitos educativos resoluciones y comunicaciones completamente enfrentadas a todo tipo de leyes y normas, por ejemplo: la prohibición al personal docente de relacionarse con medios de comunicación), el estudiantado del nivel secundario de la ciudad protagonizó un proceso de luchas caracterizado por tomas de escuela asumidas por decenas de centros de estudiantes y concretadas con participación masiva en varios establecimientos escolares. La Falcone sumaba el reclamo de su edificio nuevo[6] al conjunto de reivindicaciones asumidas en común por estudiantes de una significativa cantidad de instituciones. Los centros de estudiantes implicados en este proceso hacían solidariamente propia la reivindicación específica del de la Falcone, el que expresaba de esta manera al conjunto de su comunidad escolar. Las tomas se hicieron frecuentes y, en general, duraron varios días seguidos. El Consejo de Convivencia de la escuela fue ampliando en esos años los alcances de su actividad, adquiriendo papeles que excedían cada vez más su limitación a establecer sanciones o intervenir en conflictos relativos a normas incumplidas. Las reuniones del consejo solían contar con nutrida participación estudiantil, más allá

6 El edificio original de la Falcone sufría un importante deterioro que había llegado a producir el vencimiento de su estructura. La escuela debió ser trasladada y pasó a funcionar en otra sede hasta que se consiguió la construcción de un edificio nuevo en el domicilio histórico.

de la de quienes tuvieran derecho a voto en el consejo. La mayor parte de las reuniones se hicieron con presencia de delegados y delegadas de curso. El Centro de Estudiantes organizaba en forma previa a cada encuentro consultas y dispositivos de decisión colectiva sobre los temas que se iban a abordar o sobre cuestiones a proponer. Se acordaban en el consejo normas a cumplir durante las tomas. En sus encuentros se habilitaban actividades y usos de espacios edilicios. Formal e institucionalmente, la escuela convocaba a las familias antes, durante y después de las tomas, informando sobre criterios de acompañamiento docente acordados, estados de situación, necesidades y perspectivas. Durante las tomas, familiares de estudiantes se involucraban en tareas de cuidado, en el amparo de criterios de convivencia acordados y en la organización de toda esa extraordinaria cotidianidad. Se realizaban talleres de todo tipo coordinados por estudiantes, docentes o familiares y en algunos casos compartiendo la coordinación entre personas integradas al quehacer común desde diferentes lugares institucionales. Se entregaban y recibían trabajos prácticos, se convenían y producían evaluaciones, circulaban guías de ejercicios y se comunicaban consignas para tareas de distintas asignaturas. Se proyectaban películas, se organizaban paneles expositivos y de debate, se jugaba, se actuaba, se pintaba, se hacía música y se analizaba el tratamiento mediático del proceso de tomas. Se ponían en práctica dimensiones concretas de un modelo de escuela basado en el protagonismo estudiantil.

En reuniones de los consejos Consultivo o de Convivencia, en asambleas convocadas por estudiantes abiertas a la participación de docentes, en reuniones del equipo de tutoría y en otros espaciotiempos de la vida comunitaria escolar, circuló la idea de crear un consejo conformado con representación estudiantil, docente y de otros actores escolares que estuviese institucionalmente habilitado para decidir sobre la orientación político-pedagógica de la escuela. A ese consejo propuesto lo llamamos unas veces escolar, al pensarlo como ámbito de decisión colectiva sobre todas las dimensiones de actividad institucional; otras veces comunitario, haciendo hincapié en la integración al mismo de todos los sectores que constituyen la comunidad educativa; otras consultivo ampliado o de convivencia ampliado, con la idea de sumar la participación de estudiantes y demás actores de la escuela a espacios representativos tradicionales ya institucionalizados y comunitariamente validados; en varios documentos relativos al tema lo anotamos como académico, tanto por explicitar que se incluye el abordaje de contenidos, programas y modalidades de trabajo áulico entre los asuntos del consejo propuesto como por establecer identidad con los cogobiernos universitarios[7].

Soberanía

El ejercicio de la soberanía es práctica política constituida por sujetos realizando su interés; es decir: asumiendo como propio un territorio. No decimos soberanía excluyentemente en sentido de alcance de una jurisdicción estatal —lo que, en el campo de lo escolar, sería aquello que lo normado pone bajo el alcance de decisiones de la conducción u otros equipos institucionales—, sino en el de realizar, hacer realidad, conformar paisaje cotidiano según necesidades,



posibilidades e intereses de los sujetos históricos de cada geografía según su voluntad, manifestada en cada coyuntura como política de afirmación del propio ser reivindicado y como condición de las transformaciones que le permitan conformarse como tal sujeto histórico, como comunidad. Pensando correspondencias tanto entre instituciones escolares y estados nacionales, como entre comunidades

7 En ese Consejo hicimos hincapié al escribir para el XXVI Congreso Pedagógico UTE-CTERA, disponible en https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/a-figueroa-2021

escolares y pueblos, la soberanía de la escuela en tanto institución puede pensarse en correspondencia con el marco que para el Estado nacional implica la definición del espacio en que se constituye como autoridad legítima; mientras que el ejercicio de la soberanía pedagógica por parte de las comunidades escolares puede ser interpretado en correspondencia con la voluntad popular expresada como capacidad de realización colectiva. Llevando estas asociaciones un poco más allá, podemos establecer identidades entre todo aquello que lo normado pone bajo jurisdicción escolar y la topografía alcanzada por cada jurisdicción estatal. Las respectivas jurisdicciones conforman el mapa, el espacio definido por alcances de soberanías institucionales, su delimitación. El ejercicio de la soberanía en tanto concreción de voluntades e intereses de sujetos deviene determinando qué se hace con el tiempo en ese espacio. Es decir: deviene integrando comunidad en tanto práctica colectiva de realización de intereses, objetivos, propósitos y finalidades comunes de distintas personas singulares, consensuados y acordados de alguna manera[8].

Asumiendo la práctica política como organizadora de la realización de concretos e integrales intereses de algún sujeto histórico en tal o cual momento de su devenir y en el territorio que ese devenir conforma, se funda Repensar la Falcone[9] como proyecto pedagógico institucional concebido por la necesidad de crear e instituir en las escuelas ese consejo representativo con participación de todos los sectores constituyentes de sus comunidades, habilitado para decidir sobre todas las dimensiones de la cotidianidad escolar.

Realización

Las orientaciones de una práctica pedagógica que identifica el trabajo de docentes singulares, instituciones, equipos, proyectos, programas, sindicatos y agrupaciones tienen en común asumir como condición de los sujetos para el conocimiento de un objeto cualquiera, la necesidad de apropiarlo. Dicho de otra manera: esas prácticas afirman que la posibilidad de construir conocimiento requiere apropiar el objeto a conocer. Esa apropiación es el proceso mediante el que una persona o un grupo se constituye sujeto; se transforma en sujeto, torna tal, se vuelve tal sujeto. Abstrayéndonos, podemos enfocar por separado procesos que llamemos de conocimiento y otros que nombremos de transformación social, distinguiéndolos. Integrantes de relaciones concretas devienen sujeto, en unos procesos, mediante apropiación de un objeto de estudio y en los otros, mediante apropiación singular y colectiva de sus circunstancias, su medio, su entorno, sus condiciones de existencia o alguna de las dimensiones que la conforman. Sin embargo, integrar cualquier proceso de transformación de cualquier alcance y magnitud en cualquiera de las dimensiones o campos de actividad humana es producir conocimiento. A la vez, integrar un proceso de construcción de conocimiento implica transformar el mundo de algún modo. Además, conocer y transformar el mundo vuelve otro al sujeto (a la vez singular y colectivo), de conocimiento y de transformación, que no deja de ser el mismo siendo el devenir por el que se transforma.

Esa práctica pedagógica mentada en el comienzo del párrafo anterior, realizada en diferentes ámbitos del mundo educativo, sostenida por la experiencia histórica y por una producción teórica diversa con distintos niveles de validación social, institucionalizada en leyes, objetivos o propósitos institucionales y equipos de trabajo asume, también, la responsabilidad de garantizar derechos de alumnas y alumnos como elemento constitutivo del rol docente ejercido por personas e instituciones. Esta responsabilidad es determinada por dimensiones éticas, jurídicas y socioculturales como la propia identidad, las leyes que garantizan derechos de niñes y adolescentes, las de educación, los estatutos, los reglamentos y las pertenencias de todo tipo de las personalidades implicadas. El ejercicio de esta responsabilidad se relaciona con la convivencia, el trato, la escucha, la participación, la integración, la inclusión, el derecho a proponer, criticar, elegir, expresarse y aprender. La finalidad de la práctica docente señalada al comienzo del párrafo anterior implica que sus protagonistas asumen como elemento constitutivo de su labor el trabajo de promover la posibilidad de les estudiantes de devenir sujetos de conocimiento. La finalidad a que aludimos al iniciar el párrafo en curso refiere a la posibilidad de devenir sujetos de las circunstancias. Es decir: en general, apropiar las dimensiones de existencia humana que conforman la vida de personas singulares, grupos, clases y sectores; en el ámbito

8 Avalamos esta orientación con 118 firmas de docentes de la escuela: https://repensarlafalcone.blogspot.com/2020/11/necesidades-de-la-escuela-media.html

9 Presentamos el proyecto colectivamente en el XXIII Congreso Pedagógico UTE-CTERA con la ponencia titulada "Repensar la Falcone" (disponible en https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/repensarlafalcone).

de la educación en particular, esto es apropiar la orientación político-pedagógica de la práctica educativa[10]. Podemos llamar a esto, en relación con estudiantes, apropiar las circunstancias de su aprendizaje; y esas circunstancias son, exactamente, nuestras condiciones de trabajo. Las consignas que llaman a unir estudiantes y docentes no significan, en lo que exponemos, una opción solo justa y solidaria ni tampoco solamente exigida por la necesidad de sumar fuerzas, sino, directamente, una condición imprescindible de la realización de nuestros intereses. Que son los de las comunidades que integramos.

Territorios

Las prácticas abarcadas dentro de las que incluyen diversos abordajes de la necesidad de favorecer la constitución de estudiantes y docentes en sujetos de la actividad educativa, tienen en común concretarse mediante la participación de integrantes de las comunidades en la definición de la actividad escolar y en la construcción de vínculos con habitantes del barrio en que reside el edificio escolar o con organizaciones e instituciones afines a los contenidos de las prácticas representativas de cada identidad comunitaria. Esto se expresa en el lugar institucionalmente asignado a los centros de estudiantes en la vida escolar, en el valor atribuido a los consejos de convivencia, en la creación de equipos según necesidades comunitariamente validadas, en la realización de actividades comunitariamente decididas y en habilitar a integrantes de las comunidades escolares para decidir sobre temas de las escuelas. En este sentido, son prácticas que podrían identificarse como de disputa, construcción o redistribución de poder.

Pero resulta que la palabra poder suele significar demasiadas cosas distintas para interlocutores diferentes, produciendo ambigüedades en el proceso de significación y disparando posibles interpretaciones que nos alejen de nuestras posibilidades de ser sujeto histórico. Suele confundirse el poder con cargos, mando jerárquico, ocupación de tal o cual ámbito institucional o exclusión de agentes de cualquier interés contrario al propio de una función, de un espacio geográfico o de una dimensión de actividad. Prefiero decir, entonces: capacidad de realización; queriendo significar así la posibilidad de hacer realidad, construir realidad, diseñar y crear realidad, intervenir en la realidad, fabricarla. En el sentido de apropiar la realidad, decidir sus rumbos y actuar en las tendencias de su devenir. Llamamos capacidad de realización a la condición fundante del ser sujetos del propio devenir. Esa capacidad de realización es a la vez social (colectiva), y singular (personal), y no tiene ninguna chance de existir de manera unilateral. Los sujetos no existen escindidos en personas particulares y conjuntos de relaciones que las constituyen. La capacidad de realización se concreta mediante integración de personas singulares en los procesos de constitución de sujetos colectivos. En nuestro ámbito de trabajo, la integración de personas vinculadas al mundo educativo en procesos del devenir sujetos colectivos constituye (funda), comunidades educativas. Y esto significa construir capacidad colectiva de realización.

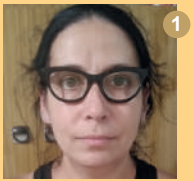
Conclusión

Las posibilidades transformadoras de cualquier práctica política no dependen esencialmente de imprimirle el rumbo que tal o cual integrante de esta considere más apropiado ni de imponer el plan de actividades preferido por tal o cual particular tendencia del quehacer común ni de garantizar la enunciación formal de tales objetivos y propósitos, sino de su aptitud para constituir sujetos; para aportar a su creación, para ayudar a constituirlos. O sea: la aptitud de una práctica política conformada por la decisión de transformar el mundo se relaciona con su idoneidad para favorecer la apropiación comunitaria de la realidad organizando la capacidad colectiva de crearla y recrearla. Es el sujeto de esa capacidad, ejercida soberanamente, quien decide rumbos, actividades, propósitos y objetivos según sus intereses, preferencias, pertenencias, identidades, posibilidades, condiciones y tradiciones. Y ese poder hacer realidad determinado por la posibilidad de intervenir en el diseño de la cotidianidad implica definir en un espaciotiempo dado la fisonomía de la convivencia, determinar el devenir de las relaciones, afirmar valores, aprovechar los recursos según necesidades comunitariamente asumidas como propias, consensuar dispositivos de validación e instituir las prácticas valoradas como convenientes o deseables por sujetos colectivos. Ese poder realizar, hacer realidad, consiste, entonces, en poder conformar territorios que expresen las voluntades (más o menos organizadas, reconocidas e instituidas), de los sujetos que los constituyen. Y poder conformar el territorio de la propia cotidianidad implica, por parte de las comunidades educativas, la transformación de la práctica escolar en aquello que colectivamente se asume como necesario, deseable y conveniente.[11]

11 Interpretamos colectivamente las condiciones de dicha transformación en el XXV Congreso Pedagógico UTE-CTERA: https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/besteiro-y-otrxs

Memoria y ciudadanía en el camino de la construcción de pensamiento crítico

Florencia Diasprotti Benso[1]



1 Docente y tutora, delegada de UTE y militante. Defensora de la escuela pública. Trabajo desde hace 15 años en la Mugica. Soy maestra de primaria, pero empecé en media y en esa escuela y no me fui nunca. Me faltan 2 finales para recibirme de licenciada en educación.

Palabras clave

Ciudadanía, Memoria, Derechos.

Introducción

Participar del Congreso Pedagógico me llena de entusiasmo porque desde hace tiempo tengo la intención de compartir experiencias. Si bien el relato que sigue es sobre una temática de trabajo, en la escuela con el colectivo docente comprometido con la tarea, coordinamos y pensamos propuestas que profundicen la formación del pensamiento crítico y los valores democráticos, la solidaridad, la empatía, el poder ponerse en lugar del otrx. Demás está decir que no siempre logramos los objetivos que nos planteamos, pero estoy convencida de que eso forma parte de ir encontrando las actividades y las propuestas didácticas que aporten a la construcción del aprendizaje significativo.

Este el relato de experiencias en las que trabajamos con lxs estudiantes la construcción de ciudadanía abordando todos los aspectos que consideramos fundamentales para ejercerla con la mayor libertad posible. Para eso tuvimos en cuenta la participación de lxs estudiantes en grupos grandes y pequeños; la promoción de la reflexión y el debate; la lectura crítica de los diarios y el análisis de medios de comunicación y redes sociales (buscando noticias de diferentes medios sobre los mismos temas); el ejercicio de la tolerancia con quien piensa distinto y el intercambio de opiniones con argumentación; buscar diversas fuentes de información para sacar conclusiones y elaborar razones válidas a la hora de las reflexiones y los debates.

Siempre me pregunto para qué y por qué soy docente. Reflexionar sobre la propia práctica es indispensable para que la tarea no se vuelva monótona y vacía. Creo que tenemos dos opciones en nuestro quehacer diario: podemos ser la puerta de entrada para conocer un mundo distinto y dar las herramientas para poder interpretar ese mundo o seguimos reproduciendo las injusticias que nos rodean sin mostrar las posibilidades de transformación posible. En este sentido es que me pareció muy importante escribir para el Congreso, porque de alguna manera me ayudó a sistematizar y aclarar las ideas. Lxs invito a compartir la experiencia de La Mugica.

Desde dónde partimos...

Soy docente y tutora del nivel medio de la EEM 6 DE 1 Padre Carlos Mugica, que recibe a la población de la Villa 31. Hace más de 10 años que ejerzo la docencia en dicha institución y cada año que pasa, con el colectivo docente con el que comparto la tarea diaria, nos realizamos una serie de interrogantes que se sintetiza en ¿por qué creemos que la memoria, la formación de ciudadanía y la valoración de la democracia son indispensables para la vida en sociedad?

Muchas veces pensamos que hay debates que están saldados o que hay temas que están claros en la comunidad, pero nos encontramos con que los medios de comunicación masiva y las redes sociales disputan esa construcción de sentido y logran instalar debates que creíamos cerrados. Uno de los temas que evaluamos que estaba siendo objeto de esa disputa es la memoria colectiva, la formación de ciudadanía y la convivencia democrática; esto lo pudimos ver en diferentes conversaciones con lxs estudiantes, a veces manifestado por el desconocimiento absoluto y en



otras oportunidades por la justificación de la represión y la violencia ejercida por el Estado como forma de dar respuesta a las necesidades del pueblo.
La batalla de ideas y la disputa ideológica se da de manera constante en la sociedad, en donde las clases dominantes no quieren perder sus privilegios y siembran discursos con los que lxs oprimidxs se sienten identificadxs a pesar de ser víctimas directas de la implementación de las políticas económicas de quienes son los opresores. Gramsci (1997) lo describe de una manera muy sencilla:

> "una función de hegemonía que las clases dominantes ejercen en el plano de la sociedad civil con la finalidad de generar el consentimiento de las clases dominadas a través de diversas organizaciones culturales entre las se incluye el sistema escolar. Del mismo modo y en sentido contrario, los intelectuales que responden orgánicamente a las clases dominadas cumplen la función de cuestionar la hegemonía burguesa y desplazarla por medio del partido revolucionario y sus instrumentos culturales. Una función coercitiva ligada al funcionamiento del Estado en donde el intelectual orgánico se presenta como funcionario al servicio de la dominación de clases o resiste y limita ese poder coercitivo según exprese y realice los intereses de las clases dominantes o el de las clases dominadas".

Esto se refleja directamente en la escuela, que no deja de ser parte del aparato ideológico del Estado junto a otros espacios de la sociedad como los medios de comunicación y las redes sociales:

> "los aparatos ideológicos de Estado funcionan masivamente con la ideología como forma predominante pero utilizan secundariamente, y en situaciones límite, una represión muy atenuada, disimulada, es decir simbólica. (No existe aparato puramente ideológico.) Así la escuela y las iglesias "adiestran" con métodos apropiados (sanciones, exclusiones, selección, etc.) no sólo a sus oficiantes sino a su grey. También la familia... También el aparato ideológico de Estado cultural (la censura, por mencionar sólo una forma), etcétera" (Althusser, 1970).

Está claro que la escuela puede tener el rol de ser reproductora de las clases dominantes o ser crítica del statu quo y liberadora. Para esto es importante en primer lugar que se identifiquen los discursos que son elaborados y desarrollados por opresores para trabajar en su desarticulación. Una de las formas que encontramos es analizándolos y confrontándolos con la realidad que nos rodea y nuestra propia historia.
En este sentido y con la intención clara de interpelar los discursos del odio construidos por la cultura dominante y apuntando a construir espacios de contracultura o de cultura de la resistencia, definimos trabajar sobre estos temas a partir de los intercambios que se daban en las aulas con lxs estudiantes, quienes planteaban que no conocían lo que había pasado en nuestra historia reciente. Preocupadxs por esta situación y convencidxs de que un pueblo que no tiene memoria está destinado a repetirla, empezamos un camino con lxs chicxs de todos los cursos con la idea de construir colectivamente saberes significativos relativos a estos temas.

Las actividades que pensamos...

Si bien todos los años trabajamos con lxs estudiantes en jornadas los temas relativos a la memoria, el 1 de septiembre del 2022 nos interpeló como sociedad y como docentes ver que un arma se gatillaba en la cabeza de quien fuera la vicepresidenta de la Nación, Cristina Fernández de Kirchner. Nos llevó a reflexionar hasta dónde se instalan los



discursos de odio que se pronuncian abiertamente en los medios de comunicación y qué consecuencias tienen esos discursos en todxs nosotrxs. Ese hecho, violento, que toda la población observó televisado en tiempo real, nos hace pensar que hay acuerdos democráticos que están en peligro, y que es la escuela la que tiene que trabajar sobre la recomposición y profundización de esos acuerdos para ampliar la participación y construir más espacios democráticos.

En este sentido, iniciamos un camino de trabajo para debatir con lxs estudiantes los límites de la democracia, el debate de ideas (siempre de la mano del respeto hacia la opinión de lxs demás), construyendo la formación de ciudadanía sobre la base de la memoria, la justicia y la verdad. Para iniciar con las actividades de reflexión y análisis de los discursos propusimos trabajar con noticias y con las formas en las que están expresadas, examinar la cantidad de veces en las que se instala el resentimiento y la descalificación a quienes tienen una opinión distinta a los grupos hegemónicos. Pudimos ver cómo aumenta el odio y cómo se busca justificar ese discurso. También trabajamos con audiovisuales documentales (para observar que este discurso no es solo de este último tiempo y que se repite cíclicamente) y con ficción que nos permitió reflexionar sobre cómo operan los medios de comunicación masiva en el conjunto de la sociedad.

En ese contexto, el 16 de septiembre nos visitó Victoria Montenegro que dio su testimonio a todxs lxs estudiantes de la escuela. Antes de su llegada, retomamos lo que veníamos trabajando en los días previos y lo que habíamos hecho para conmemorar el 24 de marzo. Es decir, volvimos a hablar y a poner en el centro de la escena lo que había pasado en la dictadura: las razones económicas, el plan sistemático de exterminio a toda una generación, el robo de bebés como método. El relato en primera persona de Victoria fue recibido con muchísima atención y respeto (podemos decir que "no volaba una mosca"), ayudó a visualizar todo lo que habíamos estado trabajando en las diferentes jornadas y permitió ponerle cara a todo el horror que sufrió nuestro país. Lxs estudiantes le hicieron preguntas, compartieron reflexiones y poemas. Para el cierre de esta jornada pintamos pañuelos de las madres (como símbolo de resistencia y lucha por la verdad) en la puerta de la institución, banderas y carteles que tenían mensajes de memoria pero que también se ligaban con la actualidad.

Para octubre, en un nuevo aniversario del natalicio del Padre Carlos Mugica, Patrono de nuestra escuela, nos visitaron el Padre Francisco "Paco" Olivera y David Lugones. El Padre Paco le contó a lxs chicxs quién había sido Mugica, sus valores, su entrega para cambiar la realidad de cada unx y los discursos de odio que circulan en nuestro presente, e hizo hincapié en la importancia de no mirar para otro lado cuando existe alguna injusticia. David Lugones es egresado de nuestra escuela, es vecino de la Villa 31 y hoy es parte de las organizaciones sociales y políticas del barrio; su aporte fue muy importante para la escuela, porque además de contar cómo era la Villa tiempo atrás, habló de la organización barrial y de la continuación del legado de Mugica por la urbanización de la 31, el trabajo, la salud y la educación. Al finalizar lxs estudiantes hicieron preguntas y reflexiones.

Todas las actividades que hemos realizado durante el año fueron quedando plasmadas en las paredes de la escuela, en el piso de la entrada, en las aulas y sobre todo en cada unx de lxs que participamos en las jornadas. El camino es largo y creo que de a poco se van transitando los senderos que llevan a la construcción del pensamiento crítico.

Para el inicio del ciclo lectivo 2023, elegimos la fecha del 24 de marzo para dar el puntapié inicial en el abordaje de los temas que habíamos trabajado el año anterior. Nos propusimos hacer jornadas de debate y reflexión durante toda la semana.

Como siempre hacemos con los grupos de primer año empezamos con la indagación de ideas previas sobre la dictadura. Es importante saber desde dónde partimos y es



así como definimos contextualizar y por eso trabajamos con videos de Zamba, la idea era que al menos tuvieran una primera aproximación de lo que había pasado para luego complejizar esa información y poder abordar los otros temas con ideas más claras de lo que sufrimos durante el período más nefasto que vivimos en nuestro país y en América Latina. Luego, con todos los grupos, de 1ro a 5to año, vimos la película "Argentina: 1985".

La película planteó un montón de interrogantes que fuimos desarrollando a partir de la lectura de algunos textos (enfocados para cada grupo en particular) y del trabajo con otros videos fundamentalmente documentales que aportaron información sobre el plan económico, el plan Cóndor, las desapariciones, torturas y asesinatos de miles de hombres y mujeres como parte de una estrategia sistemática para la exterminación de una generación que peleaba por un país más justo.

A medida que se iban desarrollando las actividades se fueron organizando debates en cada aula que se fueron sistematizando en afiches. Se pudo analizar en los textos la relación de la dictadura con la política económica: la imposición del neoliberalismo y la supresión de quienes piensan diferente, como así también la pérdida de derechos. En el marco de estas jornadas, que desarrollamos en las dos semanas previas al 24 de marzo, nos visitó el compañero Charly Pisoni, hijo de desaparecidxs por razones políticas quien contó su testimonio. Al igual que con el relato de Victoria Montenegro, lo que contó Charly volvió a ponerle un rostro al genocidio.

Como cierre de estas jornadas colocamos una baldosa, propuesta que venía desde el año pasado, reivindicando la lucha de lxs desaparecidxs por un mundo mejor y reafirmando que fueron 30.000, número que desde el gobierno de Macri fue puesto en discusión.

Trabajar desde las distintas materias nos permite abordar de forma integral lo que la dictadura significó en todos los planos: económico, político, social, cultural. Los diferentes talleres que fuimos realizando con lxs estudiantes durante toda la jornada nos permitió profundizar en los temas y en la importancia de la democracia, las consecuencias que acarrearon la dictadura y el neoliberalismo y finalmente el papel que jugamos todxs lxs ciudadanos que convivimos en ella.

Meses después de este trabajo por la memoria que realizamos a principio de año, nos encontramos con los dichos de quien ganó las elecciones como vicepresidenta por la organización de derecha La Libertad Avanza (Victoria Villaruel) que no solo niega el genocidio, sino que lo reivindica, hecho que irrumpe en nuestra sociedad e inicia una batalla de ideas buscando poner en discusión todo lo que avanzamos como sociedad en materia de derechos humanos. En este contexto, la escuela y lxs estudiantes no son ajenos; se vuelve a poner sobre la mesa nuestra historia, los derechos humanos y la formación de ciudadanía. Por lo tanto y en el marco de una fecha significativa para la lucha estudiantil secundaria retomamos el tema desde el 16 de septiembre con audiovisuales, talleres y otra visita de Victoria Montenegro en la que planteó una charla en la que interpelaba a lxs estudiantes contando la importancia de la educación, la salud y el Estado de derecho, a partir de su propia experiencia y de la reivindicación de la



militancia de su madre y su padre y de toda la generación que fue secuestrada y desaparecida por pelear por un país más justo y solidario. Todas estas jornadas culminaron con la pintada de un mural en el patio de la escuela y la realización de una bandera con las manos con los nombres de todxs lxs estudiantes y docentes para dar cuenta de la identidad de cada unx. Teniendo en cuenta que hay una parte de nuestra población que aún no conoce su verdadera identidad, entonces expresamos que conocemos nuestro nombre porque conocemos nuestra identidad.

A modo de conclusión

A partir de todas estas experiencias, las preguntas que me surgen son ¿para qué educamos? ¿Cuál es el rol que tenemos que tener lxs docentes en nuestras comunidades educativas? ¿Cuál es el objetivo que nos trazamos cuando trabajamos en comunidades con los derechos vulnerados? ¿Por qué consideramos importante educar con pensamiento crítico?

Este texto lo empecé a escribir antes del resultado electoral y cuando lo retomé para corregirlo y terminarlo la realidad en la que nos encontramos es otra. Hoy nos gobierna una expresión de absoluta derecha que promueve ideas individualistas, violentas, racistas y egoístas, el clásico "sálvese quien pueda", sin importar lo que le pase al que esté a mi lado. Considero que la escuela hoy tiene un rol central para dar vuelta esas ideas y transformarlas en solidaridad, empatía, construcción colectiva y debate dentro de los marcos del respeto. La escuela, en este momento tan vertiginoso en el que vivimos, tiene que recuperar el tiempo como valor, romper la inmediatez y procurar alternativas de proyectos colectivos como forma de sociedad, y más que enseñarlo como parte de los contenidos o recitarlo, hay que actuarlo con cada unx, eso es lo que conocemos como "curriculum oculto" y en las escuelas es una parte central de vida cotidiana que no se dice, pero se actúa. Cuando hago referencia al curriculum oculto me refiero a esas cosas que suceden en las instituciones que no se expresan de manera escrita:

> "currículum oculto, enseñanzas implícitas, enseñanza preactiva, interactiva y posactiva, y enseñanza y su relación con el aprendizaje de la moral. Se trata de un análisis de la vida del aula que colabora en la visualización de la complejidad de las propuestas de intervención en términos de aquello que se enseña y se aprende. También constituyen poderosas herramientas para la reflexión sobre las prácticas pasadas que fueron modelando las creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje, los contenidos, la evaluación, el papel del docente, durante el extenso proceso de escolarización de los estudiantes, futuros profesionales de la educación". (Araujo, 2012)

La educación es una acción dialéctica en la que de manera constante se experimenta un ida y vuelta que nutre las acciones siguientes. No podemos ignorar que las escuelas son parte de la sociedad en la que vivimos y por eso es imprescindible que lxs docentes nos demos el debate del rol que debemos tener y para qué: ¿queremos ser meros





reproductores de la cultura dominante? ¿O queremos aportar a la transformación del mundo? Lo planteaba Paulo Freire de manera simple en una de sus más conocidas frases: "La educación no cambia al mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo".

La respuesta a estas preguntas es la que va a definir nuestra propia práctica y desde dónde nos vamos a parar para construir ese pensamiento crítico, construir esa participación de todxs lxs estudiantes en las actividades escolares para que el día de mañana participen de la vida democrática del barrio, el club, la ciudad, el país.

Otra de las preguntas que me invade tiene que ver con el trabajo en las comunidades con derechos vulnerados. Estoy absolutamente convencida de que el trabajo en nuestras comunidades tiene un compromiso ineludible con la educación pública. Es nuestro deber ético no dejar de enseñar los contenidos curriculares y además agregar el plus de trabajar en la formación de ciudadanía, la memoria, la verdad y la justicia, como así también en la construcción de pensamiento crítico, analizando de forma continua el discurso dominante.

Finalmente, apuntar a la construcción de pensamiento crítico en todos los planos de la vida, tomarlo como parte de lo cotidiano, hacernos carne del análisis de lo que sucede y de quienes lo cuentan y cómo, poder leer entre líneas qué intereses están detrás de cada una de las acciones que nos rodean, tiene que ver con poder desarmar esos discursos que repiten de manera constante los medios hegemónicos y que no son más que la transmisión de la cultura dominante, porque si no se analizan y no se desarman, los oprimidos se terminan identificando con ellos y actuando contra su propia supervivencia.

En estos tiempos que corren, donde la derecha con su discurso egoísta cree que puede avasallarnos, la escuela vuelve a ser ese refugio para lxs abandonadxs por ese Estado neoliberal ausente y por lo tanto tiene la posibilidad de construir desde una perspectiva liberadora teniendo como objetivo un país más solidario, justo, libre y soberano. Ese es nuestro desafío y nuestra tarea.



Bibliografía

Althusser, L. (2003), "Ideología y aparatos ideológicos de Estado", en Ideología y aparatos ideológicos del Estado: Freud y Lacan, Buenos Aires, Nueva Visión.

Araujo, S. M. (2012), Carpeta de trabajo. Universidad Virtual de Quilmes.

Gramsci, A. (1997), El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce, Buenos Aires, Nueva Visión.

IX

Más allá de las Acaps. Ante su implementación inconsulta, recuperamos el derecho de nuestros estudiantes a ser escuchados.



La comunidad del Acosta en apoyo a les estudiantes y a la comunidad educativa en setiembre de 2022.



Carla Bertotti y Federico Urricelqui hacen públicas sus investigaciones sobre la vulneración del derecho de lxs estudiantes a ser escuchados frente a la implementación inconsulta de las ACAPs durante el 2023 en CABA. Para ello parten de otros escritos de su autoría y de Verónica López Vila y Gabriela Ulloa publicados en el capítulo III del XXVII Congreso Pedagógico 2022 y presentan el resultado de una investigación cuantitativa y cualitativa basada en entrevistas a estudiantes que participaron en experiencias de ACAPs.

¿Por qué insistimos en el abordaje de las ACAP? El derecho de los estudiantes de 5to año a ser escuchados: una aproximación a las opiniones que tienen acerca de las ACAP

Carla Bertotti[1]



1 Profesora del Mariano Acosta.

Palabras clave

Experiencia, estudiantado, mundo del trabajo, estudios superiores.

En el Congreso pedagógico del 2022 un grupo de docentes de la escuela ENS LV N° 2 Mariano Acosta elaboramos una serie de 4 ponencias en las que problematizamos el proceso de implementación de las prácticas educativas obligatorias en ámbitos laborales, denominadas Actividades de Aproximación al mundo del trabajo y de los estudios superiores (ACAP). Estas prácticas comenzaron a realizarse en nuestras escuelas sin que la comunidad educativa pudiera conocer previamente sus fundamentos pedagógicos, sus características, las actividades que los estudiantes iban a realizar ni los ámbitos específicos donde se desarrollarían estas prácticas. De esta manera, familias, docentes y estudiantes no participamos de los procesos de debate, construcción de consensos y articulación requeridos para una adecuada y significativa vinculación de los estudiantes con el mundo de los estudios superiores y el mundo laboral.
En este despliegue de una política educativa sin consensos se tensionaron aspectos centrales que resguardan y protegen a los jóvenes estudiantes en tanto sujetos de derecho del Sistema Integral de Protección de Derechos (SIPD): en principio, el derecho de los estudiantes a ser escuchados y su opinión tenida en cuenta.
Dice la ley Nº 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en su artículo 24: Derecho a opinar y a ser oído. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a: a) Participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que les concierne y en aquellos que tengan interés; b) Que sus opiniones sean tenidas en cuenta conforme a su madurez y desarrollo. Este derecho se extiende a todos los ámbitos en que se desenvuelven las niñas, niños y adolescentes; entre ellos, al ámbito estatal, familiar, comunitario, social, escolar, científico, cultural, deportivo y recreativo[2].
Los estudiantes de 5to año no fueron convocados al proceso de diseño y elaboración consensuada de los contenidos, prácticas y ámbitos adecuados para la implementación de las ACAP, así como tampoco fuimos convocados los docentes a participar de este diseño e implementación. En suma, las comunidades educativas en su conjunto fueron excluidas de este proceso.
En este sentido queremos destacar la experiencia de los estudiantes de la Escuela Normal Superior Mariano Acosta: ellos presentaron petitorios, hicieron sentadas y diversas acciones de visibilización ante la falta de diálogo entre los meses de Junio y Septiembre de 2022. Dichas acciones se realizaron con el objeto de convocar a diferentes funcionarios del gobierno para dialogar y participar de la organización y articulación para lograr una vinculación con el mundo laboral y de los estudios superiores que tuviera en cuenta su voz, sus intereses y perspectivas. Los estudiantes no rechazaban las ACAP de manera caprichosa o infundada, rechazaban no participar en el necesario debate de una política educativa que los tiene en el centro. Los jóvenes están en las escuelas para acceder al derecho a la educación del nivel medio regulado por la Ley nacional de educación 26.206, que establece entre los objetivos de la política educativa nacional:



2 Ley 26061 de 2005. Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes Promulgada de hecho: 21 de octubre de 2005. B.O.: 26 de octubre de 2005.

"Artículo 11: b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores. c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.[3]"

En el marco de estas luchas que se prolongaron e incluyeron tomas de escuelas, un grupo de docentes del establecimiento comenzó a trabajar conjuntamente con los estudiantes y el Centro de Estudiantes en el diseño de una serie de actividades para relevar conjuntamente las opiniones de les jóvenes acerca de la efectiva implementación de las ACAP durante el 2023 –su segundo año de implementación–. Nuestro objetivo se orientó a construir instrumentos que posibiliten relevar y sistematizar las opiniones para poder incluir estas miradas en el debate acerca de cómo instrumentar modalidades de articulación de las escuelas medias con el mundo laboral y de los estudios superiores de manera significativa con perspectiva de derechos.

Las escuelas tenemos un rol central en el SIPD, que posibilita la construcción de redes institucionales para la promoción y protección de los derechos de los estudiantes. Es por esto que desde nuestro rol dentro del SIPD habilitamos espacios para escuchar y tener en cuenta la opinión de los estudiantes que en el 2023 estuvieron atravesados por el desarrollo de las ACAP.

Un primer relevamiento: el camino metodológico y los ejes pedagógicos que resultaron significativos para repensar las ACAP

Para comenzar a describir los resultados del relevamiento, primero debemos explicitar el recorrido metodológico que realizamos. Este trabajo de campo constituye una aproximación de tipo cuanti y cualitativa[4] que se propuso una primera exploración acerca de las opiniones que expresan los estudiantes de escuelas medias acerca de las ACAP desarrolladas en 2023.

En este escrito describiremos los primeros resultados del relevamiento cuantitativo. En esta etapa realizamos una encuesta a 120 estudiantes de 5to año a partir de un muestreo no probabilístico y de tipo intencional. Así, consideramos aplicar la encuesta atendiendo a la distribución diversa en torno a las siguientes variables: distritos escolares, modalidad educativa y orientaciones del segundo ciclo. La intención de este muestreo, insistimos, no fue construir una muestra representativa sino llevar a cabo una aproximación exploratoria a una población de estudiantes que se presenta heterogénea y diversa.

En la ciudad de Buenos Aires la distribución de las escuelas por distrito es dispar[5] y obedece a varios factores cuyo análisis excede los propósitos de este trabajo. Teniendo en cuenta esta distribución, de los 15 distritos que existen pudimos realizar la encuesta a estudiantes de 9 distritos.

Tabla 1: cantidad de estudiantes por distrito escolar

Distrito escolar	Valores absolutos	Valores relativos
1	15	12,50
2	16	13,33
6	38	31,67
7	10	8,33
8	2	1,67
11	13	10,83
12	1	0,83
13	18	15,00
15	7	5,83
	120	100,00

La distribución de los estudiantes encuestados por distrito no es exhaustiva ni representativa. Sin embargo, resulta suficientemente heterogénea y diversa como para brindarnos una aproximación a la población estudiantil de 5to año. En este sentido, el relevamiento nos posibilita una aproximación a la espacialidad social que se configura a partir de la distribución de las escuelas en el territorio de la CABA.

Además del distrito, tuvimos en cuenta la distribución de las

3 Ley 26.206 de 2006. Ley de educación nacional. Promulgada el 27 de diciembre de 2006. Boletín Oficial N° 31062 del 28 de diciembre de 2006.

4 La importancia de los procesos de articulación entre metodologías cualitativas y cuantitativas ha sido ampliamente fundamentada por la bibliografía metodológica. En nuestro diseño nos proponemos estudiar un grupo social (los y las estudiantes de 5to año) atravesado por un proceso novedoso/crítico (las ACAP). Para lo cual iniciamos con un relevamiento cuantitativo para luego, teniendo en cuenta algunos aspectos relevantes de esta fase, avanzar con un relevamiento cualitativo que profundice en los sentidos y significaciones en juego. Ver Millán Arroyo Méndez (2008).

5 La dirección de estadísticas y censos de la Ciudad publica la distribución de las escuelas medias por distritos en el link: https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2016/08/ED061502.svg

escuelas a las que asisten los estudiantes por modalidad educativa. Consideramos importante tener en cuenta esta variable ya que cada una de las modalidades tiene una dirección política a la que responde en el proceso de implementación de políticas educativas como las ACAP, imprimiendo especificidades en su despliegue. De las 4 modalidades educativas de las escuelas medias (Media, Técnica, Artística y Normales), realizamos encuestas en 3, excluyendo a las escuelas técnicas. Las mismas no fueron incluidas ya que estas instituciones, por su historia, características y organización, establecen vínculos con el mundo laboral desde su propia concepción. Así, el despliegue de las ACAP en las escuelas técnicas no supuso la irrupción que implicó en el resto de las modalidades educativas.

Tabla 2: Distribución de los estudiantes por modalidad educativa de la escuela a la que asisten

Junta de clasificación docente	valores absolutos	valores relativos
Media	60	50
Normales	55	45,83
Artísticas	5	4,17
	120	100

La distribución de las escuelas en función de la modalidad no está relevada representativamente: las escuelas medias en CABA son más de 100, mientras que las Normales y las artísticas no superan las 20 respectivamente. Sin embargo, en esta primera etapa de la investigación, contar con datos de estas tres modalidades distribuidas en 9 distritos es un buen punto de partida para nuestro propósito en términos de relevar la opinión de los estudiantes con segmentaciones que posibiliten contemplar la heterogeneidad. Asimismo, tuvimos en cuenta la variable de las orientaciones que estaban cursando los estudiantes.

Tabla 3: Distribución de los estudiantes por orientaciones del segundo ciclo

Orientaciones	valores absolutos	valores relativos
En Ciencias Naturales	40	33,33
En Ciencias Sociales y Humanidades	37	30,83
En Educación	12	10,00
En Lenguas	10	8,33
En Economía y Administración	10	8,33
En Arte	5	4,17
En Literatura	3	2,50
En Física y Matemática	2	1,67
Otra	1	0,83
	120	100,00

La distribución por orientaciones es diversa con una significativa concentración en las orientaciones en Ciencias Naturales y en Ciencias Sociales y Humanidades. A lo largo de los años de implementación de la NES (Nueva Escuela Secundaria) en la CABA las orientaciones del segundo ciclo conforman referencias consolidadas para las instituciones y su organización pedagógica. Tener en cuenta las orientaciones es importante ya que las ACAP en su propia normativa establecen que el despliegue de las mismas debe vincularse significativamente con la orientación elegida por los estudiantes.

Una vez descrita la conformación de la muestra no probabilística de tipo intencional, podemos avanzar en los ejes que abordamos con los estudiantes. Estos ejes se organizaron en torno a tres dimensiones de análisis para abordar las ACAPs: a) las prácticas en sí: su espacialidad, el tipo de actividades, los aprendizajes; b) el vínculo de estas prácticas con la escuela: actividades previas y preparatorias, las actividades posteriores y la continuidad pedagógica en la vida escolar, y c) el lugar de las opiniones de los estudiantes en el despliegue de las prácticas: fueron consultados, tuvieron en cuenta sus intereses, sus opiniones acerca de la gratuidad y obligatoriedad.

El abordaje de las representaciones y opiniones de los estudiantes acerca de las ACAPs en tanto prácticas implicó relevar dimensiones que nos posibilitan reflexionar acerca de la elección de los espacios y las actividades que llevaron a cabo los jóvenes. Lo primero a destacar es que cuando se les consultó por el ámbito donde se realizaron las ACAP 103 de los 120 estudiantes encuestados respondieron que llevaron a cabo las actividades en ámbitos públicos –distribuidos en dependencias del propio gobierno de la ciudad de Buenos Aires y espacios diversos de formación de la UBA– y solo 17 realizaron las prácticas en ámbitos privados en los que se desarrollaban actividades vinculadas al comercio y a servicios. Teniendo en cuenta la definición que el propio Ministerio de Educación realiza de las ACAP como "…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"[6], en su propia implementación la realización en el mundo laboral y de los estudios superiores cuenta con una sobrerrepresentación de los espacios de formación. Si solo tuviéramos en cuenta la espacialidad social de las ACAP, podríamos acordar en la significatividad que supone un acercamiento a los estudios superiores. Pero ¿qué fueron a hacer a estos espacios?

6 Anexo I (IF-2021-37062238-GCABA-DGEGE)
https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/579140

Acerca de las actividades

Cuando les preguntamos a los estudiantes por las actividades que realizaron, 33 nos contestaron que solo fueron a observar lo que hacían otras personas, 39 expresaron que realizaron actividades manuales, 46 respondieron que llevaron a cabo actividades intelectuales (charlas con referentes, lecturas y análisis) y 2 no respondieron. Resulta interesante observar que las propuestas fueron diversas para los estudiantes sin profundizar en la especificidad de las mismas. Las prácticas por sí mismas no producen aprendizajes significativos. Observar puede conformarse como una actividad que desafíe a los estudiantes, pero para que esto suceda debe plantearse en el marco de una secuencia didáctica articulada con la escuela: con actividades previas, de registro y problematización de aquello que se observa y luego un proceso de análisis y reflexión. Veremos en el próximo apartado que estos enmarcamientos no se produjeron en la amplia mayoría de los casos relevados.

Asimismo, nos preguntamos qué significatividad tuvieron las observaciones, las prácticas manuales o intelectuales. Medir la significatividad en una encuesta es un desafío para quienes armamos instrumentos de medición. Una de las estrategias posibles es medir la importancia en relación a otras prácticas educativas, las que los pibes y pibas realizan cotidianamente en las escuelas. Así, les preguntamos: en estas prácticas ¿aprendieron cuestiones más importantes que las que aprenden en la escuela? 68 estudiantes de los 120, más de la mitad, respondieron que no. Aquello que aprendieron en las ACAP no fue más importante que lo que sucede en la escuela.

El proceso de articulación con las escuelas

En este punto se impone introducir cómo observaron los estudiantes la relación entre la escuela y la realización de las prácticas. Para lo cual preguntamos si en las escuelas se llevaron a cabo actividades antes y después de las ACAPs que den cuenta de un proceso de articulación.

La primera indagación en este eje relevó si se habían realizado actividades previas preparatorias para la realización de las ACAPs. La respuesta fue contundente: 107 de los 120 encuestados respondieron que no habían realizado ninguna actividad previa que los preparara para las ACAP. Las instituciones educativas y los docentes en su mayoría no articularon previamente con los espacios donde se llevaron a cabo las ACAP: las y los pibes fueron a realizar actividades sin conocer el qué y el para qué de estas prácticas. Los sentidos de las tareas pedagógicas que se plantean para los estudiantes de 5to año no deberían permanecer fuera del ámbito de debate e intercambio con los propios pibes. Y sin embargo, la mayoría de los estudiantes encuestados no tuvieron actividades previas que los prepararan para las ACAP.

¿Y después? Una vez realizadas las prácticas fuera de la escuela, ¿realizaron actividades posteriores que retomen lo aprendido en las ACAPs? Las respuestas fueron aún más preocupantes: solo 2 estudiantes contestaron que sí, el resto manifestó que no se realizaron actividades que retomaran lo aprendido. Si no se logró articular antes ni después con los docentes de la escuela, entonces ¿qué lugar ocuparon las ACAP en la trayectoria escolares de estos



pibes y pibas? En un abordaje de tipo cuantitativo resulta difícil abordar este tipo de preguntas, pero intentamos aproximarnos por rodeo a cómo se incluyen las ACAP en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se despliega en la escuela.

Les consultamos a los estudiantes: ¿las ACAPs dificultaron la continuidad de tus estudios en la escuela (entregas de TPs, evaluaciones, etc.)? 62 jóvenes respondieron que mucho y 44 que las ACAP dificultaron poco su continuidad. Así, más de la mitad de los y las pibas opinan que estas prácticas, desarticuladas de lo que aprenden en la escuela, dificultaron mucho su continuidad escolar.

El vínculo con los estudios superiores y con el mundo laboral debe plantearse de manera articulada con la vida escolar, no puede suponer un obstáculo en la trayectoria en su conjunto. Esto implica un trabajo previo entre las instituciones que se van a vincular, entre los docentes y referentes en los ámbitos propuestos para las ACAPs para la producción de una planificación pedagógica conjunta.

Las voces de las y los estudiantes

Para avanzar en un proceso de articulación posible es necesario incluir a los propios estudiantes en el debate, planeamiento e implementación de una política educativa como las ACAP. Esta inclusión se debe realizar en el marco de una escuela secundaria que es parte del sistema integral de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes. Es deber del ministerio y de las escuelas escuchar las voces y los intereses de nuestros pibes y pibas. Sin embargo, esto no sucedió para la implementación de las ACAPs.

Como cierre de esta descripción queremos volver al inicio de nuestro planteo e incluir las respuestas de los estudiantes encuestados en relación al lugar de sus voces y opiniones. La pregunta central de este relevamiento es ¿fueron consultados previamente sobre cuáles eran sus intereses antes de la realización de las ACAPs? De los 120, 89 estudiantes respondieron que no fueron consultados sobre sus intereses antes de que se llevaran a cabo dichas prácticas. En este mismo sentido, les preguntamos si ellos creían que debían ser consultados. Del total de encuestados, 110 expresaron que para la implementación de estas actividades deben ser consultados previamente.

Nuestras pibas y pibes se manifiestan como sujetos de derecho que tienen algo para decir en relación a una política pública que los atraviesa. Es preocupante que los intereses de estos sujetos, en su mayoría, no hayan sido relevados y tenidos en cuenta. De acuerdo a los resultados de la encuesta, las ACAPs se implementaron desde una perspectiva pedagógica por lo menos cuestionable: nuestros estudiantes de 5to año son sujetos de derecho que ya pueden elegir gobernantes, pero no tuvieron el derecho de expresarse en el proceso de implementación de las ACAPs.

Uno de los aspectos importantes que se relevaron en torno a las opiniones de los y las estudiantes fueron si las ACAPs deberían ser gratuitas o remuneradas. Una significativa mayoría de los y las jóvenes respondieron que deberían ser remuneradas, 78 de los 120. Esta manifestación resulta todo un desafío para los funcionarios que evalúan la implementación de estas actividades. Los y las estudiantes consideran que si realizan actividades que se vinculan con el mundo laboral deberían estar remuneradas, posibilitando el vínculo de estas prácticas con el despliegue de pasantías. Esta consideración nos remite a la pregunta final del cuestionario, en la cual indagamos acerca de la obligatoriedad. Solo 3 estudiantes manifestaron que las ACAP debían ser obligatorias y 117 que debían ser optativas. Es contundente la valoración negativa en relación a la obligatoriedad de las ACAPs.

A modo de cierre

Nuestros pibes no se expresan en contra de vincularse con el mundo laboral y de los estudios superiores, pero lo quieren hacer de otra manera. Tienen mucho para decir y tenemos que estar dispuestos a escuchar voces que dan cuenta de miradas críticas hacia estas prácticas y hacia la escuela media en general.

Para profundizar en los sentidos que circulan y se construyen en torno a los ejes de análisis propuestos, nuestra investigación continuó con un relevamiento de tipo cualitativo que posibilitará relevar los cómo y por qué de las opiniones relevadas en la encuesta. El análisis de esta fase cualitativa la llevó a cabo Federico Urricelqui en su trabajo que aquí también se publica.

Bibliografía

Arroyo Menéndez, M. (2009). “Cualitativo-cuantitativo: la integración de las dos perspectivas”. En Merlino, A. (ed.), Investigación cualitativa en ciencias sociales. Buenos Aires, Cengage Learning.

Ley nacional de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes N` 26.061

Resolución ACAP Anexo I (IF-2021-37062238-GCABA-DGEGE) https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/579140



CONCIERTO C.C. BORGES por LA NOCHE DE LOS LÁPICES
Música y Escuela Pública. Construyendo Memoria
Jóvenes y adolescentes de instituciones educativas públicas de formación musical de la ciudad de Buenos Aires, en distintas etapas de formación, se reunieron en un mismo escenario para mostrar sus trabajos, en formato ensamble y camerata.
El concierto se realizó el 16 de septiembre, Día de los Derechos de los Estudiantes Secundarios.

¿Alguien les preguntó? Conversamos con estudiantes sobre la escuela, el trabajo y los estudios superiores

Federico Urricelqui[1]



1 Profesor de Historia. Magister en Educación. Trabaja en la ENS N 2 "Mariano Acosta" y en el Liceo 8 "Esteban Echeverria".

Palabras clave

Conversación, Escuela, Trabajo, Estudios superiores

Introducción.

En el XXVII Congreso Pedagógico sosteníamos que para que una política educativa pueda ser llevada a cabo con éxito tiene que diseñarse a partir de la construcción de consensos con los actores educativos involucrados: autoridades escolares, profesores, sindicatos docentes, centros de estudiantes, estudiantes y familias. Más aún cuando esa política educativa aborda un tema tan relevante como es el vínculo que debe tener la escuela secundaria con el mundo del trabajo y los estudios superiores. En aquel Congreso Pedagógico observábamos que la propuesta educativa de las Acaps proyecta un mundo del trabajo y de los estudios superiores desde perspectivas exclusivamente individualistas, proponiendo a les estudiantes que piensen sus proyectos de vida en soledad, desde un vacío social e histórico no problematizado y en donde la única posibilidad de desarrollo que se les presenta es atender a las necesidades del mercado e insertarse en una empresa/organización[2]. Observábamos que las Acaps fueron implementadas de manera autoritaria, con dispositivos inconsultos e intempestivos, provocando falta de información y desorientación en autoridades escolares, personal docente y familias, y lo que es aún más grave, inhabilitando la posibilidad de un debate tan necesario[3]. Cuando una política educativa es implementada de esta manera se desperdician saberes y sujetos educativos que podrían estar colaborando en la elaboración de la misma. Se ignora a les estudiantes, se vulnera su derecho a ser escuchades, y sus opiniones no son tenidas en cuenta en algo tan importante como es empezar a pensar y construir su futuro.

En esta ponencia asumimos el desafío político pedagógico de deconstruir esta operatoria en la que fueron diseñadas e implementadas las Acaps: recuperamos el derecho de nuestros estudiantes a ser escuchados, con el objetivo de promover un debate (negado por las autoridades del Ministerio de Educación de la CABA) y con la necesidad de empezar a construir consensos y articulaciones necesarias para un adecuado proceso de vinculación de la escuela secundaria con el mundo del trabajo y de los estudios superiores.

Sobre la indagación cualitativa

La encuesta, realizada a 120 estudiantes de 11 escuelas secundarias de la CABA sobre la implementación de las Acaps, arrojó que un 91,6% de los encuestados consideran que tendrían que haber sido consultados para participar de estas actividades. En esta indagación cualitativa no solo buscamos recuperar el derecho de nuestros estudiantes a ser escuchados, sino también, conocer cuáles son sus opiniones, sentimientos, preocupaciones, experiencias sobre la escuela secundaria que están terminando y el



2 F. 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", XXVII Congreso Pedagógico UTE 2022.

3 G. Ulloa, "ACAP: desorientación y dispositivos intempestivos. ¿Qué hacemos lxs docentes, directivos y familias con las denuncias de lxs estudiantes sobre las ACAP?", XXVII Congreso Pedagógico UTE 2022.

futuro próximo que les espera. Consideramos que una adecuada propuesta educativa sobre el trabajo y los estudios superiores debe contemplar la mirada de sus protagonistas.

Esta indagación cualitativa consistió en entrevistar a grupos de entre 4 y 5 estudiantes de quinto año, de 5 escuelas secundarias de la CABA que hubieran participado de las Acaps. Les estudiantes fueron informados sobre el propósito de las entrevistas y el uso que se les daría. En las indagaciones cualitativas se busca comprender la perspectiva de les participantes acerca de los fenómenos que les rodean, profundizando en sus experiencias y significados. Una vez que hemos reunido las entrevistas grupales, les escuchamos.

La mirada de les estudiantes sobre la escuela, el mundo del trabajo y los estudios superiores

Luego de desarrollar un dialogo extenso y fluido con los distintos grupos de estudiantes entrevistados, pudimos observar que las conversaciones se desenvolvieron por tres grandes ejes:

1. las herramientas que les brindó y las que les debería haber brindado la escuela para abordar el trabajo y los estudios superiores.
2. el temor de "saltar al vacío" y la necesidad de ser acompañados.
3. las preocupaciones y angustias del mundo que les toca vivir.

Sobre las herramientas que les brindó la escuela para el mundo del trabajo y los estudios superiores les estudiantes tuvieron opiniones dispares: algunos pusieron el acento en el reconocimiento de herramientas brindadas y otros pusieron el acento en la falta de herramientas. El primer grupo destacó que la escuela secundaria les otorgó la capacidad de reconocer derechos laborales "El consejo que nos dieron sobre el trabajo en blanco, los derechos que tenemos que reclamar y sobre todo eso, prepararnos para lo que son los contratos[4]", "vimos cómo hacer un CV digital, que varios no sabíamos, y también qué debemos reclamar si nos despiden, la jubilación, y datos así que pueden servir.[5]" Destacaron que la escuela les enseñó a organizar sus tareas y que eso sería de utilidad para abordar un empleo. En cuanto a los estudios superiores destacan como positivo que a partir de tercer año puedan elegir la orientación del bachillerato y también el acercamiento a carreras universitarias que se les ofrece en el último año, como la feria de ciencias de la UBA. En cuanto a la carencia de herramientas brindadas señalaron la falta de enseñanza de metodología de estudio, "estudiar en serio", cómo tomar apuntes, desarrollar ideas propias, escribir textos académicos. Sólo algunos profesores lo enseñan, pero en los últimos años. "Para mí faltó un poco de intensidad del estudio, yo no siento que este año esté para el CBC. Tendría que ser más como un proceso, ir preparando a los estudiantes en metodología de estudio desde el primer año[6]".

Les estudiantes entrevistados expresaron que la nueva etapa que se les aproxima la viven como "un salto al vacío", con cierta ansiedad y con la necesidad de ser acompañados. Ansiedad por no sentirse preparados para abordar espacios laborales o de los estudios superiores. Se sienten que no están listos para desenvolverse en ámbitos labores, hablar con un jefe, realizar una entrevista laboral, habitar el ámbito universitario.

> Entrevista grupal 2:
> (...) cómo relacionarse con otras personas que no son las que ves todos los días en clase, no es lo mismo empezar desde cero en un trabajo que no te conoce nadie que estar todos los días en la escuela con tus compañeros.
> (...) te ayuda saber cómo pasar esa etapa, porque también es raro para nosotros pasar de estar todos los días estudiando a, de repente, ya tener 18 años y estás trabajando y es otra cosa totalmente distinta, no te preparan para eso tampoco.
> (...) Y claramente no es la secundaria, si uno va a ahí como si fuera la secundaria es pegarse un palazo, es así, es totalmente distinto. Yo no tengo idea, nadie tiene idea de lo que va a ser y es como ir a ciegas, con miedo, no sé si miedo, pero raro, es una situación rara.

Les estudiantes valoran que la escuela secundaria tenga iniciativas para acompañarlos en esta etapa que se les aproxima, pero sostienen que el acompañamiento tiene que ser desde un lugar de respeto. Les estudiantes consideran que las Acaps fueron implementadas de manera autoritaria, bajo amenazas y sin respetar sus intereses.

4 Entrevista grupal 2
5 Idem
6 Entrevista grupal 5

Entrevista grupal 3:

Se pudo haber centrado de otras maneras, no obligando a los estudiantes a hacerlo, pudo haber sido más como una propuesta y elegir levantando la mano en una asamblea general, pudo haber sido más consensuado que haberlo metido como una materia más, y con menos amenazas, porque la verdad no sé si el estudiantado va a ir con ganas de aprender, con ganas de saber más sobre los ámbitos laborales si vienen dos docentes a decirte que la escuela no te va a dar el título si faltas a una clase, creo que se pudo haber entrado de otra manera y creo que a las escuelas lo que les podría faltar es el incentivo docente de "mira, me gusta mi carrera, me gusta lo que estudié", hay mucho docente triste y como que no te inspira. (...) Además, en mi Acap por lo general, no se centró en algo como aprender nuevas carreras y ampliarte el mercado laboral en mi orientación, se concentró más en un trabajo aplicado, aplicarlo por una semana y ya está, era sólo limpiar e ir. (...) Creo que la inserción al mundo laboral no es hacer cosas no remunerativas por las cuales los estudiantes no estén de acuerdo, algo que no te guste y que sea un extremo así de "van a tener que trabajar y ganar plata haciendo un trabajo que no te guste" o estudiar, en mi experiencia personal, cuando habíamos ido nos habían dicho "bueno, chicos, ¿quieren que les enseñemos cómo es realmente la vida universitaria? Voy a copiar tres pizarrones enteros y ustedes van a tener que copiar todo eso y hacer una tarea para mañana", ponele, y es como dos extremos totalmente distintos, o tenés que trabajar mucho en algo que no te gusta o tenés que estudiar y te insertan así, y creo que podrían haberlo hecho desde otro ámbito mucho mejor.

Por último, les estudiantes han manifestado cierta angustia y preocupación por la situación económica social que les toca vivir. En su conjunto manifestaron el deseo de estudiar, pero también y al mismo tiempo, la necesidad de trabajar y esto se les presenta como un gran desafío: trabajar de algo que les permita estudiar para que en un futuro logren trabajar de lo que realmente les gusta. A su vez, reconocen la dificultad de conseguir un empleo registrado y bien remunerado.

Entrevista grupal 1

(...) cuando termine la escuela me voy a meter en la facultad, voy a seguir trabajando de noche, después de dos años mi carrera ya puedo ejercerla, después de dos años de materias, así que ya intentaré trabajar de lo que estoy estudiando.

(...) La dificultad más grande supongo que será conseguir un trabajo en blanco, ya que los salarios son muy básicos y en correlación con lo que se cobra no es óptimo.

(...) también siento que voy a tener un estrés de manejar los tiempos y de estar a cinco manos viendo qué tengo que hacer, en qué momento, cuándo y cómo.

Entrevista grupal 5

Para mí, en relación a conseguir el trabajo, está muy complicado, si a mis viejos les cuesta eso, nosotros que venimos sin ninguna experiencia, sin nada, sin un currículum tipo bien, es mucho más complicado, y es obvio que nos van a recontra precarizar y también va a estar bueno que podamos elegir pero tampoco va a haber tanta elección, depende mucho de la situación de cada persona, si puede no



trabajar o sí trabajar, pero también está re complicado ya de por sí conseguir uno, y ya este que consigas seguramente será informal o será no muy favorable.

Entrevista grupal 3

Yo creo que lo que faltan son ganas porque también vos ves la realidad ahora que salís a la calle y están todos tristes, van todos a trabajar, te subís al colectivo a las siete de la mañana y todos están con una cara de que lloraron toda la noche, y si vos ves eso y más habiendo empezado el secundario, hasta terminar, y vos no ves a alguien que te diga "sí, me encanta en lo que estoy trabajando, y la verdad me sirve, aprendo todos los días", lo que más escucho es "no me alcanza para vivir, estoy raspando la olla todos los meses, no me está gustando, me duele la cabeza todos los días", si escuchas eso todos los días te faltan ganas a vos, y más ahora, las generaciones que están viniendo.

A modo de conclusión: el rol de la escuela y el quehacer docente

Realizamos esta indagación cualitativa para promover un diálogo necesario entre sujetos educativos fundamentales: estudiantes y profesores. Ahora bien, ¿cuál es el aporte que podemos realizar como profesores para vincular a la escuela secundaria y a nuestros estudiantes con el mundo del trabajo y los estudios superiores? ¿De qué manera podemos acompañar a les estudiantes a transitar este cambio de etapa? ¿Qué podemos hacer con sus demandas, angustias y preocupaciones? Proponemos que el aporte de la escuela y les profesores podría desarrollarse desde dos grandes dimensiones:

1. Brindar y fortalecer herramientas a les estudiantes para evitar que el tránsito al trabajo y los estudios superiores sea vivido como un "salto al vacío".
2. Promover una perspectiva problematizada del mundo del trabajo y los estudios superiores.

Tal como expresaron les estudiantes en las entrevistas, la escuela secundaria viene trabajando en un repertorio de herramientas para el trabajo y los estudios superiores: desde cómo hacer un CV digital hasta el reconocimiento de derechos laborales, desde la posibilidad de elegir un bachillerato orientado hasta la enseñanza de metodologías de estudio; sin embargo tenemos que sistematizar estos aprendizajes, fortalecerlos y ampliarlos notoriamente: "estudiar en serio", "saber cómo abordar una entrevista laboral", "acercarlos a la vida universitaria" para evitar que les estudiantes atraviesen el cambio de etapa como un "salto al vacío". Este acompañamiento tiene que ser propuesto por la escuela y desarrollado en ella, sin interrumpir el dictado de materias, articulando con las orientaciones elegidas y respetando los intereses de les estudiantes. Las Acaps han demostrado que son prácticas descontextualizadas que interrumpen y dificultan el funcionamiento de la escuela y las tareas escolares. Les estudiantes nos dejaron en claro que no se aprende bajo amenazas y sin respetar sus intereses.

Por otro lado, les estudiantes manifestaron sus preocupaciones sobre el mundo que les toca vivir: la dificultar de



estudiar y trabajar al mismo tiempo, trabajar por la noche, el estrés, la dificultad de acceder a un trabajo registrado, el mercado laboral precarizado al que llegan sin experiencia ni protección. Les estudiantes se encuentran rodeados de experiencias laborales llenas de carencias e injusticias y observaban la enorme dificultad de trabajar de lo que a uno realmente le gusta. Estas preocupaciones y angustias que surgen de las experiencias cotidianas de les estudiantes nos pueden servir como punto de partida para problematizar el mundo del trabajo y los estudios superiores. Como profesores tenemos que promover la reflexión desde las condiciones reales de vida del estudiantado para volver crítica la (su) realidad existente. Dar la posibilidad al estudiantado a que formulen (sus) preguntas sobre el trabajo y los estudios superiores. Sin preguntas no hay curiosidad ni búsqueda de respuestas, y sin búsqueda de respuestas no hay construcción de conocimiento. La problematización debe aspirar a comprender y cuestionar el mundo del trabajo y los estudios superiores que estamos viviendo, que ese mundo, junto a sus injusticias y desigualdades, logre ser desnaturalizado. Como profesores tenemos que promover la construcción de un conocimiento crítico que empodere a les estudiantes en la toma de (sus) decisiones.

Entendemos que las instituciones educativas son un campo autónomo a los intereses del mercado y la formación de nuestros estudiantes como futuros trabajadores y profesionales debe incorporar perspectivas críticas y de derechos. Si bien la escuela tiene que brindar a las nuevas generaciones numerosas herramientas para insertarse al trabajo y los estudios superiores, también debe promover la posibilidad de cuestionar y problematizar ese mundo: la escuela como espacio público donde las comunidades educativas puedan preguntarse sobre su existencia cotidiana, preguntarse para buscar respuestas y construir conocimientos críticos para la transformación. Sin problematizar, ni cuestionar, ni preguntar, las escuelas reproducen la sociedad en la que estamos viviendo. Ante los intentos reiterados del mercado de querer colonizar(nos), tenemos que defender la autonomía de las escuelas como uno de los únicos espacios públicos que nos quedan donde podemos poner en debate y pensar la sociedad en la que queremos vivir.

Bibliografía

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.

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.

Magendzo, A (2008). La educación en derechos humanos: Diseño problematizador. Revista Latinoamericana en derechos humanos, vol. 15. Costa Rica.

Rigal, L (2011). “Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales”, en Hillert, Flora; Ouviña, Hernán; Rigal, Luis; y Suárez, Daniel H.: Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina. Buenos Aires, Novedades Educativas.

X

Otros conocimientos producidos desde el ámbito sindical



Clase Pública frente a la Jefatura de Gobierno «En las escuelas enseñamos soberanía»

En este capítulo hemos reunido tres escritos que sistematizan conocimientos producidos en el ámbito sindical. Ruben Buzzano con su amplia experiencia en educación para Jóvenes y Adultos y en Formación Profesional analiza este contexto y la pedagogía del trabajo. Pablo Francisco, Gustavo Raide, Gabriela Giacomelli, Maximiliano Urso y Zaira Abrahaan Horn reflexionan sobre distintas prácticas desarrolladas desde la Secretaría del CyMAT. Finalmente Irene Tomé vincula el legado de nuestros pueblos originarios con los aportes del ambientalismo popular, contenidos abordados en cursos del CFP y una diplomatura dictados desde UTE.

Democracia y trabajo: la formación profesional y la pedagogía del trabajo

Rubén Buzzano[1]



1 Es Director del CFP Nº 14, Secretario de la Modalidad Jóvenes y Adultxs de UTE, Docente especializado en Educación de Adultos, Técnico en Administración Educativa y en Conducción Educativa, Profesor de Historia y Profesor para la Enseñanza Primaria. También es docente universitario en la cátedra Educación y Sindicalismo. Tiene experiencia y un extenso recorrido en la Formación Profesional.

Palabras clave

Centros de formación profesional, sindicalismo, trabajo.

Este artículo es un intento por analizar la Formación Profesional en un contexto de fuertes restricciones a la expansión del empleo e interpretar las estrategias pedagógicas de la Modalidad Jóvenes y Adultos como parte de un dispositivo a través del cual los y las trabajadores resistematizaron las prácticas de los nuevos oficios.

A partir de la irrupción del neoliberalismo, en tiempos de la dictadura genocida en la segunda mitad de la década del 70, el mundo del trabajo, tanto en sus normas, en sus instituciones como en sus organizaciones sociales y económicas, se vio negativamente conmovido con el inicio de un proceso de destrucción de puestos de empleo registrados. Para darnos una idea de la profundidad del daño podemos decir que pasamos de una economía de ocupación plena a una triste actualidad que mantiene fuera de la formalidad a, aproximadamente, la mitad de la clase trabajadora.

Las estrategias de las organizaciones de la clase trabajadora fueron múltiples y variadas. Las luchas contra las políticas de ajuste constituyen un capítulo central en la historia del Sindicalismo Argentino. No obstante, a veces con el afán de proteger prácticas, otras, con la necesidad de inventar, las organizaciones de trabajadores fueron dando forma (sobre todo a partir de los noventa) a nuevas estructuras formativas: los Centros de Formación Profesional.

El desarrollo de estos Centros fue tan importante que en la mayoría de las organizaciones se vivió un proceso de discusión interna en la cual se incorporó la capacitación como parte de la política gremial. La creación de la Secretaria de Capacitación es el reflejo estructural de esa discusión. Por otro lado, a medida que el proceso restrictivo del empleo avanzaba, fueron surgiendo nuevas formas de organización de los trabajadores que debían enfrentar la realidad de organizar el trabajo fuera de las prácticas convencionales.

Esas prácticas contienen nuevos saberes: hablamos de un saber hacer de recicladores, recolectores, mensajeros, cuidadores etc., a través de los cuales se fueron construyendo los nuevos trayectos, los dispositivos curriculares y los módulos que intentan sistematizar las prácticas de los nuevos oficios.

Se destaca también las actuaciones de las organizaciones de trabajadores en tanto constructoras de espacios de participación que dieron lugar a las formas pedagógicas de los nuevos "haceres". Esa participación no solo jerarquiza la práctica al volverla objeto de estudio, sino también la hace "enseñable" y "aprendible" volviéndola parte del proceso educativo.

La democracia, al mismo tiempo, ha sido el marco en el que se da el proceso de tensiones y luchas en el cual contamos estas historias de la educación y el trabajo. Mientras el capital despiadado sustrae las posibilidades de trabajo, los trabajadores se reinventan poniendo la educación y la pedagogía al servicio de esa capacidad creadora.

El neoliberalismo, la captura subjetiva en un entorno de precarización y fragmentación de la clase trabajadora

Puede pensarse que en la sociedad neoliberal se consolida la emergencia de una nueva economía que ha cambiado o desplazado el eje productivo del capitalismo industrial. Se trata de un proceso de incorporación de nuevas tecnologías



que posibilitaron las modificaciones en la naturaleza del trabajo y en los modos de producción de las mercancías. Asimismo, la explosión de los mercados bursátiles a escala mundial, utilizando los procedimientos ofertados por la incorporación de las nuevas tecnologías, impulsaron un proceso de financiarización que no tardó demasiado en globalizarse. Así "nuevas tecnologías y financiarización a escala social masiva representan los dos extremos a partir de los cuales debemos determinar las trayectorias históricas en las cuales se ha forjado el ciclo, y la crisis, de la nueva economía" (Marazzi, 2014, p. 23).

Esta combinación ha producido una trágica desestructuración del mundo del trabajo tal cual se concebía en la etapa fordista. El resultado ha sido una caída sustancial de la tasa del empleo registrado, una precarización de las relaciones laborales y el surgimiento de un conjunto de nuevas formas del trabajo que se pueden englobar dentro de una nueva rotulación como los oficios de la "economía popular".

Así, no es descabellado apoyar la figura de transformación que señala Robert Castel (2008) para con el colectivo de trabajadores. Si pensamos en el salariado para definir a ese colectivo en el estado social puesto que es el salario el motor de inclusión y pertenencia, en la actualidad, puede denominarse al mismo colectivo como el precariado ya que es la precariedad la distinción sobresaliente de las personas que trabajan. "Las modificaciones o transformaciones del mundo del trabajo fueron tan profundas que puede afirmarse que, la clase que vive del trabajo, sufrió la más aguda crisis de este siglo (XX), que afectó no solo su materialidad, sino que también impactó en su subjetividad y afectó su forma de ser". (Antunes, 1999)

La responsabilidad de no poder incluirse en los empleos registrados recae sobre los particulares, en especial, sobre los trabajadores sin empleo. En efecto, desde la óptica meritocrática, la poca "empleabilidad" de los sectores sociales menos favorecidos está determinada por una escasa "educabilidad" y en estas ausencias poco tendrían que ver las relaciones sociales emergentes de un sistema desigual, sino más bien, las mismas serían una consecuencia de un individuo no comprometido con las oportunidades. Por eso, para reforzar la culpabilidad de las víctimas, al tiempo que lo destruye, el sistema exalta las posibilidades que brinda el trabajo (registrado). "Asistimos a una extraordinaria sobrevaloración del trabajo fomentada por una ideología liberal agresiva. (...)" (Castel, 2008)

Pero, además, la culpa del desempleo centrada en el desempleado actúa no solo como una estigmatización social hacia el trabajador sin empleo, sino que también lo hace como advertencia para aquellos que aún conservan un trabajo formal. De esta forma se construye una subjetividad de la clase que tiene como columnas del sentido la desvalorización y el enfrentamiento entre los fragmentos. La estigmatización al desempleado actúa sobre las subjetividades de estos trabajadores. Así, el neoliberalismo utiliza la precariedad laboral para jugar una suerte de desplazamiento del antagonismo social. En este caso, el neoliberalismo invierte los argumentos para responsabilizar a los trabajadores regularizados, beneficiados con las protecciones, del desamparo de sus pares sin cobertura.

En definitiva, nos encontramos ante una ideología agresiva y antisocial, genéricamente llamada neoliberalismo, que intenta modificar la subjetividad de los trabajadores. El neoliberalismo se propone instalar unas formas de dominación basadas en la aceptación complaciente, en la naturalización de que solo existe esa posibilidad y no hay alternativas.

Por eso arremete contra cualquier forma de organización colectiva de construcción de la conciencia social e impone una individuación extrema que roza lo antihumano. Por eso encuentra en los trabajadores organizados un punto alto de resistencia y pretende doblegarnos esgrimiendo cuestiones ya clásicas de su repertorio.

Siempre sostienen un ajuste estructural que intenta ubicar a la clase trabajadora en la lucha por la supervivencia para eludir la discusión de una vida digna.

Para sostener ese ajuste estructural, buscan despojarnos de nuestras tradiciones identitarias, para adherirnos a la frivolidad de la cultura global. Exiliarnos de la cultura del trabajo para naturalizar la cultura del cálculo del egoísmo capitalista. Expulsarnos de nuestras convicciones de fe en la unidad, la organización y la solidaridad para instalar entre nosotros una guerra de pobres contra pobres a través de la generalizada inoculación del odio propagada por los medios y las redes.

Desarrollo histórico de la pedagogía crítica en la Formación Profesional: "de la Argentina productiva a la especulación financiera"

En términos generales, puede decirse que la Formación Profesional, como área específica de un apartado más amplio que se vincula al concepto de "educación/trabajo", constituye una modalidad sensible del sistema educativo puesto que se vincula de manera más o menos directa al proceso de

construcción del aparato tecnológico, al desarrollo económico y al conjunto de reflexiones y posiciones políticas que surgen del posicionamiento teórico en relación al modo en que las sociedades resignifican el trabajo.

Pensemos que consiste en un subsistema que, para su correcto funcionamiento, tiene necesariamente que vincularse a las características del mundo del trabajo y conocer las tendencias y expectativas que se desarrollan en su seno. Se trata entonces de un nicho al cual el capital y el trabajo no le resultan ajenos, sino que, por el contrario, se le vuelven insumos. De todos modos, esa forma de vinculación no se dio siempre de la misma manera puesto que, como es lógico, la formación profesional, al igual que el resto del aparato educativo (aunque de forma más directa) se encuentra atravesado por las distintas concepciones políticas, pedagógicas y económicas que se desarrollan en el seno de nuestra sociedad.

En sus comienzos, las concepciones de formación profesional en Argentina estuvieron acompañadas por las lógicas de la construcción política del Estado del Bienestar. Desde la Comisión Nacional del Aprendizaje, en la década del 40, el peronismo fue diseñando un sistema formativo integral, que contuvo la formación del "aprendiz" en la captura del oficio, la escuela fábrica dentro de la educación secundaria y que, incluso, contempló la posibilidad de una formación universitaria de los trabajadores dando lugar a la ahora mítica Universidad Obrera Nacional (1948).

Estas lógicas obreristas en la formación profesional defendieron fuertemente la propia capacidad de las organizaciones libres del pueblo (sindicatos, pero también sociedades de fomento, cooperativas, iglesias, etc.) en la participación de los trayectos formativos. Incluyeron también, en consonancia con la época, una indiscutible presencia estatal en el proceso. No obstante, la novedad estuvo dada porque fueron, primero la Secretaria de Trabajo y Previsión (STP) (1943) y luego el Ministerio de Trabajo (1949), las agencias estatales intervinientes en el tema y no tanto el Ministerio de Educación

Esta característica fundacional permitió avanzar en un verdadero sistema de educación/trabajo con un proceso formativo inédito tanto por el alcance (verdaderamente masivo) como por el sentido a través del cual la formación profesional fue considerada un derecho de la clase trabajadora y puesto, como tal, en consideración paritaria lográndose, entre otras cosas, que el sector del capital hiciera aportes económicos considerables a la hora de construir la formación dual.

Fue justamente en el marco de ese tipo de educación, y debido a la importancia del entorno laboral, que se desarrolló un tipo de pedagogía que podemos llamar "crítica" en tanto rompe con las convenciones de adiestramiento y demuestra su enorme preocupación por sistematizar el saber hacer de los trabajadores. Desde esta perspectiva, el trabajo en sí mismo se muestra "educador", puesto que en su propio desarrollo ofrece los factores de educabilidad requeridos para cada caso. De esta forma, al mismo tiempo que se forjan las competencias que el conjunto de los trabajadores poseen para un determinado complejo productivo, surgen las prácticas concretas a desarrollar para reproducir ese proceso de trabajo y repetirlo en el tiempo.

En otras palabras, la pedagogía crítica del trabajo se lanzó a la inmensa tarea de sistematizar prácticas concretas del trabajo que dieron lugar al desarrollo de diseños curriculares con programas de estudios, módulos y trayectos que establecieron el marco general de prescripciones necesarias para cada oficio. Pero también (y en este caso sí el lugar del aparato de la Formación Profesional es irremplazable) la pedagogía crítica del trabajo fue fuente de innovación. En efecto, de la praxis de los trabajadores, de la acción que vincula al conjunto de esas competencias con el entramado social y con bagaje teórico disponible, emergen las posibilidades para la innovación que impulsan al salto tecnológico. En este sentido, las organizaciones sindicales y sociales juegan un rol preponderante. Este modelo fundacional, muy exitoso por cierto y repetido luego (hasta en la actualidad) en países tecnológicamente más activos que el nuestro (Alemania, por caso), no es empero el que rige actualmente en nuestro país.

Es necesario entonces subrayar aquí el carácter democrático de la pedagogía del trabajo puesto que la reconversión de las prácticas laborales en contenidos organizados en diseños de trayectos y módulos, requiere no solo de la participación de los especialistas sino de los actores que producen esas prácticas. Como es de entender, esos actores no se expresan de manera aislada e individual sino a través de las organizaciones libres propias del espacio laboral

El primer golpe a esta "sistematización democrática de la praxis" llegó con la irrupción del modelo desarrollista. Tanto en su versión democrática, o semi como Frondizi (1958) o en su máscara autoritaria con Onganía (1963) los Consejos Estatales borraron la impronta obrera y fabril del sistema para escolarizarlo todo. El Consejo Nacional de Educación Técnica (1959) y sus escuelas industriales sacaron a los

obreros del proceso educativo que se venía dando, a cambio de incluir a sus hijos en el sistema formal. Para el caso, la UON sería ahora la Universidad Tecnológica Nacional, (1959) que lentamente irá perdiendo presencia obrera para ganar perfiles más similares al estudiantado de otras universidades.

En este contexto, los sindicatos y las distintas organizaciones de trabajadores, fueron desplazados de los espacios de diseño para ser relocalizados solo en la ejecución de trayectos específicos de la Formación Profesional y en tal sentido, tanto el Estado como las empresas hicieron sus aportes para que esto así suceda. En este aspecto también, las prácticas fueron mutando y la formación integral de la primera etapa dejó lugar a una suerte de adiestramiento como aquel propuesto por Taylor.

Más tarde, el neoliberalismo en el marco del terrorismo de Estado y luego en los años 90 pulverizó la Argentina del pleno empleo de las etapas peronistas y desarrollistas y puso, para amplios sectores de la población, en moratoria al trabajo. En este concepto de postergación, la formación profesional fue una herramienta útil para el desguace de la Argentina productiva.

Los años 90 marcaron también un nuevo capítulo en el esquema de transferencia de la educación como "servicio" a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires. En ese giro descentralizador, el CONET fue disuelto y reemplazado con el Instituto Nacional de Educación Técnica (1995) para el solo efecto de orientar y fomentar la formación profesional.

Las organizaciones sociales, tanto sindicales como territoriales, fueron convocadas por un Estado en fuga a la difícil tarea de contener el desclasamiento gigantesco que se propuso el sistema a través de la ausencia del trabajo registrado.

Por aquellos años 90 se instalaron conceptos tales como "reconversión" y "readiestramiento" laboral en el marco de la "reingeniería" del capitalismo local, que se proponía un programa de "autorreforma" que lo alejaría por siempre de sus formas prebendarias para otorgarle la "competitividad" que no solo haría crecer a los capitales, sino que, por arte de alguna magia, "derramaría" su bienestar a todas y todos.

En ese contexto, la formación profesional adoptó el nombre de la "capacitación laboral". Muy vinculada a los oficios de la informática, se proponía reconvertir a los antiguos obreros y empleados en "reparadores de PC" u "operadores de PC para administración y gestión". Algunos sí, las mayorías no. En realidad, se ligaban los subsidios al "desempleo" al seguimiento de alguno de estos trayectos, al tiempo que se convocaba a organizaciones del mundo del trabajo, generalmente sindicatos y asociaciones de "desocupados", a ser oferentes de estas reconversiones.

Algunos sindicatos fueron aceptando esta suerte de "anestesia" con la que se mitigaban los despidos. En la época recibieron el mote de "los gordos" y acompañaron las decisiones del gobierno de Carlos Menem. Estos sindicatos recibieron aportes del Estado y de las Patronales (vía convenio colectivo) y desplegaron una cuantiosa estructura de capacitación caracterizada por grandes edificios y tecnología de punta.

La mayoría de las organizaciones sindicales entendieron que la importancia que adquiría la formación profesional en los 90 constituía una oportunidad para ampliar el ámbito paritario en épocas de escasez del tripartismo.

Los unos y los otros con el tiempo desarrollaron estructuras de capacitación e incorporaron a sus convenios áreas específicas de desarrollo de la Formación Profesional. Las interrupciones al neoliberalismo les sirvieron en tal sentido para fortalecer las instituciones de la organización sindical dedicada a formar trabajadores.

Las organizaciones sociales actuaron de acuerdo a su pertenencia social. Las fundaciones vinculadas a las empresas introdujeron la lógica de la mercantilización y avanzaron en un camino donde la prestación sugería cierta promesa de inclusión laboral. Por el contrario, las organizaciones que intentan representar la voluntad de los trabajadores que fueron excluidos del empleo registrado, rechazaron la "moratoria", la "anestesia" y la "mercantilización".

De todos modos, hay que señalar aquí que, por diversos factores, la clase trabajadora supo salirse a tiempo de esa trampa de la fragmentación y, al menos desde el punto de vista político, construyó amalgamas entre los distintos sectores recreando formas históricas del movimiento social, esta vez construido en oposición a las formas de dominación del neoliberalismo. No obstante, en una primera etapa, las organizaciones sociales de trabajadores sin empleo registrado se territorializaron, entendiendo que en la etapa neoliberal el barrio se trocaba en la fábrica. En ese barrio, fueron gestándose un conjunto de prácticas laborales, productivas, pero también vinculadas a servicios y prestaciones que fueron de lo individual/familiar a lo colectivo y que de inmediato necesitaron de una Formación Profesional que una vez más debía necesariamente partir del saber hacer de los trabajadores.

En este sentido, este tipo de organizaciones reintrodujeron en el campo de la Formación Profesional las formas y las

prácticas de los tiempos iniciales de la historia que aquí relatamos, el entorno de trabajo volvió a ser educador, y el aprender haciendo fue y es la única posibilidad de "hacerse" de un oficio.

La sistematización vino por cuenta de las organizaciones puesto que con el tiempo no solo asumieron la imposibilidad de recuperar los empleos perdidos en un esquema productivo ya inexistente, sino que comenzaron a reivindicar sus propios haceres y saberes como pertenecientes a los nuevos oficios de la economía popular.

Este proceso, rico en complejidad, no fue acompañado por las agencias estatales. En líneas generales, en la etapa de interrupción del neoliberalismo, los esfuerzos de los gobiernos estuvieron puestos en la recreación del empleo registrado. No obstante, jamás se pudo aproximar al concepto de pleno empleo en esa categoría.

Pedagogía Crítica y Pedagogía del Trabajo: consideraciones finales

Una pedagogía del trabajo es en sí misma una pedagogía crítica en tanto interpela al aparato productivo, a las relaciones de poder que se desarrollan a su interior y al orden social que deviene de ese entramado. Pero, además, una pedagogía del trabajo define su criticidad en tanto pone en cuestionamiento al sistema educativo desde distintas perspectivas.

Una primera perspectiva de la interpelación pedagógica cuestiona el sitio que el aparato educativo ocupa en la estructura de poder de una sociedad. Este sitio, expresado en términos de funciones, comunica de manera inequívoca que los fines últimos de todo aparato educativo tienden a consolidar al statu quo sin que esto desconozca la existencia de la contradicción innovadora.

Así entonces, la pedagogía del trabajo ofrece una interpretación crítica acerca de las formas en que fue determinado el sistema educativo. Analiza entonces las relaciones de poder e indaga sobre las posibilidades de transformación basándose en la relación de fuerza de las formaciones sociales.

Una segunda perspectiva se detiene en el interior de las instituciones educativas para analizar de qué manera funcionan las mismas en tanto organizaciones. Lo que se pone en juego aquí son las interpretaciones acercas de las formas en que el uso del poder determina, al interior de las organizaciones educativas, las condiciones en que los trabajadores de la educación y los estudiantes desarrollan el proceso de enseñanza y el de aprendizaje. Se trata entonces de establecer las relaciones de poder que determinan las condiciones en las que se produce el conocimiento.

En tercer término, la pedagogía de los trabajadores sostiene que la producción no puede desentenderse de su significado social y que las organizaciones formativas deben acoplarse al movimiento social que puja por transformar las relaciones de poder de la sociedad. En ese sentido, la pedagogía del trabajo, como toda pedagogía crítica, se expresa también como una pedagogía de la esperanza en tanto se involucra con la experiencia vital de los trabajadores y fundamentalmente con sus aspiraciones por construir una sociedad más justa.

Si bien es cierto que los aparatos educativos, en tanto reproducen la estructura de poder de las sociedades que los conciben, se dirigen también a la reproducción cultural a favor del "establishment", el desarrollo de la pedagogía del trabajo puede torcer el sentido de esa reproducción. En efecto, las prácticas arraigadas en el trabajo como experiencia de la vida cotidiana, evidencian un carácter emancipador en tanto contienen intereses de autodeterminación individual y colectiva, como hombres y mujeres que trabajan y producen, y como comunidad que se organiza para transformar la realidad.

Así, una pedagogía que realiza sus reflexiones y acciones en el entorno en que se desarrolla el proceso productivo y las relaciones sociales del trabajo, participa activamente de la reproducción cultural de la sociedad pero lo hace siempre para transformarla, sobre todo cuando se ve a sí misma como una herramienta más de las organizaciones de trabajadores que en su devenir constante, en sus luchas y también en sus anhelos, inscriben a los trabajadores como protagonistas excluyentes en la historia de las sociedades humanas.

Bibliografía

Antunes, R. (1999), ¿Adiós al trabajo?, Ensayo sobre las metamorfosis y el rol central del mundo del trabajo, Buenos Aires, Editorial Antídoto.

Castel, R. (2 de septiembre 2008), "Regreso a la dignidad del trabajo". Clarín (Recuperado de: https://www.clarin.com/opinion/regreso-dignidad-trabajo_0_HytghznAaKe.html)

Marazzi, C. (2014), Capital y lenguaje, Buenos Aires, Tinta Limón.



MUESTRA 40 años de Democracia. La Educación Pública, sus luchas y esperanzas.
La exposición organizada por UTE en el Espacio Julián Centeya tuvo como objetivo poner en imágenes el trabajo de artistas-docentes, dando testimonio de nuestra historia reciente con sus dibujos y pinturas. Mayo

Presentación del Ciclo: La Educación en perspectiva. Argentina y Ciudad de Bs. As., hacia el 2024

Ciclo de seis emisiones radiales – Programa II





Programa de radio "Apuntes Educativos" del miércoles 22-11-2023, con la presencia de Anabella Chipponere (Escuela Primaria de Adultos EPA 18 DE 14), Berenice Belmudes (Bachilleratos Populares), Julián Palacios (Club de Jóvenes) y Rubén Buzzano (Secretario de Educación de Jóvenes y Adultos, UTE), entrevistadxs por Irene Tomé (CFP 14, UTE).

Disponible en

https://open.spotify.com/episode/7F5niOXuGUykNuzunVyYMg?si=QORrQXHDRGCW2ckjwkmkyw

Los temas o capítulos de la Educación de Jóvenes y Adultos como: Escolarización, Alfabetización; Educación Popular; Formación Profesional y Capacitación para el trabajo conllevan una compleja base histórica de debates y propuestas político - educativas, no siempre transparentados a la hora de documentar las noticias publicadas en medios de comunicación.

Interesadas en desplegar esa trama (de debates, demandas y propuestas), nuestro programa de hoy: 'La Educación en perspectiva en la Argentina y en la Ciudad de Bs. As. hacia el 2024', presenta segmentos desde los cuales abordamos testimonios sobre:

1- la Educación Popular y la escolarización en Primaria y Secundaria de jóvenes y adultos en Ciudad de Bs. As.

2- la Formación Profesional en Centros de Formación Profesional (CFP) y Capacitación para el trabajo en la Ciudad de Bs. As.

Ahora, pasemos a ubicar a la Modalidad, en el marco de la Estructura del Sistema Educativo Nacional - Ley 26.206

A- Las POLÍTICAS UNIVERSALES: son aquellas que se destinan a la totalidad de la población en forma homogénea, por eso tienen una alta cantidad de beneficiarios y se configuran a largo plazo. Su carácter universalista implica un alto costo ya que se deben incluir permanentemente en la Ley de Presupuesto de la Nación. Por ser estos bienes destinados a toda la población, el Estado es y debe ser el garante. La salud y la educación son políticas sociales de este tipo.

B- Las MODALIDADES: son aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación en uno o más niveles educativos que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atención a particularidades permanentes o temporales, personales y/o contextuales, para garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

En Ciudad de Bs. As., la estructura del Sistema que nos interesa focalizar hoy es:

Educación de Adultos-Nivel Primario, se implementa en las Escuelas Primarias para Adultos (EPA). Se ocupan de brindar la posibilidad de retomar y finalizar los estudios primarios a personas mayores de 14 años. Hoy escucharemos el testimonio de la Escuela 'Cabildo de Bs. As.'

Educación de Adultos-Nivel Secundario': Tiene como finalidad brindar la oportunidad de retomar y finalizar los estudios secundarios a personas mayores de 18 años. Existen diferentes alternativas: los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS, presencial) (Actualizado junio 2023). El programa 'Terminá la Secundaria', el Plan de Finalización de la Secundaria FINES y, los UGEE-BACHIS. Hoy presentamos el testimonio del Bachillerato Popular 'Vientos del Pueblo'. Los Bachilleratos Populares, muestran una trayectoria de construcción de su propia institucionalidad, muy significativa para comprender la relación entre sociedad civil y Estado. En Argentina, la participación de movimientos sociales en la recuperación de derechos vulnerados, ha generado condiciones para la garantización (entre otros) del derecho a la educación, especialmente visible en el caso de Jóvenes y Adultos, los Bachilleratos Populares, garantizan el derecho vulnerado ya que, sus demandas y propuestas ante

el Estado, han dado lugar a la ampliación de la provisión educativa.

C- Sin embargo, nuestra conversación se amplía. Por qué? mencionamos previamente una compleja base de debates y propuestas desde las cuales se pueden reconocer los avances de las políticas públicas en educación, por lo cual, es necesario incorporar en nuestra conversación, a las políticas de Estado que configuran programas y planes educativos, dando lugar a las denominadas POLITICAS FOCALIZADAS, como los programas de fortalecimiento de las trayectorias educativas de jóvenes adolescentes con el objetivo de reconocer las familias de políticas, las continuidades de las políticas estatales y las articulaciones del Estado con la Sociedad civil en la formulación de los diversos tipos de políticas.

Veremos cómo en Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, el Estado ha debido adoptar configuraciones tales como, los Bachilleratos Populares.... O veremos cómo las políticas focalizadas configuran programas a través de la propia Administración Estatal (el PLAN FINES, es un plan focalizado en el marco de la Modalidad por ej.) o cómo las políticas focalizadas resultan de financiamientos estatales a ONGs. subvencionadas.

Las políticas de Focalizadas o de Asistencia Pública -tal como han sido definidas en su origen- están destinadas a intervenir en 'situaciones de riesgo'. Por eso son focalizadas, identificándose claramente a los beneficiarios. El Estado genera programas cortoplacistas y delega gran parte de su responsabilidad en otros actores sociales: ONGs.

Continuando el testimonio acerca de los alcances actuales de programas para el fortalecimiento de trayectorias, analizaremos hoy, como 'política focalizada para la inclusión educativa', el espacio 'Club de jóvenes/CAJ)'.

Este Programa, tiene como destinatarios/as no sólo a jóvenes adolescentes de nivel secundario sino también a jóvenes adolescentes no escolarizados promoviendo su matriculación y egreso, es decir, promoviendo el acceso a la educación obligatoria completa.

Sonia Laborde
Asesoría Pedagógica
Programa Diplomaturas Universitarias
UTE-CTERA-CTA

La participación comunitaria y las condiciones de enseñanza - aprendizaje en nuestras escuelas

Pablo Francisco[1], Gustavo Raide[2], Gabriela Giacomelli[3] Maximiliano Urso[4] y Zaira Abrahaan Hom[5]



1 Secretario de CyMAT. Profesor en Enseñanza Primaria, Esc. 12 DE 5°. Técnico Superior en Tiempo Libre y Recreación.



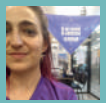
2 Asesor integrante de la Sec. de CyMAT. Sociólogo. Profesor.



3 Integrante de la Sec. de CyMAT. Profesora y licenciada en Filosofía (UNC). Docente de nivel medio y delegada por UTE en la Escuela de Comercio 23 DE 10. Becaria Doctoral del CONICET. Asistente de investigación en el IIGG-UBA.



4 Integrante de la Sec. de CyMAT. Profesor y Analista en Ciencias de la Computación (UBA). Docente y delegado en la Escuela Técnica de la UBA - Villa Lugano y en el Profesorado de Informática (UNIPE). Capacitador en Escuela de Maestros.



5 Integrante de la Sec. de CyMAT. Profesora de Nivel Primario Esc. 2 DE 6°. Docente de la EEM 1 DE 12, "Julio Cortázar". Militante sindical y feminista. Delegada de UTE.

Palabras clave

Comunidad educativa; Condiciones de enseñanza y aprendizaje; Salud laboral; Prevención; Participación; Organización

Presentación

A través del presente trabajo haremos un breve recorrido sobre las distintas prácticas de la Secretaría de CyMAT de UTE para el abordaje de las problemáticas que surgieron en los últimos años en las escuelas de la Ciudad como producto de las políticas de desinversión en educación que generan precarización de las condiciones en las que se enmarca el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como eje principal de su accionar, la secretaría propone un abordaje colectivo de estos conflictos, esto implica la generación de encuentros de los actores que transitamos las escuelas día a día: docentes, estudiantes, trabajadorxs no docentes y familias. Todxs juntxs, en clave de Comunidad Educativa somos quienes mejor conocemos las escuelas. En estos espacios damos lugar al debate e intercambio de experiencias, análisis de las mismas y propuestas de acción tanto para dar visibilidad a los conflictos suscitados como así también generar acciones de prevención.

En este punto es clave la desnaturalización de las distintas problemáticas que afectan a nuestras escuelas: la falta de presupuesto en educación, la desidia en la que se encuentran cientos de edificios escolares, los recortes en comedores escolares, la falta de respuestas por parte del Gobierno de la Ciudad, y tantos otros conflictos, no deben ser parte del paisaje habitual de nuestras escuelas. Es necesario dejar en evidencia que son resultado de definiciones políticas que pretenden vaciar la educación pública. Ese es uno de los objetivos de los múltiples espacios en los que participamos.

En segunda instancia, la colectivización de estos conflictos nos lleva a reflexionar sobre las acciones a seguir. En ocasiones pensamos medidas de relevamiento y visibilización como, por ejemplo, la Verificación Técnica Escolar. Los relevamientos de infraestructura realizados desde el equipo de CyMAT en distintas escuelas pretenden volcar la información en mapas en línea en los que se puede consultar toda la información referida a las escuelas de la Ciudad. En otras ocasiones realizamos acciones que por desidia o desinterés no lleva a cabo el Gobierno de la Ciudad. Ejemplo de ello es la construcción de medidores de dióxido de carbono durante la pandemia. Ante la negativa del GCBA de proveerlos, los hemos construido desde el sindicato en coordinación con cooperadoras de las escuelas.

A continuación contaremos experiencias concretas de articulación con distintos espacios colectivos, con la Multisectorial por la Escuela Pública, con Cooperadoras de Escuelas de la Ciudad y con el Espacio Intersindical Salud, Trabajo y Participación de lxs Trabajadorxs.

Contexto

La Ciudad de Buenos Aires lleva 16 años a la sombra de políticas neoliberales. Tanto Macri como Larreta usan a la educación como un "caballito de batalla". De cara a la sociedad impostan una imagen basada en una falsa preocupación por la calidad educativa. La conciben en términos numéricos vacíos de análisis, contextualización y argumentos basados en procesos de evaluación estandarizados. Es así que —con el apoyo de los medios hegemónicos y una maquinaria de marketing— iniciaron un proceso de estigmatización pública de lxs docentes y lxs sindicatos docentes como los culpables "por los días de clases perdidos", también a lxs estudiantes y familias organizadxs. Al mismo tiempo, montan un dispositivo marketinero con mensajes capciosos en los que hablan de creación de "nuevas" escuelas (cuando se trata de traslados de edificios escolares o de refacciones de otros edificios), aumento de horas y días de clase, supuestas materias "nuevas" como inglés en todas las escuelas, etc. La realidad indica que se da



Mapa del relevamiento de escuelas con problemas de infraestructura.

una drástica disminución en el presupuesto educativo acompañada de sobrecarga laboral, reformas del estatuto docente y cierre de instancias de diálogo con los sindicatos docentes. Esa calidad educativa es declamativa, no hay ninguna mejora en las condiciones de enseñanza y aprendizaje y el resultado es diametralmente opuesto.

En definitiva, tanto en las gestiones de Mauricio Macri como en la de Larreta, se impone una visión mercantilista de la educación. Esta visión rompe con la concepción de educación como derecho social, con el Estado como responsable indelegable.

El impacto de estas políticas en educación se profundizó durante la pandemia. El contexto del ASPO dio el pie ideal para la profundización de la "plataformización" que se venía dando anteriormente, no sólo para las tareas administrativas sino también las de carácter pedagógico. Y más aún, para aquellas de acceso a los derechos fundamentales, como las becas de comedor o el acceso a una vacante. La implementación de los sistemas "on line" termina siendo un obstáculo para el acceso de derechos de estudiantes y de trabajadorxs. Esto podemos verlo con la implementación del sistema de cargas de licencias MIA (Mi Autogestión) y además despersonaliza esta gestión dado que no hay interlocutor alguno cuando una respuesta demora o es insatisfactoria.

Otros ejemplos son el ingreso al sistema a través de una plataforma de inscripción que incluye opciones por default que no se pueden eliminar y que ¡oh, casualidad! son las que se asignan, independientemente de lo que la familia haya elegido. La solicitud de beca alimentaria generalmente termina recayendo en la conducción escolar en las escuelas con poblaciones más vulneradas para garantizarles el plato de comida a sus estudiantes. La reciente incorporación del boletín digital, que redunda en el vaciamiento de las reuniones de familias. Las plataformas del GCBA a la vez tienen otro efecto que no creemos ni secundario ni inocente: interfieren en el vínculo familias - escuela.

También se puso en evidencia más que nunca la desidia y falta de inversión en infraestructura escolar. Probablemente no haya habido momento más crucial para hacer una fuerte inversión educativa que durante el contexto de pandemia. Se hacía imprescindible adaptar los edificios escolares para generar condiciones que deberían darse aún en la "normalidad": ventilación cruzada, mobiliario suficiente para cada estudiante, tomar medidas para evitar la sobrepoblación de aulas, tener a disposición más de una puerta de acceso y organización de la salida a la escuela y de la señalización, entre otras. En este contexto dramático, el presupuesto de infraestructura sufrió un recorte drástico, el más grande de los últimos años. Todos estos procesos se producen con un cambio constante en la normativa y la falta de consulta y consenso con lxs trabajadorxs de la educación.

En síntesis, se puso de relieve una política de fragmentación, desarticulación y despersonalización del sistema educativo que a su vez empuja a la individualidad, al sálvese quien pueda.

¿Qué hicimos frente a esto?

Si algo caracteriza a la escuela pública es su capacidad de construir en comunidad. En ella hay un potencial riquísimo de organización ya sea para cuidar los intereses de la escuela, los nuevos derechos, o defender aquellos adquiridos. Desde la UTE venimos construyendo este trabajo con la comunidad. Desde la Secretaría de CyMAT nos pareció pertinente y necesario apelar a ese potencial para reforzar el vínculo en todo lo que respecta a las condiciones materiales y simbólicas sobre las que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Docentes, estudiantes, familias, cooperadoras, auxiliares, etc., de manera organizada podemos y debemos sostener un abordaje y seguimiento sobre condiciones de cuidado sanitario, edilicias, esquemas de organización de las escuelas, etc. No sólo a la hora de denunciar, sino también a la hora de relevar y construir propuestas. Así diseñamos propuestas de acción y prevención junto a los distintos actores de la comunidad educativa. A continuación compartimos algunas de esas experiencias

En el marco de la Multisectorial por la Escuela Pública

La presión del GCBA en su disputa con el gobierno nacional por la vuelta a la presencialidad hacia finales del 2020 e inicios del 2021 nos permitió instalar el debate sobre las condiciones edilicias de las escuelas. A las falencias históricas en términos de infraestructura y condiciones dignas se sumaban las condiciones requeridas para cumplir con los protocolos del DISPO. Entonces, para producir conocimientos verdaderos, demostrar el estado de la situación y denunciar que el gobierno de Larreta exponía a toda la comunidad educativa al contagio del COVID, se

organizó desde nuestra secretaría un relevamiento sobre las condiciones edilicias y de mobiliario de las escuelas. Participaron del relevamiento docentes, delegadxs, directivos y familias de las distintas comunidades educativas; se obtuvieron más de 500 respuestas sobre las condiciones de cada una de los edificios. Luego de un gran trabajo de sistematización de la información, pudimos construir el Mapa de Riesgo, un mapa interactivo que nos permitió comunicar y denunciar de manera contundente el estado de las escuelas.

Continuando con la misma modalidad de participación comunitaria, en el invierno de 2022 durante una gran ola de frío, lanzamos un relevamiento de condiciones de calefacción en las aulas de nuestras escuelas, de las que recibimos más de 300 respuestas que nos permitieron sistematizar y comunicar en un nuevo Mapa Interactivo del Frío las deficientes condiciones de calefacción en muchas escuelas de CABA, que tornaban imposible tener un ambiente cómodo que permitiera desarrollar los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Junto a cooperadoras de Escuelas de la Ciudad

La sistemática falta de inversión en escuelas y muchas veces la sobrepoblación en aulas en mal estado (con ventanas y puertas rotas, falta de calefacción, de ventiladores o de refrigeración) revelan que "en épocas normales", en muchísimas escuelas de CABA, no es posible estudiar o aprender en condiciones dignas.

La ventilación cruzada es una condición mínima que debería estar garantizada en cada una de nuestras aulas. La pandemia vino a poner de relieve esa problemática y desde la UTE comenzamos a reclamar la necesidad de que el gobierno instale medidores de dióxido de carbono en las aulas de nuestras escuelas. Esa medida fue adoptada por muchísimos organismos e instituciones públicas y privadas para garantizar una mejor calidad de aire en espacios cerrados, reduciendo el riesgo de contagios de Covid y otras enfermedades, posibilitando una mejor calidad ambiental para desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje.

Ante la falta de respuestas por parte del GCBA, desde las comunidades educativas comenzamos a organizarnos para construir nuestros propios medidores de dióxido de carbono. Así durante el receso escolar del invierno de 2021 desde la secretaría de CyMAT, en coordinación con la secretaría de Educación Técnica, comenzamos a construir nuestros propios prototipos. En los meses siguientes, junto a integrantes de la red de cooperadoras escolares y miembros de distintas universidades nacionales, organizamos la compra comunitaria de más de 100 kits para el armado de medidores de dióxido de carbono, que culminó el sábado 2 de octubre de 2021 en una gran jornada de armado colaborativo de medidores de dióxido de carbono, junto a decenas de cooperadoras escolares, donde participamos asistiendo en la construcción de los mismos.

De esta forma, la UTE adquirió los kits necesarios de toda la electrónica y la impresión de gabinetes 3D que nos permitieron la construcción de 15 medidores de dióxido de carbono. Con estos medidores, pudimos recorrer las aulas de nuestras escuelas midiendo la calidad del aire en las mismas, una obligación que debería cumplir el propio



Encuentro de la Multisectorial por la Escuela Pública.

Estado y que las comunidades organizadas nos encargamos de garantizar al mismo tiempo que denunciamos la falta de accionar del gobierno para el cuidado de la salud de estudiantes y docentes.

Relevamientos de infraestructura escolar junto a la comunidad escolar

La gestión educativa del PRO en la Ciudad de Buenos Aires se caracteriza por una baja sistemática y sostenida del presupuesto educativo realizada por dos vías simultáneas: por un lado, el recorte efectivo tanto en términos nominales como porcentuales, y por el otro, subejecutando esos presupuestos ya recortados.

El presupuesto destinado a infraestructura y mantenimiento escolar es sin duda la punta de lanza de esta política. No sólo hemos asistido a las mentirosas campañas en vía pública y medios de (in)comunicación que publicitaban obras escolares inexistentes o nuevos edificios escolares construidos precariamente para mudar escuelas sin generar las vacantes que la ciudadanía porteña demanda hace años, u obras eternas, paralizadas; además enfrentamos la desidia y negligencia de un gobierno que abrió los edificios escolares en plena pandemia sin haber realizado ni una sola obra de mantenimiento o infraestructura en todos los meses que lxs niñxs no asistieron a las mismas. Inundaciones ante lluvias, ratas o alacranes “cursando” en las aulas, caída de mampostería, falta de mantenimiento de calderas e instalaciones eléctricas, ausencia de equipos que permitan refrescar las escuelas durante las altas temperaturas cada vez más frecuentes, falta de vidrios, son sólo algunas de las problemáticas por las que nuestrxs afiliadxs contactan con nuestra secretaría ante la falta de soluciones por parte del GCBA.

Si estas problemáticas fueron frecuentes antes de la pandemia por COVID-19, luego de la misma se multiplicaron la cantidad de consultas y denuncias por incumplimiento de las mínimas condiciones de salubridad necesarias para desarrollar nuestras tareas. En el caso de los edificios como lugares de trabajo, las condiciones laborales son las condiciones de enseñanza-aprendizaje de nuestrxs estudiantes, y es por ello que tenemos la convicción de que la lucha por condiciones dignas no es una tarea exclusiva de lxs trabajadorxs de la educación, sino que debemos necesariamente articular con las familias, lxs estudiantes y las cooperadoras. Es por ello que como Secretaría propusimos la Verificación Técnica Escolar (VTE). Se trata de un relevamiento de la infraestructura y de las condiciones generales de seguridad e higiene de los establecimientos escolares realizado por un equipo de la CyMAT que incluye unx técnicx en Seguridad e Higiene.

Para llevarlas a cabo, el proceso comienza cuando nos contactan por nuestro mail o redes sociales delegadxs o conducciones de los establecimientos escolares. Tomamos la denuncia y evaluamos la posibilidad de poner una fecha en la que se encuentren distintos actores de la comunidad educativa. Pactamos un día para realizar la revisación ocular y tomar registro fotográfico de la situación. Una parte crucial del proceso son los diálogos con los distintos integrantes de la comunidad educativa (autoridades, docentes, familias, cooperadoras, estudiantes, personal auxiliar de portería), porque comprender el uso del espacio nos permite definir variables de observación. Antes de retirarnos, dejamos en la puerta un afiche con las primeras conclusiones. Luego, confeccionamos un informe que es entregado a la conducción y al cuerpo de delegadxs como registro del estado del edificio escolar.

A lo largo de estos 4 años de gestión hemos visitado alrededor de 200 edificios escolares. La VTE permitió llevar el registro de las distintas acciones que se llevaron a cabo, planificar otras acciones necesarias para garantizar condiciones de enseñanza - aprendizaje dignas, acompañar institucionalmente y llevar desde la secretaría casos concretos a las mesas de condiciones laborales. Y sobre todo ha sido una herramienta para afianzar lazos entre quienes integramos la comunidad educativa y trabajar mancomunadamente para hacer de la pública la escuela de todxs.

Participación en el Espacio Intersindical de Salud

En el marco del Espacio Intersindical SALUD, TRABAJO Y PARTICIPACION DE LOS TRABAJADORES (CGT-CTA), la Unión de Trabajadores de la Educación viene participando desde sus inicios, ya que concebimos a la salud como Salud Integral, el estado de bienestar no sólo físico sino social y mental. Por eso, el derecho a la salud necesita del derecho al trabajo, derecho humano fundamental que es base para la realización de una vida en dignidad. Desde esta premisa es que se construyó este espacio colectivo.

El Espacio fue una iniciativa que ya tiene 6 años, con 2 premisas claves: por un lado, la construcción desde la

condición de clase trabajadora y por otro, la unidad sindical. Ambos aspectos fueron y son fundamentales en el trabajo sostenido que llevamos a cabo.

El Espacio se inicia cuando con varios sindicatos comenzamos a trabajar juntos en la preparación de un Seminario Internacional en el año 2016, en la Red Universitaria Iberoamericana de Investigación y Promoción de la Seguridad y Salud Laboral (IBERPSOC). Este Seminario se organizó en dos etapas: en la Universidad de Mar del Plata lo académico y en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) lo sindical. Participaron más de 800 delegadas y delegados de organizaciones que viajaron desde Santa Fe, Córdoba, Entre Ríos durante 2 días de trabajo. Con la metodología de espacios teóricos y trabajo colectivo en 14 talleres se arribaron a conclusiones que siguen siendo nuestro marco político: unidad de acción en las centrales, formación sindical continua, creación de secretarías de salud laboral y condiciones de trabajo en las organizaciones sindicales, la construcción de una Ley de Prevención de Riesgos Laborales con Promoción en la salud de lxs Trabajadores (Derogación de la LRT), y la elaboración de la Ley de Comités Mixtos en Salud y seguridad en el trabajo.

Fue tal el éxito de la convocatoria y la necesidad de participación que las organizaciones gremiales definieron conformar el Espacio Intersindical Salud Trabajo y Participación de los Trabajadores que tiene entre sus características una que resulta clave: cada sindicato es absolutamente autónomo e independiente. Nuestro trabajo, que claramente es político, es desde el consenso una usina de ideas, aportes, actividades, etc., ya que entendemos que las malas condiciones de trabajo en general y el sistema sanitario en particular requieren acciones colectivas desde la prevención y la intervención de las y los trabajadores y de igual manera, nos preocupa muchísimo la transversalidad de género con igualdad de oportunidades. Es importante generar oportunidades de empleo para aquellas y aquellos que eligieron otro género.

Entre las principales medidas y acciones que consideramos claves podemos mencionar:

- Crear una Ley de Prevención de Riesgos del Trabajo, con derogación de la Ley de Riesgos del Trabajo. Esperamos articular con los ámbitos académicos, técnicos, pero sobre todo debe estar la palabra de los trabajadores. Tenemos un proyecto escrito y se avanzará en ello.
- Desarrollar un programa de formación y capacitación sistematizada, pues es la única forma de ser conscientes de los riesgos a los cuales estamos expuestos para discutir colectivamente estrategias de prevención, por lo cual hemos desarrollado números seminarios de capacitación en diversos temas relacionados con la prevención de la salud de las y los trabajadores. Es de destacar el convenio suscripto con la Universidad Nacional de Lanús para el dictado de una Diplomatura Universitaria en Gestión de la Prevención y Promoción de la salud en el trabajo. Convenio que aún perdura para implementar seminarios de actualización en diversos temas.
- Seguir promoviendo la Ley de Comités Mixtos de Salud y Seguridad en el Trabajo, incluyendo la figura del Delegadx de prevención, presentada en la Comisión de



Medidor de dióxido de carbono construido junto a cooperadoras funcionando en la biblioteca de una escuela.

- Trabajo en la Cámara de Diputados nacional.
- Promover la reducción de la jornada laboral con igual salario, para que haya mayor oferta de trabajo formal, pero con menos horas.
- Insistir en la obligación que tiene el Estado de cuidar la integridad psicofísica de todos y todos los ciudadanos en general y a lxs trabajadores en particular
- Promover el Proyecto de Ley sobre Comité Mixto de Salud y Seguridad en el Trabajo, elaborado por los compañerxs de este Espacio. Actualmente estamos defendiéndolo en la Comisión de Trabajo de la Cámara de Diputados.
- Seguir promoviendo el proyecto de Ley presentado en el Congreso Nacional para "Detección, recolección y disposición final del Asbesto instalado" que desarrollaron lxs trabajadorxs del SUBTE en conjunto con el Espacio.

Por último, es para destacar que concebimos que la producción de conocimiento tiene que estar a disposición de los propios compañeros y sus organizaciones, para poder lograr una sociedad más justa y equitativa e inclusiva, para todos y todas. No es privativo de unos pocos.

Sistema híbrido y plataformas

Encaramos un relevamiento de las plataformas que comenzaron a intermediar diferentes aspectos del trabajo docente, tales como procesos pedagógicos y administrativos (Mi Escuela), licencias médicas (MIA), o el acceso al trabajo (Plataforma Acto Público en Línea), entre muchas otras. Desde la secretaría realizamos un trabajo preliminar de revisión de los marcos normativos y discursivos que sostienen la introducción de plataformas digitales en la política educativa del GCBA y un análisis general de los actores intervinientes, como dependencias del Gobierno, corporaciones de tecnología educativa y empresas desarrolladoras de software. En esta indagación exploratoria pudimos advertir la materialización local de tendencias globales como la plataformización educativa y del trabajo docente que, a su vez, profundizan la privatización educativa que impregna a los sistemas educativos a nivel internacional y puntualmente en nuestra Ciudad desde hace años. En este marco analizamos el programa "Modelo Híbrido" que integra la reforma de la Secundaria del Futuro e iniciamos un monitoreo de su implementación incipiente a partir de entrevistas a compañerxs que trabajan en escuelas pioneras de dicho programa.

La intermediación de las plataformas en los procesos escolares y educativos y particularmente en el trabajo docente parece ser una tendencia en alza en la Ciudad de Buenos Aires y en el país. Desde CyMAT entendemos que se trata de desarrollos que producen transformaciones relevantes en la organización de nuestro trabajo y en las formas de control que se ejercen sobre el mismo. Por lo tanto, intentamos producir herramientas que nos permitan una comprensión autónoma como trabajadores y trabajadoras respecto de los enfoques hegemónicos de tecnología educativa que suelen reproducir las posiciones y, por ende, los intereses de las grandes corporaciones que se benefician en la expansión de las plataformas en la educación.



Presentación del Mapa de Escuelas en Riesgo en la Legislatura.

Palabras finales

Como se puede apreciar, en todas las actividades compartidas en este texto se puso como eje principal la participación y organización de la comunidad tanto para dar visibilidad a los conflictos como elaborar propuestas de acción y prevención. La idea imperante en todo momento es la de fortalecer el concepto de comunidad. Pero no sólo articulamos estos esfuerzos entre actores de la comunidad educativa sino que también lo hacemos con otras organizaciones del movimiento obrero organizado, tal como es el caso de la Intersindical de Salud.

Ante las políticas neoliberales que imponen despersonalización, fragmentación e individualidad, nosotros planteamos mayor encuentro, colectivización, unidad y organización. Es necesario fortalecer con acción estos conceptos que son intrínsecos a la identidad docente, dada por nuestra historia de lucha, por nuestra construcción colectiva y sentido de pertenencia. A lo largo de este 2024 seguiremos este camino, con la confianza del camino construido y los avances en esta lucha. Es por eso que invitamos a quienes quieran sumarse a las distintas instancias.



El equipo de la Secretaría de CyMAT junto a Lilian Capone, coordinadora del Espacio Intersindical de Salud y Trabajo.



Conferencia de prensa de la Multisectorial por la Escuela Pública

Ambientalismo Popular: el legado que nos proponen los Pueblos Originarios

Irene Bibiana Tomé[1]



1 Licenciada en Educación y Pedagogía. Docente de la Diplomatura Universitaria en Educación Ambiental. Ha participado como Investigadora asistente de la Universidad del Salvador de la República Argentina. Investigación presentada en el IX Encuentro Regional del Observatorio del Derecho a la Alimentación de América Latina y el Caribe (ODA- ALC) y (FAO – ONU) en Antigua, Guatemala: "Los ODS en escuelas primarias situadas en barrios ambientalmente vulnerados: enfoque hambre cero y cambio climático". Coautora de textos escolares para Nivel Primario de 6º y 7º grado en las Áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. (Editorial Nenúfar)

Palabras clave

Pueblos Originarios, Ambientalismo Popular, Bienes Comunes Naturales, Buen Vivir, Pensamiento Latinoamericano.

Presentación

El presente trabajo vincula el ambientalismo popular y el legado de los Pueblos Originarios. Esta relación es histórica, dinámica, territorial, situada, cultural y social. Porque cada persona nace en el seno de un pueblo, grupo, comunidad, en un territorio, y a medida que interactúa cotidianamente con el contexto, aprende, construye, se apropia de sistemas espirituales, materiales, afectivos, de valores y modos de vida que caracterizan a esta sociedad o grupo social; de este modo constituirá su identidad cultural y lingüística compartida.

Esta suerte de reservorio de tradiciones y expresiones orales, la lengua, artes, usos sociales, rituales, actos festivos, cosmovisión, técnicas artesanales tradicionales, producciones artísticas, adquisición e intercambio de bienes, los modos de transmisión, constituyen la cultura de un pueblo. Cada narrativa es producto de este proceso de intercambios; y la narrativa no es más que el modo de organizar, comunicar la experiencia y convertir lo individual en colectivo.

Los imaginarios culturales proveen memorias que constituyen la base sobre la que se edifican los nuevos sujetos sociales. Al situarnos en la actualidad, hay una temporalidad que se pone en tensión y refiere a que las memorias de los Pueblos Originarios se nombran, habitualmente en tiempo pasado; sin embargo, los Pueblos son memoria viva y presente.

En estos sentidos, esperamos contribuir a reflexionar acerca de qué es necesario revisar, profundizar o qué aspectos quedan pendientes para seguir pensando acerca de los Pueblos Originarios, sus luchas, permanencias y temporalidades, la relación con el territorio y el ambiente, y la educación como dispositivo de transmisión cultural en clave de derechos (identidades, diversidades, interculturalidad, inclusión, entre otras)[2].

La poesía de Fabio Inalef "Me declaro vivo" nos invita a pensar en la lucha de los Pueblos Originarios para que sus conocimientos, idioma, vínculo con el territorio, cosmovisión, bienes naturales comunes, ambiente, y cultura trasciendan en el tiempo y no se pierdan, ni queden invisibilizados en nombre de la hegemonía civilizatoria. También, es un llamado a quienes tienen la responsabilidad de enseñar en las escuelas, para que las memorias antiguas y las memorias presentes de la cosmovisión de los Pueblos Originarios encuentren en las aulas su espacio de acercamiento y reconocimiento de las diversidades e identidades.

Desarrollo

Una mirada sobre los Buenos Vivires y Con-Vivires

La cosmovisión del Buen Vivir o sumak kawsay y del vivir bien o suma qamaña[3], adoptada a partir de la tradición andina (Oviedo Friere, 2011 y Huanacuni Mamani, 2010), le otorga a la Naturaleza una centralidad fundamental en el marco de relaciones armónicas entre los seres humanos entre sí y entre éstos y los seres no humanos, y entre la sociedad y los ecosistemas (Prada Alcoreza, 2012)[4].

2 Ver artículo del Congreso Pedagógico de UTE 2023: Educación intercultural; Docentes unidos por la música, el canto y la lucha. Jujuy (Argentina) de Noemí Amalia Vargas.

3 Sumak significa lo ideal, lo hermoso, lo bueno, la realización; y kawsay es la vida, en referencia a una vida digna, en armonía y equilibrio con el universo y el ser humano" (Kowii, 2011). Fernando Huanacuni (2010), desde una perspectiva boliviana, menciona que en aymara "el suma hace referencia a la plenitud, a lo sublime; y qamaña a la vida, al vivir, al convivir y al estar" (Acosta, 2014).

4 Citado en Morandi (2014)

ME DECLARO VIVO

Soy el Presente que avanza!!!
Soy Mapuche por antepasados!!!
Soy Memoria por convicción!!!
Causa, efecto, lucha y razón!!!
Soy voz que canta el sol de mi pueblo hermoso.
Soy el ayer que vuelve a renacer en cada pedacito de tierra recuperada,
En cada piedra, en cada viento, en cada resistencia,
en cada hermano y hermana que se reconoce
Mapuche en todo el Wall Mapu.
En cada uno de ellos se levanta la firme Voz "JUSTICIA,
TERRITORIO Y LIBERTAD"!!!

Hace miles de años que los Pueblos Originarios viven en los territorios que poseen una gran diversidad y riqueza biológica. En esos territorios, los Pueblos Originarios encuentran que la tierra provee: alimento, abrigo, medicina y refugio.

Nosotros en la naturaleza tenemos supermercado y farmacia. De ahí sacamos nuestra medicina y nuestro alimento, pero con el cuidado permanente de ser prudentes consumidores. No depredamos, no contaminamos, cuidamos cada cosa que hay en la naturaleza preservándola para nuestras generaciones futuras. [Cacique Clara Romero, del pueblo Qom- San Pedro provincia de Bs As][5]

Los Pueblos Originarios son conocedores de la biodiversidad, poseen prácticas y saberes culturales que fueron transmitiéndose intergeneracionalmente, y que les permiten desarrollarse y proyectar su identidad en una relación armónica con todos los seres de la naturaleza, es decir no escinden a humanos de no humanos, sino que comprenden que forman parte de un mismo universo. Esta concepción de relación y complementariedad difiere de la mirada mercantilista occidental.
Para la cosmovisión indígena, las montañas, el sol, el agua, el fuego, el aire, la tierra, las plantas y los animales son seres sagrados y por eso conforman un vínculo espiritual y concreto con cada uno de esos elementos a través de rogativas, expresiones artísticas y culturales, ceremonias, celebraciones, entre otras.


6

Cada Pueblo Originario tiene una identidad territorial[7] para abrazar a los ciclos naturales y los seres de la naturaleza, eso significa que hay una diversidad de formas en las que se relacionan con estos elementos.
También, el territorio es un creador y generador de identidades y de cultura que define a las comunidades de los Pueblos, así es como encontramos que estas comunidades se sienten vinculadas estrechamente –tanto en su vida cotidiana y en las actividades productivas, sociales, culturales, económicas, como en la espiritualidad– al mar, el monte, el bosque, la laguna, el lago, el río o las montañas.

5 Y 6 Recuperado de:
https://www.cultura.gob.ar/dia-internacional-de-los-pueblos-indigenas_6292/
7 Para profundizar acerca de la diversidad de los Pueblos Originarios:
Encuentro Nacional de Organizaciones Territoriales (ENOTPO) – Cuadernillo de Pueblos Naciones Originarias. Recuperado de:
https://drive.google.com/file/d/0B7mfpufuTf3UMjJ5bDg2RTc3YjA/view?resourcekey=0-uL1nmtQtoYmnf4HrxXgRcQ

ME DECLARO VIVO

Al hacer Konchotun "Fortalecemos en forma recíproca nuestra amistad con perpetuidad",
pues para siempre nos necesitamos unos a otros.
Una misma sangre, una sola lucha, un mismo camino,
un solo pensamiento.
Soy agua que baja de la montaña con su llamativa fuerza y transparencia!!!
Soy la descendencia de aquellos que pisaron primero este suelo, el mismo que el invasor asesina, contamina y alambra.
Les enseñaré a los hijos de mis hijos y ellos a los hijos de sus hijos, para que nunca se muera el espíritu y sabiduría de mi Pueblo Nación MAPUCHE.
Mientras siga la llama prendida, seguirá circular la imagen de los ancestros.
Soy el Presente. Me declaro vivo.

Fabio Inalef

Inalef, F. (2017) Por la Argentina Pluricultural. CTA Nacional.
Recuperado de: https://ctaciudad.org/por-la-argentina-pluricultural/



(...) El territorio es un espacio donde se precipitan tiempos diferenciados, donde se articulan identidades culturales y potencialidades ecológicas. Es pues el lugar de convergencia de los tiempos de la sustentabilidad: los procesos de restauración y productividad ecológica; de innovación y asimilación tecnológica; de reconstrucción de identidades culturales. (Leff, 1985, pp. 11–12)[9].

Los buenos vivires y con-vivires se oponen a las relaciones de dominación y la separación entre naturaleza y sociedad, mientras que revalorizan los saberes locales y dialogan con el entorno natural, cultural y social. Este enfoque destaca la necesidad de poner en valor el conocimiento y las prácticas de las poblaciones originarias, con el fin de integrar estos conocimientos a los procesos de manejo de los bienes naturales.

Por eso sería mejor hablar de "buenos vivires" o "buenos convivires", en la línea de reflexión de Xavier Albó [sacerdote, antropólogo, lingüista]. (Acosta, 2014)



El Buen Vivir es un camino que debe ser imaginado para ser construido.

Bienes comunes y Pensamiento decolonial

Las lógicas que rigen los bienes comunes y el mercado son muy distintas; mientras los bienes comunes buscan la sustentabilidad del recurso a largo plazo, el mercado lo que busca es maximizar beneficios (financieros) a corto plazo.

Los bienes comunes son vistos como insumos brutos para generar utilidades empresariales. Muy astutamente, tienden a no considerar los costos desplazados al medio ambiente, a los y las trabajadoras y a la ciudadanía en general, estos son conocidos como "externalidades económicas". (Gutiérrez Espeleta y Mora Moraga, 2014)

Algunos países e instituciones comerciales, financieras internacionales y las empresas transnacionales, ven a los bienes comunes como una mercancía que se compra y se vende en el mercado. El ejemplo más notable, es el agua.

Los Pueblos Originarios consideran que el agua es un bien común, en esta la línea de pensamiento, la propuesta es que haya agua para todos los seres humanos y para toda la naturaleza.

Pensemos en la escuela: habitualmente se enseña sobre los recursos naturales, se definen sus características y problemáticas. Estos temas se han tratado en las aulas y datan de una larga tradición en la asignatura de Geografía.

8 Recuperado de:
http://enotpo.blogspot.com/2015/06/mapa-pueblos-naciones-originarias.html
9 Citado en Morandi (2014)
10 Recuperado de:
https://www.elmostrador.cl/destacado/2022/03/08/el-buen-vivir-un-paradigma-para-la-vida-el-equilibrio-entre-los-pueblos-y-la-madre-tierra/

Se puede definir a los recursos naturales como los elementos de la naturaleza que las sociedades han valorizado y valorizan para satisfacer sus necesidades según el contexto histórico, el conocimiento científico, la tecnología disponible y el modelo de desarrollo de cada sociedad.

> Es contra la lógica del aprovechamiento, la privatización y la explotación de la naturaleza para enriquecimiento de unas pocas personas que surge la propuesta de los bienes comunes. (...) Se trata de proponer un conjunto de supuestos básicos, valores y modelos de comercio, intercambio, desarrollo y producción contrapuestos a la doctrina neoliberal y de globalización económica. (Gutiérrez Espeleta y Mora Moraga, 2014)

Los bienes comunes nos invitan a pensarlos en torno a las relaciones humanas y la comunitariedad, reponiendo las memorias plurales y colectivas, las viejas memorias y las que construyamos nuevas, reuniendo a una polifonía de voces y encontrándonos en la diversidad de miradas poliédricas, para nosotras/os en el presente y para las manos venideras, las/os de las/os recién llegadas/os al mundo, a quienes les debemos dar y pasar el patrimonio cultural, social y los recursos comunes; y quienes, en definitiva, son el por-venir. Porque creemos que los bienes comunes valen las luchas, los deseos y son una luz de esperanza y el sueño de una sociedad libre de dominio, democrática y, sobre todo, solidaria. (Gutiérrez Espeleta, y Mora Moraga, 2014)

A modo de conclusiones

Un camino para transitar – Lo que podemos construir colectivamente

En el trabajo queda sintetizado el vínculo que desde tiempos ancestrales han mantenido los Pueblos Originarios con el Ambiente, y que esta relación se condice con los principios que sostiene el ambientalismo popular.
La lógica económica, financiera y extractivista es el nudo que subyace en la disputa de sentidos sobre los Pueblos Originarios y el vínculo ambiental, ya que son posiciones diametralmente opuestas y allí está el punto de inflexión entre un mundo el que cual poder vivir vs. ganancias/acumulación/explotación a cualquier costo.
Con respecto a la educación, hay una interpelación y una invitación a construir –de acuerdo al marco normativo vigente– un camino que dé cuenta de los cambios y conceptualizaciones de esta época en materia ambiental, pero también en revitalización y reconocimiento de los saberes, prácticas y conocimientos ancestrales que aportan los Pueblos Originarios de la región.
Es un llamado a que en la escuela se puedan revisar contenidos sesgados, se valoricen las voces de los grupos subalternizados históricamente, y se aborde la enseñanza de una manera inclusiva, en la que se con-viva en la diversidad.

Bibliografía

Acosta, A. (2014), "El Buen Vivir, más allá del desarrollo". En G. C. Delgado Ramos (coord.), Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad, México, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

García Molina, J. (2005), "Tiempo don y relación educativa". En C. Skliar y G. Frigerio (comps.), Huellas de Derrida. Del Estante Editorial. Recuperado de: https://www.academia.edu/42856291/Don_Tiempo_Relacion_Educativa

Gutiérrez Espeleta, A. y Mora Moraga, F. (2014) El grito de los Bienes Comunes: ¿Qué son? y ¿Qué nos aportan? En Revista de Ciencias Sociales, vol. I-II, núm. 131-132, pp. 127-145 Universidad de Costa Rica, San José de Costa Rica.

Morandi, J. (2014), "El Buen Vivir (Sumak kawsay) como práctica social para la gestión del territorio en los Valles Calchaquíes". VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4742/ev.4742.pdf

Vercelli, A. y Thomas, H. (2008), Repensando los bienes comunes: análisis socio-técnico sobre la construcción y regulación de los bienes comunes. En Scientiæ zudia, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 427-42.

Presentación del Ciclo: La Educación en perspectiva. Argentina y Ciudad de Bs. As., hacia el 2024

Ciclo de seis emisiones radiales – Programa II





Programa de radio "Apuntes Educativos" del martes 14-11-2023, con la presencia de Tamara Basteiro, Consejera Directiva de la Autoridad Cuenca Matanza Riachuelo (ACUMAR) y Guadalupe López Graciano, Directora de Educación Ambiental del Ministerio de Ambiente de la Provincia de Bs. As., entrevistadas por Daniel Arroyo, Coordinador de la Diplomatura en Educación Ambiental de UTE-UMET.

Disponible en

https://open.spotify.com/episode/3ZKJEP1bn4sWQdbcG0NhEH?si=s-pfRiusRRuJS1il8K-SBw

Proponemos el acceso a noticias para el campo educacional, focalizando en las políticas ambientales, buscando presentar una visión contextualizada y situada, como corresponde a las problemáticas a las que se orientan. Nuestra propuesta buscará diferenciarse de las prácticas comunicacionales de "exposición al consumo incidental de noticias" justamente porque la denominada "incidentalización" del consumo de noticias genera una pérdida de contexto y pérdida de relevancia del contenido en la experiencia comunicacional de las audiencias.

El diario, el programa de radio y la televisión no presentan de modo suficiente una visión compleja y estructural de las problemáticas ambientales; más bien muestran historias y opiniones inmersas en un mosaico de información de todo tipo y toda procedencia.

La noticia incidental marca un quiebre para la comprensión de las políticas integradas e integrales y, siendo la fase mediática más reciente, la continuidad de esta tendencia, modifica en la ciudadanía los procesos de comprensión que las noticias requieren.

Por el contrario, como educadoras y educadores, nuestras prácticas de enseñanza revelan su potencia y alcance, al proponer una aproximación a las problemáticas desde perspectivas que posibilitan el análisis comparado en asuntos ambientales, al incorporar de forma integral las iniciativas gubernamentales desde las cuales poder acceder a políticas en la Región, en el país, en la Ciudad de Bs. As. y permitiéndonos conocer iniciativas ejemplares, probadas y escalables que tengan el potencial de transformación a nivel internacional.

Sonia Laborde
Asesoría Pedagógica
Programa Diplomaturas Universitarias
UTE-CTERA-CTA

XI

Otras conversaciones en torno a la Memoria y los Derechos Humanos

Este capítulo se inicia con la obra de Patricia Aballay, artista plástica y docente, formada en escuelas públicas de arte. Su pintura está relacionada con la búsqueda de la identidad latinoamericana. Co-autora de la ponencia "Una hoja caída. Memorial de estos días en la escuela" (XXV Congreso Pedagógico 2020).
En él se abordan varias dimensiones esenciales de la construcción político pedagógica. El escrito de Mercedes Cabral retoma el eje de la memoria del Capítulo 4 y se pregunta cómo construirla desde la escuela, asumiendo la responsabilidad de resignificarla en los nuevos contextos.
Carlos Monestés valora el lugar de la participación sindical de toda la docencia en los debates previos a la Ley de Educación Nacional. En este sentido, destaca el papel que jugaron los cuadernillos de CTERA, distribuidos en las escuelas de todo el país que permitieron relevar las voces de maestras y maestros.



Finalmente, Claudia Reyes reflexiona sobre la memoria y el proceso de construcción democrática de la identidad institucional. Entrelaza políticas públicas para las escuelas medias de la ciudad y los procesos propios de cada institución, destacando el protagonismo estudiantil en el proceso de participación comunitaria en la elección del nombre Agustín Tosco y en una encuesta realizada en el 2023.

La trasmisión de la Memoria de luchas por los Derechos Humanos en los diferentes niveles educativos

Mercedes del Valle Cabral[1]



1 Licenciada en Gestión de la educación, Profesora de Nivel Primario, Profesora Universitaria, estudiante de la Maestría en Gestión y Evaluación de la Educación. Desarrollo de la actividad Docente en el Distrito Escolar 16 Esc. N 23.

Palabras clave

Reflexión, Memoria, Identidad.

Introducción

La elaboración del presente trabajo surge de la idea de intentar establecer el rol docente en la transmisión de una identidad desde la memoria, la verdad y la justicia en el contexto social actual, su tarea de enseñar la memoria del pasado desde la ética, lo histórico y lo político y cómo se realiza esta trasmisión en los diferentes niveles educativos. Muchos autores han escrito y se han expresado acerca de este tema, desde la democracia, la pedagogía y los derechos humanos, sin embargo, unificar estos criterios implica profundizar en procesos más integrales y en la problemática de enseñanza que los educadores transitan en el contexto de vulnerabilidad social actual, con la necesidad urgente de recrear espacios de formación colectiva y nuevas estrategias de participación y aprendizaje. Se parte de reconocer que trabajar sobre la Memoria, la Verdad y la Justicia no significa ir hacia un proceso de nuestra historia ya acabado y cerrado como tantos otros, sino insistir en ese período asumiendo la responsabilidad que como docentes implica y con el compromiso de resignificar esa parte de la historia dejando huella en el aprendizaje (Celes, A., Tripodi, L., 2021).

Para reconocer el valor y la vinculación de esta tríada democracia-pedagogía-derechos humanos es imperioso partir del concepto de pedagogía de la memoria y las propuestas y dinámicas docentes para la trasmisión de saberes a partir del tramado complejo de nuestro pasado histórico, desde un espacio para la memoria. La pedagogía de la memoria se conceptualiza a partir de los procesos subjetivos de significación y apropiación de nuestra historia reciente; es un campo de acción, pensamiento, reflexión y participación sustentado por el rol activo que ejercen los educadores en el proceso de construcción del saber, rescatando ese pasado histórico desde el concepto de memoria ejemplar vertido por Todorov "en el que el pasado se convierte en principio de acción de las prácticas cotidianas, recurriendo a las lecciones de la memoria para construir nuevos horizontes de interpretación frente a las demandas que se producen hoy" (Todorov, 2000).

Es por eso que la pedagogía invita a tender puentes con la memoria, a trasmitir un legado, una continuidad que sirva de guía para las generaciones futuras desde experiencias formativas que conecten diferentes realidades y temporalidades y actualice el compromiso que desde el primer 24 de marzo en democracia ha actualizado y resignificado las demandas históricas que construyó y sostuvo a los movimientos de Derechos humanos.

La pedagogía de la memoria y sus desafíos

La memoria del último proceso militar y sus consecuencias nefastas y la transición hacia la democracia marca un punto de inflexión en cuanto a los estudios de la memoria y su trasmisión por parte de los docentes. Marchesino conceptualiza la memoria como una herramienta de lucha en el terreno de las disputas por los sentidos y la entiende como una compleja construcción colectiva que los mismos sujetos ponen en marcha, no solo desde la investigación histórica sino también desde la memoria colectiva y la lucha por imponer un orden social en función de intereses



determinados. Esta memoria colectiva a la que se hace mención, es uno de los factores que explica la pertenencia de los individuos a los grupos a partir de haber vivido experiencias comunes que surgen de acontecimientos traumáticos como los acontecidos en nuestro país, por eso los lazos de pertenencia están investidos de una carga ético-política. (Marchesino et al., 2021).

Por su parte, Legarralde la define como "un conjunto de representaciones y actitudes respecto del pasado, propias de un grupo y variables en el tiempo, cuyas memorias colectivas constituyen la condición de posibilidad de las memorias individuales" (Legarralde, M., 2012).

Desde el año 2002, desde la apertura de espacios para la memoria con la participación de familiares de detenidos y desaparecidos, militantes de diferentes organizaciones de Derechos Humanos y hasta sobrevivientes de ese calvario cada 24 de marzo nos recuerda que no será posible apagar la memoria y por y para eso una gran parte de la sociedad se moviliza o trabaja para recordar, repensar y transmitir un pasado que por su violencia atroz inevitablemente dispara la memoria y se torna una excusa para mirarnos como individuos, como sociedad y hasta como especie humana. (Marchesino, et al., 2021). Esos espacios de Memoria, que son parte de las huellas más dolorosas que dejó el terrorismo de Estado, convertidos hoy en espacios que resignifican nuestra historia, sirven de guía para el compromiso con la memoria de las nuevas generaciones.

Goyena, en su ponencia en el XXIV Congreso del 2019, se refiere a la importancia de trabajar en los diferentes niveles educativos la memoria y la identidad, relacionando los hechos de la última dictadura en nuestro país con experiencias de genocidios, políticas de persecución y exterminio perpetrados en distintas partes del mundo como un nexo que interpele la propia experiencia: "....me refiero a intentar responder preguntas ligadas a cómo participar de una vida ciudadana activa y responsable; cómo no ser indiferentes ante el dolor de los demás; cómo exigir que las sociedades y los gobiernos respeten los derechos humanos universales". (Goyena, 2019).

El XXVIII Congreso Pedagógico 2023 "Democracia y derechos humanos Pedagogías en comunidad, memorias desde el trabajo docente" toma como compromiso central la trasmisión de la memoria y convoca a las y los educadores a reflexionar sobre el pasado reciente para empoderar el presente, promover el protagonismo y la toma de conciencia sobre la importancia y el poder que la participación ciudadana ejerce para garantizar la justicia y los Derechos humanos. Porque es la escuela como pilar fundamental la que tiene la responsabilidad de esa trasmisión. (Yahdjian, A et al., 2023).

Los Derechos Humanos, la Democracia y la Memoria son contenidos áulicos imprescindibles tanto como conocimientos históricos pero sobre todo como un modo de interpelar un pensamiento social sobre nuestro presente y nuestro futuro, como dejar atrás la indiferencia ante el dolor del otro y como tener una participación activa y responsable como ciudadanos, porque, al decir de Freire "no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción y su construcción". (Freire, P, 1997). Bajo la perspectiva de la trasmisión de experiencias de ese pasado reciente a través de la memoria histórica a las generaciones más jóvenes, desafío para todas las comunidades educativas con vivencias similares en América Latina, surge la pedagogía de la memoria como un espacio de reflexión, de búsqueda de identidad, de producción de experiencias asociadas a la transmisión de pasados violentos y conflictivos tanto en América Latina como en otras partes del mundo. (Yahdjian, A et al., 2023).

La pedagogía de la memoria comenzó a gestarse a partir de la experiencia del Holocausto, con una búsqueda del "sentido del pasado", clave para comprender tanto la concepción de memoria, como la de pedagogía de la memoria. En el caso de nuestro país, esta última tiene como objetivo primordial evidenciar los hechos de violencia que humillaron la dignidad humana hasta el hartazgo desde los centros clandestinos de detención pero desde un espacio de reflexión en torno a diferentes experiencias, para



abordar desde una manera teórica y crítica un periodo oscuro de nuestra historia que, direccionándose desde cuatro ejes constitutivos; el vínculo pasado-presente: cuyo componente pedagógico se constituye en la construcción de escenarios que permitan la defensa y promoción de los Derechos Humanos desde la experiencia vivida y percibida; el desarrollo de una memoria reflexiva por la cual se trata de valorar el ejercicio de recordar y de hacer memoria y desde una visión individual construir una memoria colectiva, la construcción de un pensamiento reflexivo y dialógico que potencie el pensamiento reflexivo de los sujetos en la perspectiva de la construcción colectiva de la memoria estimulando la autonomía y la responsabilidad personal y la promoción de una cultura de Derechos Humanos en todos los niveles educativos propiciando las condiciones mínimas de posibilidad para educar a las generaciones presentes y futuras en la memoria, la igualdad y la justicia, desde el reconocimiento y el respeto hacia el otro, el desarrollo de una ciudadanía activa y participativa y la desconstrucción de todas las actitudes y prácticas autoritarias y colonizadoras. (Sacavino, 2015).

El desafío a enfrentar es como abordar en todos los niveles del ámbito educativo la trasmisión de tanto horror sin abusos de imágenes, sin la descripción de todos los tipos de torturas sufridos en los centros clandestinos de detención y sin la verborragia de los padecimientos de amigos y familiares, porque tal como lo expresa Portos Gilabert "una memoria que solo recupere las prácticas represivas y el horror de la experiencia corre el riesgo de posibilitar que el dispositivo represivo de los 'centros clandestinos' siga operando en la actualidad; generando miedo e inmovilización". (Portos Gilabert & Capra, 2021).

Transmisión y memoria. El rol del docente en el abordaje en los diferentes niveles educativos

Enfocar la tarea de trasmitir la memoria desde el rol del docente no significa impartir conocimientos históricos, exige un compromiso y una actitud contra toda injusticia social que, desde la pedagogía de la memoria, coloca el deseo de enseñar por encima de lo intrasmisible y de todo lo que limite la enseñanza. (Freire, P., 1993).

La relación entre la escuela y la memoria se fue transformando desde el retorno de la democracia y profundizándose con el correr de los años hasta nuestros días comprendiendo que la enseñanza del pasado y la trasmisión de la memoria se sostiene desde los Derechos Humanos como conquista social y desde la pedagogía de la memoria desde el compromiso del que enseña y la realidad de quien aprende, revisando las luchas sociales establecidas, lo que aconteció respecto a la justicia y a las representaciones desde todos los ámbitos, a fin de que a partir de esa memoria del pasado se puedan constituir ciudadanos críticos en el presente, capaces de hacer memoria de su historia, desde la libertad, justicia, participación e inclusión. (Rosemberg, J., 2011).

La memoria es un proceso social. Halbwachs define como "memoria colectiva" a un constructo social que se constituye y se reproduce en grupos delineados espaciotemporalmente, como las familias, los grupos religiosos y la escuela; docentes que han vivido el horror en carne propia están convencidos que la forma de sostener la memoria es "militarla y sentirla viva", y, desde esa propia vivencia, incorporar a jóvenes y adolescentes para que puedan tomar conciencia de que son parte de la historia de este país, que puedan construir su propia identidad desde los sueños y luchas de quienes los precedieron y dieron su vida por ello. Y la escuela es parte fundamental y responsable de sostener la memoria colectiva. (Fidel, 2023).

Pero ¿Cómo construir la memoria desde la educación? ¿De qué manera se construye ese puente? Porque la realidad demuestra que, a pesar de los avances en materia de políticas de educación y memoria, la inclusión de los temas del pasado reciente en la escuela ha configurado un terreno conflictivo tanto para las políticas de estado como para los docentes. Pero desde su rol de compromiso y sin medir consecuencias, los educadores siempre encontraron la manera de decir y trasmitir las memorias del pasado desde experiencias y vivencias propias y ajenas que hicieron suyas. La trasmisión desde el dolor vivido de docentes pertenecientes a la Asociación de abuelas de Plaza de mayo, soberanas de la memoria y estandartes del compromiso y de la lucha por la justicia y la memoria (Gutiérrez, 2018), el relato de Claudia Cao, quien reconstruye ese pasado en la desaparición de su maestra de primaria (a quien creía desaparecida y que años después descubre que está viva y con la que se reencuentra) y lo trasmite desde su compromiso con la igualdad y la defensa del derecho social y su convicción de que otro mundo es posible (Cao, 2023) o el testimonio de Paula Roffo, con su doble compromiso desde el colectivo docente, y su historia personal de hija de madre desaparecida y su búsqueda y reconocimiento de ese pasado que hoy la engrandece y la hace trasmitir el recorrido de su historia. (Roffo, 2023).

Docentes

La respuesta a los interrogantes planteados se encuentra en el desarrollo de estrategias pedagógicas democráticas, de modo tal que en cada nivel educativo se produzcan efectos de sentidos en donde se pueda proponer prácticas reflexivas para reconstruir modos de pensar, de hablar, de escribir y hacer pedagogías humanizantes para que lo transmitido y aprendido adquiera trascendencia. Ya desde el nivel inicial con propuestas pedagógicas que habiliten espacios de reflexión y recuperación de la memoria a través de lecturas, representación de roles y dramatizaciones, cantos y poesías, con el ejemplo de docentes como la maestra Valeria Gutiérrez, que en contextos sociales de bajos recursos y de injusticias sociales, alientan desde el nivel inicial "a formar ciudadanos en la verdad, enseñándoles a ser críticos, a debatir, a exponer sus ideas, a tener autonomía de pensamiento" (Gutiérrez, 2018).

Los recursos propuestos para el nivel primario, secundario y universitario, respetando la pedagogía de cada edad evolutiva, incluyen vectores de la memoria que fueron surgiendo como soporte al avanzar el proceso de trasmisión: análisis de documentos, películas, diarios, fotografías, narraciones a partir de procesos de elaboración de duelo social y la recuperación de la memoria colectiva, recursos de imágenes que habiliten nuevos vínculos con ese pasado, trabajos con charlas y testimonios de sobrevivientes dentro o fuera del espacio áulico, que se animaron a alzar la voz y relatar el dolor de su vivencia y desde los sitios de la memoria, pero resignificando el sitio o lugar en sí, convirtiéndolo en un espacio para el trabajo educativo de la conmemoración y la memoria. Y teniendo siempre presente el informe "Nunca Más", elaborado por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), sitios y museos de la memoria, vectores que se fueron multiplicando con el correr de los años. (Legarralde, M., 2012) (Rosemberg, J., 2011).

Respecto de la formación docente, se proponen actividades para la elaboración de estrategias y nuevas políticas educativas, actividades que interpelen la memoria y reposicionar la relación entre docentes y estudiantes en el proceso de construcción de conocimientos, ahondar en la participación y la elaboración de propuestas áulicas, visitas a los espacios de memoria, elaboración de propuestas educativas en forma comunitaria que resignifiquen el pasado para comprender el propio presente: despliegue de consignas metacognitivas, participación activa desde los espacios de memoria para forjar la trasmisión desde las vivencias, trabajos en comunidad, con encuentros de enriquecimiento colectivo en los que se ahonde el conocimiento, se compartan vivencias y se puedan planificar el trabajo de memoria desde temáticas específicas de abordaje.

Reflexiones finales

La elaboración del presente trabajo ha servido para establecer la importancia que cobra la pedagogía de la memoria y la trasmisión de los hechos ocurridos en el pasado a las generaciones futuras desde el ámbito educativo y, además, para fortalecer las ideas y el compromiso personal desde la propia identidad, y no solo desde el compartir vivencias de un hecho histórico en sí, sino desde temas como la memoria, la identidad y derechos, componentes vivos y trasmisibles que dejen huella y puedan ser interpelados y reflexionados desde la mirada del que aprende y un desafío para su abordaje desde educadores y docentes.

La idea fundamental es construir desde el aula una educación liberadora, democrática, formada sobre la base del respeto de los derechos, la memoria y la justicia, desde diferentes puntos de entrada, una mirada crítica y colectiva sobre esta parte de nuestra historia para y con quienes habitan y habitarán las aulas. Es una trasmisión de la memoria que debe pensarse abriendo espacios de intercambio desde donde no solo sea importante lo que se debe contar sino el para que se cuenta, espacios desde donde las nuevas generaciones puedan construir sus



propios relatos y se sientan protagonistas y tejan lazos de memoria y compromiso con la sociedad. Y, en el contexto actual de brechas sociopolíticas profundas, pero con sectores que han luchado incansablemente por los derechos humanos, ser capaces de debatir, cuestionar y comprometerse con esta trasmisión para ser a su vez nuevos trasmisores de la memoria, la verdad y la justicia que permitan rememorar y honrar a quienes comenzaron la lucha por nuestros derechos, resaltando la idea participación e inclusión para la construcción de una nación justa y equitativa.

Desde la formación docente, como sujetos activos del aprendizaje en los diferentes niveles educativos, las y los docentes cumplen un rol fundamental en la trasmisión de la memoria y es su compromiso el desarrollo y profundización de proyectos académicos políticos, sociales y comunitarios que promuevan el acceso a saberes históricos y culturales desde los derechos humanos. Son quienes guían cada día en la búsqueda de caminos y respuesta a los niños, adolescentes y jóvenes de hoy creando nuevas formas de intervención y respuestas pedagógicas, dentro del respeto siempre por el sujeto.

Todavía hay mucho camino por recorrer en cuanto a pedagogía de la memoria y su trasmisión a las nuevas generaciones, pero se va haciendo camino atreviéndonos a renovar y transformar la historia desde la memoria de lucha de aquellos que buscaron transformar un orden dominante basado en el egoísmo, la intolerancia y la desigualdad y marcaron con su vida la posibilidad de soñar con una justicia social y la dignidad colectiva. Solo así se podrá dejar huella.

Bibliografía

Cao, C. (2023). De Maestrxs inquietantes, infancias y escuelas. En Memoria y trasmisión: Encuentros para no olvidar. Escuela Normal No 9.

Celes, A., Tripodi, L. (2021). Pedagogías de la memoria y la esperanza: «al fin, tardaste mucho en volver…» https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/a-celes-y-l-tripodi-2021

Fidel, V. (2023). Construir la memoria desde la Educación. En Memoria y trasmisión: Encuentros para no olvidar (Escuela Normal Superior No 9, p. 136). Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Freire, P. (1993). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI editores.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía (1ra ed.). Siglo XXI editores.

Goyena, M. (2019). Pedagogía de la memoria, escuelas, identidades. XXIV Congreso Pedagógico 2019 UTE-CTERA, Argentina.

https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/m-goyena

Gutiérrez, V. (2018). La/s memoria/s para la construcción de la identidad [Ponencia de congreso]. XXIII Congreso Pedagógico 2018, Buenos Aires. https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/gutierrez

Legarralde, M. (2012). Estudios sobre la transmisión escolar de las memorias de la última dictadura militar. Memoria académica, 6(6), 20. Archivos de Ciencia de la Educación.

Marchesino, C, Tello Weiss, M, Solis, A, & Hunziker, P. (2021). La memoria como herramienta de lucha y disputa de sentidos [Construcción Ciudadana y Derechos Humanos]. Alfilo.

https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/la-memoria-como-herramienta-de-lucha-y-disputa-de-sentidos/

Portos Gilabert, J & Capra, M. (2021). Reflexiones en torno a una pedagogía de la memoria 45 años del golpe / 19 años de Espacios para la Memoria. Pasado abierto, 13.

https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/5000/5380

Roffo, P. (2023). Del testimonio individual a la memoria colectiva. En Memoria y transmisión. Encuentros para no olvidar. Escuela Normal No 9.

Rosemberg, J. (2011). Educación, Memoria y Derechos Humanos: Orientación pedagógica y recomendaciones para su enseñanza. Ministerio de Educación de la Nación. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001596.pdf

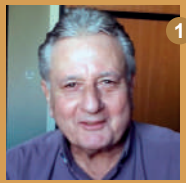
Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el "nunca más" para la construcción de la democracia. Revista Folios, 41, 69-85.

Todorov, T. (2000). Los abusos de la Memoria (1ra ed.). Paidos Ibérica.

Yahdjian, A, Difilipis, M, & Canesa, M. (2023). Memoria y transmisión. Encuentros para no olvidar. Estudios sobre prácticas pedagógicas en torno a la Memoria reciente en la Escuela Normal Superior Nº 9. (p. 138). Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Democracia es convertir los derechos colectivos e individuales en protagonismo social: Ley Nacional de Educación 26.206

Carlos Monestés[1]



1 Docente de Lengua y Literatura/Literatura/Comunicación. EMM Nro. 1, Julio Cortázar. Jubilado.

Palabras clave

Democracia; Significados; LEN; Participación; Debates; Organización de la docencia de CTERA

Este nuevo y continuado Congreso Pedagógico de la UTE que se va dando en el transcurso del tiempo es una prosecución de los temas tratados en los años anteriores. Hoy nos motiva el aniversario de los 40 años de democracia en un momento en que el triunfo electoral de La Libertad Avanza amenaza destruir una de las bases más sólidas del proceso democrático a partir de 1983, que es la defensa de los derechos humanos como una herramienta de justicia social, de igualdad de oportunidades y del bienestar del pueblo.

Uno de los términos que usamos en el párrafo anterior, "continuidad", es uno de nuestros conceptos y armas principales. El Congreso Pedagógico 2022 fue "Pedagogía en COMUNIDAD. Lecturas, autorías, escrituras en acción," y el de 2021 estuvo dedicado a los 100 años del nacimiento de Paulo Freire. Todo significa un ejercicio para que "el hilo no se corte". Nunca seremos ahistóricos ni desmemoriados y al preguntarnos por el significado de los 40 años de democracia ponemos en tensión multiplicidad de matices y el sentido de hasta dónde deseamos y estamos comprometidos con la democracia.

Los vacíos de la democracia

El término "democracia" es uno de los más utilizados, que más referencias y aplicaciones tiene, desde los valores absolutos hasta la realidad de carne y hueso. Estamos acostumbrados a nombrarla mucho y en su dimensión lingüística encierra todos los matices y todas las tensiones de las cuales debemos apropiarnos. El mundo en conflicto de la democracia marca la orientación y el proyecto de nuestra actividad pedagógica y política.

Asimismo, la enunciación de "democracia" no alcanza para resolver las carencias más elementales de las necesidades sociales. En ocasiones se recubre de hipocresía y bajo su manto se cometen las mayores atrocidades. Es muy habitual la escena de que mientras se realizan loas a la democracia, las bombas destruyen los pueblos.

La democracia en términos abstractos, de la Antigüedad a hoy, lleva a insondables caminos cruzados por procesos culturales, religiosos; por contradicciones; rol del Estado; poderes económicos; conceptos de Nación, Patria, Capital-Trabajo; encuentros y desencuentros; conlleva en su seno lo individual y lo colectivo, el ciudadano y la ciudadanía, el yo y el nosotros.

La Ley de Educación Nacional, una referencia de democracia

Por ser integrante de la comunidad educativa quería referirme a la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006 como una experiencia de construcción social vivida con la comunidad y las organizaciones sindicales nucleadas en CTERA.

La discusión de esta ley fuertemente ubicada en el campo de la democracia y de los derechos de los trabajadores dio por tierra con la ley 24.195 sancionada por el menemismo en 1993. Si tomamos los 40 años de democracia (1983-2023) al que nos refiere este trabajo, la ley de Educación Nacional está a mitad de camino de estos 40 años y funciona como una bisagra: arrastra el fracaso de la democracia con las



políticas neoliberales de Menem y de De La Rúa, y cambia con la llegada de Néstor Kirchner al gobierno, escenario que posibilitó otra política económica y, por ende, un fortalecimiento de los valores democráticos.

La ley 26.206 fue aprobada por el Congreso de la Nación el 14 el diciembre de 2006. En el mes de septiembre, tres meses antes, circuló en los establecimientos escolares un cuadernillo con el título "Ley de Educación Nacional. Anteproyecto de Ley". La circulación del texto por los lugares de trabajo con la participación de las docentes, autoridades escolares, sindicatos y comunidad educativa constituyó una experiencia democrática que hacemos nuestra, tanto en referencia a los procedimientos utilizados como a la amplificación del horizonte democratizador de la escuela. Ejemplos de este horizonte democratizador se encuentran en lo concerniente a los ciudadanos en contexto de privación de libertad (Título III Cap. XII), la función de la comunidad educativa (Título X Cap. V), los pueblos originarios y la educación intercultural bilingüe (Título II Cap. XI), entre otros.

La confección del cuadernillo que enunciaba el anteproyecto de ley estuvo a cargo del Ministerio de Educación, se distribuyó en todas las escuelas del país, tenía 34 páginas y contaba al final con otras 10 páginas para que el docente pudiera realizar anotaciones. Esto constituyó un acontecimiento inédito y movilizador. Y, asimismo, la presencia de CTERA como promotora de la llegada al territorio escolar.

No podemos dejar de tener en cuenta, refiriéndonos al debate de la ley 26.206, la encarnadura entre democracia y política. No es ajeno en este caso que democracia y política corrieran en tándem, tuvieran el mismo contenido y el objetivo de ampliar el horizonte democratizador[2] y los derechos sociales. Es decir, todo lo contrario a una democracia "vaciada". Esto nos da lugar a la afirmación de que no hay democracia sin política, sin políticas de transformaciones económicas y sociales para el pueblo. Néstor Kirchner, en su primer discurso en la apertura de las sesiones ordinarias de 2003, expresó que la educación tiene que ser "nacional, gratuita, pública y de calidad". Estaba dando la estocada final a la ley Federal de Educación y alumbrando la nueva ley de Educación Nacional.

Además del texto de la ley queremos referirnos a la participación de CTERA. En junio de 2006, cuatro meses antes del debate en las escuelas, aparecen trabajos con los siguientes títulos: "Análisis del Anteproyecto de la Ley de Educación elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación" y "Aportes para el debate de una Nueva Ley de Educación" con el subtítulo "Pongamos la Escuela en Asamblea". En este último documento, el secretario general de CTERA, Hugo Yasky, expresaba:

> Cada escuela debe convertirse en una asamblea en la cual podamos debatir en el colectivo docente y luego con los estudiantes y familias cuál es el futuro deseable para nuestra educación, qué educación queremos para qué modelo de país.
>
> El proceso de sanción de la Ley Federal de Educación fue profundamente antidemocrático, los docentes fuimos proscriptos del debate, lo dimos movilizados junto a los



2 Un antecedente movilizador y de vital importancia fue el debate en CABA del "Estatuto del Docente" en 1986.

estudiantes en las calles.
Hoy, está en nuestras manos hacer que este proceso nos cuente como protagonistas, para que la nueva ley se nutra de todas las voces de quienes han puesto su cuerpo para que la escuela pública siga viva.
Pongamos la escuela en asamblea.
Fraternalmente.

El cuadernillo de CTERA analiza los títulos y los capítulos artículo por artículo, enunciando por un lado los avances y por otro las observaciones críticas. Es interesante hoy, a casi 20 años, repasar el material pertinente. Demos algunos ejemplos:

- Refiriéndose a las consideraciones generales del Anteproyecto de Ley, CTERA observa que el proyecto presenta ambigüedades en las definiciones político-pedagógicas dado que incorpora fundamentos democráticos y progresistas (como el derecho social a la educación, la multiculturalidad y el ejercicio de los derechos humanos) que conviven con otros conservadores (como la escuela exigente y la cultura del esfuerzo) y neoliberales (como el discurso de la calidad)

- En el artículo 135, CTERA hace una observación para evitar la confusión entre crianza y educación cuando se habla de la familia como agente natural y primario de la educación.

Al realizar un balance de la aprobación de la ley 26.206 la mostramos como un eslabón de democracia en estos 40 años. Cabría preguntarse también si se trató de una de las pocas leyes del presente período que circuló como anteproyecto por todo el país y se debatió en los establecimientos escolares antes de ser sancionada. Asimismo, son relevantes los consensos buscados con la representación de los trabajadores, en este caso CTERA, que impulsó el debate con sus propias propuestas para llegar luego a su presentación en el Congreso de la Nación.

La democracia en un texto escolar

Para continuar con el debate de la democracia en estos 40 años tomamos un texto escolar de la editorial Colihue utilizado en nuestra experiencia educativa. Se encuentra en un libro de lectura, "Cuentos Hispanoamericanos", para tercer año. El cuento se denomina "En la escuela" de Carlos Drummond de Andrade y comienza con esta frase altisonante "Es democrática doña Amarilis, maestra de una escuela pública...".
La señorita Amarilis funge de democrática pero no lo es, quiere poner como ejercicio de la democracia su propio interés. En este caso, dejar la prohibición de ir a la escuela con pantalones, para lo cual propone que los alumnos voten por sí o por no. A su vez, ella no representa la otra necesidad que va surgiendo que es que los alumnos también quieren dejar el uniforme escolar. Por esto da por cerrada la clase en medio del alboroto escolar.
Este cuento transcurre en una escuela y lo traemos a colación porque es un síntoma de lo que también sucede con el término "democracia". Queremos cruzar los valores democráticos alcanzados con el tratamiento de la Ley de Educación Nacional, analizado en los párrafos anteriores, con una realidad que existe en nuestras escuelas. En ocasiones, la democracia fragmentada e incompleta en las instituciones educativas nos interpela y nos desafía.
Un desafío es trabajar todos los espacios escolares para que la democracia sea efectivamente una herramienta transformadora, pueda salirse de los altares y sea causa útil al progreso social y a la satisfacción de las necesidades básicas. Desafíos necesarios teniendo en cuenta que la democracia no es solamente dar o quitar la palabra, sino que además tiene que ir acompañada de una concepción del mundo que se construye en sintonía con las mayorías populares, teniendo en cuenta salud, vivienda, educación, trabajo, todo aquello que el neoliberalismo niega y reniega



como condición y realización fundamental de los pueblos.
La construcción de la democracia al interior de las instituciones educativas, como fue el debate de la ley de Educación Nacional, requiere de un repensar permanente, desde la formación de equipos docentes hasta la infraestructura escolar. Más, es una de las tareas más complejas y estratégicas en las instituciones educativas.
Para finalizar, en estos 40 años quisimos poner en consideración dos expresiones en la ancha avenida de ese concepto llamado "democracia". Los desafíos están por delante; las convicciones, los compromisos y los valores, también.





FERIA DEL LIBRO.
Presentación del libro "¿Cómo hacer escuela donde no hay escuela? Las clases en pandemia. De Beatriz Chisleanschi y María Florencia Ego

Escuela “Agustín Tosco”, una construcción democrática de identidad

Claudia Reyes[1]



1 Profesora de Inicial y Secundaria. Jubilada de la docencia. Militante sindical.

Palabras clave

Escuela, Comunidad, Compromiso, Praxis

Este trabajo es sobre la educación pública y la comunidad educativa; en la defensa del derecho social a la educación. Toma como referencia a Agustín Tosco[2] protagonista de la lucha obrera-estudiantil en los años 70.

Marco general

En este trabajo relato una experiencia de construcción político pedagógica en un bachillerato de educación media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los períodos 2003-2011.

El Congreso Pedagógico de UTE del 2023 celebra los 40 años de democracia; el hilo conductor de la cronología me permite hacer observaciones sobre los momentos, a modo de avances y retrocesos, en la construcción del derecho social a la educación, a nivel nacional y en la ciudad. Los trabajadores de la educación entendemos que ese derecho es una deuda pendiente que los sucesivos gobiernos –excepto por el período de Néstor y Cristina Kirchner– tienen con la sociedad e incrementan en las sucesivas etapas.

Uno de los avances es la creación de las EMEM[3] (año 1993) que permitió generar proyectos escolares inclusivos (el trabajo por proyectos, la ley de convivencia estudiantil, la ley de consejo consultivo, las tutorías); propuesta bajo la gestión de gobiernos peronistas en CABA que democratizó el nivel medio, aún adherido a escuelas de corte tradicional, como son los colegios nacionales y comerciales que conforman amplias estructuras burocráticas donde la singularidad del alumno está invisibilizada.

Invitamos a reflexionar y socializar[4] sobre los desplazamientos operados en políticas educativas en la gestión de la Ciudad en el transcurso de los últimos años bajo la gestión del PRO y JXC. El control sistemático mediante dispositivos diseñados para desarticular prácticas de relación democrática en las instituciones educativas como organización y participación activa y responsable, solidaridad, comunicación, intervenciones singulares o colectivas sobre los disensos presentes en las relaciones institucionales y pedagógicas, intervenciones sobre las dificultades de convivencia, la repitencia y la permanencia, etc., introdujeron modificaciones que crearon efectos sobre el accionar material y simbólico de las comunidades educativas, y por ende, las posibilidades de gestionar educación de calidad.

Si los procesos sociales resultan del accionar de los actores que le dan sentido y significación a los acontecimientos, es (consciente o no) como la experiencia personal –singular-significativa se entrama con el accionar social y colectivo, dando lugar al relato y la sucesión histórica.

Esta historia, de la que fui protagonista junto a otros colegas profesores, comenzó a gestarse en el año 1996.

2 Agustín Tosco (22 de mayo de 1930 - 5 de noviembre de 1975), delegado y secretario general de Luz y Fuerza, protagonista y uno de los conductores del Cordobazo (1969), defendía la unidad de las fuerzas revolucionarias en la acción para enfrentar a las fuerzas imperialistas.

3 Bajo la gestión de Carlos Grosso (1989-1992) se crearon las EMEM; aunque se lo recuerda porque durante su gestión se hizo público y mediático el conflicto conocido como "escuela shopping".

4 En la publicación del XXVII Congreso Pedagógico de UTE se puede ampliar la mirada en el capítulo VI, "¿Qué docencia de secundaria para estos tiempos?", con los trabajos de Celeste Viedma, Fernando Morillo y Adrián Figueroa.



Hubo "algo" de esa comunidad que se tornó experiencia significativa y puso en juego el deseo, que mueve a crear lazos singulares, afectivos, de solidaridad y respeto, en el quehacer cotidiano de labor profesional —como el mismo Tosco enseñó en la práctica sindical y personal—. Desde 2007 hasta 2016, fecha en que me jubilé como profesora, secretaria y delegada sindical, fue mi paso por la escuela Agustín Tosco.

Las bases de participación comunitaria y responsabilidad ciudadana que le dieron origen y el compromiso con la educación pública que trasunta la línea histórica de los acontecimientos hacen que la rescate como experiencia significativa, ya que en ella se conjugan participación, identidad y comunidad. La experiencia que rescato se ubica geográficamente en la EEM 2 del Distrito Escolar 16º. Se tratará de sus inicios y creación, de los que se cumplieron 20 años.

Cronología. Una experiencia de construcción simbólica y lucha por el derecho a la educación

La EEM[5] Nº2 está ubicada en el distrito 16º. La actual "Agustín Tosco" nació en 2003, es un Bachillerato con Orientación en Ciencias Sociales con focalización en Cultura y Sociedad. Inauguralmente la escuela estuvo ubicada en calle Gutemberg 3674[6] de espaldas al ferrocarril General Urquiza. Una pequeña casita bautizada "casita amarilla" albergaba allí dos aulas, una sala de profesores y cocinita y una dirección.

El trabajo común de docentes del distrito —las directoras de un JIN, la directora de una escuela primaria, una madre cooperadora de otra escuela— converge en la necesidad de una escuela secundaria en el barrio y son promotoras del proyecto a finales de la década de los 90. Inician la tarea de buscar un terreno en el barrio de Villa Pueyrredón y dan con el predio[7] abandonado en calle Zamudio y José Cubas. A esta acción se sumarán otras, como la de un grupo de legisladores de CABA comprometidos con la educación pública que desde la Legislatura presionan con un proyecto para la expropiación del terreno y creación de la escuela. A su vez, se inicia un expediente en la Secretaría de Educación, por entonces a cargo de Horacio Sanguinetti[8], para dar curso a la partida de dinero necesaria.

5 Las EMEM en tanto política educativa de la ciudad autónoma de Buenos Aires ampliaron el derecho social a la educación en niños y jóvenes que hasta entonces no completaban los estudios secundarios. Las características particulares de estas instituciones abrieron posibilidades de inclusión educativa en la ciudad.

6 La casita amarilla, una edificación abandonada de desarrollo social, funcionó como escuela entre 2003 y 2005. Se construían las aulas a medida que avanzaba la promoción de cursos.

7 El terreno había correspondido a una antigua chacra vecinal, un aserradero abandonado, luego baldío. En Diciembre de 1998 se aprueba la ley de expropiación 126/98 "destinado a la creación de un complejo educativo para el funcionamiento de una escuela de nivel medio y de una escuela infantil". Los Legisladores Daniel Bravo, Delia Bisutti, y Juliana Marino fueron sus autores. En esa misma ley, art. 4º, se fija la partida presupuestaria para su cumplimiento (fuente: nota de Di Toma Mues disponible en https://elbarriopueyrredon.com.ar/la-tosco-una-comunidad-comprometida-con-la-educacion-publica-y-gratuita/).

8 Horacio Sanguinetti se desempeñó como secretario de educación del GCBA durante la gestión de De la Rúa (agosto 1996-noviembre 1997).



Con los cambios de gestión y crisis del 2001 se demora el proyecto, pero va a retomar con fuerza bajo la gestión[9] de Daniel Filmus, en la Secretaría de Educación, quien se compromete a concluir la iniciativa. Así comienza el juicio de expropiación en octubre de 2001 y en marzo de 2003 se entrega el predio[10]. La construcción edilicia comenzaría en 2004, pero los vecinos y organizaciones barriales, sindicales, docentes, para entonces organizados en asamblea, requerían de un espacio para iniciar las clases ese año. Transitoriamente, la escuela funcionó en "la casita amarilla".

Inicia el período lectivo en el predio ubicado en Zamudio 4386 en medio de la obra en el año 2006[11]. Mi ingreso a la escuela en noviembre de 2007[12] coincide con la primera camada de egresados de quinto año.

En términos materiales se habían construido las aulas que dan a la calle José Cubas. Dos aulas en planta baja y dos aulas en planta alta, unas aulas internas, divididas con durlock en los pasillos, una sala de informática, a la vez sala de profesores con cocina, secretaría y dirección.

La llegada de las nuevas conducciones titulares trae renovación pedagógica e Institucional. La escuela inicia un período de organización de proyectos[13] de tutorías y Memoria Joven, consejos de convivencia, coordinaciones de áreas y preceptores. La participación, organización y diálogo en torno a los proyectos comienza a acentuar el clima de convivencia democrática en la institución, con reuniones institucionales que permitían evaluaciones periódicas y seguimiento. Se organiza de este modo una comunidad de profesores comprometidos y atentos al avance y continuidad del proyecto escolar, de compromiso y pertenencia con la escuela.

Entre los años 2007 y 2009 la obra queda inconclusa y paralizada. Se realizan cortes de calle y semaforazos en el frente de la escuela y avenidas en reclamo de la finalización de la obra. Muchas de estas acciones fueron acompañadas por el sindicato UTE, cuando la precarización laboral aún no había comenzado y los reclamos en pugna obedecían a temas de infraestructura edilicia. En las fotos de las marchas y reclamos efectuados en la época se pueden ver alrededor de 20 a 25 profesores de la escuela participando de las acciones. Se inauguró la segunda parte del edificio en el año 2011: SUM central, patios, aulas sobre la calle Zamudio, planta baja y planta alta, sala de informática, biblioteca, sala de preceptores, oficina de reuniones, ascensor. Se estaba concretando el proyecto en términos estructurales pero se debía objetivar la sustancia comunitaria, darle identidad a la escuela.

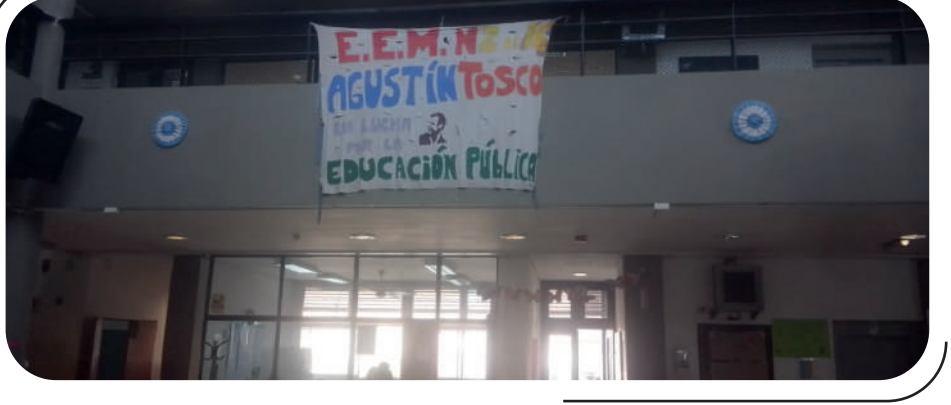
9 Daniel Filmus fue Secretario de Educación (2000-2003) durante la gestión de Aníbal Ibarra al frente del ejecutivo en la Ciudad Autónoma de BS. AS.

10 En palabras de Daniel Filmus con motivo de la entrega del predio: "se trata de un reclamo justo que desde hace 6 años viene realizando la comunidad. La compra de este terreno demandó 650.000 pesos a la ciudad".

11 Ese año se inicia el proyecto mural y se pinta el primer mural en la entrada del colegio (fuente: Línea de Tiempo, Acto por los 20 años de la escuela, Prof. Tizón).

12 Llegan nuevas autoridades a la escuela: directora y vice titulares ganadoras del concurso. Se abre una etapa de organización institucional en la escuela. Se inicia el proyecto Memoria Joven que continúa hasta 2019 (fuente: Línea de Tiempo, Acto por los 20 años de la escuela, Prof. Tizón).

13 Un ejemplo para destacar fue el tipo de financiamiento. Había tres modalidades; dos planes que pagaba Ciudad y las remesas que enviaba Nación, un dinero que, vía el banco, el director cobraba y destinaba a proyectos que gestionaba la escuela. Se trataba de los PPC y el plan Fortalecimiento (CABA) y el Plan Mejoras (Nación). Variaban su calidad, en sumas remunerativas o en negro.



Los pasos del proyecto que involucró a la comunidad en su conjunto

En el 2008 fue la "nueva" directora Viviana Notaro quien propuso generar un proyecto para encontrar un nombre. Se realizaría de modo democrático[14].

"(...) Esta escuela se creó en el año 2003 con distintos inconvenientes, sobre todo edilicios, ya que no contó con un edificio propio hasta el año 2006 y, aún hoy, no tenemos el edificio terminado. Yo asumí el cargo directivo en el año 2007. La escuela estaba desmembrada institucionalmente, no había equipos de trabajo y los alumnos no tenían mucho sentimiento de pertenencia hacia la institución. Entre varios objetivos institucionales, uno de los que nos propusimos era lograr un sentimiento de pertenencia institucional, tanto desde los docentes como desde los alumnos. Pero había un excelente grupo de docentes que quería trabajar por una escuela pública de calidad y nos fuimos apoyando en eso. Uno de los proyectos con el cual se podía concretar este objetivo –el sentimiento de pertenencia hacia la institución– era generar una conciencia de identidad. No teníamos nombre, y el nombre hace a la identidad de una persona y de una institución. Por lo tanto, el proyecto se llamó "Un nombre para la escuela". Pensábamos hacerlo en el año 2007. El entonces supervisor escolar nos dijo que ese momento no era oportuno, porque la escuela no existiría como tal hasta que no tuviera edificio. Pero la escuela existía desde el año 2003. Aún no tenemos edificio, pero la escuela existe y esto da prueba de ello. La escuela existe y ahora queremos que tenga un nombre. Para eso trabajamos (...)[15]

El primer paso fue una convocatoria destinada a profesores, padres, alumnxs y vecinxs para proponer un nombre. Se buscó que la convocatoria fuera lo más amplia posible, era necesario fundamentar la elección, y respetar los requisitos de la reglamentación escolar publicada por el GCBA. Los requisitos para la preselección de las propuestas incluían prioridades: la de ser un educador con merecido reconocimiento público, prócer[16] o persona vinculada por su obra civilizada o de progreso material o espiritual, un benefactor de la humanidad, personalidad de las ciencias, las artes o las letras, héroe máximo de un país amigo, o un vecino que mereciera reconocimiento[17].

Las propuestas fueron publicadas y comunicadas a los padres por cuadernos de comunicaciones. De ellas se realizó una preselección en Consejo Consultivo a través de la participación de preceptores, profesores y coordinadores de áreas. Esta preselección finalizó en el período 2008[18]. Los cinco seleccionados fueron: Atahualpa Yupanqui, María Eva Duarte, Agustín Tosco, Azucena Villlaflor y Haroldo Conti.

La segunda etapa, en 2009, abarcó de mayo a junio. Con la participación de los alumnos de quinto año se investigó a cada uno de los candidatos. Entre octubre y noviembre hicieron la difusión de los candidatos a través de los cuadernos y del blog; realizaron boletas con referencia histórica y fundamentada; un PowerPoint permitió la visualización y difusión en todas las divisiones del colegio y se invitó a toda la comunidad a hacer lo mismo en el blog.

En la semana de la votación participaron los alumnos como presidentes de mesa, lo cual dio a todo el proyecto una dinámica muy democrática. Del 23 al 27 de noviembre de 2009 se votó en la escuela para elegir el nombre.

El lunes 30 de noviembre la dirección comunicó los resultados. Se abrieron cuatro urnas: alumnos varones, alumnas mujeres, profesores y comunidad. Los resultados dieron parejos entre Atahualpa Yupanqui y Agustín Tosco.

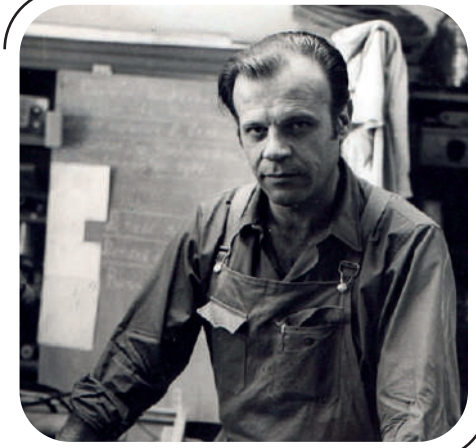
14 El proyecto abarca los años 2008 a 2011.

15Palabras de Viviana Eva Notaro, Directora Titular de la EEM 2, el 23 de Noviembre de 2010, en la Audiencia Pública de la Legislatura de la Ciudad con motivo de fundamentar la elección del nombre Agustín Tosco para la escuela. Versión Taquigráfica.

16 "Héroe", "hijo del pueblo" son las palabras con que Osvaldo Bayer se dirigió siempre a la persona de Agustín Tosco.

17 Reglamento escolar publicado en la página del GCBA, disponible en http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/reglamento/nominacion.php?menu_id=19850

18 En el blog de la escuela (https://unnombreparalaescuela.blogspot.com/) se puede consultar las propuestas y sus fundamentaciones.



Resultados completos del escrutinio	
Agustín Tosco	160 votos
Atahualpa Yupanqui	139 votos
Haroldo Conti	94 votos
Azucena Villaflor	65 votos
María Eva Duarte	63 votos
Anulados	16 votos
En blanco	4 votos

Para conseguir la aprobación en la Legislatura Porteña era necesario defender y fundamentar la propuesta del nombre elegido. Esto se realizó en audiencia pública el 23 de noviembre de 2010.

Luego vendría el Acto de Imposición en el año 2011, en noviembre, con motivo del aniversario del fallecimiento de Agustín Tosco. Destaco las repercusiones que el evento tuvo en los medios, la enorme participación de la comunidad, la voluntad de tejer redes y comprometer la presencia de importantes actores sociales que se sintieron interpelados a través de la figura del "hijo del pueblo"

El grupo musical Jauría había hecho una canción en homenaje al líder sindical y fueron invitados para presentarla en la escuela como cierre del acto. Unos días antes, la banda de Ciro Perttusi estuvo en el programa de Mario Pergolini "Hacelo por vos" y contó ante las cámaras, como una novedad y con orgullo, que una escuela del barrio de Villa Pueyrredón homenajeaba a un líder sindical poniéndole su nombre.

Se hizo presente Héctor Tosco[19], hijo de Agustín, quien en un tono emocionado agradeció y recordó la figura de su padre, resaltando sus valores de honestidad y compromiso con el pueblo. Estuvieron presentes los compañeros de militancia de Agustín Tosco, como su chofer Roberto Habichay[20]n y el compañero docente Carlos Monestés[21], obrero del sindicato grafico en los 70 y autor de libros sobre Tosco y el Cordobazo.

El cineasta Adrián Jaime participó del acto y donó todas las gigantografías de la publicidad de su película "Tosco, el grito de piedra" que se expusieron desde el primer piso hacia la planta baja en el ingreso y SUM central de la escuela. Su película se exhibió con interrupción de clases y de carácter opcional para los alumnos en noviembre de 2011

A partir de este acontecer inaugural se mantuvieron como fechas homenaje el 20 de mayo y el 5 de noviembre con actos, actividades alusivas como radio abierta, visitas significativas, exposiciones, charlas, videos, murales, etc., manteniendo viva la memoria y significación del cuidado y respeto a los derechos humanos, a las luchas por la defensa de los derechos de los trabajadores, la unidad y la igualdad que la figura del "Gringo" Tosco representa.

A partir de 2015 en adelante, fecha en que además se pone en vigencia la Nueva Escuela Secundaria[22], los homenajes se hacen discontinuos y ya no se verifican entradas en el blog de la escuela referidos al nombre de Tosco. La NES[23] afectó muy fuertemente las relaciones vinculares al poner en jaque la estabilidad laboral de muchos compañeros y compañeras "comprometidos con el proyecto escolar", pues al tratarse de un bachillerato con orientación en Ciencias Sociales, esta área se vio muy afectada por el recorte de horas institucionales.



19 Antes de morir en clandestinidad, Agustín deja a su hijo una carta con un obsequio, un juego de ajedrez; esto habilitó un proyecto de ajedrez en la escuela que aún se mantiene vigente.

20 Roberto Habichayn falleció en junio de 2023. Médico y militante del PRT tuvo a su cargo el traslado de Agustín Tosco en el momento de la clandestinidad.

21 Carlos Monestés es autor de los libros Córdoba 1975: Tosco o Lacabannne (editorial Rosa Blindada, 2007) y Los Trabajadores y las Trabajadoras de Ideal Arcor UOGC –Córdoba 1969-1977 (editorial 3Banderas, 2023).

22 La NES fue la reforma curricular que en 2014-2015 llevó adelante, tardíamente, la jurisdicción de la ciudad para adecuar los títulos de escuelas medias a la redefinición estipulada por el CFE en consonancia con lo estipulado por la ley 26.206/06 de Educación Nacional, que además dictó el carácter obligatorio del nivel.

23 La NES fue una reforma muy poco aceptada en la ciudad por los docentes fundamentalmente del área de Sociales y Humanidades que vieron afectadas sus horas, su estabilidad y permanencia en las escuelas de pertenencia.

El presente: los alumnxs, el centro de estudiantes y una utopía que sigue albergando la memoria

En el transcurso del año 2023, con motivo del Congreso Pedagógico y con la idea de escribir el trabajo, retomo mi encuentro con la escuela. Había tenido referencias sobre ella, sabía que en el transcurso de la pandemia la comunidad había atravesado varios conflictos, luego de la licencia del director titular Miguel Vartuli. Hoy, la escuela es conducida por una compañera con un caudal favorable de consenso para ejercer su trabajo, que desde los comienzos en la "Casita amarilla" pertenece al equipo docente y se propone retomar y reforzar la memoria e identidad que hizo a la particularidad de esta escuela.

La visita se concretó para los festejos del 11 de septiembre, recordatorio del día del maestro. Me encontré con una hendidura, una invitación, algo del orden del habitar se reeditaba. Y para significarlo, hago referencia al trabajo de Celeste Viedma "Elogio de lo Imposible" donde describe el vínculo de enseñanza-aprendizaje como "esa invitación a hacer de la falta el motor del acto de educar"[24]

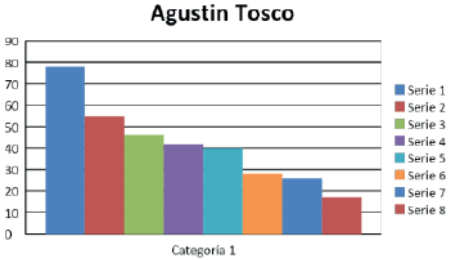
En el acto alusivo hubo dos videos: uno recuperaba la historia de la escuela a los 20 años de su creación y los diferentes ritmos que tomaron los reclamos y concreción de la obra (disponible en https://youtu.be/8LpP8CY8vzg); el otro, realizado por los alumnos, era un relato musicalizado con rítmica rapera sobre los avatares sufridos durante la pandemia y los esfuerzos por seguir construyendo vínculos y contenidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad (disponilbe en https://youtu.be/Yqmw9yfGttM).

Propongo al Centro de Estudiantes un trabajo de exploración de datos, previa autorización de la Dirección. El Centro estaba buscando una acción a propósito de los 20 años y se entusiasmó con la propuesta. Armamos una encuesta y en el mes de octubre tomaron las muestras por los cursos, de manera anónima y opcional. El tiempo apremiaba, ya que el acto se realizaría el 10 de noviembre. Se completó un número considerable de encuestas, se tomaron fotografías del desarrollo y en un cuadro expusieron los resultados de la información, que junto a otras actividades de la escuela se expusieron con motivo de los 20 años de la Tosco.

El propósito de la encuesta era sondear cuánto y qué representaba la figura de Agustín Tosco para lxs estudiantes.

¿Qué valores representa Agustín Tosco?

1.Lucha	5.Solidaridad
2.Memoria	6. Honestidad
3.Valor	7.Liberalismo
4.Coraje	8.Otro



Preguntamos acerca de la vida y obra de Agustín Tosco, para descubrir cómo fue dada la información: ¿antes de ingresar a la escuela y/o en el transcurso de la historia escolar?

Conocías de antemano	21.6%
No conocías de antemano	78.4%
Ahora la conoces	83.6%
No conoces la historia	16.4%

¿Recibiste información sobre la vida de Agustín Tosco y la elección del nombre durante tu asistencia escolar?

No		16%
Si		84%
	En el transcurso del último año	55%
	En años anteriores	45%

La selección del nombre (patrono) de la Escuela se eligió en el año 2008/2009

Si	68%
No	32%

¿Cuál sería a tu criterio la actitud de Agustín Tosco respecto de las políticas aplicadas en CABA en educación?

A favor	24%
En contra	39%
No sabe / no contesta	37%

A modo de cierre

Nuestra apuesta como trabajadores de la educación son "las pedagogías arcillosas de huertas, (las) pedagogías no para modelar sino para crear. Alfareras de alfabetos, tramas, textos, tejidos"[25].

Muy a pesar de nuestra insistencia y resistencias colectivas, mientras se desarrolla el cierre de este Congreso 2023-2024, somos protagonistas de una nueva crisis de representación en Argentina, acompañada de saqueo con una importante e inédita dosis de autoritarismo.

En la Ciudad autónoma, el pronóstico no es mejor y las escuela secundarias son gestionadas en nombre de "una transformación que no para" mientras la población docente es compelida a desarrollar una productividad a un "ritmo frenético y obcecado"[26].

Somos "pacientes, perseverantes y decididos", sabemos que los procesos históricos son complejos y, a veces, confusos y contradictorios.

En el año que transcurre, los jóvenes que tomaron la palabra en el acto por los 20 años de la Escuela Tosco, pusieron énfasis en la defensa de la escuela pública. Porque la memoria sigue viva donde la queramos encontrar, en la voz de los estudiantes, del pueblo, de los dirigentes que conducen y acompañan la lucha de los pueblos. Ya sabemos que "abrir escuela puede habilitar otros tiempos, otros anhelos. (y) Habitar ternuras"[27].

Seguimos asumiendo el legado histórico de Agustín Tosco, de unidad del pueblo, de perseverancia y de lucha, "nada debe desalentarnos, nada debe dividirnos".[28] Las figuras de Agustín Tosco, Atilio López y de René Salamanca, protagonistas de aquella gesta llamada el Cordobazo, son el camino para las conducciones obreras sindicales y el ejemplo vivo a continuar.







25 Carla Wainsztok, "Los géneros de las pedagogías", XXIII Congreso Pedagógico UTE- CTERA 2018, disponible en https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/wainsztok2018

26 Fernando Morillo, "¿Juntos por el cambio? Una interrogación a la política educativa del macrismo para el nivel secundario en la Ciudad de Buenos Aires", XXVII Congreso Pedagógico UTE- CTERA 2022, disponible en https://drive.google.com/file/d/11amMvDBLsblul8lvqe02oHVaFStsYae0/view

27 Wainzstok, obra citada.

28 Carta al Comité de Lucha de Villa Constitución, 11 de junio de 1975.

Prácticas educativas curriculares



Murales en homenaje a las Madres de Plaza de Mayo colocados en la sede central el 11 de marzo de 2024.



En este capítulo 12 reflexionamos sobre prácticas pedagógicas curriculares.
Sandra Sandrini y Carlos Beviglia nos proponen un debate pendiente para democratizar las decisiones institucionales con mayor participación de lxs docentes curriculares.
Roxana Waldmann, a partir del desarrollo de una práctica pedagógica realizada en una escuela hospitalaria en homenaje a los 40 años de democracia, genera la oportunidad de repensar "nuestros espacios" y el lugar de nuestrxs estudiantes cuando ellxs mismxs son lxs artistas.
Por último, Pedro Acosta nos presenta una tercera reescritura partiendo de sus preguntas como profesor de Educación Física sobre el uso de espacios compartidos por diferentes áreas, como los patios escolares. En este trabajo realiza una investigación cuantitativa y cualitativa donde sus preguntas van tomando cuerpo a lo largo de su trayectoria formativa.

El Ascenso Curricular, un debate pendiente: La democratización del conocimiento dentro de las instituciones educativas

Sandra Sandrini[1] y Carlos Beviglia[2]



1 Docente y artesana. Militante Sindical y política. Maestra Nacional de Dibujo (ENBA "Lola Mora") , Prof. para la Enseñanza Primaria (ENNSP Nº2 "Mariano Acosta"), Diplomada Superior en Pedagogía de las Diferencias (FLACSO), Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial (Nuestra Escuela). Vocal de la Junta de Clasificación Docente del Área Curricular de Materias Especiales. Secretaria del Área Curricular de Materias Especiales



2 Docente y músico. Prof. Nacional de Música egresado del Conservatorio Nacional de Música Carlos López Buchardo. Supervisor de Ed. Musical de los DD.EE. 8º y 11º. Vocal de la Junta de Clasificación Docente del Área Curricular de Materias Especiales.

Palabras clave

Ascenso Curricular; Democratización del conocimiento; Construcción de identidades; Equipos de conducción; Gestión escolar; Evolución del sistema educativo; Creatividad; Pluralismo; Diversidad; Exclusión.


El mundo prometido a Juanito Laguna, Antonio Berni

La Ciudad de Buenos Aires se encuentra entre las jurisdicciones de nuestro país en las que los docentes curriculares no podemos ascender a cargos de conducción en las escuelas que pertenecen a nuestro Escalafón A. De más está decir que el Área Curricular abarca a profesores y profesoras de las materias de Ed. Plástica, Ed. Musical, Ed. Física, Ed. Tecnológica, Idiomas Extranjeros, asignaturas fundamentales para la construcción subjetiva de las infancias cuando la finalidad es la formación de seres críticos y creativos.

En cada institución, el equipo directivo organiza y conduce el Proyecto Escuela orientado hacia una formación integral. Por otro lado, considerando que actualmente la mitad de los establecimientos de nivel primario en CABA son de Jornada Completa y en su mayoría escuelas intensificadas en un campo de conocimiento –Artes, Música, Idiomas, Educación Física–, resulta contradictorio que los docentes del Área Curricular no integren los equipos de conducción.

Estimamos que una de las formas de garantizar instituciones con prácticas participativas y plurales en línea con sus objetivos pedagógicos es la democratización y jerarquización de todos los campos de conocimientos al interior de las conducciones educativas.

En este trabajo procuramos fundamentar las políticas que permitan garantizar el acceso a la conducción escolar de todos y cada uno de los y las trabajadoras de las Escuelas de la ciudad.

Caracterización del Área


B.A. Xul Solar

Desde el Área Curricular, aportamos distintos lenguajes en la construcción de sentido que contribuyen a la formación integral del ser humano. En esta línea de reflexión, es necesario recordar las transformaciones en las carreras de formación docente para los y las profesoras de las materias curriculares mencionadas, siendo algunos ejemplos aquellas desde las que hasta hace unos años se egresaba con el título de "Mtro./Mtra. Nacional" y que hoy día son profesorados, cambio que también se produjo para la Educación Primaria.

Las múltiples posibilidades que brindan nuestras asignaturas, no sólo como forma de expresión sino como proceso de construcción de conocimiento y como herramientas de transformación, habilitan una mirada diferente de la realidad, una cognición alternativa y complementaria a las formas de comprensión que producen los conocimientos científicos.

Garantizamos el acceso a multiplicidad de saberes, reconocemos y defendemos la diversidad cultural entendida como diálogo. La escuela es territorio de lucha por los significados sociales y escenario de los procesos de construcción de identidades. Allí, nosotros contribuimos a desarrollar la subjetividad creadora indispensable para un mundo donde quepan todos los mundos.

Organización del Área Curricular


Quinteto - Emilio Petorutti

Una característica distintiva de nuestra área es su transversalidad a las de Ed. Inicial, Ed. Primaria y Ed. Especial. Es decir, nuestras asignaturas se dictan en todas ellas, para las que poseen diseños curriculares específicos. El acceso laboral es a través de concursos diferenciados para los escalafones de cada materia.

El Área Curricular está estructurada en dos escalafones:

Escalafón A

Abarca todas las modalidades de Jardines de Infantes Nucleados, Comunes, Integrales y Escuelas Infantiles; Escuelas Primarias Comunes y del Programa de Intensificación en un Campo de Conocimiento (Artes, Música, Idiomas Extranjeros, Ed. Física, Nuevas Tecnologías, Actividades Científicas) y Escuelas de Ed. Especial.

Las asignaturas de nuestra área que se dictan en ellas son Ed. Física, Ed. Musical, Ed. Plástica, Ed. Tecnológica, Idiomas Extranjeros, Teatro, Danzas y Medios Audiovisuales.

Escalafón B

Son instituciones especializadas en un campo de conocimiento:

- Escuelas de Música
- Centros Educativos Complementarios de Ed. Plástica
- Centros Educativos Complementarios de Idiomas Extranjeros
- Centros Educativos Complementarios de Natación

En ellas se dictan asignaturas específicas de cada trayecto de formación y cuentan con diseños curriculares específicos.

Debido a la gestión de la UTE en la Legislatura de la CABA, que logró en el año 2011 la sanción de la Ley 3940, fueron creados en las instituciones de este escalafón los únicos cargos de conducción institucional a los que podemos acceder actualmente: Dirección, Vicedirección y Secretaría. A ellos acceden por concurso de ascenso las/los docentes titulares en cargo de base que se desempeñan en dichas instituciones.

La carrera de ascenso del Área Curricular en las escuelas de C.A.B.A. hoy


Escuela Criolla, Molina Campo

Desde la vigencia del Estatuto Docente y sus sucesivas modificaciones, la posibilidad de acceder a los equipos de conducción de estas instituciones está restringida únicamente a quienes cuentan con el título de Prof. para la Enseñanza Primaria o equivalentes, y se desempeñan en ellas como Mtras./os. de Grado.

Las condiciones objetivas y simbólicas de la carrera del/la docente curricular actual en este escalafón constituyen una paradoja mayor del sistema educativo de la ciudad. Mientras que un/a docente que se desempeña en un cargo de base de cualquiera de las instituciones mencionadas comparte ámbito, objetivos pedagógicos y puede participar de la construcción del Proyecto Escuela, no puede aspirar a conducirlas. Al mismo tiempo, siendo los cargos de Supervisión las únicas posibilidades de ascenso actualmente previstas por la normativa vigente, integrará los equipos distritales que asesorarán y orientarán a las conducciones acerca de todos los aspectos relacionados con esta temática y tantas otras, interviniendo permanentemente en todos los aspectos de la vida institucional escolar.

Hoy, en el Escalafón A, nuestras posibilidades de ascenso están restringidas a los cargos de supervisión, cuya cantidad tampoco es uniforme en todas las asignaturas del área.

En varias jurisdicciones del país los sistemas educativos evolucionaron, como es el caso de la Provincia de Buenos Aires, en las que el ascenso se estructura por área, independientemente de la materia. Así, cualquier docente, más allá de la asignatura que dicta, puede acceder a la

conducción de una escuela, en el entendimiento de que el diseño e implementación de un proyecto educativo y la gestión institucional constituyen una dimensión superior a la visión que ha regido por más de un siglo la Educación Primaria de la CABA, en la que determinados saberes son consagrados como preeminentes, mientras que otros son relegados a una suerte de tierras bajas del conocimiento.

Aportes para el debate



Sin pan y sin trabajo - Ernesto de la Cárcova

Partimos de la base de que la Escuela Pública debe asegurar el derecho social a la educación con una mirada de inclusión. Las condiciones actuales de las y los profesores curriculares dan indicios de que hay exclusiones y que esas exclusiones tienen que ver con el conflicto con "lo diferente", lo que se sale del molde, aquello que no se puede "controlar", como si los procesos educativos pudieran ser controlados o cuantificables.

Asistimos entonces a una de las grandes contradicciones: hablamos de inclusión, pero jerarquizamos saberes y campos de conocimiento; hablamos de pensamiento crítico, pero priorizamos los saberes que el poder hegemónico ordena impartir por sobre las herramientas que, lejos de reproducir normas y fórmulas, habilitan la creatividad y pueden generar un diálogo con lo nuevo, el presente y el devenir; como si el vértigo de habilitar espacios para la diversidad y el pluralismo atentara contra la concepción normalista.

Circula dentro del Área Curricular un fuerte malestar por ser considerados como "la hora libre", lo que, en definitiva, colabora con la mirada sesgada que favorece la exclusión. En términos normativos estrictos, esa mirada sesgada se concreta en la idea de que todo conocimiento que no es impartido por el maestro de grado tiene menor valor o un valor poco importante. Por otra parte, en su mayoría son todas aquellas horas de clase que generan placer en las infancias, posiblemente porque son asignaturas que ponen en acción todas las actividades de las que la humanidad se ha valido en su evolución. Pensemos por un momento que gracias a las pinturas halladas en cuevas o restos de cerámicas de diferentes culturas, tenemos registro de aquellas épocas: escenas de danzas, músicos, juegos físicos, herramientas de caza, idiomas... Es decir, el placer —quizás— esté vinculado a una memoria colectiva ancestral. Esta reflexión nos lleva, entonces, a considerar que la construcción del conocimiento y el placer al que nos habilita la expresión no debieran disociarse para cobrar importancia y que los saberes de la humanidad no son jerarquizables. Finalmente, ponemos en debate, además, los diseños curriculares, el currículum oculto y la resistencia, en muchos ámbitos, de alejarse de los contenidos que el poder hegemónico establece como válidos o no válidos.

¿Qué es aquello que nos diferencia de varios territorios del país, del Área de Educación Media o del Área Primaria de Adultos en donde todos y todas tienen las mismas posibilidades de ascenso? ¿Por qué un docente de una materia "Curricular" puede ejercer un cargo de conducción en la Provincia de Buenos Aires y en CABA no? La mismísima Gral. Paz pareciera hacernos diferentes personas también en materia educativa.

La escuela de hoy es un territorio de trayectorias educativas que requieren abordajes interdisciplinarios y multidisciplinarios. El ascenso curricular en las Escuelas implica un cambio de paradigma, una nueva impronta que interpela la matriz de conducción educativa tradicional. No se trata de un postulado simplista ni reduccionista, en términos de equilibrio o legitimidad laboral, sino de un factor de igualdad entre las áreas de conocimiento. Se trata de superar la visión normalista de la formación docente prevalente por más de cien años en la definición de conducción educativa, de asumir como desafío las tensiones emergentes y la necesidad de construcción de acuerdos.

Resulta asombroso, ya entrados en el Siglo XXI, cómo desde lugares claves de responsabilidad en la conducción política de la educación se sigue hablando de la importancia superior de la enseñanza de la lengua y la matemática en términos de objetivos de aprendizaje para la vida. Esta no es sino una visión empobrecida de formación, en tanto reduce la alfabetización a tan sólo dos lenguajes.

En este sentido, el ascenso curricular es un aporte decisivo, una mirada transversal del proceso formativo: el desafío de formar seres libres; la metáfora como forma de desafío al

poder; escenarios educativos que respeten las identidades y las diferencias; territorios que propicien la multiplicidad de expresiones y respeten todas y cada una de las formas de vivir, sentir y ser.

En resumidas palabras, nos comprometemos a dar los debates en todos los ámbitos necesarios, con el fin de conquistar los derechos postergados de los y las trabajadoras del Área Curricular.



Murga ESA TE LA DEBO en UTE
Trabajando desde el 2016 con espíritu militante para abordar desde la música, el humor y el arte popular "la realidad político-social del país y América Latina".

Mural comunitario “CORAZONES. 1983-2023, 40 años de Democracia”

Roxana Waldmann[1]



1 Diseñadora en Indumentaria y Textil (UBA). Maestra Nacional de Plástica (Esc. de Cerámica “F. Arranz”, CABA). Postítulo en Didáctica de las Artes (MEGC, CABA). Profesora en docencia superior (PD I –UTN). Diseño y realización de Mural cerámico J.I.N. Nº 2 D.E. 4 “Carlos Della Penna” (2017). Diseño y Proyección de Mural Cerámico Comunitario 50 Aniversario de la E.I.I.4 -D.E.4 (2019).

Palabras clave

Arte Colectivo, Mural, Diversidad, Comunidad, Juego.



¿Quién dijo que todo está perdido...?

El presente escrito desarrolla una práctica pedagógica realizada en la Escuela Hospitalaria Nro. 3 "Dr. Pedro de Elizalde" (ex "Casa Cuna"), en el marco del 40 aniversario de la vuelta a la Democracia. Las cuatro décadas de Democracia en Argentina se nos presentan como una oportunidad para celebrar esta forma de vivir en común y reflexionar sobre los acuerdos sociales a los que hemos llegado en este tiempo. Todo niño/a tiene derecho a la salud y a la educación, y si en la vida irrumpe una enfermedad que lo obliga a estar largo tiempo internado, siendo un hecho tan tremendo que podría interrumpir su infancia, retrasar o hacer truncar su educación, es ahí donde se hace presente la escuela hospitalaria, posibilitando la libertad de pensar otros escenarios posibles.

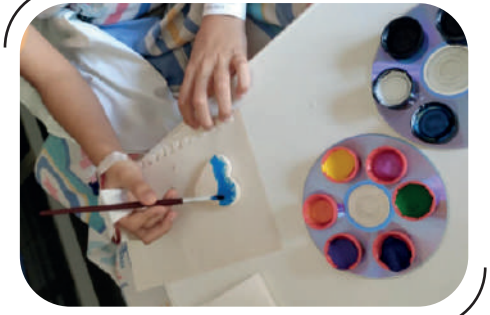
Desde la Escuela Hospitalaria tenemos un lugar de privilegio, ya que es mucho más que la continuidad de la actividad curricular que el niño se vio obligado a dejar para curarse. Es el espacio que permite reconectar con lo que dejó afuera. Somos la puerta de acceso, desde nuestra práctica docente del día a día, para dar a conocer, garantizar, proteger y promover los derechos de todo niña, niño y adolescente como sujeto de derecho activo y, de esta manera, trascender muros para crear, planificar, sociabilizar y resguardar las infancias.



En este marco se inscribe la propuesta "Corazones" en homenaje a los "40 años de Democracia", poniendo énfasis en el respeto por la diversidad y lo innegable de la participación colectiva, dejando en evidencia, o mejor dicho, haciendo presente la imagen "el todo es más que la suma de las partes", ya que la singularidad de cada uno/a, en interacción, se expande exponencialmente, al transformarse en un mural colectivo, dejando plasmada en la memoria la impronta de todos los que en tiempo y espacio vivimos la experiencia de participar y formar parte de la escuela, reforzando el sentido de pertenencia y participación social que nos involucra y deja huella.

Un poco de historia

La Escuela Hospitalaria Nº 3 "Dr. Pedro de Elizalde" (ex "Casa Cuna") es una de las tres escuelas hospitalarias que funcionan en la ciudad de Bs. As., brindando escolaridad a niños, niñas y jóvenes internados en el Hospital en todos los niveles: Atención Temprana, Inicial, Primaria y Secundaria. Su estadía determina el periodo que puede ser de corta, mediana o larga permanencia, incidiendo en la adecuación del proyecto pedagógico. Pero no siempre fue así. Si nos remontamos en la historia, la Escuela Hospitalaria reabrió sus puertas en el año 1998, luego de haber sido cerrada durante el gobierno dictatorial en el marco del terrorismo de Estado.



Bajo el gobierno de facto cívico-militar se consideró que las Escuelas Hospitalarias eran innecesarias, sumando a esto la política represiva. Los profesionales docentes en el campo de la educación especial tenían dificultades particulares en la realización de tareas educativas durante esta época, había supervisiones militares, regía la prohibición de la actividad sindical, así como la persecución y censura a la creación de asociaciones, la reducción de servicios y recursos ante los alumnos con discapacidad y otro tipo de obstáculos de diversa índole.

Nuestro estudiantado, nuestros espacios

Nuestra población está compuesta por alumnos y alumnas provenientes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, del Conurbano Bonaerense mayoritariamente, de la Provincia de Buenos Aires y de otras provincias del país, como así también de países limítrofes. Esto significa que la elaboración de proyectos pedagógicos contempla la selección de contenidos, estrategias y recursos didácticos que garanticen el aprendizaje propio del proceso de escolarización, atendiendo las medidas de bioseguridad brindadas por los responsables de salud del Hospital y de cada sector, con sus particularidades, conformando de esta manera un gran equipo, tanto escolar como de salud.
Repensar los espacios escolares permite optimizar el lugar que ocupa el alumno y la alumna en ambas instituciones (escuela y hospital). La tarea de las maestras y maestros hospitalarios es indispensable en la construcción de este proceso. Uno de sus objetivos es generar proyectos flexibles, dinámicos e interdisciplinarios pensados para desarrollar con niños y niñas o adolescentes según su lugar de permanencia dentro del hospital, es decir, en la sala de internación o en salas de tratamiento ambulatorio.
Nuestra postura re-direcciona los formatos tradicionales instituidos en la escuela, seleccionando como estrategia metodológica privilegiada en la enseñanza hospitalaria, el juego educativo:

"La enseñanza crea una condición de posibilidad para el desarrollo cognitivo y, al no desligarse del juego, permite articular el encuentro entre el mundo cultural propio del niño y los mundos "descontextualizados" del espacio escolar. El juego permite situar la experiencia del niño. Por su parte, la enseñanza amplía esa experiencia. La posibilidad de ofrecer objetos –herramientas culturales– en función de una intención previa del educador y las consignas del maestro –herramientas semióticas– permiten resignificar el juego del niño en orden al trabajo escolar y cristalizar en un producto la imaginación puesta en acto y la información nueva brindada por la escuela". "El juego en la Educación Domiciliaria Hospitalaria", Cuadernillos de Ministerio de Educación de la Nación.

Somos verdaderos artistas

El proyecto nace en los jardines del Hospital, donde las paredes, continuamente comienzan a estar intervenidas por distintas asociaciones, grupos, ONG, entre otros, que desde las mejores intenciones y solidaridad, dejan su impronta con bellas imágenes, para que los chicos que están en el Hospital sean espectadores, pero no autores/artistas.
Ahora bien, desde la escuela, nos preguntamos ¿cómo se podría pensar un proyecto en el cual nuestros alumnos sean los verdaderos "artistas"? Que sean ellos los que dejarán su impronta y a la vez sea un proyecto colectivo, con todo lo que conlleva, ¿cómo pensarlo desde ese lugar?
Y es aquí donde, desde el área de Educación Plástica, surge la idea de construcción de un mural colectivo, entendiendo las Artes Visuales como expresión del individuo aportando una sensibilidad que perdurará y formará parte de la cultura, y al resolverse de manera grupal, propone el tránsito por experiencias que permiten ampliar conocimientos, capacidades expresivas y construir habilidades para disfrutar del arte desde su realización y saberse parte de la cultura, siendo la escuela promotora





insoslayable entre lo pedagógico, lo social y lo cultural.
Gracias al Equipo directivo y las/los compañeros docentes de los distintos niveles y áreas, fue posible llevar adelante todo el proceso que significó diseñar y desarrollar el dispositivo escolar articulando el abordaje pedagógico didáctico desde el respeto por la diversidad y la libertad de expresión en el marco de los 40 años de Democracia con una perspectiva teórica adecuada y contextualizada a la situación particular de cada alumno.



Artistas desde el hacer jugando y jugándose

Proponemos a las y los alumnos, a todo el que pertenezca a la comunidad del Hospital "Dr. Pedro de Elizalde" y de la Escuela Hospitalaria que dejen su impronta, posicionándose "desde el hacer y de manera lúdica" para la creación de un mural de creación colectiva. Para ello se tuvieron en cuenta las necesidades de cada alumna/o, como el trabajo "a pie de cama", o en talleres, según sean estudiantes en tránsito o en internación. Se preparó el material (paletas, pinceles, pinturas) que en muchos casos, por motivos de bioseguridad, debían ser descartados.
La idea de que los alumnos sean los artistas, y que puedan intervenir directamente la "pared", se materializó en trabajar sobre una pieza/soporte de bizcocho cerámico, en forma de corazón, a modo de acercar la experiencia de "pintar en la pared" para lograr plasmar la impronta personal de cada uno y desde "el hacer" y de manera lúdica, experimenten con colores, líneas y formas, desde la sensibilidad de cada uno, creando una imagen visual, que se enriquecerá y perdurará, al ser parte del mural colectivo, una vez emplazado en la pared del Hospital.
La propuesta se generó entonces como un proyecto de arte comunitario, del cual formarían parte todos los niveles de la escuela: Atención temprana, Inicial, Primaria y Secundaria. De esta manera, la presencia de la escuela y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, brindados por el docente hospitalario, hacen que los alumnos sientan que recuperan parte de su mundo, de su vida cotidiana, y en ello recuperan parte de sí mismos.
Todo este movimiento que generó el trabajo colectivo dejó en evidencia el compañerismo y la humanidad que se vive en el ámbito de la escuela y se hizo extensivo al personal de salud, quienes también quisieron ser parte del proyecto y participaron de modo activo, ya que cada uno que se propuso participar, tuvo su soporte cerámico, quedando así de manera manifiesta que los proyectos concretos de educación, y más aún, desde el arte, fortalecen la cooperación entre los distintos actores, promoviendo la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la cohesión social.



El espacio se pone en juego

Pedro Acosta[1]



1 Licenciado en Educación, Políticas Públicas y Organización del Campo Pedagógico. Profesor nacional de Educación Física. Docente curricular de primaria Escuelas 7 y 22 del Distrito Escolar 2. Congresarl y delegado de UTE. Vocal de la junta de disciplina docente.

Palabras clave

Relevamiento; Patios escolares; Uso pedagógico; Evolución de la educación físicaa

Introducción

En el año 2019 presenté en el XXIV Congreso Pedagógico de UTE-CTERA una ponencia titulada El patio de mi escuela, que tenía como fin indagar sobre los espacios en los cuales se realiza la clase de Educación Física. Procuraba visibilizar una situación que venía observando en mi paso por diferentes escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires acerca de los patios escolares, para intervenir en ellos y habilitar el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas.

En aquel texto, para visibilizar problemas de diseño de nuestros patios y empezar desde allí a modificarlos para sean aptos y faciliten un aprendizaje mucho más significativo, unas de las ideas que planteaba fue la realización de una encuesta para que los profesores de las diferentes escuelas se expresaran, según la particularidad de sus lugares, sobre las condiciones de sus espacios laborales. A partir de este relevamiento, –sostenía– se podían llevar adelante vías de acción concretas para empezar a rediseñar los patios de nuestras escuelas, porque lo colectivo siempre es más relevante. Las propuestas de mejora deben surgir de todos los trabajadores y desde allí podremos elaborarlas apuntando a generar objetivos reales.

Desarrollo

Tres años después, en 2022, tuve que presentar el trabajo de investigación final (TIF) para el ciclo curricular complementario de la Licenciatura en "Educación, políticas públicas y organización del campo pedagógico" cursada en la UMET. Tomando como punto de partida aquella ponencia del 2019 mediante una experiencia posicionada en la investigación-acción, asumiendo el rol de docente-investigador, intenté no sólo producir conocimiento sino también generar una herramienta de transformación para intervenir sobre los espacios donde se llevan adelante las clases de educación física y promover un redimensionamiento de los mismos para que el movimiento, los juegos y los deportes dentro de la escuela puedan desarrollarse de la mejor forma posible. De esta manera la pregunta que formulé fue: ¿Qué efectos pedagógicos y de seguridad tienen el estado edilicio de las instalaciones en la realización de las clases de Educación Física en la escuela primaria?

La hipótesis que planteé fue que las condiciones de los espacios escolares dificultan el proceso de enseñanza/aprendizaje de dicha materia y que son inseguros debido a que no han sido diseñados para llevar adelante las clases de Educación Física.

Opté por una estrategia teórico-metodológica cuantitativa y cualitativa. Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron dos: a) un cuestionario cerrado (estrategia cuantitativa) que se entregó a 26 docentes de diferentes escuelas para que lo respondieran y b) una entrevista (estrategia cualitativa) que fue semiestructurada. En ellas partimos de preguntas guiadas para ir completando la información con los dichos de les entevistades para permitir recuperar algunas voces y miradas de les docentes de educación física acerca de los espacios donde llevan adelante sus prácticas. Se les propuso a 7 docentes de escuelas primarias una guía de pautas semiestructurada de entrevistas y realizarlas en su lugar de trabajo pidiéndoles permiso previamente a les entrevistades para grabarlas.

La población del estudio fueron escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En esta jurisdicción funcionan 437 edificios educativos públicos de Nivel Primario que se encuentran distribuidos en los 21 Distritos Escolares existentes. De ellos 270 son de Jornada completa y 177 de Jornada Simple. La muestra se realizó en los establecimientos del distrito escolar 2, siendo este el ámbito laboral donde me desempeño como profesor de Educación Física, quedando conformada por 16 establecimientos educativos seleccionados conforme criterios como: la antigüedad de las construcciones, la cantidad y dimensiones de los espacios destinados para realizar las clases de educación física, los turnos en los que funciona el establecimiento escolar (JC y JS), la especialización que tienen las escuelas (primaria común y primaria con intensificación en un área de conocimiento, con acento en aquellas que lo son en Educación Física)

Para la realización de los cuestionarios y las entrevistas se seleccionaron docentes de diversas escuelas que trabajen en diferentes edificios escolares, turnos y con variedad de grados tratando de abarcar la mayor diversidad posible. Se les aclaró a les participantes, tanto a los que completarían el cuestionario como a los que participarían de la entrevista, que no se publicarían nombres, apellidos ni lugares de trabajo.

El análisis de los cuestionarios y las entrevistas en sus ejes y categorías me llevaron a plantear una serie de reflexiones teóricas.

¿Dónde damos clase?

La primera reflexión tuvo que ver con la influencia de los espacios escolares en el dictado de la clase. Encontramos

una abrumadora respuesta afirmativa en relación con este aspecto por parte de los docentes.

Como segunda reflexión podemos señalar que la mayoría de los docentes cuenta entre uno y tres patios en sus instituciones, lo que presupone bastante espacio para poder trabajar. Con formas rectangulares y cuadradas, aparecen como lugares que pueden decirse a priori que son aptos, pero las dimensiones y la estructura de los espacios son variadas, dependen del edificio escolar en donde se encuentren, no siendo siempre la cantidad un sinónimo de calidad a la hora de llevar adelante el proceso de enseñanza/aprendizaje de la materia.

La tercera reflexión tuvo que ver con la pertinencia de esos espacios para poder trabajar con grupos de estudiantes. Un gran número de docentes indicó que sus espacios de trabajo no eran adecuados en relación con la cantidad de alumnos que conforman los grados que tienen a su cargo. Con un promedio de 20 niñes por grupo, el lugar para realizar la clase suele ser apropiado si se cuenta con el espacio completo.

Aprendemos y nos cuidamos

La cuarta reflexión tuvo que ver con analizar el estado edilicio de estos espacios escolares desde dos aspectos: la seguridad y los contenidos de enseñanza. Estos dos conceptos se entrecruzan y están relacionados. Los espacios físicos tienen una enorme importancia, condicionando no sólo el desarrollo de la clase sino también qué contenidos se eligen. De esta manera, empezando por los obstáculos que se presentan en las escuelas y que la totalidad de les docentes entrevistados marcaron como existentes, vemos que hay un condicionante que engloba ambos conceptos. Algunos son parte de la estructura de la escuela como mástiles, columnas, árboles canteros y macetas, pero también se observan otros de tipo móvil que son periféricos. Los patios parecen ser depósitos donde se colocan sillas, mesas y otro tipo de materiales en desuso. Además, tenemos los materiales deportivos (como arcos y aros) que si bien no son obstáculos, son equipamiento que se encuentra en el patio escolar, muchas veces en mal estado. Este conjunto de elementos vuelve al patio escolar destinado a Educación Fisca como potencialmente peligroso. Muchos edificios son antiguos y no responden a las necesidades actuales, careciendo de protecciones adecuadas para evitar accidentes. Las medidas de seguridad son acciones llevadas adelante transitoriamente no recibiendo el mantenimiento necesario para que estén siempre en condiciones de cumplir con su función, introduciendo de esta manera un debate acerca de la necesidad de realizar mejoras en los espacios tendientes a dotarlos de medidas que minimicen riesgos. En las entrevistas, les docentes remarcaron la necesidad de introducir mejoras e invertir en protecciones que aumenten la seguridad de estos espacios.

El espacio es de todxs y para todxs

El Diseño Curricular plantea contenidos referidos a: reconocer el espacio, observarlo, representarlo; para poder ubicarse en él también hace mención a cómo dominar las variables físicas del movimiento cuando se ponen en juego personas y objetos en tiempo y espacio para así anticipar trayectorias propias, de otros y de objetos, ajustar sus movimientos en función de sus objetivos y relacionarse cuidadosamente con el medio físico en el que vive, animarse a explorar, conocer otros lugares nuevos ubicándose en ellos. De esta manera, las estrategias de enseñanza también se encuentran afectadas. Estas tienen en cuenta la disposición del ambiente y el reconocimiento del cuerpo en el espacio, entonces las diferentes dificultades que se encuentran en los patios llevan a que se limite su aplicación; su elección se reduce a la hora de presentar las actividades, se pierden así posibilidades de llevar adelantes experiencias pedagógicas que resulten enriquecedoras para les alumnes y que le permitan a les docentes abordar los diferentes contenidos desde metodologías variadas. Estos ejes se articulan y no se enseñan por separado, por cual, si bien lo concerniente al espacio físico es aquello que se puede observar como más afectado, los otros dos ejes al relacionarse también encuentran limitaciones en la realización de actividades motoras, juegos y mini deportes. Los profesores y profesoras señalan que, pese a las condiciones edilicias desfavorables, trabajan uno de los ejes que mayor influencia tiene en les alumnes del segundo ciclo de la escuela primaria: los juegos de iniciación deportiva y los mini deportes.

Llueve, ¿compartimos?

Existe otra situación donde los espacios resultan insuficientes. Estamos hablando de cuando se debe compartir el espacio, sobre todo en los días de lluvias. Los espacios

alternativos en su mayoría no aparecen como aptos para poder dar clases, ni siquiera si se cuentan con ellos en forma exclusiva. Son pasillos, pequeños patios internos rodeados de salones de clase o bien lugares que tienen otra función, como por ejemplo el comedor escolar. Las escuelas tienen en promedio 4 docentes por institución que coinciden en el establecimiento al menos dos días a la semana, por lo que tener que trabajar en un mismo lugar ante condiciones climáticas adversas es un escenario que puede darse en muchas oportunidades, siendo una situación completamente diferente en relación con lo planificado para determinado día. Surge ante esta situación el reclamo por la falta de espacios cubiertos que sean acordes para poder clases de Educación Física sin tener que recurrir a lugares que no reúnen las condiciones necesarias para clases que tienen como objetivo primordial el movimiento. Este punto en las escuelas porteñas en un déficit, porque cuando el patio no se puede usar, la clase se trastoca. Reducir el espacio hace que se generen adaptaciones parciales o totales de la actividad planificada.

Nos adaptamos

Si bien les docentes incorporan en su planificación todos los contenidos del Diseño Curricular, las situaciones que se presentan en los espacios escolares los llevan a tener que realizar limitaciones y adaptaciones. Si los espacios no son grandes y tienen además obstáculos que reducen el espacio de movimiento, muchos contenidos referidos a desplazamientos se ven coartados. Mas del 96% de los docentes cuentan que poseen pisos de baldosas en los patios, pero también existen en sus patios otro tipo de superficie como cemento y hasta asfalto. Muy pocas escuelas cuentan con piso de parque. Este aspecto también aparece como determinante a la hora de tener que realizar cambios en las planificaciones. Pisos resbaladizos o rugosos limitan el trabajo por la posibilidad de caídas y accidentes. Existe otra situación que marcan varios docentes como condicionante y es la falta de líneas pintadas para poder realizar deportes. Con adaptaciones, adecuaciones e interactuando con los obstáculos que rodean a los espacios escolares destinados a la Educación Física, profesoras y profesores llevan adelante su tarea buscando soluciones paliativas para las instalaciones con las que cuentan.

Conclusiones

En el XXVII Congreso Pedagógico de UTE realice una ponencia acerca de la evolución de la Educación Física desde los años 70 hasta nuestros días. Allí expresaba que “Nuestras prácticas están atravesadas por el paradigma de entender a lxs niñxs como sujetos de derecho y que la vinculación con la actividad motriz se lleva adelante desde un punto de vista muy distinto al de décadas pasadas” pero, más allá de la evolución de las propuestas pedagógicas, todavía tenemos un aspecto que debemos mejorar y es el estado edilicio de los espacios escolares destinados a la Educación Física que, como hemos visto, afecta la calidad de enseñanza en las clases. Las condiciones que presentan los patios en los establecimientos educativos desde el punto de vista de la seguridad actúan de manera estrecha sobre la posibilidad de llevar adelante experiencias de movimiento que resulten significativas. Los obstáculos que están presentes, las dimensiones y la calidad estructural de los espacios afectan además de manera directa la selección y planificación de los contenidos específicos de Educación Física.

Puede concluir, a partir del recorrido que hemos hecho en esta investigación, y a 40 años de la vuelta a la democracia, creo que es importante reflexionar sobre estas situaciones en busca de mejorar los patios escolares. Muchos condicionantes espaciales pueden ser resueltos por les docentes, incluso por la comunidad educativa de los establecimientos escolares, pero son intervenciones que sirven para aportar soluciones momentáneas. Existen otras medidas más profundas que dependen de decisiones a nivel institucional y gubernamental para que se intervenga con el fin de empoderar las clases de Educación Física y fortalecer los procesos de construcción del conocimiento.

Bibliografía

Educación Física". XXIV Congreso pedagógico UTE 2019
Acosta, P. (2022), "Educación Física de ayer a hoy. Rupturas y continuidades desde los años 70". XXVII Congreso pedagógico UTE 2022

Acosta, P. (2023), "Los espacios escolares para la realización de las clases de Educación Física". Trabajo integrador final UMET 2023

G.C.B.A., Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza. (2012). Diseño Curricular para la enseñanza primaria. Segundo ciclo.



CONCIERTO de ARBOLITO en UTE

Presentación del Ciclo: La Educación en perspectiva. Argentina y Ciudad de Bs. As., hacia el 2024

Ciclo de seis emisiones radiales – Programa VI







Programa de radio "Apuntes Educativos" del viernes 15 de diciembre de 2023, con la presencia de Paula Fainsod, Jesica Báez, Claudia Loyola y Stela Kuguel de la "Carrera de Especialización en Pedagogías para la igualdad en contextos socioeducativos diversos", con la coordinación de Irina Garbus, Secretaria de Educación de UTE, y Temis Sacomano, Secretario de Educación Artística de UTE.

Disponible en

https://open.spotify.com/episode/7yFUgXjsb3G8hDQES3JM7I?si=xFTa49GDQiaCFGw_raG8zw

La "Carrera de Especialización en Pedagogías para la igualdad en contextos socioeducativos diversos" es presentada a lo largo de nuestro programa, con el objetivo de interesar a compañeras y compañeros de UTE en la propuesta o trayectoria de formación, para la cual estamos estimando la viabilidad de un Convenio con la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires de modo de ofrecer las mejores condiciones posibles para su ingreso, cursada y acreditación, tal como formulamos nuestro compromiso en el inicio del Ciclo: La educación en perspectiva, de cara al 2024.

Esta convocatoria –desde la Secretaría de Educación y la Secretaría de Educación Artística de UTE– se impulsa dada la especificidad de la Orientación de la Carrera ya que, en la cohorte 2024 los seminarios se centrarán en 'Educación, lenguajes y comunicación', estructurados desde el campo de las Artes y sus articulaciones emancipatorias con el campo de la Educación. Podrán postularse: egresadas/os de universidades argentinas con título de grado correspondiente a una carrera de cuatro años de duración y egresadas/os de estudios de Educación Superior no universitario de cuatro años de duración o dos mil seiscientas horas reloj, como mínimo.

La Carrera se propone formar especialistas en el diseño e implementación de proyectos y prácticas educativas en: gestión de políticas públicas, escuelas, instituciones de formación docente, bachilleratos populares, espacios de salud, recreación y comunicación social, organizaciones sociales y de desarrollo territorial. El título de Especialista será otorgado por la Universidad de Buenos Aires, según la Resolución C.S. Nº 1903/ 2018.

Sonia Laborde
Asesoría Pedagógica
Programa Diplomaturas Universitarias
UTE-CTERA-CTA

Invitaciones finales





Ilustración de Florencia Coschignano para el XXIX Congreso Pedagógico UTE-CTERA

Hacer de la memoria un ejercicio de vida. Homenaje a Teresa Manera

Invitación a participar en el XXIX Congreso Pedagógico de UTE-CTERA-CTA 2024: Democratización del Conocimiento. Pedagogías de la Ternura

Hacer de la memoria un ejercicio de vida
Homenaje a Teresa Manera

Teresa Manera fue dirigente del SEPPAC (Sindicato de Educadores Privados y Particulares de Córdoba), que integraba la CUTE (Central Unificadora de Trabajadores de la Educación) antes de la conformación de CTERA. Un sindicato creado a principios de la década del 70, conformado por jóvenes docentes de escuelas privadas confesionales y laicas, gestado desde las bases, que luchó y logró adquirir derechos ya conquistados en la esfera de la Educación Pública en el seno de una provincia donde la jerarquía eclesiástica pisaba fuerte.

Como dirigente gremial Teresa participó del encuentro preparatorio para llevar adelante el proceso de unificación orgánica de las entidades docentes a partir del cual se crearía la CTERA que se realizó en Huerta Grande, Córdoba, a principios de agosto de 1973. Y en calidad de tal fue secretaria de Actas.

Escribió Pascual Peyrelongue (en "CTERA: un nombre. La construcción de un nuevo sentido común", XXII Congreso Pedagógico, UTE/CTERA/CTA, 2017, disponible en **https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website/peyrelongue2017**): "el proceso de unificación orgánica de las entidades gremiales docentes del país confluyó en el año 1973 a través de una iniciativa que tendría carácter definitivo, motorizada en el encuentro de Huerta Grande en Córdoba, entre el Acuerdo de Nucleamientos Docentes y la Central Única de Trabajadores de la Educación. (...) Las sesiones se iniciaron a las 17.30 del 1ro de agosto de 1973 con la presencia de 98 organizaciones docentes. (...) En el Acto de Clausura la delegada de CUTE Teresita Manera de Federico (Seppac) expresó: '...hoy hemos cumplido el mandato de las bases docentes al constituir la Unidad Orgánica de la Docencia Argentina. El principio fundamental de este congreso se ha cumplido porque hemos fijado los principios base sobre la que se construirá la entidad. ... comienza una etapa de coincidencias para la lucha en común, política gremial y política educativa, ... Hubo una revolución cultural porque en ella participaron los docentes y todos los sectores interesados en el proceso educacional. En el futuro llegaremos quizás a confundirnos con la clase trabajadora'".

Su militancia política en las aulas y en el sindicato le valió persecución, exilio en Francia y pérdidas personales de todo tipo. Como cuentan sus hijes, Clarisa, Martin y Mauricio

"La Tere abrazó desde su juventud el compromiso de luchar siempre por una educación de calidad y accesible a todos. Su carrera de Docente Universitaria y de directora de la EEM García Lorca son el fiel testimonio de su vocación".

Al regreso del exilio se afilió a UTE.

"Conocimos a Teresa Manera cuando regresaba de su exilio, recordamos su participación atenta y reflexiva en el curso de formación para cargos de conducción que dábamos en nuestro sindicato",

dicen Daniel López y Marcelo Parra. Fue designada directora.

Adriana Dalia y Adriana La Marca, integrantes del equipo directivo del EMEM Lorca, describen de este modo su decisión de regresar a Argentina en los albores de la democracia:

"Teresa tenía un mandato intimo por cumplir, regresar a su país luego de la penosa dictadura y dedicar todos sus esfuerzos y dedicación al servicio de la educación pública, esa que iguala y brinda oportunidades, esa que nos hermana y hace sentir que no importa el origen ni la cuna de donde provenimos, esa educación pública nos pone en plano de igualdad con quien sea." Por eso, agregan: "a pesar de estar sobre capacitada [se refieren a su Doctorado en Letras en la Universidad de la Sorbona] aceptó con entusiasmo el desafío de construir una escuela en un humilde espacio del barrio de Villa Urquiza en la Ciudad de Buenos Aires. Un espacio casi prestado donde convivían alumnos de primaria y secundaria, en un edificio muy deteriorado y casi sin nada."

Cuando Teresa se jubiló en 2013, se acercó al Congreso Pedagógico de UTE para ofrecer su colaboración. Varios integrantes del colectivo con amplias trayectorias y formaciones y ya jubilades, acompañábamos a les inscriptes mientras realizaban sus ponencias. Hacíamos devoluciones como lectores y enseñantes, propiciando las reflexiones pedagógicas e integrando grupos de conversación y construcción de autorías. Desde el primer momento Teresa puso toda su experiencia, su trayectoria, sus conocimientos, su pasión y su compromiso militante para repensar críticamente nuestras prácticas docentes y el contenido pedagógico de nuestras luchas. Lo hizo con cada borrador y ponencia que leyó. Entre tantas la ya mencionada de Pascual Peyrelongue.

Como integrante de este colectivo del Congreso Pedagógico





1 Les Compañeres homenajeadxs son: Estela Altamirano, Eduardo Requena, Luis Soulier, Humberto Annone, Dina Ferrari, Nidia Fontanellas, Esther Luque, Alfredo Martellotto, Eduardo Weissbein y Juan José Varas.

su corazón latía con fuerza en los escritos de compañeres de secundaria, relacionando los textos con las prácticas pedagógicas y con las políticas públicas. Ella junto con Guillerma Botassi colaboraban en la articulación de estos conocimientos con las tareas y reflexiones del colectivo de Media. Más tarde se sumó al Congreso Néstor Rebecchi quien también compartió con Teresa estos últimos años integrando el Espacio de Asesoramiento Político Pedagógico de la Secretaría de Educación Secundaria de UTE-CTERA, el destaca una particularidad:

"mientras el resto de los integrantes del Grupo, por lo general, comenzábamos hablando de la inclusión para luego hablar de la calidad educativa, ella hacía hincapié en la enseñanza de calidad para luego hablar de la inclusión. Y no era sólo una cuestión de mero orden sino de principios. 'El docente tiene que enseñar y el estudiante tiene que aprender, de lo contrario la escuela carece de sentido', podía ser uno de sus enunciados que todos compartimos. Era enfática en ello. Cuando comentaba los premios recibidos por sus estudiantes en distintas competencias, lo hacía por el solo hecho de decir: 'ven que se puede, nuestros pibes pudieron'."

Teresa también se mostraba especialmente comprometida con los escritos atravesados por los ejes de memoria, verdad y justicia pues siempre militó en su defensa. Como recuerdan sus hijes,

"Nos enorgullece su coraje y determinación en sus años de militancia y luego su apoyo permanente a los exiliados que llegaban a Paris: La Tere siempre comprometida con los derechos humanos y bregando por un país más libre y más justo. (...) Ya sobre el final de su vida cumplió con un objetivo que perseguía desde hacía muchos años: colocar en la plaza Colon de Córdoba las placas para honrar la memoria de sus compañeras y compañeros docentes del sindicato desaparecidos o asesinados durante la dictadura." [1]

Soledad García, compañera y amiga de Teresa desde aquellos años de fuerte militancia nos narra el profundo sentido que tuvo para ella la concreción de este homenaje, es decir la colocación de las placas en el espacio público en pleno centro de la ciudad, en la Plaza Colón y a pocas cuadras de la sede del sindicato, "La Tere tenía este desvelo, me lo comenta a mí como compañera de Eduardo (Requena, dirigente del SEPPAC desaparecido en el 76) y nos ponemos al hombro esta iniciativa con Carlos Chiappero y Cristina Varas (delegados del SEPPAC)". A la distancia y atravesando un proceso de salud doloroso que le impidió asistir personalmente Teresa estuvo presente siguiendo el acto en vivo por internet.

Teresa fue formalmente invitada al acto por los 50 años de la creación de CTERA, y fue también reconocida y homenajeada por su trayectoria y su participación en este acontecimiento central en la historia de las y los trabajadores de la Educación por la Secretaria General de UTE Angélica Graciano.

Participó activamente en el Congreso 2023, preparando con mucho entusiasmo la presentación de escritos de secundaria y de derechos humanos con sus lecturas apasionadas. Cuando planeamos el intercambio con les autores del capítulo 3 de esta publicación contábamos con la presencia de Teresa, pero lamentablemente ya no pudo participar.

Tere querida, para todes ha sido un orgullo y un privilegio compartir todos estos años con vos. ¡¡Te extrañamos!!! Tu sabiduría, tu calidez y tu escucha atenta anidan en nuestros corazones y fortalecen nuestras luchas.

Agradecemos a todas y todos lxs que colaboraron en este escrito, sumamos a los ya mencionados a Adrián Figueroa, María Paula González, María Inés Mori, Carola Noriega, Marina Pérez.



Invitación a participar en el XXIX Congreso Pedagógico de UTE-CTERA-CTA 2024

Democratización del Conocimiento. Pedagogías de la Ternura

Marzo de 2024, estamos haciendo públicos los escritos de quienes participaron en nuestro congreso 2023 y consideramos que este es el punto de partida de la invitación a una nueva participación como lectores, como hacedores y trabajadores de la educación, como ciudadanos. Necesitamos el debate y la conversación en cada institución para repensar pedagogías.

Nos resulta indispensable invitarles a dialogar con estos escritos y con las propias trayectorias formativas de cada participante. De este modo conversaremos sobre las políticas públicas, los espacios sindicales, los más de cincuenta años de CTERA, de UTE, los años de democracia de nuestro país y de Latinoamérica. Reflexionaremos sobre la dimensión pedagógica de nuestro hacer; esto significa una posibilidad de formular y compartir nuestras preguntas y nuestras certezas para ser sujetos en cada proyecto educativo.

Por eso, el punto de partida está en esta publicación. Indispensable es leer la introducción general "40 años de democracia en Argentina. Luchar tiene sentido 2023" y "Democracia y derechos humanos. Pedagogías en comunidad, memorias desde el trabajo docente" y luego un recorrido por el índice y los trabajos de autoras/es. Seguramente estas lecturas necesitan ser articuladas con la publicación del año anterior y valorar las continuidades y discontinuidades de nuestras conversaciones y escritos, de esta tarea de democratización del conocimiento y de estas pedagogías de la ternura.

Invitamos a potenciar interrogantes, a ser partícipes de todas estas conversaciones y a desarrollar debates y propuestas para este 2024. Para ello, abrimos el diálogo con las lecturas que quieran abordar les participantes de este nuevo congreso.

Habrán observado que nuestros Congresos Pedagógicos han sido declarados de interés educativo por la Legislatura





de la Ciudad de Buenos Aires y en los últimos años declarados de interés por el Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Nuestras trayectorias formativas, educativas, de militancias se vinculan con estas instituciones. Muchos de nuestros debates se relacionan con conocimientos generados en la Legislatura y tal vez mucho más con publicaciones y conversaciones que propone Filo-UBA. Este año decidimos sumar una publicación que nos animó a repensar el nuevo congreso pedagógico: **Hacia la democratización del conocimiento. El giro participativo en la investigación y en la acción pedagógica**. Estudios de resistencia afirmativa en educación de Graciela Batallán, Gary Anderson, Daniel Suarez y otres autores que compartimos en esta convocatoria. Dicen en la presentación que:

Cada uno de los artículos de esta obra colectiva argumenta

implícitamente sobre el peculiar modo de poner en relación estos significantes y de promover la democratización del conocimiento. Ya sea bajo las formas de la investigación acción participativa (Anderson y Herr), los talleres de investigación (Batallán, Dente y Ritta), la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez), los grupos G.R.E.C. (Barreiro), los talleres de agentes de género (Schmukler), así como el cuestionamiento que deviene del ensayo crítico a los abordajes desde una perspectiva posestructuralista (Miller).

Los artículos que presentamos se afilian en la mencionada tradición, hoy fuertemente atacada por el modelo neoliberal y expresan resistencia y propuestas contra hegemónicas sustentadas en largos años de práctica y reflexión autónoma, en los que la educación popular de Paulo Freire y otras vertientes teóricas y filosóficas han sido fundamento de su riqueza y originalidad. Si bien la discusión en la que la secuencia participación / investigación / acción pedagógica es un eje de referencia que nos aproxima, el sentido que se le asigna en cada caso matiza la consideración de cada término e invita al lector a sumarse a profundizar el debate.



CHARANGO ARGENTINO: Concierto de despedida del año. Viernes 1/12 en UTE

Y finalmente queremos recuperar de la historia de nuestros congresos la participación de Fernando Ulloa en el año 2007. De su exposición y sus escritos proponemos repensar en este contexto las pedagogías de la ternura frente a la cultura de la crueldad. Como dijo Sergio Brodsky en **"La encerrona trágica"** (El Heraldo, 10/02/2024):

La crueldad tiene una dimensión política, lo mismo que la ternura. Lo dijo con claridad Fernando Ulloa, un psicoanalista que ha indagado en profundidad la investigación de la tortura como práctica de los genocidas y paradigma de la "encerrona trágica", dijo: "Hablar de ternura en estos tiempos de ferocidades no es ninguna ingenuidad, es un concepto profundamente político. Es poner el acento en la necesidad de resistir la barbarizaron de los lazos sociales que atraviesan nuestros mundos". Es un concepto político en un sentido ético.

Estos debates, este marco del Congreso Pedagógico que iremos ampliando, tienen la finalidad de habilitar la construcción de autorías, así que reiteramos la invitación a formular las propias preguntas, recuperar investigaciones e indagaciones de la propia trayectoria educativa y potenciar debates necesarios este año en las escuelas públicas.

Inscripción del 2 al 31 de mayo de 2024.

Contacto:
pedagogicoutecongresos@gmail.com

Más desarrollo próximamente en
https://pedagogicoutecongr.wixsite.com/website





UTE

Comisión directiva

Secretaría General
Monona Gutiérrez

Secretaría adjunta
Angélica Graciano

Secretaría adjunto
Marcelo Parra

Secretaría de actas y administrativa
Alejandra Gómez

Secretaría Gremial
Alejandro Brecciaroli

Secretaría de organización y Política Territorial
Matías Zalduendo

Secretaría de finanzas
Manolo Montero Biot

Secretaría de Comunicación, Prensa y Difusión
Paula Galigniana

Secretaría de Acción Social
Ariel Sánchez

Secretaría de Salud
Graciela Soiza

Secretaría de educación
Irina Garbus

Secretaría Investigación y Estadísticas
Mariano Mango

Secretaría Formación Política
Martin Acri

Secretaría de Cultura
Carlos Guerrero

Secretaría de Derechos Humanos
Jorge Godoy

Secretaría de Igualdad de Oportunidades y Géneros
Antonella Bianco

Secretaría de jubilación y Seguridad Social
Alicia Tantardini

Secretaría de Relaciones Institucionales
Gustavo Chizzolini

Secretaría de Gestión Privada
Amancay Benetti

Secretaría de Cambio Climático
Berenice Belmudes

Secretaría de Condiciones y Medioambiente de Trabajo
Pablo Francisco

Secretaría de Nivel Inicial
Verónica Ríos

Secretaría de Nivel Primario
Ana Diasprotti

Secretaría de Nivel Secundario
Juan Manuel Mauro

Secretaría de Educación Técnica
Cristina Rubio

Secretaría de Educación Superior
Esteban Sottile

Secretaría de Educación Especial
Andrea Villena

Secretaría de educación Curricular de Materiales Especiales
Sandra Sandrini

Secretaría de Políticas Universitarias
Marcelo Creta

Secretaría de Área Socioeducativa
Bettina Fratta

Secretaría de Educación de Jóvenes y Adultos
Daniel Arroyo

Secretaría de Educación Artística
Temis Saccomanno

Secretaría de Apoyo y Servicios Profesionales
Natalia Carballo

Subsecretaría de Docentes Noveles y Estudiantes
Lucia Cancela

Subsecretaria Gremial
Alejandra Bonatto

Subsecretaría de Organización y política Territorial
José Scarano

Subsecretaría de Comunicación Prensa y difusión
Natalia Militi

Secretaría de Educación

CTERA

CTA



XXIX Congreso Pedagógico 2024 UTE-CTERA

Democratización del conocimiento
Pedagogías de la Ternura

Secretaría de Educación