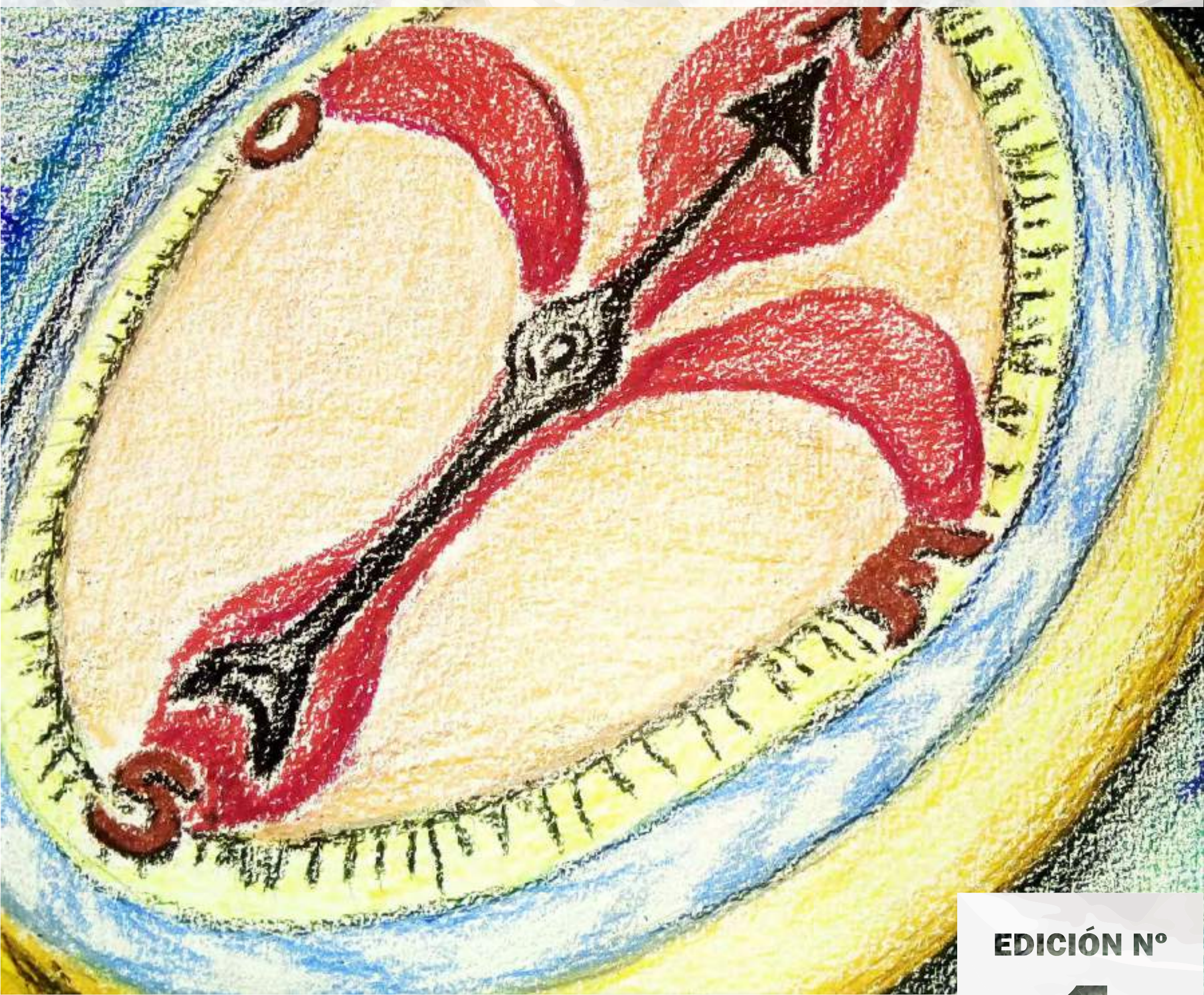


Bitácora 9



EDICIÓN N°

1



Escuela Normal Superior N°9. “Domingo F. Sarmiento”

Rectora

MARÍA LUJÁN URIOSTE

Vicerector

ORLANDO SCONZA

Regente del nivel terciario

LILIANA CAPDEPONT

Coordinaciones

CFG **ANA YAHDJIAN**

CFENI **OSCAR LOUZAN**

CFENP **MARIANA DIFILIPS**

CPDNIO **JOSEFINA RAMOS GONZÁLES** (suplente)

CPDNP **LUCÍA LITICHEVER**

Coordinación académica

PROFESORA MARIANA DIFILIPS

PROFESORA ANA YAHDJIAN

Equipo Editorial

VIVIANA FIDEL

PATRICIA FONTAO

FERNANDO PINEDA

SANDRA SAYAGO

Edición

PROFESORA ALEJANDRA GONZÁLEZ Y JOAQUÍN COUTO

Diseño

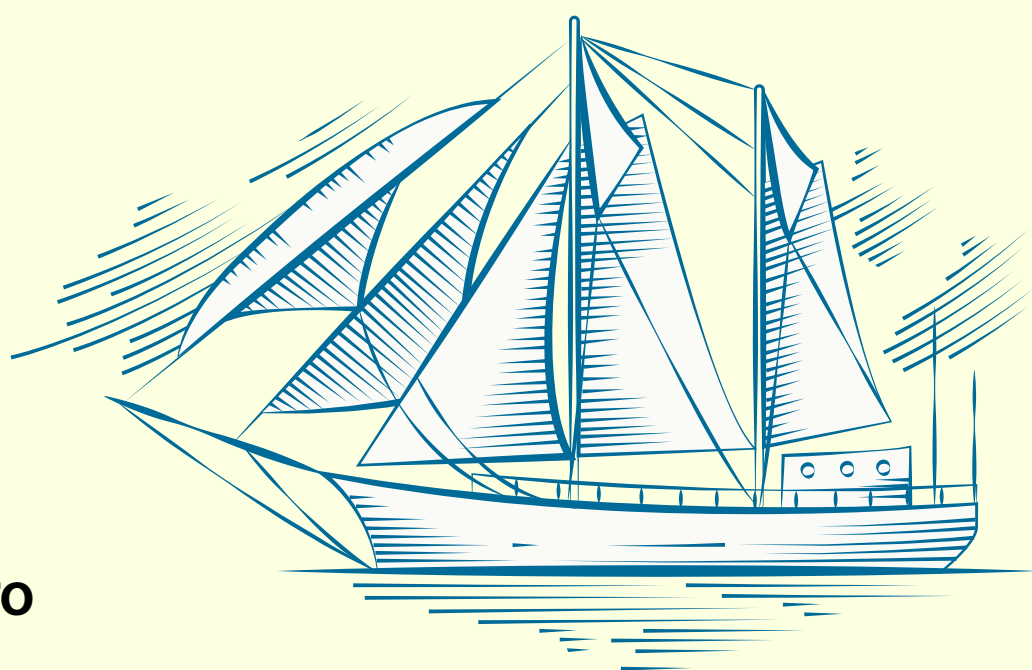
PROFESORA ALEJANDRA GONZÁLEZ Y JOAQUÍN COUTO

Ilustración de la tapa

EVA CHOQUE

Ilustraciones

LUCÍA RODRÍGUEZ, LAURA ESTECHE, ELIZABETH NUÑEZ, ANGIE NAVARRO Y JAQUELINE PERÁN



Callao 450 CABA (CP 1122) Escuela Normal N°9 “Domingo F. Sarmiento”

Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Teléfono: 4372 - 0181 ens9.caba.indf.edu.ar

Índice

VIAJE 1: REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

- 6 El libro álbum, un abanico de sorpresas. **Carolina Wajnberg.**
- 9 La potencia de la lectura en la escuela. Una mirada desde la residencia. **Verona Giardinieri.**

VIAJE 2: LOS ESTUDIANTES DESDE LAS CÁTEDRAS

- 14 Este chico no es para esta escuela”. **Aldana Milagros Vera**
- 16 Infancia y campo social. **Melisa Romero**

VIAJE 3: ARTICULACIONES INTER CÁTEDRAS

- 20 Campamento para el nivel terciario 2019. **Oscar Louzan**
- 23 El 9 se muestra. **Oscar Louzan**
- 24 El dispositivo ateneo como articulador de saberes. Una experiencia de estudiantes de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires. CABA 2016 -2018. **Ana Carolina Ferreyra, Viviana Fidel y Ana Lía Yahdjian**

VIAJE 4: REFLEXIONES DOCENTE

- 32 Reflexiones acerca de la utilización de “situaciones problemáticas” como Estrategia didáctica con niñosxs pequeñxs. **Julio Cabrera y Mariana Difilipis**
- 36 Samurai sabe. **Horacio Cárdenas**
- 40 Hacia una pedagogía ética, política y emancipatoria. **Mariano Peltz**

VIAJE 5: EL CLAUSTRO DE ESTUDIANTE TOMA LA PALABRA

- 49 Los que siempre gritamos. **Verona Giardinieri**

VIAJE 6: ACERCA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

- 52 Las instituciones de Enseñanza Superior durante la última dictadura cívico militar. **Josefina Ramos Gonzales**

VIAJE 7: ESI

- 60 El lenguaje inclusivo. **Santiago Kalinowski**

VIAJE 8: MEMORIA POR LOS DERECHOS HUMANOS

- 62 Todo está guardado en la memoria. **Violeta Cádiz, Laura Finvarb, Lucía Litichever y Carlos Molina**
- 65 Registro de Jornadas “Recuerdos de la Memoria”. **Mariana Defilipis y Ana Yahdjian**

VIAJE 9: RECOMENDACIONES CULTURALES

- 70 Los EDI del NUEVE. **Valeria Delmas**

Bitácora



Bitácora es, originalmente, la caja fija a la cubierta del barco, inmediata al timón, que contiene la aguja de marear. Allí se guarda el cuaderno en el que se apunta las circunstancias del viaje. Anotaciones cronológicas que dan cuenta de las travesías.

Nosotros, los navegantes del Normal 9, en el océano de la educación pública, en el mar de la Formación Docente, escribimos este registro de viaje para los lectores que también son siempre viajeros y que han recorrido o están por recorrer estos mares con sus calmas y sus tempestades.- Viajamos por mar, por aire o por tierra; en el tiempo, en los libros y en las aulas.

Esta bitácora tematiza algunos de estos viajes, capitaneados por docentes y estudiantes y organizados en nueve ejes que componen el sumario (Diario de a bordo) de la Revista: Reflexiones sobre la práctica docente, Los estudiantes desde las cátedras, Articulaciones entre cátedras, Reflexiones docentes, El claustro de estudiantes toma la palabra, Recomendaciones culturales, Acerca de la política educativa, ESI en la formación docente y Memoria por los derechos humanos. Todas estas reflexiones, son inspiradas, aun en tiempos de honda incertidumbre, por el mismo viento: el amor por la escuela pública, por el conocimiento y por las infancias, sigue siendo, la proa que abre caminos y de la cual nos sujetamos.

He aquí nuestra Bitácora, que también se propone como una interpretación urgente a una tendencia de mercantilización contemporánea que pretenden instituirse en la Formación Docente. A contramano, visibilizamos esta/nuestra producción de carácter colectivo y asumimos la osadía de existir como parte de una institución educativa centenaria: la Escuela Normal Superior N°9 y de la gran comunidad que conforman Nuestros Profesorados.

Viaje 7



Reflexiones sobre la práctica





El libro álbum, un abanico de sorpresas.

CAROLINA WAJNBERG

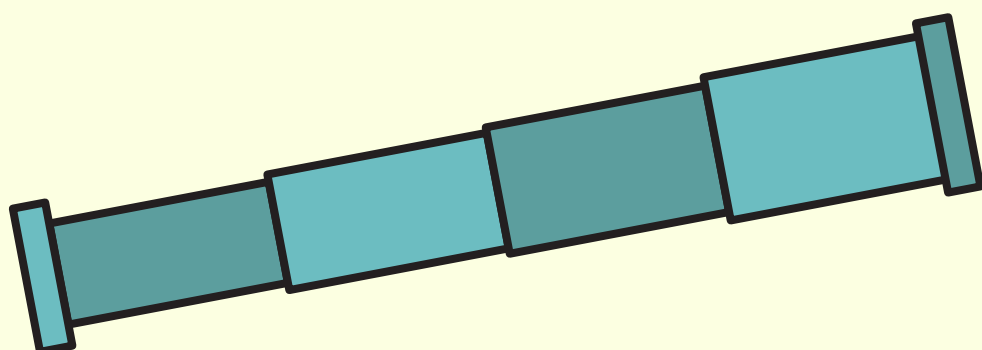
El presente trabajo es producto de una reflexión sobre mi propia práctica, en el marco del cursado del taller de diseño de prácticas del lenguaje, durante mi residencia en el primer cuatrimestre de 2019.

Se me presenta el tema seleccionado por la maestra del grado en el que iba a hacer mis prácticas, para trabajar en el taller de diseño de Prácticas del Lenguaje: Proyecto gatos. Entonces, no lo dude, quiero trabajar con libro-álbum, me dije.

Los libro-álbum fueron un hallazgo personal durante mi trayecto en la formación docente. Nunca había pensado en ellos, diría que ni sabía de su existencia, para mí eran libros con ilustraciones y nada más. Pero no, no lo son, son libros de una enorme riqueza estética unida a lo literario, y en algunos casos,

dignas piezas de orfebrería, como dice Cecilia Bajour, especialista en el tema. A pesar de tener asignado segundo ciclo, 4to grado, me pareció una manera atractiva de trabajar con los niños y niñas. Enseñarles una forma de lectura literaria que también pueda servirles como puerta de entrada a la misma, teniendo en cuenta que mi propósito era fomentar el ingreso a la lectura y al mundo literario, y que los chicos y chicas, en este caso particular, no tienen acceso a los libros más allá de alguna biblioteca barrial o la del colegio.

Comenzó entonces el desafío de la selección, evidentemente “Gatos” es un proyecto que se trabaja en la escuela por la asombrosa variedad de textos que existe en el mercado. Parece que los mismos son personajes muy atractivos para la literatura infantil. La idea del proyecto quedó armada de la siguiente manera: lectura y conversación literaria sobre un libro-álbum cuyo protagonista fuera un gato; situaciones de lectura y de escritura al respecto, para concluir en la creación de su propio personaje gato. Los títulos elegidos fueron: Milo, el gato malo; el clásico



Winnie

la bruja; Imposible de Isol; ¿Yo y mi gato?, de Satoshi Kitamura y Mi gato, El más bestia del mundo de Gilles Bachelet.

A simple vista, al ojo del buen lector y entendedor, pareciera tratarse de una selección simplista para niños que deberían estar leyendo novelas o cuentos.

Letras,

muchas letras, exigirían los adultos para convertirlos en lectores expertos en las prácticas del lenguaje. Por eso insisto en la importancia de este género, bastante reciente en la literatura infantil y, no tan infantil, porque somos muchos y cada vez más los adultos gustosos de estos libros.

Para leer un libro-álbum hay que adentrarse, dejarse llevar, aguzar bien la mirada, hay muchas sorpresitas a la vuelta de cada esquina o, mejor dicho, dando vuelta cada hoja: “...Si acepta la invitación, el lector debe atender a los diversos elementos semióticos ofrecidos por el autor/ilustrador, crear puentes y llenar vacíos en una labor interactiva y recursiva de construcción de significados...” (Arizpe Solana, 2014) dice Evelyn Arizpe Solana en “El libro-álbum sin palabras, imágenes que invitan a pensar”.

Comenzó la implementación, primer día: leemos Milo, el gato malo. Para ello la lectura fue “a través de la maestra”, había anotado todo lo que debía surgir al respecto, los temas por los que debería transitar la conversación literaria, las posibles entradas a la obra, elementos que quedaron plasmados en la planificación. Milo es un gato malo, siempre de mal humor, todos (animales y humanos) le tienen miedo por su mal carácter, hasta que se cruza con un dentista que le descubre una carie. ¡Era eso, la mala era la carie, no el gato!. Me pareció el libro más sencillo de la selección y por ende un buen punto de partida para adentrarnos, sabiendo que finalizaba la secuencia entre otros con Satoshi Kitamura, uno de los autores del género más conocidos, pero con libros muy comple-

jos, con mucha imagen y guiños para ojos muy “afilados” y entrenados. Termina la lectura y mientras comenzamos la charla sobre Milo, como estaba previsto, voy pasando el libro para que lo exploren. De golpe un par de niñas se sobresalta y dicen “Mirá, seño ¡acá está la carie!” me la muestran y, abro bien lo ojos, no lo podía creer ¡nunca la vi! Y sí, ahí estaba, mínima, ínfima, un puntito en el diente del gato. De ninguna manera iba a hacerme la canchera, la “seño yo sé todo”, me encantó ese descubrimiento: “Nunca la vi, ustedes son unas genias” les dije, “¡No me di cuenta que estaba la carie!”.

Los ojos de las niñas se abrieron como sonriendo con la mirada. Una de las niñas dice con entusiasmo: “Buenos, por ahí es un error de ilustración, vamos a buscar en otras imágenes, si está es porque es la carie y no una mancha del libro”. Así, quedaba planteada una hipótesis interesante y una posible estrategia para resolver el problema. Y así lo hicieron, buscaron ángulos, contaron que número de diente era, advirtieron que en tal imagen no aparecía porque justo a Milo le caía la lengua por encima de ese diente en particular que era el número cuatro contando de derecha a izquierda en la parte inferior. Sí, a ese nivel de detalle. Por suerte fueron encontrando nuevamente la carie en otras ilustraciones, así que definitivamente ahí estaba, eso que yo no vi y ellas sí. Ese descubrimiento más el plus de no haberles dicho: “ah, sí, muy bien”, sino que “me ganaron”, incentivó a todo el grado a buscar detalles ínfimos: personajes que se repetían, papeles de diario como telón de fondo en las ilustraciones, detalles... pero ellxs estaban fascinados. “...El libro álbum, con o sin palabras, puede ser uno de los mejores “maestros” para desarrollar la competencia visual. Esta competencia visual se entiende aquí como el potencial de entender una imagen con profundidad y apreciarla de forma más consciente y quizá crítica, a través de un compromiso activo con un proceso interpretativo que a su vez incrementa y enriquece esta competen-

cia...” dice Aryspe Solana... “Cuando el libro álbum presenta sólo imágenes, el compromiso del lector tiene que aumentar ya que deberá mirar con más cuidado, reflexionar más profundamente y colaborar más de cerca con el ilustrador, aprendiendo, de esta forma, algo más sobre el proceso creativo y el oficio del artista y del escritor...”.

Las clases transcurrieron, se leyeron más libros, hasta que llegó el último de la secuencia: Mi gato, el más bestia del mundo, con la clara imagen de un elefante en la tapa. La discusión estalló enseguida, cual Boca vs. River: el grado se dividió en dos posturas enfrentadas en una gran discusión:

- ¡Es un gato!
- ¡No, es un elefante!

Tomaron el libro, justificaron, discutieron y se divirtieron. Era la idea. Sabían que se acercaba el final de la secuencia y empezaron a traer libros para incorporar al proyecto, había entusiasmo y se notaba. Los trajeron de la biblioteca del barrio y del cole, fueron especialmente a buscarlos. Creo que ese es el objetivo de las prácticas del lenguaje: ofrecerles a los niños ese mundo que les abre la puerta a tantos mundos posibles e imposibles, darles las llaves para que después se apropien de ellas, sepan buscar, seleccionar, criticar, compartir, conversar, discutir, argumentar y por sobre todas las cosas, disfrutar.

Bibliografía

De Giogi, Sergio (2007) Milo, el gato malo. Buenos Aires: Riderchail.

Thomas, Valerie (2006) La bruja Winnie. Barcelona: Océano Travesía.

Isol (2018) Imposible. México: FCE.

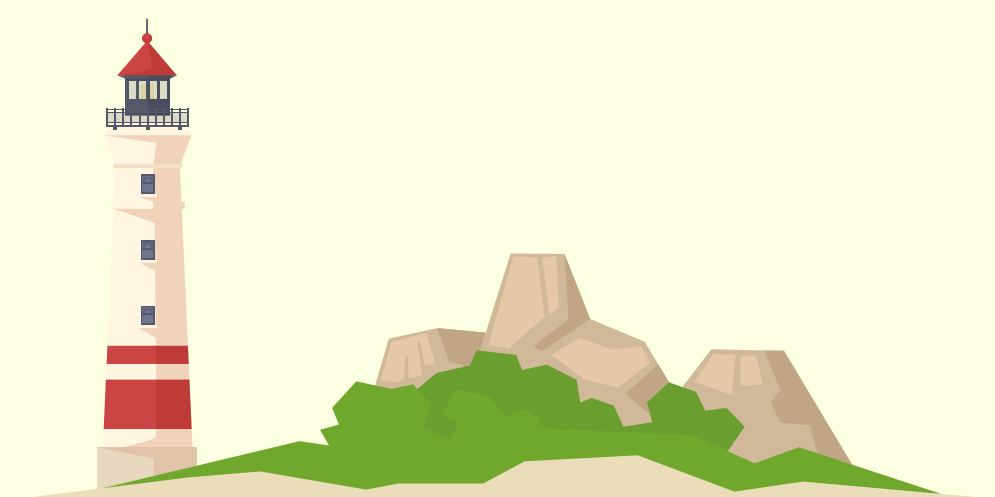
Kitamura, Satoshi (2000) ¿Yo y mi gato? México: FCE

.

Bachelet, Gilles (2017) El más bestia del mundo. Buenos Aires: Calibrosco. pio.

Evelyn Arizpe Solana en “El libro-álbum sin palabras, imágenes que invitan a pensar”.

Año 3, Número 18, Reflexiones marginales, ISSN 2007-8501.





La potencia de la lectura en la escuela

Una mirada desde la residencia

VERONA GIARDINIERI

En este artículo me propongo hacer algunas reflexiones sobre la práctica docente en el marco de mi residencia con niños y niñas de sexto grado, en particular, en prácticas del lenguaje.

Durante mi primera clase de prácticas del lenguaje realicé la mesa de libros. Esta planificación llevó a los chicos y chicas a trabajar de una manera muy diferente a la que venían haciéndolo. Los descolocó en un sentido positivo, los alejó de esos roles que se encontraban preestablecidos.

La segunda clase es sobre la que me gustaría hacer un desarrollo más profundo, porque creo que fue la ruptura total del esquema antes planteado, dado que pude establecer el comienzo de un vínculo real con el grupo en general. Esto no fue casual, ya que esa clase tenía algunos elementos *transformadores*. El primer elemento tiene que ver con mi práctica docente, porque planifiqué y replanifiqué en muchas oportunidades esta clase en particular. También la ensayé reiteradas veces e intenté buscar puntos de contacto que integraran la estética del arte literario con pintu-

ras, música e intertextualidad con otros textos.

Fue esta la clase en la que les leí. Les leí e inmediatamente pude notar que se encontraban absolutamente compenetrados con la historia y sus ilustraciones, participando con múltiples interpretaciones que se desprendían de la obra; con teorías y análisis propios de lectores experimentados. En esta clase Lautaro, un alumno que cursa con PPI y del que a veces se decía que no era buen lector, estuvo a mi lado, inamovible y firmemente comprometido con la propuesta, lo cual fue particularmente emocionante e inspirador.

En prácticas del lenguaje esa intención se vio ligada al rompimiento con la separación de la literatura del resto de las “artes”, entendiendo que en la era de la comunicación y del acceso de todas las personas a la información se sigue ligando la literatura a una cierta parte de la sociedad estandarizada en la intelectualidad. La obra que propuse es *William Wilson*, de Edgar Allan Poe, versionado por Alberto Breccia en el libro “El gato negro y otras historias”. Como se trata de una situación de lectura compartida de una

historieta, decidí escanear cada página para proyectarla en la pizarra digital.

La importancia y el protagonismo de la lectura a través de la docente se reflejó a la hora de pensar que como maestros y maestras debemos recitar, narrar, renarrar y leerle en voz alta a los niños y niñas en toda la escolaridad primaria y no solo en los primeros grados.

El disfrute que genera la lectura de esa persona que se establece como la fuente segura de información, transmite el placer, lejos de que sólo quede en eso.

La actividad de la lectura en esta era, que es la de la comunicación, se convirtió en una obligación: “hay que leer”, o peor aún: “hay que buscar el placer en la lectura”.

De esta forma, leer se convierte en un deber que cumplir para satisfacer a los adultos, y en un hastío de tener que sentir algo ajeno a la propia experiencia y percepción. Leer, sin embargo, significa mucho más. Michelle Petit, despliega la hipótesis de que leer es mucho más que todo lo mencionado:

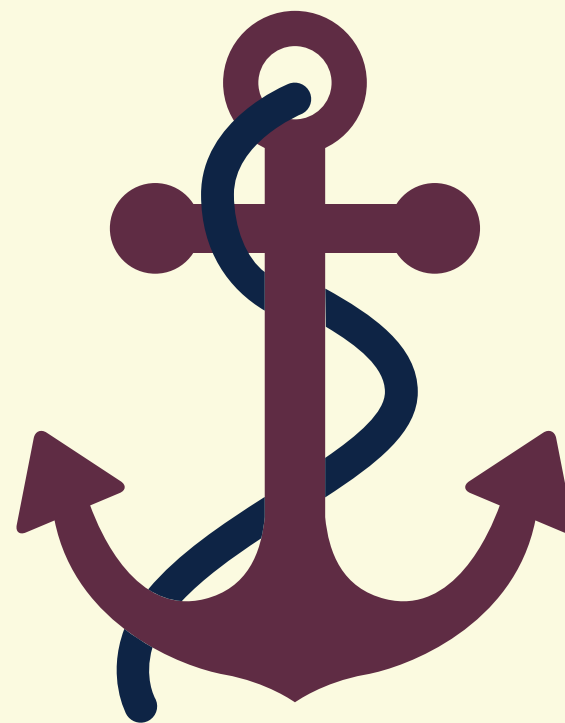
“(...)leer es construir el sentido de su vida, su identidad, leer sirve para elaborar un sentido, dar forma a la propia experiencia, o a su parte de sombra, o a su verdad interior, secreta; crear un margen de maniobra, ser un poco más sujeto de su historia; a veces para reparar algo que fue roto en la relación con esa historia o en la relación con otro; para abrir un camino hacia los territorios de la fantasía, sin los cuales no hay pensamiento, no hay creatividad.” (Petit M., 2013)

Antes de comenzar la tercera clase de esta asignatura los alumnos y alumnas se encontraban fuera del aula esperándome para preguntarme si ese día les iba a leer.

Creo que es fundamental hacer un reparo de dos tipos, en primer lugar el libro seleccionado y en segundo lugar el sentido de la lectura.

Ser lectores es ser buscadores de sentido, nos dice Montes desde un principio, y se trata de una tarea que las personas realizamos desde la cuna. *"Cada persona, desde que nace, 'lee' el mundo, infatigablemente busca sentidos. (...) Analfabetos de significación no hay, somos todos constructores de sentido."* (Montes, 2007)

Desde arrojar papелitos al viento, o lanzar una botella al mar, encontramos funciones tal vez mucho más estéticas pero también educativas, de poner en práctica el lenguaje. Frente a la cultura de la inmediatez, de la venta de imagen con el discurso, el mensaje al vacío, como un susurro lanzado al viento que puede llegar a ser oído por alguien o no, como dice Graciela Montes, se presenta *como una gran ocasión para entender las verdaderas dimensiones que tiene el lenguaje y su correlato en la cultura.* (Montes, 2007)



Precisamente, en un mundo en el que el acceso a la cultura no está garantizado para todos, enseñar a las niñas y niños a trazar puentes comunicativos por fuera de los márgenes del utilitarismo, puede cambiar significantes y enriquecernos culturalmente.

Es necesario vincular las imágenes estéticas que nos proponen la literatura y el arte a territorios reales en el mundo, para que los límites entre lo real y lo ficticio se difuminen y consiguientemente se retroalimenten, enriqueciéndose la obra de arte con el aporte inigualable de lo real y embelleciéndose la realidad con los tintes del arte.

Uno tiene que lograr acercar referencias reales y familiares al sujeto lector con una porción de lo que ofrece el mundo literario para que se genere este intercambio en el significante de ese sujeto específico.

A modo de cierre

Hoy la escuela la discutimos a diario, existen muchos análisis y en general cualquier persona se hace parte de esta discusión por el simple hecho de ser parte de la sociedad y haber pasado por la escuela, o porque tiene que ver con el mundo que queremos.

En una de sus ponencias, Meirieu hizo hincapié en la coherencia entre los valores que sostienen los adultos y la manera en la cual los ponen en obra con su propio comportamiento. La pregunta de los valores no es sólo una cuestión de legitimidad de los valores, es también la cuestión de su credibilidad. A partir del momento en el cual los adultos reafirman valores que no son capaces de poner en práctica, están desacreditando los valores que pretenden enseñar.

Una escuela que dice enseñar la justicia y que funciona de manera injusta, en realidad está enseñando injusticia. Y sostener prácticas abonadas por la idea

de que hay quienes no leen ni pueden leer -analfabetos de sentido- es, por lo menos, injusto.

Para esto, es necesario romper con la hiper individualización del sujeto. Para el neoliberalismo cada sujeto es responsable de su destino, más allá de sus condiciones materiales de existencia, por eso han reflatado el concepto de talento y vocación. Pero los trabajadores de la educación no tenemos vocación, amamos profundamente nuestro trabajo y creemos firmemente que a través de la educación y de las instituciones públicas podemos ganar la batalla cultural y sacar a todos los niños del mundo de la marginalidad.

En estos años, sin embargo, no hemos sido eficaces o no hemos sabido revertir la idea de que los sujetos que logran insertarse en el sistema, en el mercado laboral, lo hacen por su propio esfuerzo, porque si no hubiera un contexto político-económico que lo acompañe, el esfuerzo no alcanza.

Hay que debatir y frenar la lógica individual que plantea que cada uno es responsable de su propio destino, ya que esto no hace más que responsabilizar al sujeto por las desigualdades sociales.

La lectura compartida, el hacer con otros, la posibilidad de encontrar un disfrute genuino, la conjunción de las artes, el ingreso al mundo literario, como acciones comunitarias y con significación colectiva y posible para todos y todas, son formas de ese debate.

El agente educativo debe formarse con pensamiento crítico y enseñar a su vez a pensar críticamente, solo de esta forma puede dejar de ser un simple canal de tránsito entre la cultura y la sociedad. Y debe hacerlo estableciendo ese velo protector que ampara y posibilita el acceso a la cultura. De no ser así, el círculo vicioso se repite, y el docente se encuentra reprodu-



ciendo las relaciones productivas, socialmente aceptadas, como la desigualdad social que provoca la vulnerabilidad.

Como dice Dubet desde hace unas décadas atrás, el mundo occidental asiste a una nueva etapa de la modernidad en la que sus instituciones —el trabajo, el Estado, la familia, la Escuela—, entraron en decadencia debido a la implosión de sus propias contradicciones, volviéndose simbólicamente menos eficaces (Dubet, 2006).

Todo lo expuesto nos da a entender que es posible plantear otras miradas, reposicionar la intervención docente, se puede resignificar la escuela como un ámbito valioso de pertenencia, de filiación y de transmisión cultural.

Como dice Freire “... las cosas pueden incluso empeorar, pero también sé que es posible intervenir para mejorarlas”, y justamente la tarea del docente es esa.

Esto nos ayuda a pensar en la posición del agente educativo en los tiempos que corren, entendiendo que es el docente el encargado de que los saberes se eleven, ya que “Todo lo que vaya a favor de la cultura va en detrimento de la violencia”. (Freud, 1932)

Viaje 2



*Los estudiantes
desde las cátedras*





Este chico no es para esta escuela

ALDANA MILAGOS VERA

Este escrito fue realizado en la cátedra de Psicología Educacional de la Profesora Lic. Ana Lía Yahdjian en el primer cuatrimestre del corriente año. La idea surgió a partir de la lectura de la bibliografía de la materia y en el marco de un trabajo integrador de todos los temas vistos durante la cursada. Se decidió en este caso particular, comenzar desde la hipótesis “Este chico no es para esta escuela”.

Al final del mismo, se cita la bibliografía que se tuvo en cuenta a los fines de su elaboración.

Hipótesis: “Este chico no es para esta escuela”

A lo largo de la historia, la mirada sobre el sujeto de la educación especial estuvo puesta en sus diferencias respecto de cierta “normalidad”. Sin duda, es necesario que las políticas, culturas y prácticas se articulen para hacer posible la inclusión y participación de los niños y niñas con discapacidad. Sin embargo, es de vital importancia destacar que, entre quienes concurren a escuelas especiales, hay alumnos que realmente presentan alguna discapacidad y otros no. Algunas son visibles y presentan diagnósticos claros

mientras que otras podrían tratarse de casos de fracaso escolar en el dispositivo de la escuela común. Dicha idea de fracaso nos hace pensar en algunas características del dispositivo escolar como determinantes posibles de este fracaso: las del tipo de conocimiento que allí se imparte, la noción de sujeto y la de educabilidad. Según Terigi, los dispositivos controlan a los sujetos implicados en sus prácticas pero además, los producen, los definen, y determinan las características que los segregan de otros individuos. Sin duda, la escuela fabrica al alumno. De esta manera, tanto el éxito como el fracaso escolar depende del dispositivo y no del sujeto, ya que los mismos son resultado del régimen de visibilidades que produce la organización escolar, es decir, del dispositivo mismo. Asimismo, quien es distinto, no responde al modelo homogeneizador del dispositivo escolar, y por tal motivo, porta algo de anormalidad. El desarrollo y trayectoria de un niño que concurre a una escuela común será muy diferente del que asiste a una escuela especial sin poseer ninguna discapacidad. Dada esta situación, es necesario desnaturalizar cada situación para lograr la inclusión de estos niños

en la escuela común. Hemos de entender que cada uno tiene sus tiempos de asimilación del aprendizaje, y que no todos lo hacemos de igual manera. En lugar de esperar que el sujeto se ajuste a las situaciones escolares, deberíamos procurar que los ajustes los realicemos nosotros. De hecho, tenemos el deber de hacerlo. En este sentido, la Resolución 174/12 en sus artículos 32 y 33 es muy clara al decir que “las posibilidades de pasaje entre las escuelas pertenecientes a la modalidad de educación especial y el nivel primario serán abiertas y flexibles, privilegiando siempre que sea posible, la asistencia a la educación común” y que “las escuelas primarias con sus modalidades se rigen por el principio de inclusión”.

En cuanto a las condiciones actuales, en las escuelas de hoy recibimos a niños y niñas con otros intereses, modos de vida y de relación, otras familias, etc. Por ello, debemos pensar en infancias en plural, nuevas infancias, cyberniños, niños vulnerables, niños consumidores, -entre otras infancias-. Carli, al respecto, habla de la constitución de un video-niño a raíz de los análisis de Giovanni Sartori. También hace alusión al borramiento de las diferencias entre niños y adultos y esto no se debe no sólo por su consumo en el universo audiovisual sino también por la pobreza y a la marginación social que no registra diferencias por edad. Dado que el concepto de infancia es una construcción histórica y va cambiando y evolucionando con el tiempo, como educadores debemos adaptarnos a las diferentes infancias e intentar que el dispositivo sea cada vez menos homogeneizador y que favorezca la inclusión y la heterogeneidad. Al pensar que porque no les fue bien o porque “fracasaron” tienen que concurrir a una escuela con otra modalidad, estamos propiciando la homogeneidad en lugar de ponernos a pensar en función de qué medimos con esos éxitos y fracasos, y que todos los alumnos no aprenden de la misma manera y en el mismo momento.

Karol, nos da a entender que no hay sujetos capaces

e incapaces sino sujetos que se constituyen en el campo social. Ella dice que la constitución del individuo social se da en la medida en que las cosas y los individuos sean para él significativos, posibles de ser cargados libidinalmente, es decir que van a ser soportes de placer y satisfacción para el sujeto. En respuesta a esto, los docentes pueden pensar en propuestas que impliquen los deseos e intereses de los alumnos y no crean que todo tiene que ser rígido, sino que pueden ofrecerse actividades que les interesen y, de esta manera, se logra incluirlos en la enseñanza. No debemos sentirnos tentados a pensar que porque se sienten atraídos a otras cosas y quizá no demuestran tanto interés a nuestras propuestas o les lleva más tiempo asimilar el aprendizaje no son para esta escuela.

Bibliografía

Casal, V y Lofeudo, S: (2009) Integración escolar: una tarea en colaboración. CePa.

Terigi, F: (2007) Relaciones entre Psicología y educación en Carpeta de Trabajo de Psicología Educacional. UNQui. Unidad 1.

Resolución 174 CFE/2012. Pautas federales para el mejoramiento del aprendizaje y la enseñanza.

Carli, S: La infancia como construcción social en Carli, Lezcano, Karol, Amuchástegui. 1999. De la familia a la escuela. Ed. Cap 1. Santillana. Cap. 1.

Karol, M: La constitución subjetiva del niño en Carli, Lezcano, Karol, Amuchástegui. 1999. De la familia a la escuela. Ed. Santillana. Cap. 3.



Infancia y campo social

MELISA ROMERO

Introducción

Mi nombre es Melisa Romero, y quiero presentar un trabajo cuyo tema considero muy importante, porque habla sobre el niño como sujeto en crecimiento. El mismo fue trabajado en los últimos días de mi primer cuatrimestre en la materia de Psicología Educacional con la profesora Ana Lía Yahdjian y está relacionado con varias fuentes, las cuales están detalladas al final del trabajo.

Desarrollo

La cultura y el campo social tienen mucho que ver en la subjetividad del niño, y son constitutivos. Es decir, que el objeto en cuestión no sería tal si una parte "constitutiva" no operara, por lo tanto, lo social forma parte indisoluble y estructurante en la subjetividad de cada sujeto. Diferentes marcos teóricos trabajan con la sociabilización, el lugar de pertenencia y lo que al sujeto le parece significativo. Y a la vez, con el proceso de sublimación, que sería el proceso de sociabilización de la psique, con la sustitución de objetos pri-

vados cargados libidinalmente por objetos públicos, que sean soportes de placer para el sujeto.

La institución escolar se ve comprometida en la oferta de estos "objetos públicos", en propiciarlos y facilitarlos para que no existan solo signos y palabras privadas para el niño, sino un lenguaje público. (Karol, M, 1999).

La infancia es una construcción social y el tiempo de infancia es prolongación de vida en una sociedad. En la actualidad, a pesar de los avances científicos y del reconocimiento jurídico de los derechos del niño, su vida sigue estando amenazada por políticas de ajuste y por la falta de responsabilidad del Estado en su rol público.

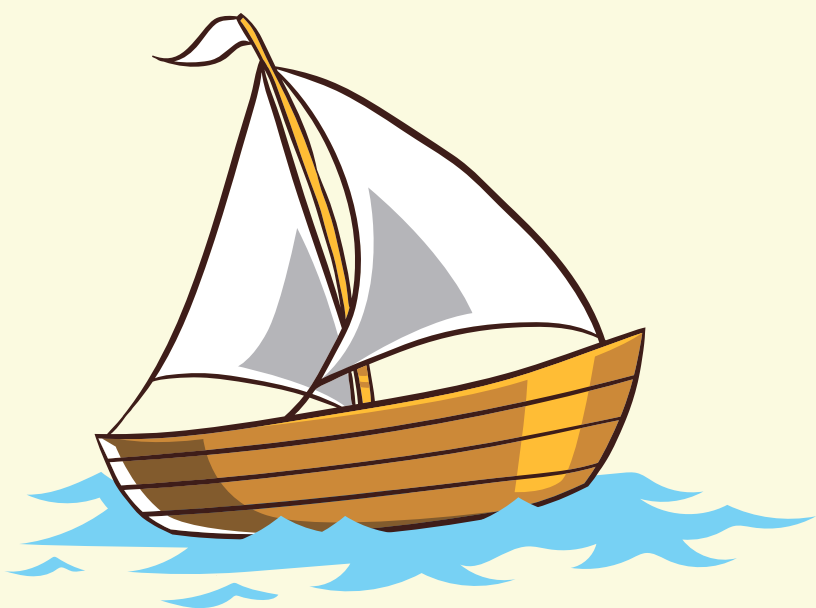
Los cambios científico-tecnológicos frente a la posición de adultos con desempleo y exclusión, impactan sobre la crianza y educación de los niños e inciden en el sentido de la vida que la sociedad modula. Ese tiempo de infancia también requiere pensar en un tipo de vínculo entre adulto y niño, en el que las dife-

rencias, distancias y desigualdades sociales no devengan un obstáculo para la nueva mirada pedagógica que construye el adulto educador. Entonces educar en la sociedad contemporánea requiere considerar al niño como sujeto en crecimiento. (Carli, C, 1999).

Niños, niñas y adolescentes clasificados en una categoría segregatoria como “Trastorno por déficit de atención”, se constituyen como víctimas de una dolencia sólo individual, allí donde hay un problema que es de orden social e institucional. Da cuenta de ello el hecho de que en la conformación del problema confluyen factores que expresan los modos de producción de subjetividad, tarea en la que la escuela también participa.

Las respuestas que dan el mercado y diferentes sectores de la sociedad, también aportan a su construcción. Es una modalidad que encuentra el sujeto para no dejarse atrapar por la escena a la cual el educador lo convoca, “la distracción”.

Estas prácticas son intentos fallidos de dar respuesta a esta problemática que requiere un “intercambio de atenciones”, y los adultos al hallarse muy ocupados, corren el riesgo de anteponerla a la de los niños que tienen a su cargo contribuyendo, de este modo, a diluir esa asimetría necesaria que toda relación pedagógica requiere. (Zelmanovich, P, 2006).



El fracaso escolar es una de las causas más frecuentes de consulta por un niño. Pero los problemas en el rendimiento escolar pueden no coincidir con dificultades intelectuales y ni siquiera responden siempre a conflictos o déficits intrapsíquicos. Un niño puede fracasar en la escuela por múltiples motivos, tales como la relación con el docente, el modo en que se transmite el conocimiento, la desvalorización social o familiar de aquello que la escuela enseña, dificultades en la aceptación de normas, dificultades para mantenerse quieto, a la vez que aprende rápidamente otros saberes fuera del entorno escolar. Toda dificultad escolar debería ser leída en términos de sobredeterminación y de multiplicidad causal, teniendo en cuenta que son muchos los participantes en el proceso de aprender: el niño, los maestros, los padres y el contexto social.

Hay niños que han constituido las inversiones de atención en relación con los intercambios afectivos, pero no en relación con el conocimiento: buscan la aprobación afectiva, el cariño de los maestros, pero no pueden escucharlos. Es frecuente que un niño que “está en la luna” tenga una idea muy clara de las preferencias afectivas del maestro, del tipo de trato que les otorga a los otros y a la relación del maestro con otras personas del entorno. Así, un niño supuestamente desatento en clase comentaba: “La maestra cambia el tono de voz cuando habla con los padres y parece buena, como que nos quiere, pero después con nosotros es distinta. Y yo creo que está de novia con el profesor de música, por cómo lo mira”. Nadie podría decir que ese niño no esté atento a la maestra, aunque no escuche lo que dice. En verdad, no está atento a los contenidos que la maestra transmite. Sólo confía en su percepción, aguzada, de los afectos en juego. Esta actitud puede ser, en algunos casos, consecuencia de una historia en la que el niño tuvo que recurrir a la empatía afectiva para otorgarles algún sentido a sus vivencias: niños en los que el narcisismo, como amor a sí mismo, se sigue soste-

niendo (como en las etapas más tempranas) en la mirada amorosa de otro. Si ésta falta, no pueden encontrarse a sí mismos; sólo pueden buscarse en la conexión afectiva con otro. (Janin, B, 2004).

Bibliografía

Carli, S: (1999) “La infancia como construcción social”. En: Carli, Lezcano, Karol, Amuchástegui, De la familia a la escuela. Ed. Santillana. Pág. 1

Janin, B: (2004) Desatentos o desatendidos. Inédito.

Karol, M: (1999) “La constitución subjetiva del niño”. En: Carli, Lezcano, Karol, Amuchástegui. De la familia a la escuela. Ed. Santillana. Pág. 3.

Zelmanovich, P; (2006) “Variaciones Escolares” En: AAVV: DDA, ADD, ADHD, como Uds. quieran. El mal real y la construcción social. Ed. Grama.

Viaje 3



Articulaciones inter cátedras





Campamento para el Nivel Terciario 2019

OSCAR LOUZAN

El sábado y domingo, 2 y 3 de noviembre, un grupo de alumnxs del nivel terciario de nuestra escuela, se fue de campamento.

La idea de este texto breve, no es contarles lo que sentimos y cómo la pasamos, porque ello sería casi imposible de transmitir. La idea de este relato, es compartir con ustedes por qué creo que todxs los futuros docentes, deberían poder vivenciar un campamento.

Ahí va el intento...

Hace un tiempo leí una frase que decía “en la escuela como en la pastelería, los resultados nos pueden sorprender”¹. La autora se refería a que no hay recetas perfectas ni exactas, ya que el resultado -aunque parecido- nunca es el mismo; y creo que en las escuelas sucede algo similar. El desafío más importante que tenemos como docentes es poder combinar los elementos que poseemos, sabiendo que el resultado final no es la suma de todas esas partes, y justamente

¹ Lugo, María T. “Escuelas en innovación.” En La escuela del futuro. II. Cómo planifican las escuelas que innovan Buenos Aires : Papers Editores, 2002

por esto, es que los logros se saborean aún más...

Sin duda, la escuela actual se encuentra ante un panorama de cambio constante.

El español Juan Ignacio Pozo afirma que vivimos una escuela del siglo 19, con docentes del siglo 20 y alumnos del siglo 21. Lo antedicho replantea por un lado el rol que la sociedad le asigna a la educación, y por el otro, cómo nosotros, los docentes, nos adaptamos a ello.

Queda claro entonces, que todo cambio social afecta a la educación, y ante esto, los maestros actuales y los futuros, debemos estar atentos y poder brindar un servicio de calidad para poder desarrollar en los alumnxs (más allá del nivel educativo del que se trate) nuevas competencias para enfrentar el futuro. Si bien, desde el plan de estudios actual, contamos con espacios, y estamos convencidos que son muy valederos para la formación de los alumnos, pensamos que en una sociedad cada vez más virtual, el cuerpo y lo que lo rodea pasa desapercibido, o se le

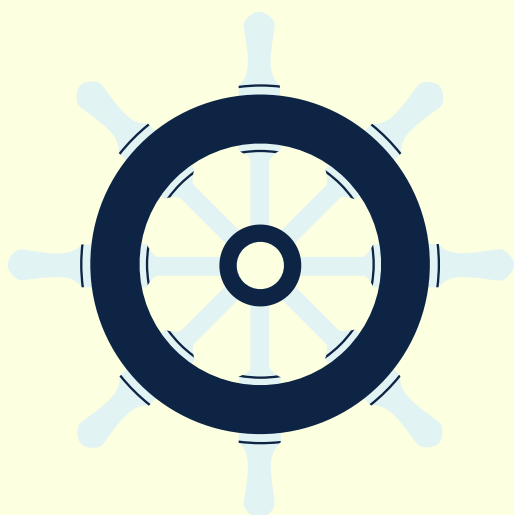
resta la importancia que debería tener.

Haciendo un poco de historia, ya en los primeros años del siglo XX, se sostenía que el ejercicio o el juego corporal era una ocasión de reposo para los niños, que, dedicados a los trabajos del espíritu y de la mente necesitaban una actividad de esparcimiento; por ende la división cuerpo-espíritu o cuerpo-mente, siempre llevó aparejada una subvaloración de lo corporal.

Creemos que el cuerpo y su movimiento permiten que las personas se comuniquen, expresen, conozcan, aprendan; en definitiva, aprendan a ser y hacer. A todo lo antedicho, podría agregarle una mirada en el ámbito escolar, específicamente el nivel Primario, observando que el juego se encuentra relegado únicamente a las horas de Educación Física o a la espontaneidad de los niños en los recreos.

Si ampliamos esa perspectiva, en la sociedad ocurre lo mismo, con un espacio público que no ayuda y que es cada vez más peligroso. La estructura familiar poco colabora en la valoración de las actividades corporales, por falta de tiempo o por falta de recursos económicos.

Desde el Diseño Curricular, se reconoce que el juego es un derecho de la infancia y una responsabilidad de los adultos, además de un contenido educativo en sí mismo, y se afirma que habitualmente la actividad lúdica organizada, planificada y secuenciada por el maestro está ausente en el ámbito educativo.



Volviendo a los Nuevos Planes de Estudio, el juego, tan solo ocupa un pequeño lugar en la asignatura Juego en la Educación Inicial, en el profesorado de la mencionada carrera, y ningún espacio en el Profesorado de Educación Primaria. Queda más que claro que al menos, la teoría, en este caso, no va de la mano con la práctica.

En nuestra escuela, como Lenguaje Artístico Expresivo se dicta el taller de Saberes Lúdicos, Motores y Corporales, sabiendo de la gran importancia que el futuro maestro obtenga durante su formación profesional un repertorio amplio y variado de conocimientos lúdicos, que le permitan llevar adelante estrategias de enseñanza, donde el juego pueda ser utilizado para facilitar y reforzar el aprendizaje significativo.

Ante todo esto nos preguntamos, ¿Cuál sería el espacio en donde se pueda implementar todo el conocimiento en concordancia con un saber corporal?, y es aquí que la Actividad de CAMPAMENTO, nos resulta la respuesta más adecuada.

Entonces, ¿Por qué el Campamento?

Lxs alumnxs de la CABA, tanto de Nivel Primario y Nivel Medio, tienen la posibilidad de realizar, a través de las instituciones escolares (siempre que los docentes lo deseen hacer), un campamento.

Desde el **“Proyecto Campamentos Escolares” Res. 839/06**, dependiente del Ministerio de Educación, Subsecretaría de Equidad Educativa, en sus fundamentación se afirma lo siguiente:

“El proyecto se constituye en una herramienta para promover inclusión e igualdad de oportunidades educativas facilitando el acceso a nuevas propuestas de enseñanza fuera de los límites físicos de la escuela. La ruptura con lo cotidiano y la carga emocional que implica el campamento ofrece una oportunidad para

que el alumno interactúe con otros, con los objetos, con la naturaleza y con la noche.”

Desde nuestra institución educativa, pensamos el campamento como el medio para que lxs alumnxs, por un lado vivencien el medio natural desde la mirada de un docente, teniendo en cuenta el valor didáctico y pedagógico de este ambiente y sus favores. Por otro lado, valorando desde lo personal, la convivencia en esta experiencia con sus compañerxs de cursada, fortaleciendo vínculos como el compañerismo, la amistad, el valor del trabajo en colaboración o colaborativo, y desde aquí el construir una identidad y pertenencia institucional.

También, colocaremos en el tapete el juego, tanto desde una perspectiva didáctica como el juego en sí mismo, ya que el ser humano debe jugar para saber jugar, y ya como docente, jugar con sus alumnos desde la experiencia de lo vivido, como aprendizaje internalizado y apropiado, sabiéndose con la experiencia de lo hecho.

Finalizando, creo que proponer y compartir la experiencia del campamento, nos permitirá ayudar a que se formen docentes mejor preparados para transitar las escuelas actuales, en donde el programa campamentos escolares ya funciona, pero más importante, es que estarán preparados, para comprender mejor las relaciones humanas y los vínculos que se dejan ver en los grupos, y saber que en la actividad campamental hay mucho más que un día estupendo en contacto con la naturaleza, lo cual, ya no es poca cosa.

Prof. Lic. Oscar Louzan.



El 9 se muestra...

OSCAR LOUZAN

Muchas veces, en muchas reuniones, surgía el tema recurrente ya, de buscar la manera de mostrar todo lo trabajado al interior de las cátedras; y no solo pensando en el afuera, sino también, en el propio nivel Terciario.

Todos sabemos qué hacemos al interior de las cátedras, en nuestros espacios, pero ¿sabemos que hacen esos mismos alumnos y alumnas, con otros docentes, en las diferentes instancias curriculares.? Así nacieron los espacios inter-cátedras, buscando al finalizar cada cuatrimestre poder articularnos, y nutrirnos de las diferentes producciones de nuestros alumnos y alumnas.

A partir de ahí, y viendo lo movilizante que resultó esta propuesta, surgió la idea de salir a la calle. Hoy, a la distancia, puedo decir que también, el gobierno actual nos empujó a salir, con la UNICABA acechando, y empujándonos literalmente “a la calle”, pero eso fue solo algo más, no la base de nuestra intención. La idea del Pasaje Discépolo, comenzó a tomar forma entonces, a fines de 2016, y en cuerpo entero, pisó la

calle en Septiembre 2017, para repetir en 2018, y seguramente también en 2019.

En un espacio abierto a todos y todas, desde la ciencias y el juego.

La idea central era la de invitar a nuestra comunidad educativa, pensando en todos los niveles, desde Inicial a Terciario; y a el resto de la comunidad, los vecinos y vecinas.

Vernos a la cara, jugar, reir, charlar, contarnos lo que hacemos y contarles por qué lo hacemos también, para reforzar vínculos, para sentirnos todos como una parte de algo, mas grande, pero no más importante que el aporte individual, diario, sin prejuicios, de nuestro laburo docente.

Eso, esto es la actividad del Pasaje Discépolo, mostrar lo que somos desde el hacer, buscar un lenguaje lo más cercano a las prácticas, sin mediaciones, y sin velos, solo lo dado y lo recibido, en ambas direcciones.

Prof. Oscar Louzan



El dispositivo ateneo como articulador de saberes.

Una experiencia con estudiantes de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires. CABA 2016- 2018.

PROF. ANA CAROLINA FERREYRA, PROF. VIVIANA FIDEL Y PROF. ANA LÍA YAHDJIAN*

*PROFESORAS DEL **CPDNP**, DEL **CFENP** Y DEL **CFG** RESPECTIVAMENTE

Resumen

Algunos problemas con los que nos topamos en la formación docente nos convocaron a intentar promover en lxs estudiantes miradas renovadas hacia los escenarios en los que realizarán sus prácticas.

Diferentes estrategias realizadas en los distintos campos de formación del profesorado de Enseñanza Primaria produjeron efectos en los modos en que lxs estudiantes venían habitando los diferentes espacios de trabajo y la relación con los saberes estudiados en los diferentes espacios curriculares de la formación. A partir de allí, nace el “dispositivo Ateneo” del que el presente escrito dará cuenta.

Palabras clave: Formación docente inicial - articulación práctica-teoría – clínica socioeducativa

Introducción. El Campo de la Formación General

Algunos problemas con los que nos topamos en la formación docente nos convocaron a intentar promover en lxs estudiantes miradas renovadas hacia los escenarios en los que realizarán sus prácticas.

Los llamados talleres de las prácticas docentes son una oportunidad apropiada para ello, ya que permiten articular los diferentes contenidos, definir problemas, abordajes posibles y relanzar las apuestas con preguntas “nuevas”, que ayuden a posicionarse en un campo complejo y cargado de insistencias que proviene tanto de la dimensión socio histórica institucional, como de la dimensión subjetiva de cada futuro docente y de sus sujetos de intervención. Desde las coordinaciones pensamos, entonces, llevar adelante encuentros inter cátedras en donde lxs estudiantes pudieran compartir producciones realizadas durante las cursadas.

Este movimiento generó —entre otras cuestiones— efectos en los modos en que lxs estudiantes venían habitando los diferentes espacios de trabajo, sobre lo que acontecía en los talleres de las prácticas docentes y la relación con los saberes estudiados en los diferentes espacios curriculares de la formación en el profesorado.

A partir de esta primera experiencia notamos un alto compromiso e interés por parte de lxs estudiantes, dado que, por la forma en que se daban los encuentros, se posibilitó el entramado de reflexiones acerca de los diferentes modos de enseñar y la oportunidad de ligar contenidos estudiados a las prácticas reales. A partir de allí, nace el “dispositivo Ateneo”.

El “Ateneo” designa una modalidad grupal de aprendizaje, un espacio de reflexión y de socialización de saberes relacionados con las prácticas. Este dispositivo promueve la búsqueda de alternativas a situaciones problemáticas que pueden estar centradas en la tarea docente, en problemas didácticos, u otros.

Desde el Campo de la Formación General (CFG) recibimos a lxs ingresantes realizando un trabajo junto a lxs docentes de este campo, y otorgamos un valor especial a los marcos conceptuales como posibilitadores del análisis y comprensión de los contextos del trabajo docente. Pero ¿cómo ponerlos en movimiento? ¿Cómo implicar la propia posición en una articulación de conceptos para “leer” las prácticas?

Las diversas perspectivas (histórica, política, social, filosófica, pedagógica, didáctica, psicológica, artístico-expresivas, entre otras) integran estos marcos conceptuales que, como enfoques integrales y de conjunto, tienen como propósito comprender los contextos históricos, políticos, sociales y culturales de los procesos educativos.

Entendemos que el trabajo docente y el escenario en

el que se desarrolla se transforman en cada época. Por ello se torna necesario enfocar esta labor en el entramado de las dimensiones culturales y subjetivas que habiliten el ingreso a lo complejo de lo cultural, la diversidad de los grupos de estudiantes, y la necesidad de revisar la persistencia de la desigualdad de acceso a los bienes culturales, teniendo en cuenta la aceleración de los cambios en las formas de vida y el debilitamiento de los lazos sociales, cuestiones que entendemos que dan cuenta de las dificultades con la que solemos toparnos quienes formamos a los futuros formadores.

Formar docentes nos permite, entonces, dar cuenta de interrogaciones que contemplan la propia responsabilidad desde el rol, o más específicamente, desde la función que les toca y nos toca, lejos de interpretaciones que profundizan déficits, carencias y sospechas sobre la educabilidad de los sujetos a los que se clasifica en su imposibilidades, produciendo fracasos o desvinculaciones escolares.

Bleichmar (1997) recupera la noción de “vejez melancólica” de Norberto Bobbio, que ayuda a pensar lo que ocurre con algunas instituciones cuando quedan sometidas al desaliento y a la indignidad melancólica y se aferran a paradigmas cuya repetición ritualizada obstaculiza el modo de apropiación para abordajes renovados; el malestar producido cancela la interlocución del agente educador con los imaginarios pedagógicos, los propios de cada agente y las “llaves” teóricas que posibilitan cambios de posición respecto a las propias perspectivas.

Lo que hallamos durante la apuesta de este dispositivo es la apertura de nuevas formulaciones que interpelan, y a partir de ello, alojan el uso de fundamentos teóricos para considerar estrategias para que el acto educativo tenga lugar. Durante esta apertura se da lugar también a preguntas que lxs participantes (tanto estudiantes como profesorxs) van elaborando, y ello

gesta la producción de articulaciones que anteriormente no estaban disponibles para cada estudiante que interroga su práctica y la de otrxs.

Sostenemos que los determinismos con los que se abordan las escenas educativas deben ser reemplazados por interrogantes, teorizaciones y articulaciones que permitan transformar lo pasivo en activo.

La preocupación por la puesta en práctica y circulación de discursos o dispositivos que den lugar a la elaboración de lo que acontece con las nuevas subjetividades dio cauce a este ensayo de encuentros — un espacio ausente en la formación del Profesorado de Enseñanza Primaria (PEP)—, y motivó una importante reflexión colectiva que inauguró transferencias de trabajo con colegas y estudiantes, propiciando interés en el testimonio de otros como alimento simbólico, y colocando en un juego de relaciones renovadas lo que se presentaba como poblado de sentidos fijados de antemano.

Este interés se desmarcó de lo homogéneo de una práctica de control, de un discurso dominante, y permitió separar los problemas de los profesionales de los de lxs sujetos de la educación, dando especial lugar a los contenidos o bienes culturales en juego en cada situación analizada.

Ahora bien, ¿cómo fundamentar esto que nació como una intuición inspirada y sustentada en cierta docta ignorancia?

Desde el campo de las prácticas. Incertidumbres y complejidades.

¿Cómo llegan los alumnos a las instancias de las prácticas y residencias?

Si este campo es el que vertebra los saberes que se van construyendo en los otros campos, nos pregun-



tamos si los alumnos solos pueden hacer este trabajo de integración de saberes de distintos campos. Ante esto surgen múltiples interrogantes. ¿De quién es la responsabilidad? ¿Qué saberes deben poner en juego los estudiantes en las prácticas y residencias? ¿En qué momentos intervenimos los profesores? ¿Es el taller el único espacio de reflexión posterior a la acción que tenemos?

Beatriz Greco (2009) propone distintas maneras de pensar el acompañamiento. Una de ellas es el acompañamiento como espacio de pasaje de cómo: ¿Cómo acompañar sin imponer nuestras propias ideas, expectativas, concepciones? ¿Cómo pensar en función de hipótesis de trabajo y no de “soluciones” o respuestas acabadas?

En las prácticas y residencias pareciera que la preocupación está centrada en las planificaciones, como si el trabajo docente se tratara solo de pensar y escribir planificaciones para luego “implementarlas”.

Es verdad que para muchos estudiantes poder pensar las clases y planificarlas desde los enfoques del diseño que estudiaron en las enseñanzas es un trabajo arduo que lleva muchísimo tiempo. Luego, pararse frente al grupo de niños y llevar adelante esas clases que tanto trabajo les costó es otra situación muy diferente.

El momento de la práctica es complejo; hay muchas cuestiones para atender al mismo tiempo. Los niños no son “de palo”; son reales, con sus conflictos, intereses, deseos, resistencias. En la institución suceden cosas que atraviesan las prácticas áulicas, en el aula hay toda clase de situaciones. Los niños no siempre “responden” como lo esperamos. La clase planificada no siempre sale como suponemos. Siempre hay algún imprevisto, alguna situación inesperada que desestabiliza o hace tambalear a muchos practicantes y/o residentes.

Distintas maneras de acompañar o por qué pensar en un ateneo

¿Están lxs estudiantes preparados para lo que van a vivir en las escuelas? ¿Cómo saben que han aprendido lo que estudiaron en las distintas materias cursadas? ¿Cómo acompañamos los docentes sus procesos de reflexión?

La reflexión implica un camino que parte de la experiencia y no de la teoría, de manera tal que el conocimiento y los saberes se ponen al servicio de aquella, entran en juego como terceros que facilitan el pensar y no como verdad de teoría a aplicar (Souto, 2016, p. 77).

En el momento de las prácticas y residencias, lxs profesores observamos que muchas veces afloran las prácticas vinculadas con las propias biografías escolares más que prácticas sustentadas en lo que han estudiado. Esto es muy fuerte en las enseñanzas. Lxs estudiantes repiten los enfoques del diseño curricular y de los textos que han estudiado, pero no pueden llevar adelante esos enfoques al planificar y al dar las clases. Es preciso hacer un trabajo arduo de acompañamiento en las prácticas para que puedan hacer las rupturas necesarias con su biografía escolar y comenzar así a apropiarse de los enfoques. Lo mismo sucede frente a ciertos niñxs “disruptivos” y si-

tuaciones no esperadas. Sin embargo, sabemos que lxs estudiantes han estudiado en distintos espacios curriculares contenidos que podrían poner en juego en esas situaciones, con esos niños...y no lo hacen. ¿Qué espacios de reflexión debemos propiciar para que lxs estudiantes puedan formarse y transformarse con las herramientas que disponen? ¿Cómo acompañarlx en ese tránsito?

Pensar en el encuentro entre docentes y estudiantes como un cruce de trayectorias puede ayudar a pensar cómo nos paramos lxs docentes, cómo construimos el vínculo pedagógico con nuestrxs estudiantes.

En su libro *Entre Trayectorias*, Beatriz Greco (2009) se refiere a la acción de acompañar y nos dice que no es solo “estar ahí sino ayudar, sostener, escuchar, asesorar”, es decir, que implica una relación (P. 96) y que, además, se requiere “un encuadre que prescriba criterios, enuncie propósitos, recorte situaciones, abra el juego, defina posibles abordajes” (p.97).

El ateneo parece ser un dispositivo adecuado para construir ese espacio de acompañamiento que dé lugar a la reflexión y a la transformación a partir de la propia palabra de los sujetos en formación, de sus propias experiencias puestas en palabras, con el acompañamiento de sus profesores, en un trabajo conjunto, en un espacio compartido, en un cruce de trayectorias diversas.

No pensamos la formación como el buscar formas estables ni asociadas a un deber ser, sino como movimiento, en el ir encontrando otros problemas, búsquedas, capacidades, actitudes, replanteos, formas de ver y pensar, nuevos caminos donde potenciarse y potenciar a otros (Souto, 2016, p. 69)

¿En qué momento proponer el ateneo?

Tomada la decisión de dar un tiempo y un espacio al ateneo, llegó el momento de preguntarnos por el

“cuándo”. ¿Hacerlo antes de la entrada a las escuelas? ¿Cuando ya salieron de la escuela? ¿En el transcurso de las prácticas y residencias, en el medio de las tensiones por las planificaciones, el conocimiento del grupo, de la maestra, pero con preguntas e inquietudes que surgen de la práctica y con tiempo aún de pensar hipótesis y ponerlas a prueba?

Apostamos por hacer el primer encuentro ni antes ni después de las prácticas: el tiempo debería ser con los practicantes y residentes “en” la escuela, durante las prácticas...

Muchxs profesores de prácticas dudaron. Sentían que cuando están en la escuela hay que darle prioridad a las planificaciones y a su “implementación”. Sin embargo, desde la coordinación decidimos que lo oportuno era en el “mientras tanto”; que la idea de tomar distancia de la escuela, de las planificaciones, de las clases por un momento, una tarde, era una manera de contribuir a promover un momento de reflexión con otrxs: otrxs profesores, otrxs compañerxs. Salir de la extrema situación de estrés que implica la práctica para poder “parar la pelota y mirar la cancha”. Y así lo propusimos... aunque previamente otras cuestiones se habían echado a rodar....

Desde el CFE

En la materia Sujetos de la Educación Primaria, con la misma preocupación porque lxs estudiantes tendían a reproducir en las prácticas su biografía escolar aun cuando estas fueran a contramano de lo estudiado, y sustentadx en lxs aportes que el psicoanálisis puede hacer al campo educativo una vez en diálogo con él, implementamos un dispositivo que apuntaba a trabajar en simultáneo lo conceptual y la posición de lxs profesionales. Para ello tomamos como referencia la premisa según la cual en función de la concepción de sujeto que sostenemos son las prácticas que desplegamos (KAIT, 2018).

Como ya mencionamos, solemos presentar la con-

cepción de sujeto que propone el psicoanálisis, y adoptamos este marco teórico en diálogo con otras disciplinas, retomando la disyuntiva freudiana respecto de si se torna necesario que el docente se analice o si es preferible que sepa nociones de psicoanálisis¹.

En un inicio trabajamos sobre una escena de la propia vida escolar de la primaria de lxs estudiantxs, a la que escudriñamos a partir de los enigmas que les presentaba; enigmas que apuntaban a la comprensión de la lógica en la que se sostenía la escena, y para la cual intentamos que encontraran una explicación posible a partir de mirarla con las lentes que les ofrecían los conceptos estudiados durante la cursada, con un dispositivo que desarrollaremos más adelante, invención de Perla Zelmanovich (2009).

A partir de que lxs estudiantes comenzaron a interrogar cuestiones que surgían de las observaciones que hacían en las escuelas cursando los talleres de las prácticas, apareció la posibilidad de interactuar con los talleres, coincidiendo con la preocupación de las colegas respecto del divorcio existente entre lo que se aprende en las materias y lo que luego acontece en las aulas.

Surge entonces, en primera instancia, la propuesta de la coordinación del ciclo de formación general (CFG) de hacer la experiencia de “cátedra abierta” a partir de la cual comenzamos a pensar en modos posibles de interactuar a nivel de las prácticas. Reparamos en el hecho de que, en diferentes clases, solían retomarse cuestiones de diferentes materias. Se tornó necesario, entonces, entablar un vínculo de trabajo entre lxs mismos colegas (formadores de formadores) a los

¹ comprendemos nuestra propia infancia (...) Cuando los educadores se hayan familiarizado con los resultados del psicoanálisis, les será más fácil reconciliarse con determinadas fases de la evolución infantil, y entre otras cosas, no correrán el peligro de exagerar la importancia de los impulsos instintivos perversos o asociales que el niño muestre.

Por el contrario, se guardarán de toda tentativa de yugular violentamente tales impulsos al saber que tal procedimiento de influjo puede producir resultados tan indeseables como la pasividad ante la perversión infantil, tan temida por los pedagogos”. Freud, (1913-14/1997)

efectos de hacer un buen uso de esas reiteraciones. De los intercambios surgió la necesidad de buscar una instancia para pensar en las situaciones que irrumpen o que simplemente están en las escenas escolares y que requieren pensar el posicionamiento de cada docente y el deseo en juego allí, así como la idea de que la práctica no solamente tiene que ver con el hacer. Se planteó entonces, desde la coordinación misma de los talleres, la posibilidad de “detenerse” en la práctica, como parte importante de la práctica misma, una idea que va a contramano del “hacer loco” al que muchas veces nos conmina la angustia frente al no saber.

Detenerse, entonces, también podía formar parte de las prácticas.

Fue entonces que surgió la idea del armado del ateneo que venimos narrando. Un dispositivo en el que se invitaba a lxs estudiantxs que así lo desearan a trabajar las escenas que lxs hubieran interrogado o ante las cuales oportunamente se hubieran quedado sin recursos para afrontar.

Apelamos para el armado del dispositivo a aquel que desarrolló la Dra. Perla Zelmanovich (2009) (y que lxs estudiantes de Sujetos de la Educación Primaria venían implementando), cuyo sustento teórico halla origen en la temporalidad lógica desplegada por Lacan para su teoría de la constitución subjetiva.

Partimos entonces del instante de ver, en el que solicitamos a lxs estudiantes la descripción minuciosa de la escena que produjo un impasse en sus prácticas, intentando ubicar a la misma en tres dimensiones: la subjetiva, la institucional y la sociocultural. A continuación les pedimos que formulen preguntas que apunten a la comprensión de la lógica en juego en la escena.

Con ese material invitamos a lxs estudiantxs, tanto

a quienes escribieron o eligieron una escena como a quienes no lo hicieron, pero se interesaban en compartir impasses de las prácticas de sus compañerxs, a participar de un encuentro en el que les pedimos que expongan el texto.

Comienza allí un segundo momento que intenta constituirse en el tiempo de comprender, por el cual, a partir de las preguntas que se formularon lxs pro-pixs estudiantes, más las que surgieron del público presente, se invita a docentes y estudiantes a apelar a conceptos de la teoría para comprender la lógica de lo que allí estuvo en juego.

Se genera una conversación, que en modo alguno intenta cerrar u obturar las preguntas sino más bien bordearlas, a los efectos de encontrar diferentes respuestas que permitan continuar pensando.

El encuentro se cierra con la promesa de un nuevo encuentro algunos meses después, instancia en donde se retoman las escenas y se actualiza lo que fue sucediendo en el tiempo transcurrido, recogiendo nuevamente las preguntas que se abrieron entonces.

Algunas conclusiones

Lxs estudiantes valoraron mucho este espacio, trajeron sus “casos”, pudieron desarrollarlos. Lxs presentes ayudaron a pensarlos, “trajeron” marcos teóricos estudiados/enseñados. Esos contenidos se resignificaron en el marco del ateneo.

Los casos no se refirieron solo a “chicos problemáticos” sino también a situaciones vinculadas con la enseñanza. Pudimos pensar que no son los chicos los problemáticos, sino que es nuestro el problema de cómo acompañarlos en la escuela.

De uno u otro modo, lxs futurxs docentes pudieron manifestar “en acto” movimientos sutiles en su ma-

nera de leer y abordar lo que antes parecía un obstáculo insalvable, dando cuenta teóricamente de los cambios producidos.

Creemos que realizar el ateneo nos permitió detenernos un instante en el medio del estrés que provocan las prácticas, desacralizar las planificaciones, habilitar un espacio de encuentro con otrxs.

Para nosotras fue un espacio de encuentro, de reflexión conjunta, de pensamiento y también de debate y disenso, durante y después del ateneo.

Para cerrar, Laurence Cornu, en el capítulo III “Acompañar, el oficio de hacer humanidad” (en Frigerio, Korinfeld & Rodríguez, 2017 página 102) también reflexiona acerca de esta idea del acompañamiento: “se acompaña a alguien al que no se quiere dejar solo, o porque uno mismo no se quiere quedar sin compañía, y ese alguien, eventualmente, nos acompañará”. ¿Qué es entonces acompañar? Acompañar, nos dice Cornu, es “caminar con, conversando. Es tocar un instrumento a la par de la voz y sostenerla para que se escuche mejor, así como permitir la escucha del diálogo musical (p.102)”.

Tal vez de eso trata nuestro trabajo como profesores.

Referencias bibliográficas:

Asquini, Isabel; Catalano, Carlos; Favilli, Graciela; Fidel, Viviana; Nejamkis, Graciela; Schujman, Gustavo; Socolovsky, Teresa & Alejandro Vagnenkos (2008) *Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica*. Escuela de Capacitación CePA (Centro de Pedagogías de Anticipación), Ministerio de Educación, Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/avatares.pdf>

Bleichmar, Silvia (1997) *Acerca del malestar sobran-*

te. Revista Topia N°21.

Freud, S. (1997) *El múltiple interés del psicoanálisis*. En Obras Completas Tomo XIII – Buenos Aires: Amorrortu Editores. (1913-14)

Laurence Cornu (2017) “Acompañar, el oficio de hacer humanidad” en Frigerio, Graciela, Korinfeld Daniel y Rodríguez Carmen (Comps.) (2017). *Trabajar en instituciones: Los Oficios del Lazo*. Buenos Aires: Noveduc

Lacan, J. (1945) El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada: un nuevo sofisma. En *Escritos*. Buenos Aires: Ed Siglo XXI

Nicastro, Sandra y Greco, Beatriz (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.

Souto, Marta (2016). *Los pliegues de la formación*. Rosario: Homo Sapiens.

Terigi Flavia (2010) El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En: Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: saberes alternados*. Buenos Aires: Del Estante.

Tizio, Hebe (2003). El dilema de las instituciones: segregación o invención, Texto para el debate del VII *Stage de Formación Permanente Los vínculos con la cultura*, Grupo de Investigación sobre Psicoanálisis y Pedagogía, Sección Clínica de Barcelona.

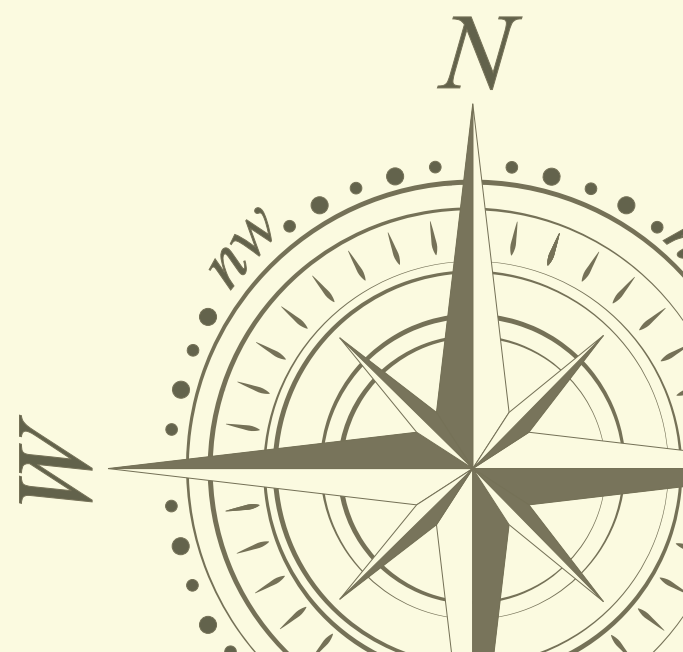
Tizio, Hebe: (2001) Cap. 2, 4 y 10. En: *Reinventar el vínculo educativo. Aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Ed. Gedisa.

Zelmanovich, Perla (2009). Nuevas ficciones para la producción de nuevas autoridades. En: *El Monitor de la Educación*, N ° 5, Época no. 20 20, 5 p. 37-40

Viaje 4



Reflexiones docente





Reflexiones acerca de la utilización de “situaciones problemáticas” como estrategia didáctica con niños pequeños¹

PROF. MARIANA DIFILIPIS (docente a cargo de “Ciencias naturales: conocer el ambiente en el Nivel inicial” -CFE, PEI- y de “Enseñanza de las Ciencias naturales 2” -CFE, PEP-; ENS Nro. 9; marianadifilipis@gmail.com),

PROF. JULIO CABRERA (docente a cargo de “Enseñanza de las Ciencias naturales 3 -CFE, PEP-; ENS Nro. 9; jotase.edu@gmail.com).

Este breve artículo surge de ciertas preguntas e inquietudes que, como docentes del área de la enseñanza de las Ciencias naturales, venimos transitando, explorando y compartiendo en torno a nuestras prácticas pedagógicas en el ámbito de la formación de maestros de Nivel inicial y primario. En particular, se trata de una reflexión en torno a las posibilidades de pensar y de utilizar “situaciones problemáticas” como estrategia didáctica en el diseño de actividades para el abordaje de contenidos del área con niños pequeños.

La literatura especializada considera que la problematización es una estrategia potente para el abordaje de contenidos curriculares del área de Ciencias naturales en tanto permite hacer un uso activo del conocimiento teórico (Pozo Municio, 1994; Meinardi, 2010). En particular, y en relación con aquellas con-

sideraciones de las ideas previas como modelos explicativos de los fenómenos naturales preexistentes a la instrucción y con el desarrollo de líneas teóricas que consideran la existencia de obstáculos para el aprendizaje, ciertas corrientes de la Didáctica específica de las Ciencias naturales han privilegiado la utilización de las “situaciones problemáticas” como estrategia para la movilización y desarticulación de los marcos explicativos previos de los sujetos que aprenden. Desde este enfoque, generalmente se hace referencia al establecimiento de nuevas relaciones explicativas entre dichos fenómenos (“lo real”) y los modelos teóricos propios de la ciencia escolar, quedando poco clara la vinculación de las “situaciones problemáticas” con la búsqueda de descripciones de los fenómenos del mundo.

En este sentido, la distinción entre describir y explicar es un aspecto que resulta fundante de ciertos modos de caracterizar a la “ciencia escolar” y de organizar

¹ Agradecemos a Verónica Kaufmann por realizar una lectura crítica del artículo. No obstante, eventuales limitaciones, errores u omisiones en el escrito corren por nuestra cuenta.

la enseñanza del área en la escuela. Lacreu (2004), por ejemplo, caracteriza a la “ciencia escolar” reconociendo tres niveles de complejidad creciente, los cuales servirían de base para estructurar la enseñanza primaria:

- a) Primer nivel fenomenológico descriptivo, referido al reconocimiento de la existencia de hechos y fenómenos que ocurren en la naturaleza. Este nivel sería abordado, principalmente, en los primeros años de la escuela primaria (es decir, 1ro, 2do y 3er grado).;
- b) Segundo nivel causal, vinculado a la identificación de relaciones entre hechos y fenómenos y a la indagación de los efectos que producen esas relaciones. Este nivel sería trabajado en los grados intermedios (4to. y 5to. grado).; y
- c) Tercer nivel explicativo, relacionado con la búsqueda de explicaciones de cierto grado de generalidad. Este nivel sería abordado en los grados más avanzados (6to. y 7mo. grado).

Los lineamientos curriculares jurisdiccionales de la educación inicial y primaria suelen reflejar estas orientaciones teóricas. En particular, si tomamos, por

ejemplo, el caso de los Diseños curriculares -DC- para el Nivel inicial (GCABA, 2000a, 2000b) y el del Primer ciclo del Nivel primario (GCABA, 2004) de la Ciudad de Buenos Aires advertimos que ambos manifiestan ciertos abordajes específicos vinculados al nivel fenomenológico descriptivo. Mientras que el primero propone el abordaje de recortes del ambiente social y natural buscando ampliar, enriquecer y complejizar la mirada que lxs niñxs tienen al respecto, el segundo se orienta al tratamiento de contenidos del bloque “Fenómenos naturales”, perteneciente al “área de áreas” de “Conocimiento del mundo”. En este sentido, ambos DC plantean ciertos contenidos y propósitos docentes que orientan la enseñanza hacia la observación, exploración y/o descripción de un recorte del ambiente social y natural, o de determinados fenómenos naturales (dejando para niñxs más grandes -Segundo ciclo del Nivel primario en adelante- la construcción de modelos explicativos de dichos fenómenos).

En función de lo expuesto, entonces, nos permitimos establecer algunas reflexiones. En primer lugar, consideramos que es clara la pertinencia de la utilización de “situaciones problemáticas” (en el sentido anteriormente presentado, es decir, estrategia



Prof. Julio Cabrera dando una de sus clases

que permitiría avanzar en la construcción de modelos explicativos sobre los fenómenos naturales) en el abordaje de contenidos del área en el Segundo ciclo del Nivel primario. En segundo lugar, nos parece relevante reflexionar en torno al sentido que tendrían las “situaciones problemáticas” en el abordaje de ciertos contenidos centrados en el nivel fenomenológico descriptivo, tal como se nos presentan en el Nivel inicial y en el Primer ciclo del Nivel primario.

Para analizar esta última cuestión, creemos que es necesario volver a ciertas definiciones clásicas del término “problema”. Lester (1983), por ejemplo, sugiere que un “problema” es “una situación que un individuo o un grupo quiere o necesita resolver y para lo cual no dispone de un camino rápido y directo que le lleve a la solución”. En este sentido, la caracterización de un “problema” no estaría tan pendiente de si la consigna o situación propuesta demanda a lxs sujetxs la elaboración de explicaciones para un determinado fenómeno, sino más bien en cuán compleja, dificultosa o desafiante le resulta su abordaje (aunque dicha resolución demande ciertas acciones, como observaciones, exploraciones y/o descripciones).

En sintonía con esta perspectiva, Socolovsky (2012), por ejemplo, sostiene que las “situaciones problemáticas” consisten en desafiar las ideas de lxs niñxs. No se trata solo de incentivar o introducir un tema a través de alguna situación, sino de generar actividades que permitan revisar o discutir las ideas de lxs niñxs. Entendidas de este modo, las “situaciones problemáticas” permitirían “activar” los saberes de lxs niñxs, desafiarlos, dar lugar y tiempo a que surjan otros nuevos, generar debates con relación a lo que se espera que aprendan en un contexto determinado, despertar interés por saber más acerca de una temática, entre otras cuestiones. También permitirían que lxs niñxs se dispongan activamente en la búsqueda de respuestas y, por ende, en la búsqueda de su propio conocimiento (hecho que se vincula con el aprendiza-

je no solo de los conceptos, sino también de ciertos modos de conocer característicos de las Ciencias naturales). En esta línea, y siguiendo a Lacreu (2004), una situación problemática puede ser una observación o exploración acompañada de preguntas adrede, presentación de casos, datos para que lxs niñxs interpreten, entre otras posibilidades.

Trascendiendo aquellas perspectivas que sitúan a los problemas exclusivamente al lado de la construcción de modelos explicativos que dan cuenta de los fenómenos naturales, creemos que es posible promover una apertura en nuestros modos de conceptualizar las “situaciones problemáticas” volviendo a poner el foco en las dificultades y desafíos que las mismas le demandan a lxs sujetxs que aprenden.

Situadxs en los enfoques curriculares del Nivel inicial y del Primer ciclo del Nivel primario, asumimos la existencia de una relativa autonomía pedagógica del área “Indagación del ambiente social y natural” (Nivel inicial) y “Fenómenos naturales. Conocimiento del mundo” (Primer ciclo del Nivel primario) respecto de las exigencias teóricas de la “ciencia erudita” y de la “ciencia escolar” (y de ciertas perspectivas didácticas) que tienden a orientar las prácticas de enseñanza hacia la elaboración de explicaciones del mundo. Creemos en la posibilidad de incorporar “situaciones problemáticas” específicas como estrategia didáctica para el abordaje de contenidos del área con niñxs pequeñxs; situaciones genuinas que vayan más acá de la dimensión explicativa y que permitan ampliar, enriquecer y complejizar la mirada acerca del ambiente social y natural, y describir determinados fenómenos naturales...tareas problemáticas si las hay para aquellxs que están dando sus propios pasos en la construcción de conocimientos escolares.

Bibliografía.

ESPINOZA, A.; CASAMAJOR, A.; PITTON, E. (2009).

Enseñar a leer textos de Ciencias. Buenos Aires: Ed. Paidós.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GCABA. DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO, DIRECCIÓN DE CURRÍCULA. (2000a). Diseño curricular para la Educación inicial (niños de 2 y 3 años). Buenos Aires: GCABA.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GCABA. DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO, DIRECCIÓN DE CURRÍCULA. (2000b). Diseño curricular para la Educación inicial (niños de 4 y 5 años). Buenos Aires: GCABA.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GCABA. DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO, DIRECCIÓN DE CURRÍCULA. (2004). Diseño curricular para la escuela primaria: primer ciclo de la escuela primaria (2004). Educación general básica / dirigido por Silvia Mendoza. - 1a. ed. - Buenos Aires: GCABA.

LACREU, L. (2004). El agua. Saberes escolares y perspectiva científica. Buenos Aires: Ed. Paidós.

LESTER, F. (1983). Trends and issues in mathematical problem solving research. En: Lesch, R., Landau, M. (eds). Acquisition of mathematical concepts and processes. Nueva York: Academic Press.

MEINARDI, E. (2010). Educar en ciencias. Buenos Aires: Ed. Paidós.

POZO MUNICIO, J. (1994). La solución de problemas. Madrid: Ed. Santillana.

SOCOLOVSKY, L. (2012). La problematización en la enseñanza de las ciencias naturales. Lectura complementaria de la clases del Ciclo de Formación de Acompañantes Didácticos del Plan Nacional de Enseñanza de las Ciencias naturales. Ministerio de Educación de la Nación.





Samurai Sabe

HORACIO CÁRDENAS

Un relato breve completamente cierto –salvo los nombres– de un encuentro por el sur urbano de la desigual Buenos Aires, que habla sobre las potencias y los límites de la escuela. Un viaje que oscila entre la oscura tristeza y la esperanza que quiere titilar en un rincón del marco.

SAMURAI SABE

Es noche entera y el barrio duerme. Subo al 47 que transporta una sombra de laburantes trasnochados. Entre la tiniebla de lomos torcidos y bolsos inmanejables siento una mirada felina que me clava sostenidamente su brillo. Incomoda y le escabullo la vista, pero los puñales de vidrio siguen fijos, apuntándome. De pronto se abre en su oscuridad una media sonrisa salpicada de pasto que dice:

—¿Qué hacé', profe?

Miro mejor y veo al Samu, un querido egresado de la Escuela. Hace rato que no lo veía. Observo entristecido cómo un tiempo de tigre, que lo asola cruel, lo tajea con su estigma de barrio y margen. Se calzó el traje que le asignaron en la farsa, vestido hasta los huesos de pibe chorro, de malevo compadrón.

Tiene dos dedos de la mano derecha vendados.

—¿Qué te pasó ahí, Samu?

—Naaah... Me cortaron los tendones con una faca. Porque me quisieron robá'... Pero para qué te voy a mentir, profe: yo también estaba en la misma. El guacho se quiso hacer el piola y me clavó. Astilla. Pero él quedó peor. Ése ya no existe más. Ahora no sé si tengo los dedos quebrados; creo, así me dijeron en la salita. Tengo que ir a revisarlos.

—Uy, che, qué feo... –intento cambiar el tema– ¿Y el laburo cómo va? ¿Seguís en la verdulería?

—Sí, tre' día' voy a la mañana. No me pagan bien. Pero ¿viste? yo también me las rebusco a la tarde. Tengo otros "ingresos" –y figura un gesto de picardía que coquetea con la malicia–. Igual, tranqui, eso lo voy a hacer hasta el año que viene nomá'.

—Ah ¿y por qué hasta el año que viene y no hasta éste? –pregunto interesado por sus plazos de moralidad.

—Porque el año que viene cumpla 18 –y con eso me

despeja cualquier duda sobre sus oficios vespertinos.

—Entiendo. ¿Tenés miedo de quedarte adentro?

—No, miedo no —esa palabra, ahora veo, está prohibida en su lenguaje—. Lo que pasa es que ya caí dos semanas. Y no la pasé bien. Encima salí porque pusieron plata. Si no, tenía que quedarme más.

—¿Tu familia tuvo que ponerse?

—Naaah... ¿qué mi familia? Fueron los pibes. Mis amigos. Ellos juntaron la guita. Si mi vieja ni se enteró... Estuve dos semanas sin aparecer y ni preguntó dónde estaba. Cuando volví le dije que me había ido de vacaciones y no me dijo nada.

—Bien por tus amigos.

—Son los pibes de la Perito. ¿Conocés la villa? Ellos a mí me tienen desde guacho. El otro día me dieron para vender “Blancanieves”. ¿Sabés qué es, profe?

—Hmmm... Supongo.

—Sí, merca. Vendí una banda. Y también me la tomé, una banda, no te voy a mentir. La otra vuelta me mostraron un fierro y me preguntaron “¿sabés manejar un arma, causa?”. Ahí nomás se los agarré, cargué, apunté y les dije: “Yo no soy ningún causa. Y mirá si lo sé manejar. ¿Dónde querés el tiro? ¿En la cabeza, en la panza o en las piernas?”

—¡Epa!

—Sí ¿viste? Tengo los huevos bien grandes.

En el antebrazo se le asoma una inscripción de tinta. En el tatuaje leo: “Jimena”.

—¿Quién está ahí, Samu? ¿Tu vieja?

—Sí —responde resignadamente y su gesto explica cabal que esa es la única manera de tenerla. Hago otro intento por cambiar el tema. Quiero encontrarme con su Samurai niño, con el que se deslumbraba en la escuela cuando conocía algo nuevo, con el que se fascinaba sabiéndose conocedor.

—¿Y de los pibes del grado te ves con alguno?

—Sí, con Mateo, mi primo. No sabés... La otra noche nos la dimo’ en la peeeera. Meta nevado y pastilla, nos la re dimo’ en la peeeera. No sé ni cómo llegué a mi casa.

No puedo ni quiero festejarle sus hazañas, pero lo escucho atento. Eso ya es más de lo que tiene a diario. Mientras, veo que carga una bolsa de plástico a punto de romperse.

—¿Qué tenés ahí, Samu?

—Es comida. Se la llevo a mis hermanos. Ahora cuando llego les cocino y después salgo. Hoy seguro va a haber terrible fiesta.

Ese Samurai guerrero, ese que pisa el acelerador hasta el subsuelo para estallarse las neuronas, ese que no tiene ni madre que lo busque, ese mismo es el que compra los fideos para cocinarle a sus hermanos a la una de la madrugada. Ese mismo hombre deja por un instante el tono agudo de la voz, la mirada torva, los dientes aferrados y con dulzura me dice:

—¿Sabés, profe? Qué bueno que te encuentro. Porque hace rato que estoy buscando algo y no lo puedo encontrar...

—¿Qué estás buscando, Samu?

—La foto de cuando fui abanderado en séptimo. No la puedo encontrar por ningún lado.

—¿Y para qué la querés?

—Para ponerla en un cuadro, profe.

Ese Samu, sí, ese mismo que alardea de historias que, ciertas o no, espantan como rumbo de vida, ese mismo pibe “astilla”, que casi nada tiene, que casi nadie espera, ese Samurai tiene todavía la escuela. Tiene el recuerdo de cuando fue alguien, no para aquella gilada que tacha éxitos y fracasos livianamente: fue alguien para sí mismo. En la escuela no era un causa ni se la daba en la pera. Era el que estudiaba: el que podía, porque sabía. Y portando la Bandera, como huella indeleble, lo demostraba.

Pero hay huellas que son pisadas por otras huellas. Por eso cuando estamos por despedirnos, caminando en el paredón roto y sombrío del ferrocarril, me dice:

—Profe, decí la verdad: todos sabemos que lo de la Bandera fue un regalo. Fue rechamuyo...

—¿Qué decís, che? ¿Qué regalo? ¡¿Qué chamuyo?! Ser abanderado te lo ganaste vos, con tu trabajo. No fue ningún regalo.

—¡Andá! Si yo ya sé que fue un regalo. Justo además faltaban dos días para mi cumpleaños.

—Ah, mirá. Eso fue de casualidad. Pero ningún regalo. Y para darle un aire de solemnidad a unas palabras que nunca fueron más ciertas, lo agarré del hombro, lo miré a los ojos y le dije:

—Samurai querido, escuchá: te juro por mi familia que esa Bandera no fue un regalo. Te la ganaste vos.

Y ahí nomás se despidió rápidamente, con la cabeza gacha y la chuequera ágil, tratando de ocultar lo que vi con claridad bajo esa luna del límite: los ojos se le astillaron más, no del humo ahora, sino de la emoción de saberse de nuevo el que sabe, el que puede volver a serlo.

Por supuesto que a los pocos días le llevé la foto enmarcada. Antes de saludarme, antes incluso de recibirla, verla y admirarse, fue corriendo a contarle a la patrona:

—¡Mirá! ¡Mirá lo que me trajeron! A que no sabés quién fue abanderado en la escuela.

No estoy seguro, pero me pareció como si la barba se le escondiera, la ronquera del faso se fuera en ese grito alegre y las heridas del puño se desvanecieran tras su refugiada y ahora flamante piel de niño. De pronto tenía una mochila: los hombros llenos de orgullo.

Para despejar la niebla de la vida, la escuela.

Los destinos nunca estuvieron escritos. Las aulas sientan precedentes: rastros inoxidables, marcas que afirman. Samurai lo sabe.

Horacio Cárdenas

Septiembre de 2019





Hacia una pedagogía ética, política y emancipatoria

MG. MARIANO PELTZ¹

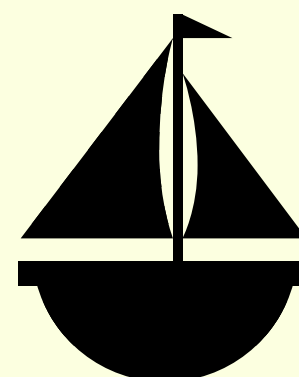
“Si los educadores pretenden actuar como intelectuales públicos, es necesario que brinden a los alumnos las oportunidades de aprender que la relación entre el conocimiento y el poder puede ser emancipatoria, que sus historias y experiencias importan, y que lo que dicen y hacen cuenta en su lucha por deshacerse de los privilegios de la dominación, reconstruir productivamente sus relaciones con los otros y transformar, cuando sea preciso el mundo que los rodea.”

Giroux, H. (2003) *Pedagogía y Política de la Esperanza*

A modo de introducción

La modernidad no es sólo un proceso de ampliación de la ciudadanía y del pensamiento crítico (hacia la proyección de un sujeto humano y altruista); sino también un proyecto de dominación capitalista y colonial tendiente a formar un sujeto consumidor, adquisitivo y competidor; a reproducir diferencias socioeconómicas, disciplinar fuerzas sociales y a valorar las formas epistémicas y culturales de las regiones centrales por sobre aquellas de los contextos colonizados. Es la dupla modernidad-colonialidad la que comienza a funcionar a partir de patrones del poder y del control fundados en la

exclusión, negación y subordinación, y a través de la cual los ideales del programa de la modernidad se perfilan hacia fines menos emancipadores, menos humanos y creativos pero mucho más utilitarios y calculistas enraizados en el capital y el mercado. En este sentido, el presente artículo procura explorar sobre la colonización pedagógica en el presente y reflexionar sobre algunas posibles alternativas teóricas que recuperen una educación emancipadora, ética, política y comprometida con la prosperidad humana.



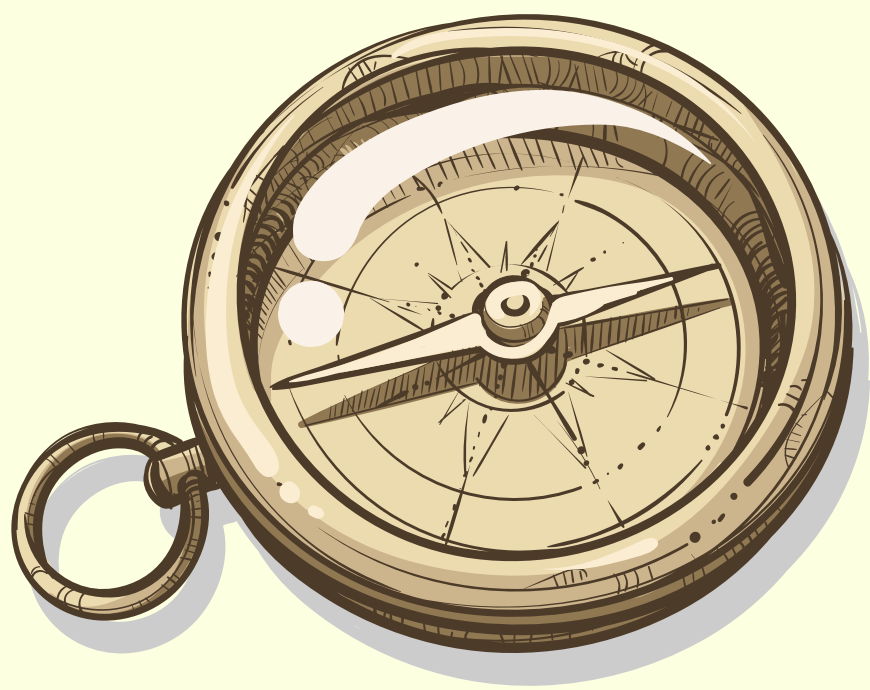
¹ Especialista en Ciencias Sociales. Docente de Nivel Superior. Ministerio de Educación e Innovación. GCBA.

1-¿Cuál es la razón para que exista una colonización pedagógica?

El programa de la modernidad resulta prometedor del bienestar general con el afianzamiento del individuo caracterizado por sus intereses mundanos y su accionar en libertad; también con la fundación de un Estado entendido como la organización política garante de la igualdad de sus habitantes mientras disipa los desamparos propios del estado de naturaleza (Ver Locke; 2005; Hobbes; 1980); o bien cuando proyecta una educación como favorecedora de una individualidad reflexiva y crítica (fundante del juicio propio) a través de la razón práctica y emancipatoria. Sin embargo, ese programa está también caracterizado por sentidos divergentes que plantean ciertas tensiones generadas sobre las oportunidades y las posibilidades que realmente plantea el sistema. Si bien somos todos iguales para el ideal de la revolución francesa, las desigualdades territoriales y socio – culturales (y étnicas) e individuales se profundizan en el sistema productivo organizado por el capitalismo. En cuanto proyecto pedagógico podemos argumentar que tenemos una modernidad central, la europea; y modernidades en plural que son específicamente periféricas, como el caso de la latinoamericana. Una modernidad aferrada al desarrollo material (científico y tecnológico) dominante o –caso contrario- emancipador;

consecuente a cuestiones netamente utilitarias o espirituales –ético, político y cultural- respectivamente; también una modernidad que se relaciona con la formación del ciudadano, proceso tensionado por la posibilidad ambigua de que el programa educativo se convierta en “un poderoso instrumento de control social” y sujeción; o bien se constituya en un “factor de emancipación y de cambio social” (Puelles Benítez, 1993; en Casali; 2017; p. 14).

La cuestión ciudadana depende de la idea que se tenga de la sociedad civil³, del Estado, de la conformación del sistema educativo y del tipo de decisión racional de los hombres sobre los acuerdos que realizan para vivir en armonía. El contexto latinoamericano evidencia que, desde sus orígenes a fines del siglo XIX, la formación y consolidación de los estados nacionales incentivan el desarrollo de las relaciones de producción y dominación capitalista por medio de la conformación de un aparato ideológico, burocrático, represivo de ser necesario y de intervención estatal. Por su parte, las instituciones educativas entendidas como “aparatos ideológicos del Estado” son las encargadas de crear, a través de las “reglas del buen uso” (Althusser, 1974), las condiciones de sujeción y de obediencia necesarias para el conjunto de la sociedad civil, cuestión que se ve reflejada en la vida urbana a través de un sistema de normas emanadas de los mandatos universales de la cultura hegemónica.⁴ La educación se perfila como la promotora de la (úni-



3 El concepto de sociedad civil a través de la historia de la filosofía política ha presentado características diferentes según el momento histórico en que es concebido, cumpliendo diversas funciones en el modelo teórico político en que esté inscrito. Para mayor información ver Bobbio; 1989.

4 El Estado no sólo se convierte en una instancia represiva que impone la ideología de la clase dominante sino que a su vez crea las condiciones necesarias para que sea el sistema educativo el espacio en el cual se justifique y naturalice el modo de producción capitalista y las relaciones sociales en que se sustentan, dando cuerpo a las ideas, creencias, costumbres; en síntesis, al sentido común compartido sobre el mundo material y simbólico del capitalismo. La escuela moderna forma a los futuros ciudadanos y trabajadores no sólo en las habilidades técnicas (savoir faire) que requiere la producción sino también en lo que se denomina “las reglas del buen uso”, es decir, en los modos de hacer propios del mundo capitalista: la competencia entre sujetos, la puntualidad, la subordinación a la autoridad cultural. Desde ese lugar, esta institución se transforma en un “aparato ideológico del Estado” (Althusser; 1974; p.14) no sólo porque se naturalizan las relaciones sociales organizadas según los patrones del mercado sino también porque se reproduce la ideología de esa clase dominante.

ca) cultura válida (la de la burguesía masculina europea para algunos, la “cultura científica” para otros, o la “cultura nacional” para terceros) entendida como instancia de disciplinamiento social que permite el progreso ordenado de la humanidad y a través de la cual “lo universal es un producto de las ciudadanías políticas nacionales y de la cultura de la Ilustración” (Martuccelli; 2009; p. 34).

La educación ilustrada se considera propulsora de “la liberación del hombre de su culpable incapacidad” (Kant; 1941; p. 25) que le imposibilita un ser pensante y crítico por sí sólo. No obstante, no todos podrán ser acreedores de semejante liberación. El positivismo como pensamiento filosófico genera un discurso “racista”, psicométrico y médico higienista que induce a permanentes clasificaciones científicas de los sujetos que determinan la normalidad y anormalidad; el éxito y el fracaso escolar por medio de la meritocracia y el sistema de calificación; el carácter punitivo del régimen académico y la selectividad hacia los más aptos para el sistema. Por otro lado, a través de la “vigilancia epistemológica” se incluyen ciertos saberes descartándose otros, y los conocimientos se orientan hacia “claros exponentes del utilitarismo” (Geneyro; 2007; p. 252) entendidos como producción o comercialización. Por su parte, el liberalismo considera que el sujeto moderno requiere de la educación formal para transformarse en un ciudadano obediente, “civilizado” en cuanto a cuestiones administrativas, jurídicas, académicas o técnico – laborales; e integrado responsablemente a la sociedad política del sistema. Sin embargo, educar plantea la siguiente paradoja: la formación de un “ciudadano cosmopolita; poseedor de una racionalidad ilustrada que lo somete a la ley y, a la vez, de una voluntad emancipada que cuestiona su legitimidad” (Casali; 2017; p. 16). En consecuencia, las cartas están echadas para mantener el orden y progreso: La cuestión del control

social prevalece sobre el carácter emancipador del ciudadano ya que dominar a través del patrón cultural hegemónico; imponer una determinada identidad nacional y un lenguaje común implica la existencia de sujetos obedientes más que cuestionadores. La educación se enmarca en un sistema disciplinario / moralizante y en el cual el saber y la razón quedan circunscriptos a la esfera puramente intelectual perteneciente a un determinado sector social⁵, dejando excluidas a las clases populares y de los trabajadores que deben abocarse a su oficio y obedecer las órdenes estatuidas de los mandatos sociales: Haciendo alusión a Kant, “razonar y obedecer” no contribuye más que reproducir en los hechos la subordinación de un sector social (el proletariado) a otro (la burguesía) que lo domina y explota.” (Berisso; 2017: C4; p. 6).

Con la pedagogía moderna se hace extensiva a las ciencias humanas la metodología de las ciencias naturales con sus postulados de objetividad, neutralidad y la supremacía de la razón instrumental frente a lo valorativo y político – existencial. Parecería que la pedagogía occidental es la “más evolucionada” de todas las posibles; y por tal con “derecho” a subordinar cualquier otra. Pasamos de la pedagogía reducida a la psicología y biología (las posibilidades de aprender de los sujetos están determinadas por su raza, sus genes, su anatomía o su grado de evolución) a una pedagogía funcionalista y objetivista⁶. El ser humano y el conocimiento son entendidos como objeto de la

5 Locke a diferencia de Comenius, se encuentra a favor de un sistema de tutorías privadas a los efectos de una educación selecta, dirigida a la formación exclusiva de burgueses y dirigentes de la burguesía. Más que una educación pública y popular, considera que “la educación del gentleman” debe distinguirse de los oficios mecánicos o trabajos manuales destinados a los sectores populares.

6 La cuestión de la objetividad instauro un sentido determinado de racionalidad que consiste en el sometimiento del hombre al orden objetivo y se excluye de la esfera de la científicidad el campo de la ética y la praxis humana.

educación, “la competencia cognitiva se forma en el trato manipulativo con los objetos de la naturaleza externa” (Habermas; 1989; p. 167); y la educación es concebida como el adecuado proceso dirigido hacia la mayor productividad mediante el dominio de la técnica. Lejos de garantizar un mundo favorable a los derechos sociales y al bienestar humano, la razón nos subsume en una crisis a través de la cual los ideales o los grandes relatos modernos ocupan simplemente el lugar de las promesas o de las utopías⁷. Más allá de la secularización de la cultura y de la liberalización del oscurantismo opresor, el fundamento de la verdad científica se “fundamentaliza”⁸. Se cierra en sí mismo y no permite ver otras realidades más que la suya. En este sentido, la razón se transforma en racionalización autoritaria, regula nuestras acciones como predecibles y nos adoctrina para aceptar las cosas como son, priorizando la utilidad de las acciones y el uso de objetos de acuerdo a un proceso de medio-fin.

En efecto, la razón emancipadora que acobia una “educación para una autorreflexión crítica” (Adorno; 1966; p. 3), se escinde de la razón científico-técnica. Si bien, por una parte, “la ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad” (Kant; 1941) al situar a la verdadera autoridad en la razón; la que educa a un ser que deviene cognoscente y la que le permite “explorar” una naturaleza que deja de “ser parte” (physis griega) para estar “frente suyo” como mera res extensa; no menos cierto es que, por otra parte, el mundo

natural no sólo comienza a ser “calculado” desde la ciencia sino también desde lo político – económico. En ese sentido, el afán por conquistar implica, desde quienes detentan el poder material y simbólico, imponer unos pensamientos y prácticas culturales sobre otros, invisibilizando o silenciando las culturas nativas y legados ancestrales como así también las subordinadas.

2-La colonización pedagógica en el presente:

Aludiendo a la crisis de la modernidad, Cullen (1997) sostiene que sería un error caer en el escepticismo porque hacerlo implicaría que aceptemos las cosas como son; y apoyar, de esta manera, la razón y dominio del más fuerte. Hoy estamos ante la encrucijada de extender un criterio de educación cuya tendencia empirista, positivista y funcionalista no hace más que trazar acciones, definir roles e imponer el proceso educativo como producción cognitiva (aquí el conocimiento puede ser comprendido como mercancía) y técnico-profesional en serie (haciendo referencia al desarrollo de capacidades y habilidades orientadas al mercado y sus leyes); o la de darle a la formación de los seres humanos la impronta crítica y emancipadora, la posibilidad de ser ciudadanos éticamente responsables y comprometidos con su propia cultura basada en una educación epistemológica que favorezca conocimientos originales propios de otro mundo cultural a la imaginación eurocéntrica.

La confianza en el progreso indefinido entra en una crisis progresiva y a través de la cual la “razón pura práctica” que tanto ilusionaba al proyecto de la ilustración empieza poco a poco a transformarse y revelar sus proyecciones de colonización y sus inconscientes deseos de dominio. El modelo educativo tecnocrático instrumental origina el proceso utilitario del conocimiento; los organismos internacionales económicos imponen estándares mundiales de “calidad educativa” que disocian la educación de la histo-

⁷ Las narrativas maestras de la razón y del progreso; la idea de un sujeto esencial, central y unitario; el ideal de emancipación y de autonomía. Las grandes narrativas de las ciencias, de la religión y de la política en vez de contener el flujo constante de la complejidad del mundo y de la interacción social, han contribuido a oprimir, suprimir y excluir (Da Silva, T. 1997, El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?)

⁸ La modernidad deviene antropocéntrica, y es el poder del conocimiento el que investiga al mundo (pre-visible) por medio del cálculo y del método científico. Queda atrás la episteme de la Grecia Antigua para abrir paso a la ciencia cuyo proceso de observación es, según Heidegger, el que anticipa, planifica y conoce por adelantado, siendo la investigación y ese proceso anticipador el que origina la fundamentación del conocimiento verdadero.

ricidad y la densidad cultural; y desde la perspectiva de Cullen (1997; p. 21) el positivismo progresista se transforma en reaccionario cercenando todo tipo de pensamiento crítico. Se sostiene la función económica de la educación, además de cuestiones relacionadas a la privatización, autonomía, competitividad y productividad escolar⁹. Consecuentemente, más que un derecho humano, la educación contemporánea se posiciona y consolida como el lugar donde se gestan innumerables prejuicios y condicionantes: correspondencia entre inmoralidad y pobreza, la condición socio-cultural de los estudiantes relacionado con el rendimiento intelectual, la desigualdad educativa, la eliminación del elemento político de la educación y su entendimiento como un bien de mercado en lugar de un bien social, la oferta de paquetes de conocimientos de distinto peso material y simbólico, entre otros.

La educación ilustrada se asienta sobre las bases de la inteligencia cartesiana, la universalidad y la visión científico-experimental teniendo en cuenta un sujeto único, eurocéntrico y masculino que favorece a la “colonización pedagógica”. La colonialidad del poder (del ser y del saber) se relaciona con la Conquista de América y el desarrollo del capitalismo creando las condiciones necesarias para que la modernidad occidental funcione a partir de patrones de dominación fundados en la exclusión, negación y subordinación de otras culturas¹⁰. Surgen las categorías binarias cartesianas entre hombre-naturaleza, mágico/mítico-científico y tradicional-moderno que justifican la superioridad-inferioridad; la razón y no razón, lo normal y lo anormal, la humanización y deshumanización (colonialidad del ser)-, y que suponen el eurocentrismo como perspectiva hegemónica de conocimiento

(colonialidad del saber)¹¹. El sistema educativo latinoamericano –en general- se embarca en un proyecto cuyo propósito principal es la imposición de una única cosmovisión de superioridad de la cultura y raza europea, imponiendo y consolidando un proceso de homogeneización ideológico basado en modos arbitrarios de producir, circular y transmitir el conocimiento “occidental”. El discurso del programa de la modernidad crea la ilusión de la neutralidad cultural y que es necesario desde todas las regiones del planeta, adquirir y reproducir la epistemología “eurocéntrica”. No obstante, y parafraseando a Mignolo (2010), la “historia” del conocimiento está marcada geo-históricamente y además tiene un valor y un lugar de “origen”. En vez de ser abstracto y des-localizado, el conocimiento como la economía están organizados mediante centros de poder y regiones subalternas¹². Por lo tanto, y si bien actualmente existen transformaciones estructurales, ideológicas y metodológicas, el sentido fundante de la conquista y las temporalidades propias del siglo XIX y XX del sistema educativo se perpetúan en América Latina hasta hoy por medio de la dominación¹³.

11 Ver Quijano, A. (2000), “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en Edgardo Lander (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, CLACSO. Bs. As.

12 La Teoría de la Dependencia sostiene que el subdesarrollo es producto de las relaciones de subordinación estructurales a las que han sido sometidos ciertos países en el proceso mismo de desarrollo de otras gobernaciones. En suma: esa teoría argumenta que el subdesarrollo es promovido como el desarrollo. Para comprender la educación en América Latina, considero fundamental reflexionar sobre la artificialidad del Estado y la manera en que las fuerzas económicas y políticas internacionales ejercen su influencia en los gobiernos, su financiación, funcionamiento y resultados de los sistemas educativos. El subdesarrollo no es ni una etapa en un proceso gradual hacia el desarrollo ni una precondition, sino una condición en sí misma; mientras que la dependencia parte de un sistema global de desigualdades estructurales entre centro / periferia. Las políticas de ajuste estructural recomendadas por los organismos económicos internacionales han empobrecido la imagen del estado como portador de educación, creando estructuras regionales desiguales, fragmentando los sistemas educativos y sus escuelas; etc.

13 El reduccionismo biologicista y su proyección conservadora y dominante a través de su etnocentrismo y monoculturalismo que anteriormente invisibilizaba o silenciaba a las minorías, lo autóctono, las diferencias culturales, en la actualidad aparecen desde la interculturalidad funcional al modelo societal vigente que, según Walsh (2017), asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e

9 Actualmente el propósito educativo consiste, además de privilegiar la eficiencia / eficacia, en la formación de competencias sobre la empleabilidad y el desarrollo individualista y de expertiz

10 Colonialidad que fija una jerarquía cultural y racial entre los blancos (europeos) y los “otros” (mestizos, “indios” y “negros”), borrando sus diversidades históricas, culturales y lingüísticas.

Frente a los avatares de la cultura homogénea y de la figura del sujeto universal, la crisis de la modernidad se relaciona con la reactivación de las culturas emergentes, de los particularismos culturales (diversidad cultural) y por sobre todas las cosas, de los nuevos sujetos. En consecuencia, surge la necesidad de recuperar la noción de un sujeto imprescindible e irremplazable; y de fundar una educación que ofrezca espacios para la reflexión, la creación y la imaginación, y en los cuales el sujeto pueda redescubrirse en tanto “miembro singular de un colectivo” (Martuccielli, 2009; p. 75), liberado de las verdades esenciales y de los preceptos propios del ideal humano impuesto por la modernidad¹⁴. Una educación que favorezca la formación de un sujeto que se reconozca asimismo y que sepa reconocer y escuchar la interpelación del otro; formación de un sujeto solidario, menos competidor y más humano que recupere el método cartesiano, entre otros posibles, para interpretar, crear y no para dominar; haciendo uso de la razón práctica y emancipadora para el bienestar general.

La educación del programa de la modernidad se impone para legitimar el poder político-económico dominante y actúa como un medio de control social que debe preservarse. Entendida así, Dussel (2007; p. 72), desde una perspectiva crítica, sostiene que “la educación es domesticación, aprendizaje por repetición tanto en la familia (padres-hijos) como en la política (estado-pueblo)”, y el medio por el cual el castigo y la represión enseña que toda rebeldía es imposible. Por ende, más que una pedagogía entendida como “dogmatismo” basada en la instrucción y transmisión de contenidos despolitizados y funcionales para el capitalismo transnacional, habría que pugnar por una pedagogía para la liberación acompañada de una

inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uninacionales por práctica y concepción) y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural -las que mantienen la desigualdad-.

14 En este sentido Heidegger argumenta sobre la importancia de las experiencias artísticas, singulares, creativas; y la de acercar a los sujetos al acontecimiento singular que consiste en el pensar las cosas.

educación política¹⁵ que sea, mediante la experiencia histórica y dialógica, la transformadora de la vida comunitaria de los individuos, de sus conciencias; y la impulsora de los cambios sociales.

Repensar la educación latinoamericana nos lleva a reflexionar sobre el actual dominio absoluto del colonizador (en este caso el sistema educativo bancario) en cuanto a que el discurso del opresor (a través de la autoridad y acción pedagógica; y de los saberes impuestos por la cultura hegemónica) pasa a ser la argumentación del oprimido que inconscientemente lo adopta como de su propia elaboración¹⁶. En este sentido, recordar la propuesta de Freire (1972) apunta a problematizar la educación interpelando el sistema unidireccional basado por la uniformidad moderna, el monoculturalismo y perspectiva educativa “bancaria”, y dando existencia a una comunicación de ida y vuelta que elimine la contradicción pedagógica entre educadores y estudiantes. Propuesta que claramente apunta hacia la independencia pedagógica que procura dejar sin efecto la pasividad del educando, incentivándolo a la búsqueda de la transformación de la realidad por medio de preguntas y no de respuestas, y en la que opresor y oprimido encuentran la liberación, humanizándose. Freire sostiene que: “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción y en la reflexión... El diálogo es el encuentro entre los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo...” (Freire, 1972; p. 71). En tal sentido, toda formación y proceso educativo debe estar basado en un diálogo igualitario entre sus actores y a través del cual los aportes e

15 La educación política significa enseñar a los alumnos a correr riesgos, desafiar a quienes tienen poder, honrar las tradiciones críticas y reflexionar sobre la forma en que se usa la autoridad en el aula. Esa educación mejora las condiciones pedagógicas necesarias para que los alumnos comprendan cómo actúa el poder sobre ellos, a través de ellos y para ellos, al servicio de la construcción y expansión de sus roles como ciudadanos críticos. Ver Giroux, H. (2003) *Pedagogía y política de la Esperanza*. Amorrortu editores. Bs. As.

16 El conocimiento no es único ni universal. Incentivar la producción de conocimientos situacionales implicaría desarrollar en las instituciones educativas un método de lecturas comparadas favoreciendo, en vez de la universalidad, la “diversalidad” en la heterogeneidad emergente latinoamericana.

ideas sean consideradas en función de la validez de los argumentos y no desde la imposición de un saber culturalmente hegemónico basado en una relación autoritaria o jerárquica en la que el profesor determine lo que es necesario aprender, marcando tanto los contenidos como los ritmos de los aprendizajes. A través del saber, del hacer y del diálogo crítico y no unidireccional, las personas son seres de transformación y no de adaptación. En definitiva, seres humanos de acción política y social.

La Ilustración es para Foucault (1996) un tipo de interrogación filosófica que problematiza nuestra relación con el presente y nuestro modo de ser histórico. Sin embargo, hasta que no otorguemos sentido y respuesta al presente, no estaremos en condiciones de afirmar que hemos llegado a la mayoría de edad¹⁷. En lugar de percibir lo dado, el arte debería brindarnos las herramientas suficientes para imaginar lo posible y crear posibilidades. En este sentido, ante la pedagogía de la dominación-colonización que supone sujetos sujetos a discursos rígidos, una educación para la liberación debería facilitar no sólo “instrumentos para que los estudiantes reflexionen sobre sí mismos y sean parte de la nueva educación; no como sujetos universales sino como sujetos específicos que comprendan su situación y actúen según sus objetivos” (Mignolo, 2015); sino también, posibilitar una verdadera justicia curricular en la que el saber y el conocimiento estén enmarcado en las comunidades, en la educación local incluyendo lo global, en las culturas y las tradiciones, y creando en los actores educativos un sentido político y ético de pertenencia; de historia y de identidad.

17 El siglo XXI pone en cuestión la razón de la Ilustración que se legitima, que se justifica a sí misma, llevando a cabo una actividad deconstructiva que deja al descubierto lo que hay de irracional tras las viejas nociones modernas y transformando, en el mejor de los casos, aquella razón por una “situada”. De este modo, relativiza los pilares de la cultura de la modernidad y debilita los referentes modernos de lo real: historia, sujeto y razón. Foucault (1996) entiende que la racionalidad es plural y no una racionalidad instaurada o descubierta en una especie de acto fundador que la dotara de la fuerza de un proyecto o una racionalidad que sea la forma por excelencia de la razón misma.

Conclusión

Si anhelamos en revalorizar nuestra independencia, la tarea académica/intelectual debería reformularse en términos epistémicos, éticos y políticos además de metodológicos, favoreciendo la liberación de lo educativo hacia fines más locales y/o regionales, incluyendo lo global. Neutralizar las arbitrariedades históricas sobre las que se ha ido construyendo la pretendida unidad nacional del Estado – Nación del siglo XIX a través del orden y progreso social, significa que el sistema y la política educativa den voz a los saberes e intereses locales silenciados por la cultura hegemónica de las clases dominantes (a través de los ideales de la razón unilateral), y favorezcan una verdadera democratización de la diversidad cultural latinoamericana, creando puentes de oportunidades y espacios de encuentro entre distintas culturas emergentes, subalternas o locales. En síntesis, implementar pedagogías y categorías de pensamiento emancipatorios puede contribuir a proyectar una sociedad más igualitaria, solidaria e inclusiva de un nos/otros. Subvertir lo simbólico hegemónico implicaría re-construir, des-aprender para re-aprender y desarrollar nuevas políticas educativas; implicaría un giro epistémico del saber-hacer; y generar una cierta unidad de sentidos que aporten vigencia a las necesidades más acuciantes de la sociedad y los ciudadanos en su conjunto.

Bibliografía de referencia

- ADORNO, T.W. (1966) Cómo educar después de Auschwitz. Conferencia realizada por la Radio de Hesse
- ALTHUSSER, L. (1974) "Ideología y aparatos ideológicos del estado", en ALTHUSSER, L., La filosofía como arma de la revolución, Córdoba, Ed. Pasado y Presente, pp. 97-141.
- BERISSO, C. (2017) Problemas contemporáneos de la Filosofía de la Educación. Maestría en Educación. UnQui
- BOBBIO, N., (1989) Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política, México, F.C.E.
- CULLEN, C.(1997) "Introducción" en Crítica de las razones de educar. Bs.As. Paidós.
- DUSSEL, E. (2007) Un diálogo con Gianni Vattimo. A parte Rey. Revista de Filosofía. México.
- DUSSEL, E. (1980), La pedagógica latinoamericana, Bogotá, Editorial Nueva América.
- FOUCAULT, M. (1996) ¿Qué es la Ilustración? Revista de Filosofía N° 7. Universidad de Murcia.
- FREIRE, P. (1972) Pedagogía del oprimido, Madrid, Siglo XXI (Selección de textos).
- GENEYRO, J. C., (2007) "Educación y ciudadanía: vicisitudes de algunos legados de la Modernidad", Málaga.
- GIROUX, H. (2003) Pedagogía y política de la Esperanza. Amorrortu editores. Bs. As.
- HABERMAS, J. (1989): Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos. Cátedra, Madrid.
- HEIDEGGER, M., (1992) "La época de la imagen del mundo", Anales de la Univ. de Chile, pp. 269-289
- HOBBS, T., (1980) Leviatán, México, FCE., 1980, cap. XIII pp. 100-105 y cap. XVII; pp. 137-141.
- KANT, E., (1941) "¿Qué es la ilustración?", en KANT, E., Filosofía de la historia, México, FCE.
- LOCKE, J., (2005) Ensayo sobre el gobierno civil, Bernal, Prov. de Bs. As. UNQ.
- MARTUCCELLI, D. (2009), "Universalismo y particularismo: mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas", en AA.VV., Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas, Bs As, IIPE-UNESCO.
- MIGNOLO, W. (2015) La relación entre universidad, Estado y sociedad. Ecuador. Univ. Andina Simón Bolívar.
- PUIGGROS, A. (2011): De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Buenos Aires. Editorial Colihue.
- QUIJANO, A. (2000), "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Edgardo Lander (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, Buenos Aires: CLACSO.
- WALSH, C. (2010) Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. OEI.

Viaje 5



*El claustro de
estudiantes toma la
palabra*





Los que siempre gritamos

VERONA GIARDINIERI

*“De tu palo soy, hijo de tu cuero,
soy el olvidao en la alcancía del tiempo,
el que se quedó de pie, poniéndote el pecho.”*

Mercedes Sosa

Los estudiantes le decimos que NO a este proyecto por su carácter inconsulto, ilegítimo dentro del universo docente, anti democrático y carente de fundamentación pedagógica y didáctica coherente con las discusiones académicas vigentes hoy en día. A través de distintas instancias de lucha, hemos alzado la voz hacia toda la sociedad y, cerrando filas, hemos logrado organizarnos en los distintos institutos para enfrentar la reforma.

No podríamos haber imaginado el impacto que tendría nuestro trabajo colectivo en tan poco tiempo; los institutos terciarios hace años que nos vemos invisibilizados por las políticas de estado y desvalorados académicamente por la universidad. Sin embargo, el gobierno no tuvo en cuenta un elemento en sus pronósticos: la *mística* de la formación docente.

Aquella misma que se pudo ver en las multitudinarias marchas, a lo largo de los años desde la Carpa Blanca, es la que heredamos hoy nosotros los estudiantes de formación docente a través de nuestros insti-

tutos y de sus identidades culturales, que nos forman como trabajadores de la educación preparados para ejercer en distintos contextos, reconocidos internacionalmente y profundos defensores de la Educación Pública.

Esa energía latente que nos identifica y nos une en este contexto de lucha, es el motor de cambio que precisamos para la educación en nuestra sociedad. Porque decirle que no a esta reforma, no es negar los enormes problemas contra los cuales ya venimos luchando hace décadas. Es defender el acervo de conocimientos desarrollados a lo largo de un siglo, para poder transformar el presente de las próximas generaciones con todo el peso de nuestra cultura.

Y a la vez, así como nos identificamos a lo largo de todo el país como estudiantes terciarios, en cada instituto somos una familia distinta. Maestrxs de inicial, primaria, superior, educación física, artísticas, educación especial, idiomas... Nuestros profesorados son nuestros hogares, los lugares donde pasamos la

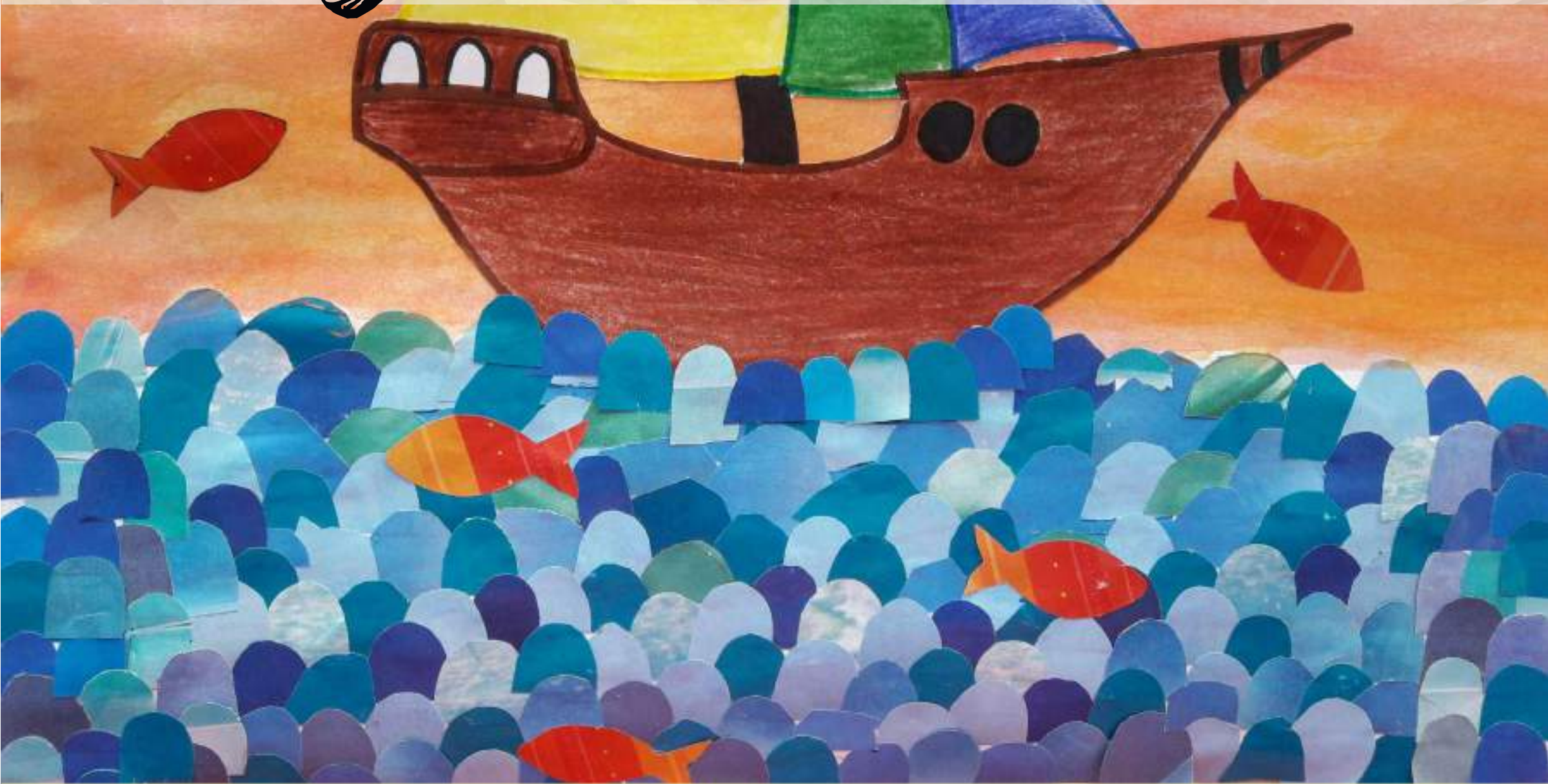
mayor parte de nuestras vidas, donde practicamos, aprendemos y nos la jugamos por esta *elección de vida que vale toda nuestra fe*.

Por todo esto sabemos que ya hemos ganado. Porque incluso aunque sigan intentando imponernos el proyecto con todos los medios que disponen, en nuestro interior reside una llama de lucha que ya no podrán apagar. Una llama acompañada de un eco que canta y dice:

Arriba los terciarios, van a vencer, van vencer.



Viaje 6



Acerca de la política educativa





Las instituciones de Enseñanza Superior durante la última dictadura cívico-militar

JOSEFINA RAMOS GONZALES

*“La lucha del hombre contra el poder
es la lucha de la memoria contra el olvido.”*
Milán Kundera

Resumen

Este artículo refleja parte del trabajo realizado en mi Tesis de Maestría en Educación Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas FFyL/UBA donde investigo la experiencia estudiantil en las Instituciones de Formación Docente (IFD) en la etapa final de la última dictadura¹ cívico-militar en Argentina.

Propone contribuir a un análisis contextual sobre el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (PRN) centrado en los impactos que particularmente acontecieron en el campo educativo. En un primer momento, puntualiza las principales características del Proyecto Educativo Autoritario (PEA) y luego aborda, la situación de las instituciones de Enseñanza Superior, precisando los lineamientos que se proyectaron y visibilizando los

¹ Para referirse al período, se usa Dictadura con mayúscula, en consonancia con otras investigaciones, como las de Kaufmann (1997, 1999) y Pineau (2006) o la abreviatura PRN, ya mencionada al principio del trabajo y usada en otros estudios referentes el campo educativo y cultural.

fundamentos que la política de facto intentó promover para la formación maestros y profesores.

Las marcas del Proyecto Educativo Autoritario

Las estrategias desplegadas por el PRN sobre el ámbito educativo se concibieron articuladas a un plan sistemático de represión sobre el campo cultural (Invernizzi, 2005). Para alcanzar los objetivos que se proponía la “guerra antisubversiva”, la cultura y la educación resultaron piezas centrales e indisolubles de otras esferas como la política y la economía (Quiroga 1999; Novaro y Palermo, 2003; Terán, 2008). En esta dirección, la “reorganización nacional” implicaba trazar un nuevo modelo de organización del sistema educativo, denominado por quienes lo estudiaron como Proyecto Educativo Autoritario (Tedesco, Braslavsky, Carciofi, 1983). Este PEA evidenció los rasgos del proceso general de deterioro del sistema educativo, al cual el circuito de IFD respondía desde las relaciones que establecía con las diferentes dependencias

ministeriales (Kaufmann y Doval, 1997). En la salida de la Dictadura el PEA afectó negativamente a:

i) La expansión cuantitativa de la escolaridad. Se manifestó un retroceso en la matrícula de la educación postsecundaria y la educación de adultos (Rodríguez, 1997). La educación primaria comenzó a distribuirse de acuerdo con una creciente segmentación interna del sistema y un vaciamiento de contenidos significativos, particularmente, en los circuitos destinados a los sectores populares (Tiramonti, 2001). Este proceso estuvo vinculado a la transferencia² de las escuelas a las provincias y jurisdicciones como a medidas de reasignación administrativas (Southwell y De Luca, 2008).

ii) La calidad del aprendizaje que se ofrecía, al impulsarse una serie de mecanismos de neutralización³ de las propuestas curriculares que se venían desarrollando (Kaufmann y Doval, 1997). La tendencia general del período puede expresarse mejor por lo que se impidió aprender que por lo efectivamente internalizado por los alumnos en la escuela (Postay, 2003).

iii) La reinterpretación de la relación educación-sociedad que quedaría reducida al binomio educación-mercado. Se trató de una lógica que comenzaba a instalarse ponderando el papel de los años de estudio en el mercado de trabajo, basándose en la teoría del capital humano, que fue la máxima

expresión de este pensamiento (Southwell, 1997; Puiggrós, 1997; De Luca y Prieto 2014) donde se colocaba la escuela al servicio del despegue económico (Davini, 1995).

En esta dirección las marcas precedentes que el PEA evidenció son caracterizadas por algunos trabajos como “el principio del fin” de la escuela pública argentina (Pineau, 2006).

En consecuencia, el proyecto educativo moderno, que comenzaba a mostrar cierto declive desde 1960 (Puiggrós, 1996; Southwell, 1997, 2002; Pineau, 2006; Vassiliades, 2006), y que desde sus orígenes se había orientado hacia la cohesión, la ciudadanía y la responsabilidad social, durante el PRN, experimentó una profundización notable de su segmentación y desmantelamiento ⁴(Southwell, 2009).

El consenso de facto

Desde 1972 el Decreto-Ley 19.682 dejaría allanado el camino con la conformación del Consejo Federal de Educación (CFE)⁵. Un organismo integrado por el ministro de la Nación como presidente y los ministros de Educación provinciales que acompañaban. Además del Comité Ejecutivo, órgano encargado de realizar las tareas necesarias para dar cumplimiento a las resoluciones de la Asamblea. Su misión fue:

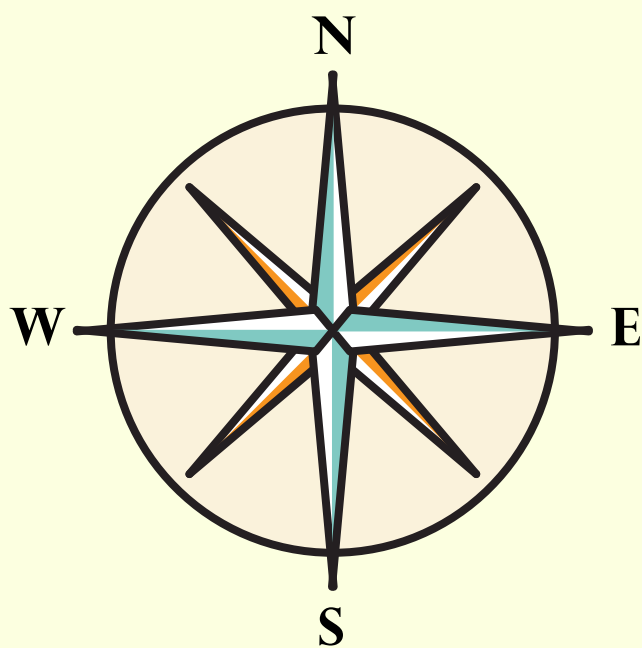
“planificar, coordinar, asesorar y acordar en los aspectos de la política educativa nacional que, en

2 Un proceso del cual las IFD quedaron exentas Ley N° 21.809 y la Ley N° 21.810. Siguiendo a Gudelevicius (2009) en su análisis de las leyes, afirma “...La transferencia de escuelas primarias comunes se efectivizó a través de la sanción de dos leyes: la Ley N° 21.809 y la Ley N° 21.810. La primera de ellas facultó al Poder Ejecutivo para transferir, a través de convenios, todas las escuelas, supervisiones y juntas de clasificación dependientes del Consejo Nacional de Educación existentes en jurisdicciones de las provincias, con excepción de las que juzgasen indispensable retener. Tal excepción comprendió, a la Escuela Hogar de Ezeiza, cuatro escuelas diferenciales instaladas en Córdoba, Jujuy y Santa Fe y los Departamentos de Aplicación de las Escuelas Normales” (100).

3 Por ejemplo, la Resolución N° 1541/78, del 17 de octubre de 1978, por la que se prescribe que los docentes no deberían utilizar ni recomendar el uso de libros de Paulo Freire en las aulas.

4 Cecilia Braslavsky acuña para la Argentina el concepto de “segmentaciones educativas” para dar cuenta de la desigualdad dentro de la trama educativa, en apariencia una sola, pero con circuitos diferenciados, con escuelas donde se aprende más y otras donde se aprende menos (Tiramonti, 2001).

5 Por ejemplo, la Resolución N.7 de la V reunión Ordinaria de la Asamblea General de 1976, donde se explicita la consideración de la Transferencia de las Escuelas de la Nación a las provincias y a la Municipalidad de Ciudad de Buenos Aires, que darán posteriormente lugar a la sanción de las leyes N. 21809 y 21810 precedentemente citadas.



los diversos niveles y jurisdicciones —nacional, provincial, municipal y privado— del sistema escolar; comprometan la acción conjunta de la Nación y las provincias” (Decreto-Ley 19.682/ 1972 art. 1).

En efecto, un período donde se intentó monopolizar ideológica y políticamente al Estado, con el propósito de llevar adelante la restauración de cierta relación armónica entre el Estado, el capital y el trabajo fundamentada en los valores de la moral cristiana, la tradición nacional y la dignidad del ser argentino (De Luca y Pietro, 2014). Una operación, que en palabras de la Junta Militar fue un llamamiento a restituir la “Civilización, Occidental y Cristiana” (Terán, 2008), procuró tener su correlato — no con pocos disensos y oposiciones— en la “refundación” de un sistema educativo acorde con las necesidades del país, que sirviese efectivamente a los objetivos de la Nación y consolidase sus valores y aspiraciones culturales (Rodríguez, 2007; Gudelevicius, 2008).

En este sentido, en octubre de 1976 se aprobó la ley de creación del Consejo Nacional de Rectores (CRUN), que debía asesorar al ministro en temas de enseñanza universitaria. Este organismo coordinaría la ejecución de las políticas del MCE

para el sector y promovería la intercomunicación y coordinación de los asuntos científicos, académicos y culturales (Rodríguez, 2014). El rector⁶ de la UNLP fue nombrado presidente del CRUN en 1976 y permaneció en su cargo hasta octubre de 1983. A través del CRUN, la Junta Militar y el MCE buscaban, ante la opinión pública, una imagen de que la política universitaria no era decidida de una forma vertical o inconsulta, sino que era producto de acuerdos consensuados entre los rectores.

Por su parte, las IFD también se regularon de acuerdo con lineamientos proyectados desde instancias que intentaban mostrarse consensuadas y colectivas. Se trataba de las Asambleas Ordinarias y Extraordinarias del CFE⁷, cuyo objetivo confeso, asumido y ensalzado era discutir y fijar pautas, objetivos y metodologías en el ámbito educativo, para llevarlas a cabo y ser aplicadas en todo el territorio nacional (Kaufmann y Doval, 1999; Kaufmann, 2001). Esto fue un intento muy serio de producir una reforma que afectaba e infiltraba toda la estructura educativa formal, poniéndola en sintonía con los planes reorganizativos que se proponían con continuidad en el tiempo para asegurar y rediseñar de manera duradera — para varias generaciones — a la sociedad argentina (Kaufmann y Doval, 1999).

El Nivel Superior intervenido

Durante el período analizado, la Enseñanza Superior fue impartida por dos circuitos paralelos y singulares que respondían a matrices de origen diferentes: i) Instituciones terciarias que incluían las IFD, donde el Estado normatizaba desde sus orígenes mediante la prescripción de los planes de estudio aspectos como los objetivos, los contenidos,

⁶ Véase L.G. Rodríguez (2014).

⁷ Por ejemplo, en su V Reunión Ordinaria se expediría la Resolución N. 2 donde se recomendaba la necesidad de establecer un Sistema Nacional de Perfeccionamiento Docente y la forma de implementarlo.

las formas de acceso y los fines de la educación, (Davini, 1998), y ii) las universidades. En estas últimas, los aspectos mencionados también estaban determinados por el MCE, ya que la autonomía se encontraba interrumpida desde 1975 luego de la intervención de Oscar Ivanissevich durante la presidencia de María Isabel Martínez de Perón (Buchbinder, 2005; Bonavena, 2008; Izaguirre, 2011).

Transcurrido el primer mes de asunción de la Junta Militar al Gobierno nacional, todo el arco de instituciones estatales de enseñanza superior quedaría intervenido por el MCE. Esto comprendió a las universidades (Ley N.º 21.276/76) como a las IFD incluidas las instituciones que gozaban de autonomía a través de sus CDs (Decreto N.º 148/76). El conjunto de las instituciones pasó a estar regulado por las distintas dependencias gubernamentales que se encontraban en manos de las tres fuerzas armadas. Las instituciones del circuito terciario que impartían formación docente quedaban a cargo de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS), que estaba habilitada a determinar cuestiones de acceso, permanencia y gratuidad y, en ese contexto, se encontraba conducida por la Marina (Gudelevicius, 2008).

La redistribución de la matrícula

Con relación a la matrícula observamos los impactos de las políticas de facto en las casas de altos estudios. La tendencia global de expansión y retracción de la matrícula postsecundaria de la Ciudad de Buenos Aires y otras jurisdicciones del país⁸ registra, respecto de años anteriores, la disminución de la masa total de ingresantes a las instituciones universitarias. Tal es el caso de la Universidad de Buenos Aires:

8 En 1977 se redujo el número de vacantes en un 24% con relación a 1976 en todo el sistema, pero en algunas universidades ese porcentaje fue mayor: 59% en Buenos Aires, 50% en Tucumán, 60% en Córdoba (Buchbinder 2005).

“En la UBA pasaron de 40.000 en 1974 a 12.000 en 1981. Entre 1978 y 1982 el porcentaje de ingresantes a la universidad sobre el total de aspirantes pasó de un 44% a un 38%, lo que implica el rechazo de entre sesenta y ochenta mil solicitudes por año” (Buchbinder 2005: 45).

En efecto, el proceso de democratización del sistema educativo, que tuvo su auge de 1970 a 1976 en los niveles básicos y medios, se retrajo y se estabilizó durante el período analizado (Braslavsky, 1983), a la vez que se redistribuyó en los niveles superiores, como expresa el cuadro a continuación (tabla 1).

Tabla 1: Participación de la matrícula de Nivel Superior no universitario en el sistema de educación formal postsecundario.

Año	Total	Universitario	Superior No Universitario
1970	293.302	86,4%	14,6% (*)
1972	387.057	86,1 %	13,9 %
1974	542.335	89,4 %	10,6 %
1976	600.768	88,6 %	11,4 %
1978	474.925	84,1 %	15,9 %
1981	525.688	76,5 %	23,5 %

Fuente: Cuadro 22 en Tedesco, Braslavsky, Carciofi (1983). (*) error numérico en el original

En relación estrecha con la tendencia anterior, se observaría un gran crecimiento de las instituciones terciarias, que ocurrió por un desplazamiento de la matrícula universitaria hacia el circuito terciario en especial a las IFD, más que por el reclutamiento de nuevos sectores a la formación docente (Braslavsky y otros, 1983).

El trabajo docente

Esta operación también propició conceptualizaciones sobre el trabajo docente (Southwell, 2009), que, en estos contextos, estaría embestido por la pedagogía de la “eficiencia” y la “profesionalización” (Davini, 1981). Si bien, fue un signifiante que desde los ‘50 trastocaría su sentido fundacional, durante la última dictadura cívico-militar cobraría un cariz particular relacionado con la idea de mercado (Braslavsky y otros, 1983) y modernización (Vassiliades y Southwell, 2009).

La mercantilización y la modernización atravesaron todo el campo educativo (Rodríguez, 2011, Southwell, 2007) y se anidaron, particularmente, en la escuela secundaria (De Luca y Prieto, 2014)⁹. En esta dirección, Southwell (2009) examina los momentos “post dictatoriales” y las recomendaciones provenientes de diferentes organismos internacionales que dan cuenta de esas nuevas formas de entender y nominar el trabajo docente. En algunos casos, sería vinculado con la mejora en la formación inicial y la capacitación en servicio; en otros, se postularía la implementación de mecanismos de evaluación de la tarea, como una forma de asignación de incentivos monetarios ligando los ingresos a una —no muy especificada— productividad (Southwell, 2009).

En este cuadro, una tendencia general reflejada en el sector fue la crisis y reconfiguración de los esquemas teóricos con los cuales se conceptualizaba el binomio “educación – sociedad” (Braslavsky y otros, 1983). Este fue reducido a las relaciones que derivaban de la interacción “educación – mercado” sostenido en la reconceptualización de los fundamentos de la teoría del capital humano que, desde la década del ‘50, asomaban en el campo educativo (Puiggrós, 1997; Southwell, 1997) y que

9 Por ejemplo, los esquemas curriculares instituidos para la escuela media apuntaban a dejar allanado el camino para que las empresas sean partícipes en la subsidiaridad de la formación, mediante la instalación de un sistema de pasantías para tareas no remuneradas en dichas empresas, abaratando el costo de la fuerza de trabajo e involucrándose abiertamente en la curricula de estudio.

también alcanzarían a las representaciones sobre la tarea docente.

En consecuencia, la profunda reforma del ámbito cultural, educativo y académico del período muestra el viraje que de acuerdo con los lineamientos dictatoriales necesitaba experimentar la —actualmente denominada— Educación Superior. Esta avanzada representó la cristalización de perspectivas¹⁰ y la condensación de significantes¹¹ que circulaban en el campo educativo ya desde la década de 1950 (Puiggrós, 1986; Southwell, 1997). A la vez, consagró a la política educativa de facto como la antesala de las reformas de los años ‘90 (Southwell y De Luca, 2008).

Los “nuevos” fundamentos pedagógicos

Otro aspecto que no se puede perder de vista al caracterizar el período es la centralidad de los fundamentos ideológicos y epistemológicos que marcaron las curricula de la formación docente —tanto de maestros como de profesores— durante el PRN comenzaría a resignificarse y reforzarse a partir de lineamientos curriculares que le otorgaban una relevancia medular a la pedagogía personalista¹² (Silber y Paso, 2011). Esta operación consistió en el vaciamiento de la significancia social de los contenidos ofrecidos (Braslavsky y otros, 1983; Postay, 2003) y, al mismo tiempo en la producción de “nuevos” sentidos (Southwell, 2012). En general, se apuntó a producir una descontextualización de los contenidos curriculares que atravesó todos los niveles del sistema educativo y se instaló particularmente en las IFD, donde la for-

10 El desarrollismo, luego de un importante impacto a mediados del siglo XX, comenzó a profundizar su dimensión más economicista en desmedro de aquellas más ligadas a la integración social (Southwell, 2014).

11 Para ampliar en esta perspectiva se puede consultar Vassiliades y Southwell, 2009.

12 Inspirada en Víctor García Hoz, la pedagogía personalista fue decisiva no sólo a nivel de la producción teórica sino, específicamente, como línea de determinación curricular dentro de las políticas sostenidas desde el CFE.

mación de profesores y maestros se encontraba cotidianamente interpelada por los preceptos de la “profesionalización”, el “perfeccionamiento” y la “eficacia”. Siguiendo a Kaufmann y Doval (1997, 1999) se trató de un conjunto de propuestas de actualización, tipificación de saberes, metodologías específicas, recomendación de bibliografía, orientados a consagrar “los cuadros de personal”, que mediante la formación y reciclaje devenían en “docentes/terapeutas” imprescindibles para asistir a un país que desde la óptica del PRN estaba enfermo.

Para tal propósito, la propuesta enfatizó el objetivo de mantener al “nuevo docente” alejado de ciertas reflexiones sobre los determinantes sociohistóricos, que eran propias de la “infiltración subversiva”. Su formación y su reciclaje estaban centrados en la dominación de las habilidades técnicas específicas del acto de enseñar, por lo que priorizo los aspectos tecnocráticos y moralizadores por sobre otros rasgos formativos del Rol Docente (Davini, 1995; Kaufmann y Doval, 1997, 1999).

Reflexiones finales

Durante el período analizado las marcas del PEA evidenciaron la política educativa de facto propiciada durante la última dictadura cívico-militar. Particularmente, la Enseñanza Superior se impartió en dos circuitos históricamente diferenciados: instituciones universitarias e instituciones terciarias que incluían las IFD. Ambos estaban intervenidos por el MCE que instauró políticas para el Nivel Superior y que se articuló y reforzó con el CRUN y el CFE, en tanto, ámbitos de “consenso” definitivo.

La relación educación-mercado determinó los lineamientos dirigidos al campo educativo y específicamente al Nivel Superior. Por una parte, se implementó una política de admisión y aplicación de aranceles en las universidades y, en esta dirección, podría interpretarse la redistribución de la matrícula postsecundaria hacia las IFD. Por otra parte, el despliegue de una política educativa de perfeccionamiento y profesionalización docente, orientada a instalar preceptos fundamentados en la modernización y la mercantilización que también apuntaron a resignificar la idea de trabajo docente.

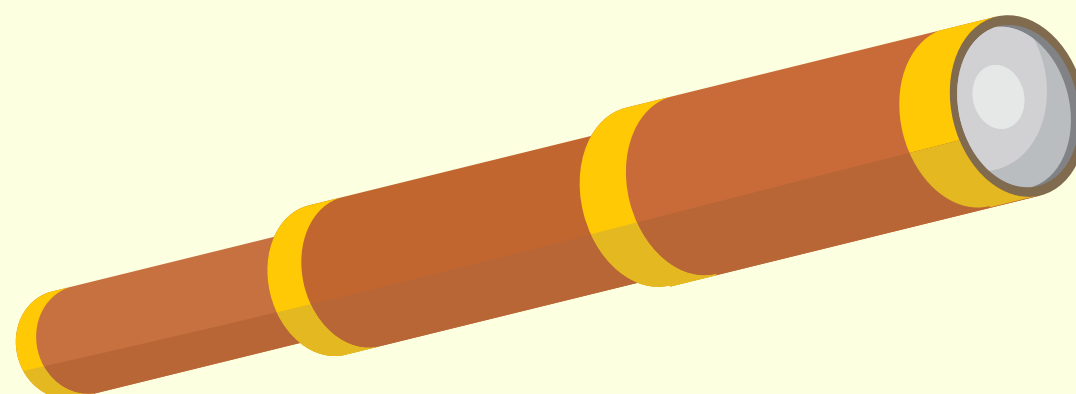
En esta dirección los sustentos pedagógicos tratarían de “fogonear” e imponer un “nuevo docente” con perfil pedagógico “personalista y eficaz” en todos los niveles. Una modalidad que se concibió como herramienta para construir una nueva hegemonía a contramano de los modelos del Estado de Bienestar capitalista.

Bibliografía

BONAVENA, P. (2008). El movimiento estudiantil universitario frente a la Misión Ivanissevich: el caso de la Universidad de Buenos Aires. En IV Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente, Rosario

BRASLAVSKY, C.; CARCIOFI, R. y TEDESCO, J. C. (1983). El proyecto educativo-autoritario. Argentina, 1976-1982. Buenos Aires: Flacso

BUCHBINDER, P. (2005). Historia de las Universidades Argentinas. Buenos Aires: Sudamericana.



DAVINI, M.C (1998) El Currículum de la Formación del magisterio. Planes de estudio y Programas de Enseñanza. Buenos Aires, Mino y Dávila Editores, Pág. 17

_____ (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagógica. Buenos Aires. Editorial Paidós

_____ (1981) "Producción y reproducción de las formas ideológicas de planeamiento educacional", Universidad de Brasilia, Tesis de Maestría.
GUDELEVICIUS, M. (2008). Educación y dictadura. Las primeras medidas en materia educativa del "Proceso de Reorganización Nacional": análisis de la gestión Guzzetti. En V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología. La Plata.

DE LUCA, R. y ÁLVAREZ PRIETO, N. (2014, invierno). Las transformaciones del curriculum y de la normativa escolar durante la última dictadura militar: el uso y el disciplinamiento de la fuerza de trabajo a través del sistema dual y del régimen disciplinar. Revista trabajo y Sociedad, (23). Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentina (CAICYT-Conicet). Santiago del Estero.

KAUFMAN, C. y DOVAL, D. (1997). Una pedagogía de la renuncia. El Perennialismo en la Argentina (1976-1983). Cuadernos. Paraná, Entre Ríos - Fac. Cs. Educación - UNER

_____ (1999). Paternalismos Pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la dictadura. Rosario: Laborde.

NOVARO, M. y PALERMO, V. (2003). La dictadura militar. (1976- 1983). Del golpe de Estado a la restauración democrática. Buenos Aires: Paidós.

QUIROGA, H. (1990). El tiempo del Proceso. Conflictos y coincidencias entre políticos y militares. 1976-1983, Rosario, Fundación Ross.

_____ (1997). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En: PUIGGRÓS, A., et. al. Historia de la Educación en la Argentina. Tomo VIII. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955- 1983). Buenos Aires: Galerna.

SOUTHWELL, M. (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En: PUIGGRÓS, A. (Dir.). Historia de la Educación Argentina Tomo VIII. Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la Argentina (1955-1983). Buenos Aires: Galerna.

TIRAMONTI, G. (2001a). Modernización educativa de los noventa. ¿El fin de la ilusión emancipadora? Buenos Aires: Flacso.

SILVER, J. y PASO, M. (2011) La formación pedagógica. Políticas, tendencias, y prácticas en la UNLP. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata

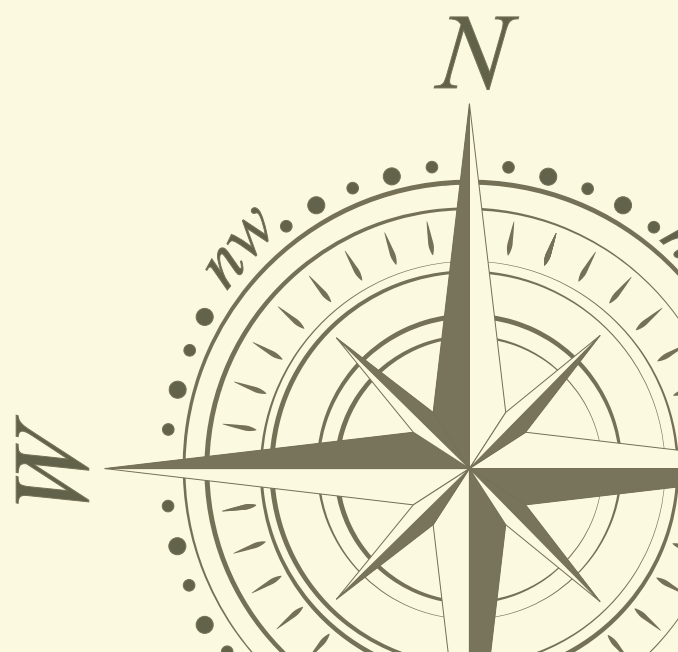
SOUTHWELL, M. y DE LUCA, R. (2008). Descentralización política y formación docente: el CONADE como intervención política. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, (3). Rosario: Laborde.

SOUTHWELL, M. y VASSILIADES, A. (2009, enero-junio). Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires.

Viaje 7



ESI





El lenguaje inclusivo

RESEÑA SOBRE LA CHARLA QUE DESARROLLÓ SANTIAGO KALINOWSKI EN NUESTRO NORMAL EL JUEVES 27 DE JUNIO

El lenguaje inclusivo es una intervención que suscita reacciones extremas, muchas veces irreconciliables, lo cual es, ante todo, signo inequívoco de su potencia. Al ser uno de los rasgos más salientes de la configuración discursiva de una, o varias, luchas políticas, existe en el centro de fuertes tensiones que son de carácter político y que, sin embargo, frecuentemente se expresan como argumentos de naturaleza lingüística. En ese proceso se encienden muchas alarmas injustificadas, se introducen falacias o se tergiversan hechos de la realidad y de las lenguas.

En este contexto, es importante situar el fenómeno en los contextos que le dan sentido: la historia de las luchas feministas, su acción política contra la discriminación, y la historia de las intervenciones lingüísticas. Solo a partir de ahí es posible evaluar el lenguaje inclusivo adecuadamente.

¿Qué es? ¿Cómo funciona? ¿Cuáles son sus ámbitos de circulación? ¿Quiénes son sus usuarios? ¿Busca convertirse en la gramática de 500 millones de hablantes? ¿Qué antecedentes similares existen y cuál fue su resultado? ¿En qué sentido aspira a modificar lo real? Durante la charla, buscaremos recorrer los hitos fundamentales de su historia política y dar respuesta a estas preguntas, no desde una perspectiva de lo que la lengua debe ser, en un sentido o el otro, sino de lo que es.

Santiago Kalinowski es Lingüista y lexicógrafo. Director del DILyF de la Academia Argentina de Letras

Viaje 8



Memoria por los
derechos humanos





Todo está guardado en la memoria

VIOLETA CÁDIZ, LAURA FINVARB, LUCÍA LITICHIVER, CARLOS MOLINA

El lunes 20 de mayo de 2019, estudiantes y docentes del ENS 9 visitamos el Parque de la Memoria. La actividad estaba planificada como parte de las salidas didácticas del EDDI 4 Huellas artísticas de la multiculturalidad en nuestra ciudad, pero dada la significatividad del espacio se amplió la convocatoria a toda la comunidad educativa del profesorado.

Con una extensión de 14 hectáreas, sobre la costa del Río de la Plata al costado de la Ciudad Universitaria, el predio se constituye como un lugar de memoria. El centro del espacio es el Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado, en el que se encuentran inscriptos los nombres de lxsdesaparecidxs durante la última dictadura cívico militar. La ubicación del Parque, a la vera del río, rememora el destino de muchos de lxsdetenidxs-desaparecidxs, que fueron arrojadxs allí en los llamados “vuelos de la muerte”. Dicho Monumento tiene un diseño –si se lo observa desde una vista aérea- de líneas rectas en zigzag en alusión a una cicatriz, la marca que el terrorismo de Estado dejó en nuestro país. El proyecto del espacio, creado a partir de la ley 46 de la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires, en 1998, fue fruto de la participación de diversos organismos de Derechos Humanos, la Universidad de Buenos Aires (que donó

el terreno) y el Poder Ejecutivo y Legislativo de la ciudad. El objetivo del Parque consiste en ayudar a que las generaciones actuales y futuras tomen conciencia del horror cometido por el propio Estado con el propósito de que nunca más vuelvan a ocurrir hechos semejantes.

Las diferentes obras que se pueden apreciar, fueron elegidas a partir de un concurso en el que se convocó a un jurado internacional de críticxs e historiadorexs de arte, artistas plásticos y representantes de organismos de derechos humanos. De las seiscientas sesenta y cinco obras presentadas se seleccionaron doce, las cuales se comenzaron a emplazar en el predio en diferentes momentos a partir de la inauguración y se continúan haciéndolo, de forma que el espacio va incorporando paulatinamente nuevas esculturas que invitan a la reflexión y al recuerdo.

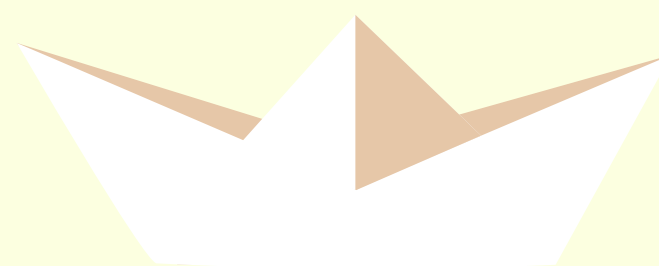
Para contarles acerca de la experiencia tomaremos algunos testimonios de estudiantes que participaron de la actividad. Agostina Malugani, del EDDI 4, realizó una crónica de la visita:

Iniciamos el recorrido observando algunas de las esculturas instaladas en el parque: - “monumento al escape”, creada por el escultor Dennis Oppenheim, - obra de Roberto Aizenberg, sin título, rememoran la ausencia y el vacío melancólico de víctimas sin tumba, - Torres de la memoria” realizada por Norberto Gómez, - “Vitoria” de William Tucker... “. Luego recorrimos el monumento, que fue inaugurado en 2007 [...]. El monumento cuenta con cuatro paredones ascendentes queriendo representar una cicatriz; en los paredones están pegada 30.000 placas, algunas con nombres y otras no, iniciando desde 1969 (Cordobazo, Rosariazo), hasta 1983 regreso a la democracia.

Cada obra fue seleccionada por algún aspecto particular, su relevancia, mensaje o impacto en lxs visitantes. En este sentido Florencia Santos, del Taller 2 PEP, narra su experiencia:

En el río se encuentra la estatua de Pablo Miguez, un chico de tan sólo 14 años que fue secuestrado y torturado. Pablo, representado allí de pie sobre el río, con las manos en la espalda, con la postura de una persona inofensiva, de aquel que no representa una amenaza ni un peligro para nadie. Su mirada perdida contemplando tal vez aquella vida que hubiese merecido tener. Esta estatua simboliza la injusticia y el dolor profundo que oculta el río, las vidas y los sueños que fueron ahogados.

Además de lo emotivo que resultó el recorrido, la experiencia se pudo seguir trabajando con posterioridad. Las estudiantes Luciana Acosta y Cyntia Prevosto de Artes Visuales en la Educación Inicial 2, a partir de una propuesta de la profesora realizaron una secuencia fotográfica luego de la apreciación del monumento al escape de Dennis Oppenheim. Dicha secuencia consistió en una selección de 10 fotos mediante las cuales dispusieron tres cajas de distintas maneras en el espacio, intentando componer imágenes que transmitieran sentimientos de encierro en un



principio, y de escape en una segunda instancia.

Otro de los trabajos para el mismo espacio curricular fue el realizado por Sabrina Chazarreta. Ella, mediante el corte de las cajas, trabajó la idea de libertad como un modo de derrumbe del miedo, el encierro y la oscuridad.

Las diferentes expresiones artísticas nos permiten también adentrarnos en una de los objetivos centrales del Parque de la Memoria, el cual tiene que ver con el lenguaje estético y su potencia comunicadora.

Quizás lo más importante de toda la experiencia sea justamente la posibilidad de poder abordar y dejarse abordar por el tema desde sus múltiples dimensiones: la salida didáctica, el aire del río, el arte y sobre todo la memoria, que nunca deja de irrumpir en nuestra historia. Así, Alejandra Herbas y Leandro Dalesandro de Taller 2 PEP reflexionan acerca de la relevancia de la memoria nos dicen:

...es importantísimo tener en recuerdo siempre, hechos que marcaron la historia, tanto los buenos como los malos.

Podemos mencionar ejemplos de buenos como el nacimiento de gobiernos populares que dieron la posibilidad a muchas personas de crecer socialmente y económicamente

Y hechos aberrantes como las dictaduras militares que persiguió, mató, eliminó y ejecutó opositores, prohibió partidos electorales, torturó personas y desapareció.

[...]

El Parque de la memoria, que recolecta datos de todas las dictaduras, es un lugar donde la piel se te eriza, y los sentimientos se mezclan al escuchar al guía contar la cantidad de personas y los testimonios particulares de cada escultura...

Concluimos con otro testimonio de Florencia Santos: *Resulta paradójico que quisieron desaparecerlos y los hicieron eternos. Que quisieron callarlos y los volvieron gritos en el viento. Que los quisieron olvidados y los volvieron memoria. Este parque los mantiene “vivos” aún en la memoria del que los niega, en la memoria del que los llora, mucho más en la memoria de los que esperan. En esa eterna espera por recuperar y abrazar algún pedacito esparcido, escondido, de aquello que el río no pudo ahogar.*

Violeta Cádiz (Artes Visuales en la Educación Inicial 2)

Laura Finvarb (Taller 2 PEP)

Lucia Litichever (Coordinadora de CFPP- PEP)

Carlos Molina (EDDI 4 PEP)

Agradecemos especialmente a Luciana Acosta, Sabrina Chazarreta, Leandro Dalessandro, Alejandra Herbas, Agostina Malugani, Cyntia Prevosto y Florencia Santos por sus aportes y testimonios.



Salida didáctica al Parque de la Memoria



Registro de Jornadas “Recuerdos de la Memoria” en Escuela Normal Superior Nro 9. CABA

Responsables de la Propuesta: Regencia y Coordinaciones de los Campos General, Específicos y de las Prácticas Docentes desde 2017 a la fecha.

MARIANA DIFILIPIS, ANA YAHDJIAN

El 24 de marzo es un día en el que recordamos una parte muy dolorosa de nuestra historia reciente. A partir de transitar los recuerdos que nos trae esta fecha cada año, nos reunimos a reflexionar como profesoras en la formación de futurxs docentes, para ver cómo invitar a nuestrxs estudiantes a resignificar esta efeméride, a “vivirla más de cerca”, a sensibilizar, a pensar y aprender, de alguna manera también, a cómo abordarla en el ejercicio docente, sin que esta fecha pase como una conmemoración más.

Tomando como referencia el texto Memoria, Educación y derechos humanos, orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza (2010) y en el marco de nuestras conceptualizaciones iniciales, nos apropiamos de la frase de Walter Benjamin quien escribió en su texto de 1940, “*existe una cita secreta entre las generaciones que fueron y la nuestra*”. Este pensador sostenía así, que si bien la cita

entre generaciones podía ocurrir, esa cita era secreta y nadie sabía cuándo ni dónde se produciría.

Emprendimos entonces, un encuentro de trabajo que se gestó al inicio del año 2017, cuando se renovaron las Coordinaciones del Nivel Terciario en nuestro Normal 9. Nos animó el deseo de articular demandas de diferentes profesorxs, los marcos normativos respecto de la Memoria reciente en nuestro país y lo concerniente a la Pedagogía de la Memoria en torno a las prácticas docentes y las formativas, respecto a la que, en un futuro cercano, nuestrxs estudiantes puedan transmitir en sus contextos de actuación profesional, decidiendo si esa ***cita secreta*** dejara de ser secreta.

Para ello organizamos un ciclo de con invitadxs para la realización de actividades a modo de encuentros de investigación. Ello se plasmó durante la semana



de inicio de los primeros cuatrimestres. Se dieron cita diferentes profesorxs, integrantes de la agrupación H.I.J.O.S., investigadorxs y escritorxs, para dar testimonio y comunicar vivencias, resituando y resignificando contenidos articulándolos con las diferentes cátedras de la Formación Docente, pero también se fue desarrollando una oportunidad para dejar huella.

Se presentaron libros como Prender el fuego de Paula Roffo, relato de vida y proyecto institucional de la Directora del Isauro Arancibia, Susana Reyes, nos visitó el Dr. Víctor Penchaszadeh que transmitió a estudiantes y profesorxs cómo construyeron el concepto del índice de abuelidad, escuchamos Narraciones sobre la temática, que desarrolló el Prof. Claudio Ferraro, se presentaron paneles sobre la educación de la memoria y el futuro, que desarrolló el Prof. Carlos Molina, se realizaron asambleas sobre la temática en registros personales de vida con profesorxs y estudiantes, se presentaron articulaciones sobre los desafíos en el aula con estudios de la última dictadura cívico-militar-económica que dictó el Prof. Manuel Becerra, se realizó un taller sobre Memoria y espectadores críticos que llevó adelante la Prof. Lilian Morello, se propuso un encuentro sobre libros prohibidos y ausencias en una muestra fotográfica que coordinó la Prof. Sandra Sayago, se realizó un encuentro sobre Baldosas que coordinó la Prof. Gisela Patlayan, se presentó Teatro por la Identidad que coordinó la Prof. Gabriela Mefano, se organizaron conversaciones con hijxs de desaparecidos que coordinaron las Profs. Mariana Difilipis y Ana Yahdjian, se donaron libros que se organizaron en una muestra con mesa de libros con las Profs. Bibiana Hernández y Sandra Sayago, y se trabajó con un grupo de estudiantes y profesorxs cómo trabajar la temática en el aula con Irene Strauss de Abuelas de Plaza de Mayo. También se confeccionaron “siluetazos” coordinados por las diferentes cátedras, se proyectó y se debatió sobre el audiovisual 70 y Pico de Mariano Corbacho. Con el Prof. Flavio Galván nos reunimos para tratar el abordaje de la Me-

moria en las escuelas...entre tantos otrxs invitadx que participaron de estas intensas semanas.

Esta propuesta semanal Recuerdos de la Memoria, tomó impulso a partir del 2017, durante la celebración de los 40 años de la **Asociación Civil Abuelas de Plaza de Mayo** (organización de DDHH argentina que tiene como finalidad localizar y restituir a sus legítimas familias a lxs bebés y niñxs apropiados por la última dictadura militar (1976-1983). Esta organización que creó las condiciones para prevenir crímenes de lesa humanidad y obtener el castigo correspondiente para los responsables, fue la que también nos inspiró. Nos entusiasmó resituar los contenidos que se venían produciendo en tantos organismos preocupados por la Memoria, la Verdad y la Justicia, pero también el deseo de pensar junto a estudiantes y profes, el estudio e investigación sobre estos temas. A partir del desarrollo de estas semanas a lo largo de estos años y a partir de los efectos producidos entre colegas y estudiantes, este año 2019, avanzamos un poco más, creando la Comisión de Memoria del Normal 9 y nos encontramos trabajando rumbo a la recuperación de legajos y libros de archivo de nuestro Normal 9, donde podrían figurar estudiantes desaparecidxs. Ello posibilitaría completar las Baldosas que correspondan colocar a la entrada de nuestra institución. Además otras tareas se fueron gestando, como por ejemplo, el relevar las formas en las que se enseña la efeméride del 24 de marzo de 1976 en todos los niveles de nuestra institución y la publicación de cuadernos en donde quede plasmado lo trabajado por cada invitadx y profe, en estos años de encuentros y hallazgos.

Pensando acerca de los fundamentos de este trabajo que se ha desplegado con variadas aristas, encontramos estudios como los de Pilar Calverio (2001) que señala que el poder desaparecedor tomó a la población de nuestro país, generando miedos y dificultades para recordar sucesos, relatos, hechos, sentimientos,

engendrados a partir de un genocidio político (Calveiro, P: 2006). *“Las sociedades guardan memoria de lo que ha acontecido, de distintas maneras. Puede haber memorias acalladas y que sin embargo permanecen e irrumpen de maneras imprevisibles, indirectas. Pero también hay actos abiertos de memoria como ejercicio intencional, buscado, que se orienta por el deseo básico de comprensión, o bien por un ansia de justicia; se trata, en estos casos de una decisión consciente de no olvidar, como demanda ética y como resistencia a los relatos cómodos. En este sentido, la memoria es sobre todo acto, ejercicio, práctica colectiva, que se conecta casi invariablemente con la escritura”*

Nos resultó resonante pensar sobre los variados sentidos que puede asumir hoy la transmisión y el compartir memoria. Orientadas por la decisión consciente de no olvidar como demanda ética, nos dimos cita y nos resistimos a los relatos cómodos para dejar huella. Poniéndonos a trabajar en la escritura como ejercicio intencional nos resultó fundamental destacar el pasaje que se fue abriendo como oportunidad en cada encuentro con cada invitadx y colega y estudiante y a la hora de transformar lo intransmisible o intransferible en acto abierto de Memoria con otros que escuchan, preguntan, reflexionan, recuerdan, se emocionan, nos vimos transformado la memoria acallada en una práctica colectiva orientada por el deseo de transmisión, de comprensión y de justicia. Esta práctica colectiva que envuelve una demanda ética, se torna posibilidad de hacer comunicable la memoria abierta, sensible, humana. Este acto abierto de Memoria, como ejercicio y práctica colectiva, con colegas y estudiantes, se convirtió en múltiple (Calveiro, P: 2006). Es por ello que vemos oportuno comenzar a pensar esta semana “Recuerdos de la Memoria”, en donde tratamos institucionalmente variadas prácticas que se fueron expresando en múltiples voces, pasar a denominarla “Recuerdos de las Memorias” en las próximas semanas venideras, porque no se trata de una memoria única, sino de

una multiplicidad de experiencias y relatos, que en su complejidad articulan representaciones singulares y colectivas a la vez, en distintos momentos y épocas. Ello trae otra reflexión, la que piensa desde dónde se lanza la Memoria, poniendo en movimiento las razones por las que hoy estemos trabajando sobre temas que nos hacen comprender mejor las causas que llevaron a varias generaciones a defender lo digno en los procesos económicos, políticos y sociales que destruyeron procesos civilizatorios, alimentando mecanismos de miedo en la población. Vemos que los rebotes que de ello puede reflejarse en la actualidad, en los efectos en el empleo, en el nivel de vida de la población, en los lazos sociales y los amparos a las nuevas generaciones, nos insta, como dice el poeta, a “honrar la vida”. Creemos que comprender el pasado y el presente desde sentidos que forjen futuros posibles, es una valiosa intervención que como docentes formadorxs podemos dar sobre este futuro anterior que se inscribe como Memoria reciente cada vez. Podemos decir entonces que para orientar el deseo de transmisión será oportuno realizar el duelo por lo perdido, como posibilidad de tomar las marcas que quedan como resto y tomarlas como *huellas* que escribimos en cada acto de Memoria con cada invitadx, con cada Profe, cada estudiante, escritor o testimonio de hijxs, etc. Así, desde una temporalidad actual y pretérita a la vez, podemos resignificar como legado y como demanda ética, la herencia de lo que se juega en los recuerdos de las *Memorias*. (Rousseaux, F: 2019)

Estas jornadas se enlazan en una Pedagogía de la Memoria dando lugar a intercambios, debates y es impulsada por la formulación de preguntas y no en la manifestación de verdades moralizantes. Pensamos entonces que nos permite por un lado revisitar lo sucedido, reflexionar en el vínculo entre las generaciones tornándolas actuales pero no idénticas. Vínculo que no se sostiene transmitiendo contenidos solamente sino creando espacios para que nuestros es-



tudiantes tomen el pasado como herencia colectiva y por otro lado pensando el qué y el cómo enseñar este pasado reciente, es decir cómo representar el pasado hoy, labrándolo abierto dentro de una práctica colectiva.

Las Memorias nos invitan a abordar encuentros junto a nuestrxs estudiantes y colegas, entendiendo que la construcción de la misma va más allá de una fecha del calendario escolar, nos pone al trabajo de *de-construcción* apelando a huellas y escribiendo nuevas citas de Memorias como comprensión, justicia y legado.

Eduardo Galeano nos acompaña con sus palabras: *“libres son quienes crean, no quienes copian y libres son quienes piensan, no quienes obedecen...”*

Bibliografía

Calveiro, P: (2001) Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina. Ed. Colihue. Bs As.

Calveiro, P: (2006) Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina. Ed. CLACSO. Bs As.

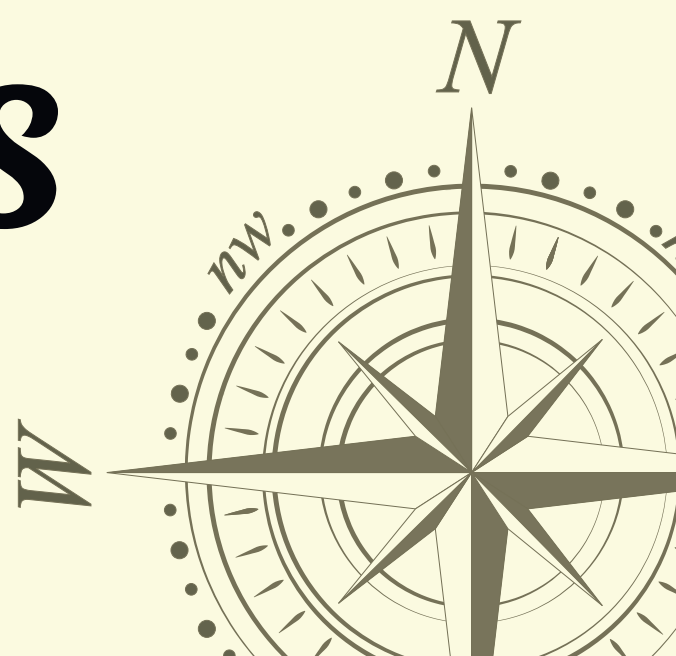
Rousseaux, F (compiladora): (2019) Legado y Memorias. Ed. Tren en Movimiento. Bs As.

Ministerio de Educación de La Nación. (2010) Memoria, Educación y derechos humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza. Bs. As. Argentina

Viaje 9



*Recomendaciones
culturales*





Los EDIS del NUEVE

Los EDI son espacios de definición institucional con los que cuentan todos los Profesorados.

En los Profesorado de Enseñanza Primaria y de Nivel Inicial del Normal N° 9, todos los EDI están relacionados con algunos de los Lenguajes Artísticos. El primero es sobre Textos Literarios y Académicos, el segundo es un Taller de Espectadores de Cine y Teatro, el tercero es sobre Los Espectáculos Infantiles como Herramienta Didáctica, el cuarto es sobre las Huellas de la Multiculturalidad en nuestra Ciudad. Y por último, quinto es de Implementación y posibilita que los estudiantes puedan incluir en su futura práctica áulica, producciones basadas en los EDI ya cursados. [Los invitamos a conocerlos.](#)

