

NOVIEMBRE 2021

# BITÁCORA

NIVEL SUPERIOR

E.I.  
DON  
SAR



MATEMÁTICA

LA ESCUELA  
HOY

EDICIÓN N°

3

ISSN 2718 - 8256



# **Escuela Normal Superior N°9. "Domingo F. Sarmiento"**

Rectora

**Prof. Gabriela Resnik**

Vicerrector

**Prof. Mariano Peltz**

Secretaria de la Institución

**Prof. Alejandra González**

Regente del Nivel Terciario

**Prof. Gabriela Mefano**

Coordinaciones

CFG **Prof. Ana Yahdjian**

CFENI **Prof. Oscar Louzan**

CFENP **Prof. Mariana Difilipis**

CPDNI **Prof. Gisella Calas**

CPDNP **Prof. Lucía Litichever**

Coordinación académica

**Prof. Mariana Difilipis**

**Prof. Ana Yahdjian**

Equipo Editorial

**Prof. Ana Yahdjian**

**Prof. Alejandra González**

**Prof. Julieta Kirczyk**

**Prof. Liliana Capdepont**

**Prof. Lucía Litichever**

**Prof. Mariana Difilipis**

**Prof. Mariano Peltz**

**Prof. Sandra Sayago**

**Prof. Verónica Di Caudo**

**Prof. Viviana Fidel**

**Prof. Fernando Pineda**

Ilustración de portada

**Prof. Bibiana Hernández**

Diseño

**Prof. Alejandra González**

**Joaquín Couto**

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

Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Teléfono: 4372 - 0181. Web [ens9.caba.indf.edu.ar](http://ens9.caba.indf.edu.ar)

# Índice

## VIAJE 1: REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

- 6 *Lo que la pandemia nos dejó.* **Prof. Viviana Fidel**
- 8 *Elogio del encuentro: el Ateneo de prácticas docentes en pandemia.* **Prof. Ana Carolina Ferreyra**
- 11 *Prácticas docentes en un contexto de burbujas.* **Prof. Lucia Litichever**
- 14 *Las prácticas como lenguajes de lo que acude al decir.* **Prof. Ana Yahdjian**

## VIAJE 2: LOS ESTUDIANTES DESDE LAS CÁTEDRAS

- 19 *Diálogos dramáticos.* **Jésica Gauna**
- 24 *Una situación, múltiples conflictos.* **Bianca Lo Cascio**

## VIAJE 3: ARTICULACIONES INTERCÁTEDRA

- 29 *Problemática para su reflexión a partir de las prácticas.* **Karina Cámaco**
- 32 *Accesibles y desafiantes. A quién preguntar en la reflexión sobre el sistema de escritura.* **Prof. Fernando Pineda Rojas**
- 35 *Reflexión para el ateneo.* **Yamila Ramírez**

## VIAJE 4: REFLEXIONES DOCENTES

- 38 *Hacia los conocimientos y saberes contextualizados, situacionales y fronterizos. La diversidad en la heterogeneidad emergente de América latina.* **Prof. Mariano Peltz**
- 44 *Freire y el aprendizaje entre adultos. Entrevista a la pedagoga Susana Ruggiero.* **Prof. María Verónica Di Caudo**
- 49 *Entramando historias. Una experiencia de una profe de la formación docente inicial y un estudiante desde la mirada del maestro Paulo Freire.* **Prof. Viviana Fidel**

## VIAJE 5: EL CLAUSTRO DE ESTUDIANTES TOMA LA PALABRA

- 57 *La herramienta fundamental para organizarnos.* **Mayra Novosak**

## VIAJE 6: ACERCA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

- 60 *Romper la trituradora: dos propuestas para jerarquizar la carrera docente.* **Prof. Manuel Becerra**

## VIAJE 7: ESI

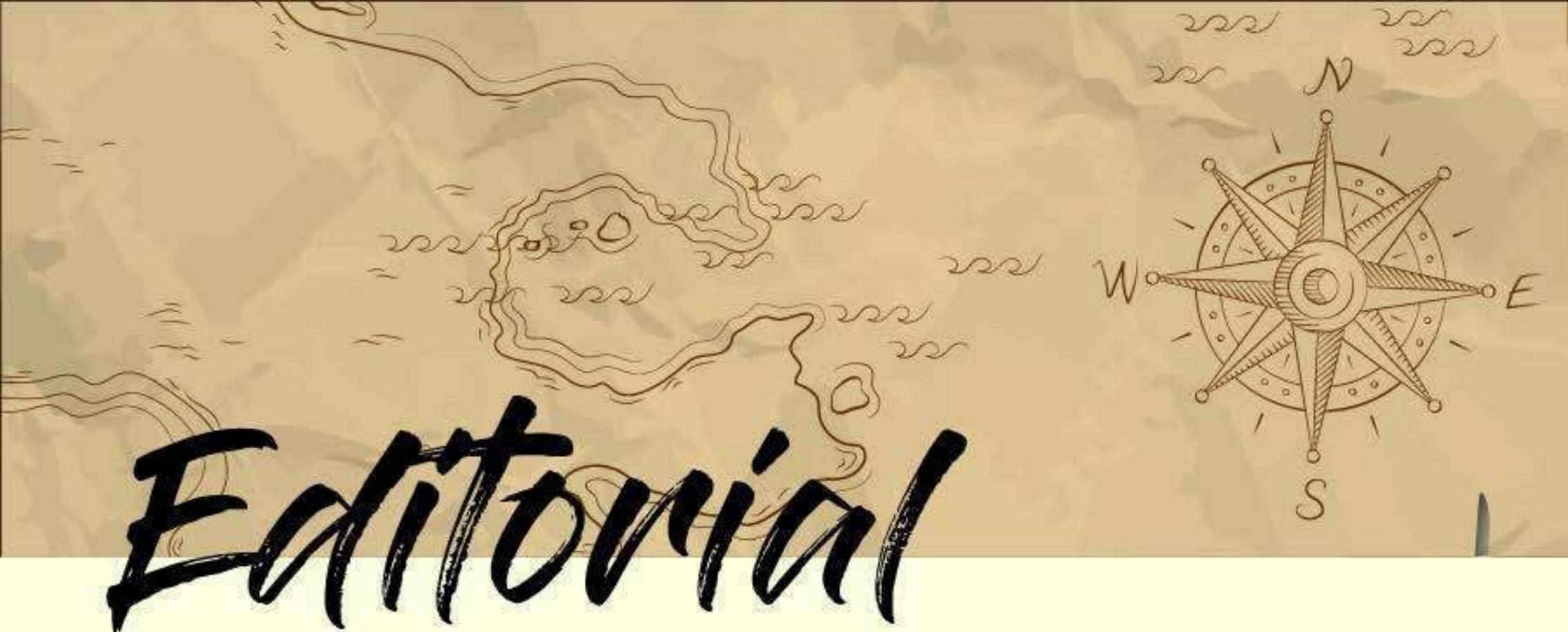
- 67 *Cuestión de género.* **Jacqueline Aldana y Romina Torres.**

## VIAJE 8: MEMORIA POR LOS DERECHOS HUMANOS

- 75 *Revisando prácticas en el proyecto Memoria del 9.* **Prof. Camila Cerra y Prof. Carlos Molina.**

## VIAJE 9: RECOMENDACIONES CULTURALES

- 78 *Sugerencias Culturales en la ENS N° 9.*



# Editorial

*Bitácora: La vida secreta de un camino compartido.*

Toda experiencia encierra secretos que solo el poeta puede compartir entre metáforas y rimas. Cabe preguntarse entonces: ¿qué es etimológicamente un poeta? El buscador me devuelve esta definición que les comparto:

..."La **palabra poeta** nos viene del griego ποιητής (poietes), la cual se referiría a "el que crea o hace algo" y se especializó muy pronto en designar al creador literario, que normalmente nunca escribía su obra hasta el s.V a.C..."<sup>1</sup>

Me quedé con esta definición porque el nombre de esta revista es: **Bitácora**, remitiéndonos a la creación de un camino en la vida. Un camino, porque recorreremos muchos. Se acuerdan del primer cuaderno, ese que estrenamos el primer día de clase en la primaria, o el diario de la adolescencia donde escribíamos lo que nos sucedía y que solo nos importaba a nosotros...y siempre, al principio, estaban sus hojas en blanco, impecables, nuevas pero que llenábamos de palabras, dibujos, notas, canciones, poemas y al final eran compartidos con otros... maestros, familia, amigos y amigas, aquellas personas que nos acompañaban en nuestro sendero.

Nuestra Bitácora está en blanco hasta el momento en que las palabras cuentan las emociones, el esfuerzo, las sonrisas, las lágrimas, lo aprehendido y, como el poeta, vamos creando un camino propio, incierto, aventurado, al cual lanzarse como estudiantes, docentes, compañeras/os, integrantes de una Institución.

Aquí compartimos esas experiencias que nos hacen y conforman como sujetos capaces, creativos que mediante relatos donde vamos contando nuestras experiencias; lo aprendido, lo vivido, lo que nos vuelve exitosos en la tarea cotidiana, diaria. Nosotros, los que enseñamos y aprendemos en conjunto, estudiantes y docentes, familias, instituciones involucradas y la sociedad toda vamos andando juntos trazando innumerables caminos que fluyen y a veces confluyen, se encuentran y separan.

Nuestra Bitácora es un espacio abierto a la colaboración, a la novedad que nos sorprende y desafía, a la construcción de lo que nos involucra e importa: el deseo de enseñar y aprender. Te invitamos a participar y ayudarnos a crecer.

<sup>1</sup> <http://etimologias.dechile.net/?poeta>

*Viaje 1*



*Reflexiones sobre  
la práctica  
docente*





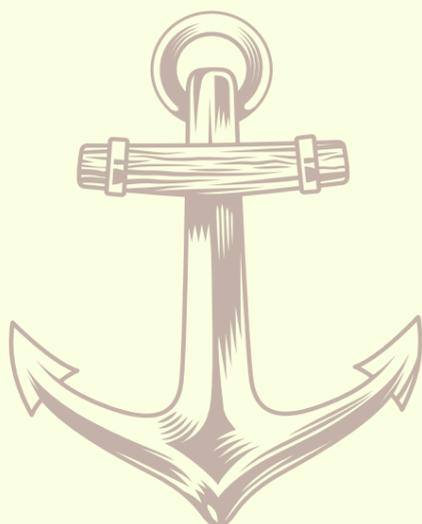
# Lo que la pandemia nos dejó

***La escuela fuera de forma y el contenido escolar como orientador de las prácticas docentes.***

Prof. Viviana Fidel

Cuando recuerdo cómo vivimos en el 2020, a partir de marzo, vuelvo a sentir el vértigo y el desasosiego de los primeros meses de pandemia. Como si recordara una película de ciencia ficción. El miedo a una enfermedad desconocida, la necesidad de aislarnos como forma de cuidado, las calles vacías y silenciosas, los encuentros y abrazos suspendidos.

Nunca imaginamos que viviríamos tantos meses encerrados en nuestras casas, saliendo solo para lo indispensable. Que nuestras vidas circularían por la web. Nos volvimos seres más “digitales” que nunca. Los contactos con los seres queridos se redujeron a llamadas telefónicas, mensajes de whatsapp y en el mejor de los casos, video llamadas. Comenzamos a usar palabras para muchas nuevas: meet, zoom, encuentros sincrónicos, classroom, plataformas, etc etc.

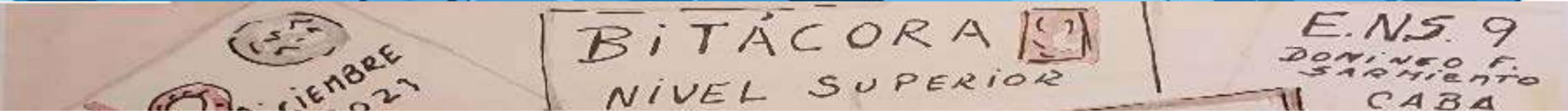


Las instituciones educativas salieron como pudieron a enfrentar las demandas de la realidad y la frase “continuidad pedagógica” atrajo todas las atenciones. A muchos nos costó adaptarnos a esa situación, darle una familiaridad que no tenían a muchas herramientas que conocíamos pero que funcionaban como apoyo de la presencialidad.

Y sin embargo... hoy podemos decir que esa situación de estar más en casa, de viajar menos, de tener a disposición en la web tantas actividades interesantes, tuvo un lado muy positivo.

Pudimos asistir a charlas, conferencias, seminarios en nuestra ciudad pero también en otras ciudades, otras regiones, otros países.

En el caso de la ENS 9, pudimos sostener las cursadas, los vínculos, y la web nos alojó como institución. También pudimos sostener las actividades de articulación intercátedras, como el Ateneo de las prácticas docentes, y la verdad es que la participación de alumnos, exalumnos y profes superó todas nuestras expectativas. En el 2020 participaron más de cincuenta personas en el Ateneo y en el 2021, otro tanto. En la presencialidad nunca habíamos logrado un nivel de



participación tan alto, no sólo desde lo cuantitativo sino también desde lo cualitativo. Nuestros graduados, nuestros residentes y practicantes compartieron sus experiencias, les compañeres y profes hicieron comentarios y aportes y todos salimos enriquecidos. La edición 2021 de nuestro Ateneo llevó un título por demás sugerente: La escuela fuera de forma y el contenido escolar como orientador de las prácticas docentes

La pregunta es si podremos, si queremos seguir sosteniendo algunos espacios de manera virtual. Si esa virtualidad alentará la participación. Si podremos combinar ambas modalidades proponiendo encuen-

tros “híbridos” (otra palabra que ahora usamos corrientemente). Si haremos encuentros presenciales pero “transmitidos” por meet para los que no puedan asistir de manera presencial. Muchas preguntas para seguir pensando. Nuevas oportunidades para sostener espacios de intercambio, de reflexión, de conceptualización, de articulación. Oportunidades que tendrán continuidad en las siguientes páginas.





# Elogio del encuentro: el Ateneo de prácticas docentes en pandemia

Lic. Ana Carolina Ferreyra

La pandemia por Covid-19 nos puso sobre el tapete lo que persistíamos en barrer bajo la alfombra, no porque no supiéramos/quisiéramos saber de su existencia, sino porque necesitábamos seguir habitando los espacios y que la cosa -de uno u otro modo- siguiera funcionando.

De todos modos, cuando está el hábito del pensar con otrxs, la ausencia de ello tracciona...insiste...hasta que por fin la cita se produce y nos disponemos al encuentro.

Así fue como a mitad de año, aun bajo los efectos de la irrupción de lo inesperado (que se producía cada vez: primero con la declaración de la pandemia, luego con las medidas tomadas en nuestro país, más tarde con las disputas en torno del regreso a la presencialidad, etc) nos dimos cita para la realización de nuestro Ateneo de prácticas docentes, en esta ocasión bajo la modalidad "remota de emergencia", pero convocando a *nouvelles* docentes (quienes debieron realizar su residencia en este contexto) para que dieran cuenta de su **experiencia**.

Ya pasaron unos meses desde aquel encuentro, y por mi parte había asumido el compromiso de escribir al respecto, pero la cotidianeidad ajetreada de la vida

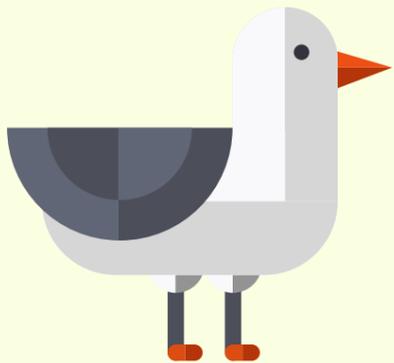
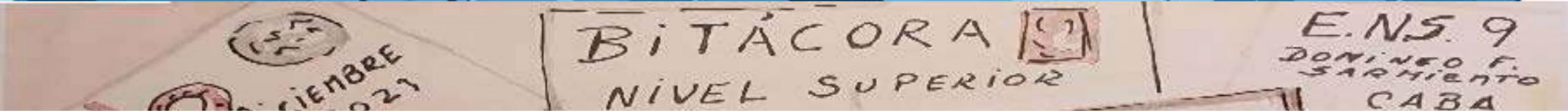
docente y de la vida docente en pandemia...(y...¿por qué no, de la vida?) condujo a que postergara ese momento, y hoy me encuentro con la premura de tener que reconstruir -a partir de unas brevísimas notas tomadas en la ocasión- la experiencia transitada.

Pero precisamente como de experiencia se trata y la experiencia -al decir de Larrosa (2007)- es lo que nos pasa, y no solamente ello sino que además es absolutamente singular e irrepetible, podré darme el gusto de dar cuenta de esas marcas que el encuentro produjo en mí y de transmitir algunos puntos en los que me detuve a los efectos de que se tornen en puntos de partida para nuevas elaboraciones y pensamientos.

## "La suerte de trabajar en equipo"

"La suerte de trabajar en equipo" fue la expresión producida por unx de lxs residentes, a propósito de aquello que le permitió sobrellevar sus prácticas en este contexto en el cual debió confrontarse con la dificultad de lidiar -entre otras cuestiones- con las desconexiones de "lxs exceptuadxs" y habiendo sido formadx para una escuela en presencialidad.

Es que -otra vez parafraseando a Larrosa- si la experiencia es lo que nos pasa, y es absolutamente sin-



gular, no es sino con otrxs que logramos elaborarla, darle tratamiento, procesarla.

Desde el psicoanálisis contamos también con la noción de sujeto recíproco (aludiendo a ese tiempo de comprender, que Lacan formula en su escrito “El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada: un nuevo sofisma”) que implica el poner a trabajar con otrxs aquello que nos aqueja, nos incomoda o sencillamente nos interroga, y por qué no, también ponerlo en diálogo con nuestro bagaje teórico, nuestras experiencias previas, las experiencias previas de lxs otrxs...

Fue en el marco de ese “pensar con otrxs” y escuchando a lxs residentes narrar sus experiencias, que cobraron visibilidad cuestiones que -como dije antes- si bien siempre estuvieron, parecíamos poder prescindir de darles un lugar.

A partir de considerar en cada relato las tres dimensiones que se suelen presentar anudadas en cada escena (pero que a veces se muestra con mayor pregnancia una por sobre las otras) a saber: la dimensión institucional (que en el caso que nos ocupa son cada una de las escuelas con sus características, sus reglas, lo que habilita y lo que no); la dimensión subjetiva (que en las narraciones remitiría tanto a los sujetos de la educación primaria, como a lxs docentes de primaria, del terciario y a lxs residentes); y la dimensión sociocultural (que en esta oportunidad estaba prácti-

camente “teñida de pandemia” y de los modos en que la misma se fue gestionando en cada distrito/región), nos fue posible pensar algunas cuestiones.

A nivel de la dimensión sociocultural, la pandemia impuso en la CABA la vuelta a la presencialidad en burbujas, lo que en la dimensión institucional se tramitó según las decisiones y posibilidades materiales (pero no solamente) de cada escuela, absolutamente enlazadas a las posiciones de los sujetos que las habitan.

Fue a propósito de la cuestión de la gestión de las burbujas que se impuso repensar la lógica de lo colectivo con sus prácticas segregativas.

Dado que algunos grupos no habían tenido contacto durante todo el año previo, el trabajo en subgrupos supuso nuevas modalidades de circulación libidinal, propiciando comparaciones y segregaciones (“la burbuja tal funciona mejor/peor que la burbuja cual”; etc)

Nos detuvimos entonces en la necesidad de estar advertidxs de los procesos propios de la constitución de los grupos y de sus dinámicas una vez que el retorno a las aulas fuera con la totalidad de lxs estudiantes de un mismo curso.

Si un grupo se constituye a partir de dejar un elemento excluido (Zelmanovich; 2015), a los efectos de que no se produzcan fenómenos de segregación en las aulas, será preciso formular propuestas que permitan que no siempre sean lxs mismxs estudiantes quienes queden por fuera.

Por otro lado, se apeló a conceptualizaciones que ya formaban parte del bagaje circulante entre muchxs de lxs concurrentes tales como el vínculo educativo y la función del Otro del amparo en dicho vínculo.

Una vez más, haciendo contrapeso a los discursos imperantes, que sugerían un retorno a las aulas con “protocolos emocionales”, fue vital recordar que el amparo fundamental que el Otro puede propiciar al sujeto, deberá estar mediado por la cultura, lo que en palabras de Zelmanovich en “Contra el desamparo” (un texto “muy conocido en nuestra carrera” a decir

de lxs estudiantes) invita a

*"(...)constituírnos en "esos Otros que mantienen algún grado de integridad" para tejer una trama significativa que aloje lo que irrumpe como una realidad, muchas veces irracional, cuando también nosotros nos hallamos vulnerados por las mismas circunstancias"* (pág.4)

A sabiendas de que

*"(...) el juego, los diferentes mundos de ficción en películas, relatos, textos, en los que se pueden vislumbrar las vicisitudes de otros niños, las letras, los números, las maravillas de la ciencia, más aún si vienen de la mano de un adulto, son un alimento indispensable."*(pág.5)

Para ir cerrando, quisiera hacerme eco de una propuesta de Susana Brignoni (2010) a propósito de pensar en nuestras propias "vulnerabilidades adultas".

Ante la idea ampliamente difundida de que lxs profesionales estamos en riesgo, la autora propone que nos pensemos como profesionales que tomamos un riesgo.

Si bien es absolutamente cierto que estuvimos (y estamos) en situación de mucho stress, tristeza, desamparo en nuestros trabajos (aunque no solamente), la autora propone una distinción entre la persona que somos y el ejercicio de nuestra profesión, y ubica a la formación y al corpus teórico como una envoltura que nos recubre y protege de la intemperie en el desempeño de nuestra función.

Es así como entiendo que ha funcionado y funciona el Ateneo de prácticas docentes.

#### **Bibliografía:**

Brignoni, S. (2010) "Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y prácticas socio - educativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto." Clase 17, Módulo 5. Diploma Superior "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas", FLACSO Argentina, disponible en: [flacso.org.ar/flacso-virtual](http://flacso.org.ar/flacso-virtual)

Lacan, J. (1945/1988a). El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma. Escritos 1. Buenos Aires: Siglo XXI

Larrosa, J. Recorte con propósitos educativos. Conferencia de Jorge Larrosa - Mar del Plata 2007. INFOD: <https://www.youtube.com/watch?v=k7OpdwOwaNY> Consultado en <https://www.youtube.com/watch?v=7kRamPWp1as> el 12/11/2021

Zelmanovich, P. (2003) Contra el desamparo, en: "Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis". Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires

Zelmanovich, P (2015) El mito sobre el bullying, en Para Juanito Revista de Educación Popular y Pedagogías Críticas- Segunda etapa- Año 3- N° 5-Febrero 2015 – disponible en [http://fls.org.ar/online/wp-content/uploads/2019/05/ParaJuanito05\\_feb2015\\_BULLYING.pdf](http://fls.org.ar/online/wp-content/uploads/2019/05/ParaJuanito05_feb2015_BULLYING.pdf)



# Prácticas docentes en un contexto de burbujas

Lucía Litichever

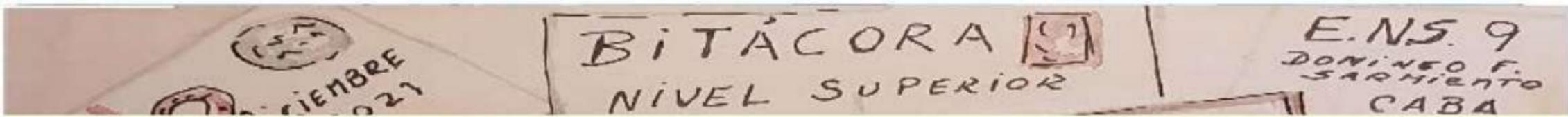
El encuentro entre docentes y estudiantes nos habilita un espacio de diálogo y reflexión compartida, un ámbito para pensar y construir con otros y otras, de eso se tratan los Ateneos. En el encuentro que realizamos en agosto del 2021 nos dimos un tiempo para pensar acerca de la experiencia de prácticas de formación profesionalizantes en un contexto novedoso como el que estábamos recorriendo en las escuelas con una organización y una dinámica fuertemente atravesada por el cuidado de la salud, producto de la pandemia Covid-19 declarada en marzo del 2020.

Del mismo modo que el año anterior, en el Ateneo, pensamos colectivamente acerca de la modalidad de escuela a distancia que estábamos transitando y que nos puso en jaque respecto de mucho de lo que conocíamos. Pero que también, por lo desconocido, nos permitió repensarla: repensar los vínculos, los modos de enseñar, lo que sabíamos acerca de los modos de aprender, la relación con las familias, entre otras cuestiones. Este año, nos propusimos indagar sobre la nueva experiencia escolar que estaba sucediendo en un contexto de burbujas, qué pasó allí con los vínculos mediados, no ya por una pantalla, pero sí por

el distanciamiento y los barbijos, qué pasó con la enseñanza, con el aprendizaje, qué posibilitó y qué se vio obturado en el encuentro con otros y otras. Y especialmente nos interesó indagar el desarrollo de las prácticas docentes en este nuevo contexto.

Entonces, la escuela retornó a la presencialidad, pero no a la que conocíamos sino a una regida por protocolos, burbujas y distanciamientos, que modelizaron nuevamente la escuela. Tal como diría Inés Dussel (2021), pasamos de la escuela en pantuflas a la escuela en barbijos.

La nueva modalidad generó un nuevo cimbronazo en la forma escolar que conocemos. Una forma escolar regida por una serie de núcleos duros: espacios cerrados que albergan entre 20 y 40 alumnos/as, disposición misal (alumnos/as alineados mirando al frente), conformación del grupo de alumnos/as siguiendo un criterio etario, instrucción simultánea, monopolio del maestro en la transmisión del saber, determinada organización del tiempo que alterna momentos de trabajo y momentos de recreo (juego), seguimiento y evaluación individual de los/as alumnos/as, regis-



tro escrito del trabajo escolar (cuadernos, carpetas) (Diker, 2007). Todo esto se ve modificado cuando se altera la presencialidad, cuando se incorpora la alternancia (presencialidad-virtualidad) y tiene lugar una simultaneidad de situaciones diversas (unos presentes en la escuela, otros con enseñanza virtual, otros aislados). En este sentido, si se altera alguno de los elementos de la forma escolar se altera el conjunto, por lo que es necesario mirarlos globalmente (Terigi, 2021).

Así, la simultaneidad no es la que conocíamos (todos haciendo lo mismo al mismo tiempo) sino una simultaneidad que demandó, tal como diría Flavia Terigi (2013), llevar adelante distintas cronologías al mismo tiempo y eso choca con los marcos conceptuales desde los cuales hemos sido formados (para la enseñanza graduada, simultánea y presencial). Sin embargo, nos vimos en la necesidad de dar respuesta a estas situaciones diversas: la burbuja de los lunes y jueves, la burbuja de los martes y viernes, los exceptuados de los miércoles, los que tenían que venir y no vinieron, los que se tenían que conectar y no se conectaron.

En el marco de las prácticas y residencias,

**luego de un año, nos acercábamos a escuelas** que estaban teniendo nuevas formas de funcionamiento. Había mucho entusiasmo por esta posibilidad de volver a las prácticas luego del aislamiento, pero también se nos plantearon muchas preguntas:

- ¿Cómo lograr un espacio formativo para nuestros estudiantes y enriquecedor para las niñas y los niños de los grados?
- ¿Cómo respetar los cuidados y protocolos y a la vez lograr “quebrar” ciertas distancias para que el encuentro y el aprendizaje tengan lugar, y para que el afecto circule?
- ¿Cómo gestionar las clases, respetando las distancias, sin que se conviertan en clases expositivas?
- ¿Cómo hacer para que circule la palabra de todos y

todas?, ¿cómo hacer para romper los silencios instalados, para *desmutearnos*?

-¿Cómo hacer el seguimiento de lo que le pasa a cada niño y niña cuando nos perdemos la mitad de su expresión oculta tras el barbijo?

-¿Cómo descontracturar, un poco, la rigidez que se nos imponía con el estricto protocolo para vincularnos?

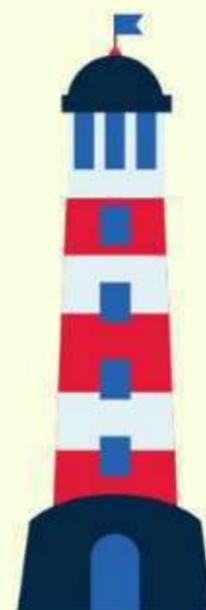
-¿Cómo lograr sostener al grado como un grupo completo pese a la división de las burbujas?

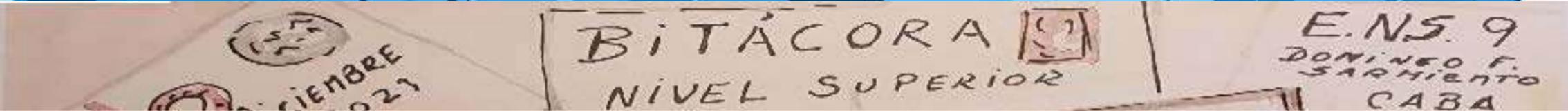
-¿Cómo atender a las distintas situaciones que fueron aconteciendo desde el año pasado y que condujeron a distintos modos de transitar la escolaridad con mayor o menor conexión?

-¿Cómo “aprovechar” el tiempo de la presencialidad para intentar reponer algo de lo que sentimos que les faltó?

-¿Cómo planificar y llevar adelante las clases frente a tanta incertidumbre debido a la posibilidad permanente de aislamientos repentinos?, ¿cómo sostener algunas certezas?

Con estas y muchas otras inquietudes nos acercamos a una experiencia totalmente nueva de prácticas y residencias, que pese a todo buscamos valorar positivamente, en tanto instancia de formación. Lo cierto es que, más allá de las dificultades, poder tener la oportunidad de transitar, en el marco de la formación,





por una experiencia tan distinta, con una modalidad organizativa tan diferente, también resultaba enriquecedor; nos permitía desnaturalizar aquello que conocemos y pensamos que no puede funcionar de otra manera, para encontrar nuevos caminos, nuevas estrategias e imaginar nuevamente la escuela.

En este sentido, *las Instrucciones para reinventar los encuentros en el aula*, de Perla Faroni<sup>1</sup>, resultan inspiradoras para abordar lo posible. Así, el encuentro de miradas se vuelve sugerente, cuando queda oculta parte de la gestualidad; la pregunta acerca de cómo dar lugar a modos de apapuchar sin contacto físico nos desafía a encontrar otras modalidades, buscar palabras y gestos que permitan cobijar; pensar la distancia no como una forma de estar lejos sino como un modo distinto de disponernos al trabajo conjunto; darnos el tiempo para volver a encontrar los ritmos de trabajo y no intentar retornar rápidamente a la vieja rutina; aprovechar el trabajo con grupos reducidos para potenciar los recorridos de cada quien.

Con estas preguntas y desafíos les estudiantes de los talleres recorrieron sus prácticas y residencias, en algunos casos fueron sus primeras prácticas, en otros contaban ya con algunas experiencias pero en todos los casos resultó una vivencia que dejó huellas y las y los ubicó distinto para posicionarse en su rol docente. En este punto, me parece interesante una noción que trabaja Inés Dussel (2021) recuperando a Bruno Latour, logros locales, que hace referencia a poner la atención en lo que se está logrando localmente, lo que

<sup>1</sup> En el marco de un seminario del postítulo “Vida Cotidiana” que dirige Dora Niedzwiecki en FLACSO, Perla Faraoni escribió una serie de instrucciones para reinventar los encuentros en el aula donde destaca lo que sí se puede y nos invita a pensar cómo reinventar la vida en el aula. “Primero: proponga como primera actividad de la clase ejercitar la mirada para reconocer en los ojos de los demás las sonrisas que oculta el tapaboca.; Segundo: piense palabras que reemplacen los abrazos (siempre hay alguien que los necesita); Tercero: aproveche la distancia para imaginar diferentes posibilidades de habitar el aula; Cuarto: arranque despacio porque todos andamos faltos de entrenamiento y perdimos un poco el ritmo; Quinto: disfrute y aproveche lo bueno de que los grupos sean más reducidos; Sexto: por último, tenga presente que puede ser que tampoco esto será definitivo.”

se está pudiendo hacer, que muchas veces no tiene que ver solamente con los aprendizajes curriculares sino con muchas otras cosas: como la posibilidad de abrir espacios para la conversación, abrir espacios de confianza, abrir un tiempo para el estudio, para el debate, para la expresión. Haber dado un marco de conexión, poner palabras. Y en este sentido no pensar la pandemia solo desde lo que se perdió, los aprendizajes que no se alcanzaron, sino lo que se logró abrir, qué se logró hacer. Retomando esta idea para pensar qué fue lo que sí se pudo hacer, podríamos incorporar la noción de aprendizajes locales, para revisar qué pudimos aprender, qué aprendimos en el desarrollo de los talleres en este contexto.



# Las prácticas como lenguajes de lo que acude al decir.

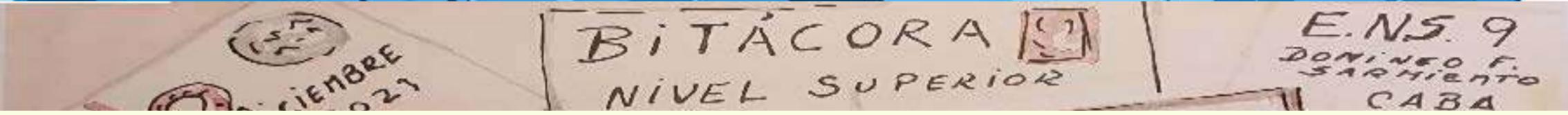
Prof. Ana Yahdjian

Otra vuelta del dispositivo Ateneo con estudiantes y profesorxs tuvo lugar este año 2021, más precisamente al finalizar el mes de agosto. Con las expectativas de otro cuatrimestre en ciernes, con la lógica de la bimodalidad, (presencial y a distancia), nos encontramos en otro Meet, con más de 60 profesorxs, estudiantes y graduadxs.

Leyendo algunos autores que toman al dispositivo en su dimensión histórica, nos enseñan que ha tenido una función estratégica dominante (Foucault, 1974-75) y que la producción de las prácticas que allí se anidan han dado como resultado efectos en los sujetos sometidos a esas prácticas impactando en su subjetividad. Una de las características que se anidó en esa lógica, tuvo que ver con la repetición de formas que han disciplinado y controlado el desarrollo de un funcionamiento. En ese sentido, hemos estudiado que estructuras edilicias, reglamentaciones, decisiones gubernamentales o de gestión institucional no han hecho más que promover la quietud del pensamiento como así también los cuerpos que se asumen como lineales en una superficie que procura formas aceptables como norma para una época dada. Es importante decir entonces que las épocas, las reglamentaciones, las decisiones y las gestiones, hoy tienen un impor-

tante movimiento, que lxs educadorxs, lxs sujetos de la educación y los contenidos ya no son lo que eran. ¡Vaya que así nos ha tomado este cambio de forma! Pero este distanciamiento social aunque no subjetivo también renovó deseos como por ejemplo el de la organización de este Ateneo virtual, como el del año pasado, que posibilitó invitar a colegas, estudiantes y graduadxs de otras instituciones.

Si bien las disciplinas han surgido con un poder transformador, ligadas a la invención de saber a partir del conocimiento, se han tornado en muchos casos cerradas, totalizantes y reproductivas. Repensando el dispositivo en los movimientos de sus elementos, podemos poner en acto cómo configuramos en nuestra discursividad, nuestras decisiones en cada función profesional, como así también la actividad que nos posibilita enlazar conceptos con lo que “no anda” en las escenas escolares y ponerlas en movimiento. Es uno de los propósitos en esa puesta en acto de un recorte de “realidad” de las prácticas docentes, y se realiza también como la oportunidad de poner en juego el lenguaje que ha quedado cifrado en la interpretación de lo que allí acontece, de lo que algún colega dijo o de nuestras respuestas, de las decisiones sobre las trayectorias estudiantiles o sobre las políticas



educativas en alguna jurisdicción. Es una oportunidad entonces de dar una vuelta sobre los pasos realizados para ver el entramado de la posición en la que se ha habitado en el lenguaje (Lacan, 1973)

Esta vez nombramos el encuentro como “La escuela fuera de forma y el contenido escolar como orientador de las prácticas docentes”. ¿Qué es lo que se repite del momento anterior a la pandemia? ¿Qué novedad trajo este distanciamiento social pero no subjetivo? Variadas formas se han puesto a rodar: las burbujas, lxs exceptuadxs, lxs contagiadxs, lxs que no concurren por miedo al contagio familiar, lxs que siguen la clase por medios electrónicos, lxs que descubren que en su constitución subjetiva algo se agita... ¿y los contenidos?

¿Cómo ligar los contenidos para que como herramientas teóricas colaboren para dar lugar a las enseñanzas, a los aprendizajes y a las intervenciones? ¿Cómo ensayamos lo que queremos modificar?

Lxs estudiantes de los talleres de las prácticas compartieron sus “miradas” desde el lugar del contenido, narrando sus implementaciones, sus secuencias didácticas en las diferentes aulas del nivel primario, como así también, narraron sobre los grupos, burbujas y algunxs dimensiones subjetivas de algunxs niños.

Varios significantes se dieron cita en el encuentro: “lxs que no están”, “sillas vacías, pantallas apagadas”, “sabemos que todxs lxs chicxs saben”, “las buenas preguntas”, “traccionar el saber”, “juegos”, “los grupos devenidos en burbujas” ...

Los contenidos como “bienes culturales que son seleccionados para su transmisión, según las premisas de la época” (Favilli, Asquini, Fidel, 2008: 23) se tornaron oportunidad para conversar sobre lo que media entre el sujeto y el agente educativo, lejos de una rela-

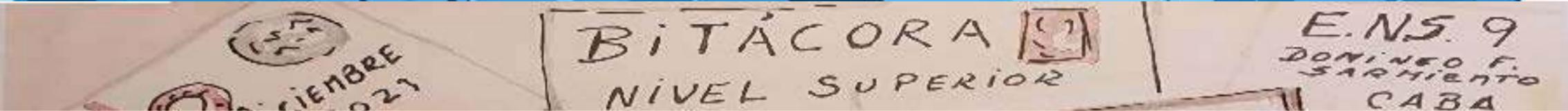
ción de tú a tú. Se desarrolló una conversación desde el ángulo de lo nuevo, saliendo de la repetición y con un atrevimiento sobre lo que no se sabe todavía.

La circulación de la palabra y las interpretaciones acerca de lo que acontece dio marco a la tarea, la cual se despliega en las narraciones de las escenas de las prácticas de lxs estudiantes bordeando zonas, dando un tejido con un enlace conceptual.

La transferencia como transferencia de trabajo también aporta su resorte dialéctico, los sujetos se constituyen por un discurso, y ello gracias a la escucha de lxs intervinientes que abre la dimensión del diálogo interrogando lo obvio, los bordes de aparente desconocimiento, provocando escansiones, orientadxs por el punto de cruce entre lo individual y lo colectivo.

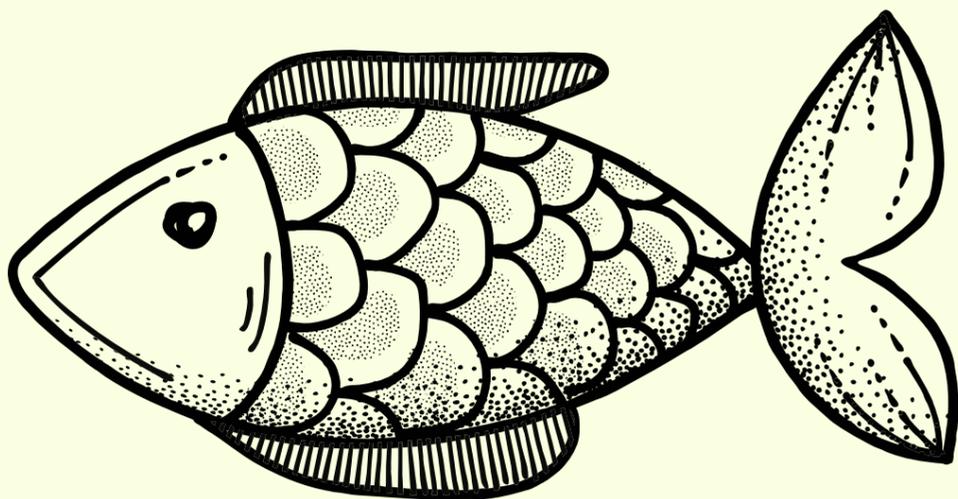
El Ateneo se inspira en una práctica de ágora como dispositivo articulador entre conceptos y escenas, entre narraciones y giros discursivos. Es un espacio que, con la ayuda de un tiempo particular, se pone a rodar entre preguntas y situaciones descritas por lxs cursantes recién llegadas de las prácticas, de las aulas. La conversación intenta dar aire a lo que se presenta como repetitivo, errático y natural, el “es así” o el “siempre fue así” que suele incomodar a lxs que apostamos por ciertas variaciones, discontinuidades y latidos, para que se escriba otra cosa que el sentido común. Entonces, con el sabor del pensar abordajes y ensayar intervenciones posibles como parte de una tarea colectiva, la apuesta es que con la situación narrada se intente dar costura al hilván con categorías, perspectivas y elementos que cada estudiante, cada profe aporta a partir de lo obtenido en sus lecturas, clases, intercambios.

Con las colegas Carolina Ferreyra, Viviana Fidel y Lucía Litichever, compañeras de la puesta a punto de los Ateneos, nos interpela también saber qué miradas, qué enfoques operan, desde qué posicionamien-



tos, para así ensayar matices, pensar posibles transformaciones, sumando algo nuevo o desarticulando y volviendo a articular.

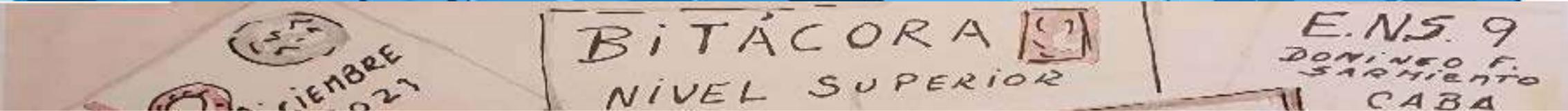
Hay algunos conceptos que nos ayudan a pensar y posicionarnos, sostenemos la potencia que presenta escuchar a partir de lentes teóricas como el significativo vacío y las interpelaciones fallidas u otros significantes que han adoptado o asumido un peso tal que ya no insta una pregunta posible. Southwell (2010) trae este párrafo tan claro para situar la complejidad de esta lente: “Con el uso de la categoría significativa vacío hacemos referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica en la sociedad; por ello, estos términos van a tender a ser significantes tendencialmente vacíos —nunca totalmente vacíos— por el hecho de que dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una única articulación discursiva (Laclau, 1996)”. Continuando con la idea de vacío, dice: “Asimismo, esa característica de vacuidad es lo que los hace posibles de ser articulados a distintas significaciones y, por eso, un potente terreno para distintas posiciones. Si, por el contrario, se tratara de términos muy fijos no tendrían la potencialidad de convertirse en superficie de inscripción de distintos significados y por lo tanto perderían potencialidad como enunciadores y articuladores”.



Otra lente significativa será la transferencia que, si no invita a la formulación de preguntas, a las escansiones que posibilitan las transformaciones de “La Verdad” y la totalidad correlativa, como a la oportunidad de una experiencia dialéctica, se valdrá de la contra-transferencia como la suma de los prejuicios, de las pasiones y las perplejidades (Lacan, 1951: 214).

Sobre el vínculo educativo a partir del contenido y la transferencia podemos situar también cómo pensamos los elementos, el agente educativo, el sujeto de la educación y el contenido en el vértice superior. La base abierta dando ventilación, aire, movimiento, pero también efecto de agujero con bordes, para que no quede suturado, taponado. La importancia del vínculo educativo es pensar el lazo particular que tiene un sujeto de la educación con el contenido, como algo que resuena y vivifica. Desde el lugar del agente educativo se ofrece la oportunidad de transformaciones mediante contenidos culturales que filien al sujeto, envolviéndolo con recursos culturales, alojando sus particularidades, tomando distancia de las respuestas estándar, alojando en el deseo el calce de la sublimación como satisfacción subjetiva y social, de lo que resonó, de lo que vivificó a cada uno con la lógica colectiva del para todos.

Podemos interrogarnos también por el estatuto de un saber particular, este depende de las relaciones de la serie de las generaciones, por lo que el agujero de lo simbólico y el significativo como materia, al encarnarse en algún agente discursivo, puede tener ocasión de tocar algo opaco, intransferible, que no se enlaza. ¿Cómo tocar con un saber lo real? Nuestra tarea será operar con un refinamiento del saber (Lacan: 1975) y para ello el partir de ciertas preguntas que no cierren la curiosidad será de gran ayuda para reflejar lo real, como lo que no anda y por lo menos en esta tarea de cernir y dar calce, figurar lo real como fragmento, como una parte que será tomada “sintomatizando”



lo que no funciona como manifestación de lo imposible. Dando nombre a las cosas, tratando de inviolable el agujero de lo simbólico (Lacan, 1975) ponemos a prueba el movimiento del dispositivo, operando como el que oficia de pasante de un discurso que suele presentarse como totalizante. (Lacan, 1972).

Por último, la función de la llave y la dimensión de la escena.

La llave, la que en su función abre con el significante, parte del objeto, el objeto jirón del discurso, cortando en gajos lo que se presenta como unidad totalizada... función de la llave que también designa por dónde entrarle al contenido, disponiendo de una erótica tanto en el agente educativo como en el sujeto de la educación. La dimensión de la escena lleva en sí misma una división, ilustra "la distinción radical entre el mundo y aquel lugar donde las cosas, aún las cosas del mundo, acuden a decirse. Todas las cosas del mundo entran en escena de acuerdo con las leyes del significante, leyes que no podemos de ningún modo considerar en principio homogéneas a las del mundo". "La escena es la dimensión de la historia". (Lacan, 1962)

Los contenidos culturales como filiación social (Moyano, 2010) dan alas para descongelar imágenes, las imágenes que tenemos de lxs sujetos, siempre iguales, homogéneos, dotadas como piezas de museo. También las que tenemos de lxs agentes escolares, dotadas de educadorxs de escaso poder electivo, de escaso margen de decisión y la del contenido que se distancia socialmente de los sujetos, de sus particularidades, de sus inquietudes, de sus preguntas, de sus posibles canalizaciones culturales, de sus enredos. Desmuteando el rumbo que han hallado lxs practican-tes y lxs educadorxs participantes en este Ateneo, se puede inscribir en hallazgos a partir de un decir en juego, se puede inscribir como sublimaciones que se producen a partir de singulares resonancias, que se transforman en un decir colectivo que no pierde lo

singular, que se hace presente, más allá del aula, más allá de los muros.

\*Prof. del Campo de la formación general, del Campo de la formación específica del nivel inicial y coordinadora del CFG en el nivel terciario de la ENS9.

#### Referencias bibliográficas

- Foucault, M: ([1974-75] 2001) Los anormales. FCE. Bs. As
- Lacan, J: ([1951] 1988) "Intervención sobre la transferencia", en Escritos 1. SXXI Editores. Bs As.  
([1962-63] 2006) El Seminario 10. Ed. Paidós. Bs. As.  
([1972-73] 1992) El Seminario 20. Ed. Paidós. Bs. As  
(1974-75) El Seminario 22. Inédito.
- Moyano, S. (2010) "Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social". Clase 10, Módulo 3. Diploma Superior "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas", FLACSO Argentina, disponible en: [flacso.org.ar/flacso-virtual](http://flacso.org.ar/flacso-virtual)
- Tizio, H: (2015) Experiencias: el sujeto de la educación, en Tizio, H (coord): Reinventar el vínculo educativo. Ed. Gedisa. Barcelona.
- Southwell, M. (2010) "Escuela y futuro: interpelaciones fallidas". Clase 9, Módulo 3. Diploma Superior "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas", FLACSO Argentina, disponible en: [flacso.org.ar/flacso-virtual](http://flacso.org.ar/flacso-virtual)
- Favilli, G; Asquini, I; Fidel, V: (2008) "Apuntes para pensar el vínculo pedagógico entre directivos y docentes", en Zelmanovich, P. (Coord) Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica. Itinerario en siete estaciones. CePA, MEGCBA. <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/avatares.pdf>
- Zelmanovich, P. (2010) "El vínculo educativo bajo transferencia." Clase 11, Módulo 3. Diploma Superior "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas", FLACSO Argentina, disponible en: [flacso.org.ar/flacso-virtual](http://flacso.org.ar/flacso-virtual)

# *Viaje 2*



*Los estudiantes  
desde las cátedras*





# Diálogos Dogmáticos

Jesica Gauna

## Introducción

En este escrito partiré desde mi práctica de Taller II, desarrollando el caso de un niño llamado Ariel, de 4 años que no había creado el vínculo con sus docentes y no podía establecerlo con sus pares por problemas de higiene personal.

Las docentes a cargo notaron que el niño no se bañaba por lo cual presentaba un olor muy fuerte; y por esa razón los demás niños se alejaban y Ariel no establecía relación con ninguno de ellos. Ellas comenzaron a bañarlo antes de las clases, hasta que la madre del sujeto les llevó una bolsa con elementos de higiene para que lo sigan bañando. Las docentes tomaron a mal este gesto y dejaron de ocuparse de eso.

Por otro lado, no prestaba atención a las clases por lo cual tampoco tenía un vínculo establecido con la docente, la parte de la jornada que disfrutaba era la de ir al arenero, pero se tornaba violento en su juego, tiraba del pelo a sus compañeras y les arrojaba arena en los ojos a sus compañeros, por lo cual la docente lo sacaba y dejaba en castigo.

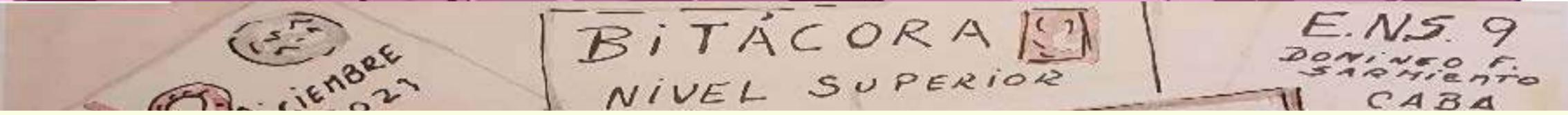
Mis registros transcurrieron en un jardín del Barrio de La Boca de jornada completa y de gestión estatal.

## Desarrollo

Ariel es un niño de sala de cuatro años que generalmente no sigue al grupo de niños. Cuando la docente presenta una actividad se encuentra inquieto dentro de la sala, molestando a los compañerxs.

Los directivos me contaron que él vivía en un lugar donde no había ni higiene, ni cuidado por parte de la madre; tampoco del padre, que había hecho abandono de hogar. La mamá tenía problemas de adicciones. Por todo eso nadie se ocupaba realmente de él. Encuentro algo muy interesante en lo que dice Beatriz Janín (2013):

*“El que un niño no atienda en clase, o que se oponga a todo, por un lado, tiene que ver con avatares de la infancia y por el otro lado puede tener múltiples causas (...) Que un nene que reiteradamente se opone a todo, o que reiteradamente se mueve y trepa por las paredes, por ahí, está diciendo, de la manera que*



*puede, que él está sufriendo"*

Lo que observé en mi práctica es que Ariel con su docente y con la celadora, que asistía solo en el turno tarde, no tenía vínculo, incluso se alegraban cuando el niño se ausentaba, lo comentaban entre ellas y todos los alumnos podían escucharlas.

En muchas ocasiones parecía que el niño "les molestara"; incluso a la docente le hacían referencia a esto. Beatriz Janin nos dice que *"lo intolerable es, quizás un malestar que se impone cuando algo no encaja en lo esperable: cuando un niño no responde a las expectativas; cuando un funcionamiento infantil nos perturba. Entonces, hay adultos que generan movimientos de deshumanización, de no reconocimiento."* (Janin, B. 2004)

La no construcción del vínculo con las docentes, hacía que no estuviera atento a las actividades y que su comportamiento empeorara cuando le llamaban la atención por su conducta, por lo cual sufría desprotección, no sólo por parte de las docentes sino también de la familia.

Perla Zelmanovich (2003) nos dice en su texto "Contra el desamparo":

*"Hablar de alteración y no del borramiento puede ayudar a no olvidar que hablar de niño significa pensar en una subjetividad en vías de construcción, que no está dada desde el vamos. Significa pensar en la subjetividad que se construye en el discurso de los adultos, que requiere de alguien que le acerque al niño la lengua y la cultura, y que, al mismo tiempo, le ofrezca espacios de protección que posibiliten aprenderla."*

En muchas oportunidades cuando jugaban y había algún conflicto la docente lo retaba antes de averiguar qué era lo que había sucedido, y cuando esto ocurría

Ariel se ponía a gritar, tiraba las cosas, y a veces lloraba porque nadie le creía. Lloraba con mucho sentimiento, aunque quizás era otra cosa lo que lo ponía tan triste, pero él tampoco encontraba contención en el jardín. Ni palabras para describir lo que le sucedía.

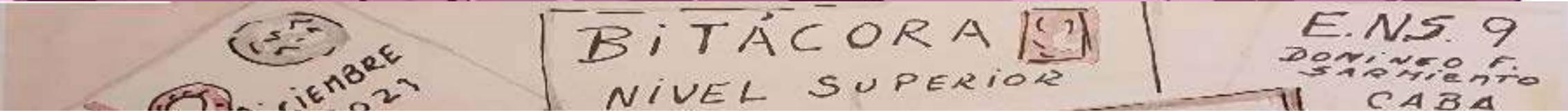
Para crear un vínculo con nuestro sujeto, una manera posible sería enfocarnos en los contenidos de la educación *"cuya transmisión garantiza el acceso de los recién llegados a la cultura en un sentido plural, a la circulación social del sentido amplio"* (Equipo de Formación Continua a Directivos de Primaria - 2008. pp 23) y este sería *"el tercer elemento en el que se media entre el sujeto y agente; une, en la medida que separa, en que impide el deslizamiento de la relación educativa a un tú a tú, que la invalida."* (Equipo de Formación Continua a Directivos de Primaria - 2008. pp 23)

Como se menciona en el texto Reinventar el vínculo educativo: Aportes de la pedagogía Social y del Psicoanálisis, Hebe Tizio (2001):

*"El vínculo educativo es del orden de lo particular, con cada sujeto es un vínculo nuevo que incluye sus transformaciones."*

*El educador encarna una oferta que en lo general se toma como si fuera solamente de contenidos concretos. Pero la verdadera oferta es la de un marco que incluye un vacío como lugar necesario para permitir alojar la particularidad del sujeto y así darle la posibilidad de hacer, con los contenidos culturales.* (Tizio H 2001. pp 2, 4 y 10)

La Resolución 174 del CFE-2012 nos dice que *"la responsabilidad de asegurar los principios de igualdad e inclusión educativas, mediante acciones que permitan alcanzar resultados equivalentes en el aprendizaje de todos los niños, independientemente de su situación social"*.



La docente titular estaba la jornada completa del jardín, desde las 8 hasta las 16:30 hs, y se encontraba sola con los 25 alumnos cuando había asistencia completa, y lo hacía en una sala tan chica, que en ese caso tenían que ir al comedor para realizar actividades donde entraran todos sin empujarse. Vale destacar que el grupo total era muy disperso y debían terminar antes de las 12:00 hs, que preparaban el comedor para el almuerzo de todas las salas.

El caso de Ariel desde mi punto de vista, no había propuestas interesantes, ya que a la docente la situación ya la había sobrepasado y no lograba que sus alumnos tengan curiosidades o que desearan las actividades que ella proponía, como considera Massimo Recalcati (2017, p1):

*“Hacer del conocimiento un objeto capaz de despertar el deseo, un objeto erotizado en condiciones de funcionar como causa del deseo, capaz de estimular, de atraer, de poner en movimiento al alumno (...) la erótica de la enseñanza se sustenta en cambio sobre el amor por el saber, que es amor por una carencia que nos atrae, y causa el deseo por conocer”*

El Diseño Curricular (actualizado 2019) para el nivel inicial de sala de 4 y 5 años establece:

*“Con relación a los niños y a las niñas, se asume el compromiso de:*

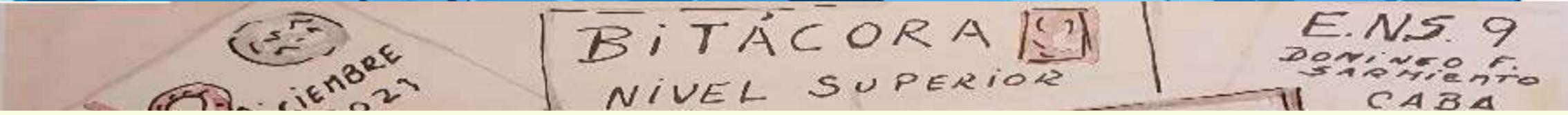
- *Ofrecer variedad de situaciones y oportunidades para que puedan experimentar el ambiente como un complejo de relaciones en el que sus acciones tienen implicancias.*
- *Impulsar el desarrollo de la imaginación y de la creatividad dando explicaciones y proponiendo la búsqueda de soluciones a problemáticas que colaboren en la construcción de una mirada más científica del mundo”*



Teniendo en cuenta estos propósitos podríamos pensar en establecer juegos de construcción con la arena, dado que era uno de los momentos que más disfrutaba el sujeto, jugar en el arenero. Transformar el juego violento que tenía hacia los demás, en un momento de compartir, jugando a construir castillos, torres o formas con la arena. Y demostrar que depende de él las construcciones que realice, si se desarmen, ¿qué le pasa? ¿qué siente? Y poder entablar un diálogo y poner en palabras lo que sucede.

Otra manera, teniendo en cuenta el segundo propósito, será ofrecer una “buena literatura” a partir de un proyecto en donde puedan hacer producciones de artes visuales, ya que le serviría a todo el grupo. Como refiere Zelmanovich (2003):

*“Para cualquier chico, el juego, los diferentes mundos de ficción en películas, relatos, en los que se pueden vislumbrar las vicisitudes de otros niños, las letras, los números, las maravillas de la ciencia, más aún si vienen de la mano de un adulto, son un alimento indispensable. Tan indispensable como el plato de comida que muchos vienen a buscar, y que merecen que le demos, aunque no hayamos sido llamados, en principio para esa función. Y si esa mediación armada con platos de comida, con una oreja disponible, con historias de dioses, príncipes, princesas, números, trazos o melodías, va la asimetría que permite construir significados y pone distancia con una realidad que irrumpe anárquica y descarnada. Distancia que posibilita construir narrativas sin-*



gulares en el marco protegido del juego sostenido por un adulto, en la institución llamada escuela. (...) Pero si logramos llegar a ellos con un buen relato, si logramos encender la chispa de su curiosidad, si logramos avizorar que hay otros mundos posibles, sabremos que esos chicos tendrán más chances de crecer en la cultura.

También podemos mencionar sobre tomar el interés del sujeto Hebe Tizio (2001, p 5):

*"Si el educador toma ese interés como importante se abre un recorrido donde algo se puede construir (...) El agente con su apuesta educativa y los contenidos como posibilitadores, como acceso a un recorrido que va a aportar un plus al sujeto (...) La función educativa es hallar puntos de encuentro entre el sujeto y la cultura. La oferta no es algo del orden de lo concreto sino la oferta de un vínculo con el saber. El agente de la educación se hace cargo de la transmisión de contenidos – culturales, tratando de suscitar el interés del sujeto."*

#### **Ahora refiriéndome a el concepto de educación**

*"Se educa en medida en que se transmiten los patrimonios culturales y se consigue que cada sujeto, desde su predisposición a adquiridos, se apropie de aquello que le permita vincularse con lo social."*

*La educación es un proceso que orienta al sujeto a encontrar un lugar propio en la estructura social. Pero para que se produzca el trabajo educativo se deben crear unas condiciones que posibiliten que cada chico que es atendido en la institución tenga reservada su plaza particular como sujeto de la educación. (Tizio H. 2001. p2)*

#### **Como menciona Baquero en la conferencia "Concepto de educabilidad":**

*"Solo se constituirán como sujetos, cualquiera sea su cultura y la condición, en tanto y en cuanto esta-*

*blezcan un lazo social, o mejor: formen parte de él, que esté mediado por alguna herramienta simbólica, que éste mediado por el lenguaje (...) Sin la existencia del lazo social, y sin la existencia del lazo simbólico (la existencia de la lengua) no habrá total esa constitución subjetiva."* (Baquero, 2005. p3)

Si tenemos en cuenta esto, podría significar que Ariel seguirá sin poder constituirse como sujeto y su constitución subjetiva seguirá a la intemperie como hasta ahora.

Mariana Karol argumenta en "La constitución subjetiva del niño" que "No se trata solo de declamar la crisis de la significación, sino de reinventarla, de recuperar viejos sentidos, de dejar otros. Quizás no se trata de significaciones únicas, sino de múltiples significaciones; el yo sólo puede constituirse a partir de una puesta de sentido sobre sí mismo y el mundo que lo rodea." (Karol, M. 1996. pp 102)

#### **Conclusión**

Luego de mis prácticas me intriga saber cómo siguió el caso de Ariel, ya que es un sujeto en construcción y no están dadas las mejores condiciones para eso. Y me pregunto cuántos niños en iguales condiciones quedan en estas mismas situaciones. Pero más aún me inquieta pensar en que como docentes tenemos una responsabilidad sobre el desarrollo de los niños que llegan a la institución, que de nosotras depende que se constituyan como sujetos, que tengan una relación social y hasta que se construya su subjetividad de la mejor manera posible. Y parece ser que después de algún tiempo ejerciendo en la docencia, una se olvida de todo esto. Solo va a cumplir con la tarea.

Como reflexiona Karol, el sujeto se constituye con el proceso de sublimación e "implica un modo de sustitución, de pasaje de una satisfacción a otra. Es imposible aproximarse a la temática del conocimiento

*sin dar cuenta del proceso de sublimación; la energía de la pulsión siempre es sexual, lo que modifica es su objeto (...) La institución escolar se ve comprometida en la oferta de estos "objetos públicos", en propiciarlos y facilitarlos" (Karol M. 1996. pp 94)*

Entender que hay que despojarse de diálogos dramáticos que solo acentúan más el desamparo e invisibilizan las realidades que se asoman e invaden nuestras salas. Tenemos que ir todos los días con un deseo de mejorar en nuestras prácticas para que esos sujetos que vienen a nosotras, se construyan de la mejor manera posible, porque el futuro es lo que cuenta y yo creo en un futuro mejor, y considero que poner nuestro granito de arena en ellos es nuestra mejor creencia y es poner nuestra mejor versión en ellos, que son el futuro. Tal vez sin saberlo les podemos mejorar, aunque sea por un instante, el paso por esta vida. ¿Y si podemos dejarle lo mejor por el resto de las suyas, por qué no hacerlo? Considero que, como docentes, tenemos todas las herramientas y nos preparamos para este tipo de situaciones y de niños como Ariel. Entonces pensemos en utilizarlas de la mejor manera posible.

### **Bibliografía**

Baquero, R: Curso Básico de Ascenso 2005. Conferencia: Concepto de educabilidad. CEPA. Inédito.

Equipo de Formación Continua a Directivos de Primaria (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.

Janin, B. (29/6/2013). Caminos de tiza. <https://youtu.be/oEuLq0sF6l>

Janin, B (2/12/2004) "Desatentos" o desatendidos. Página 12

Karol, Mariana. (1996) La constitución subjetiva del niño en De la Familia a la Escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Ed Santillana.

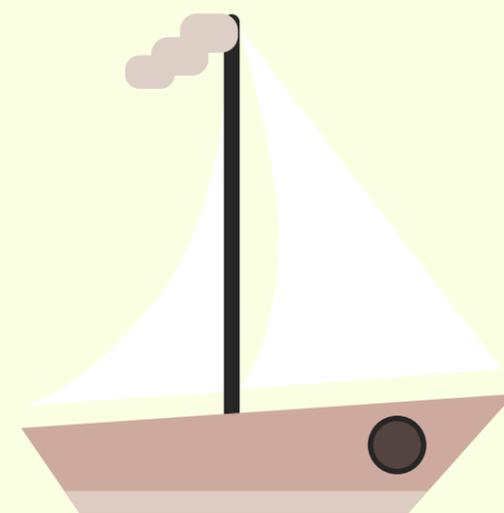
Recalcati, M. (2017) "La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza". Anagrama

Resolución 174 del CFE-2012

Sarlé, P. "el juego dramático en la escuela infantil" Cap. 4.

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

Zelmanovich, Perla (2003) "Contra el desamparo", en: Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.





# UNA SITUACIÓN: MÚLTIPLES CONFLICTOS

Bianca Lo Cascio<sup>1</sup>

Somos todos distintos, pues si fuéramos igual: más no sé qué sería,  
Que podría pensar ¿que nos querrían igualar?,  
¿No es mejor pensar que distintos somos más?...

Cuando hablamos de la sala o el grupo de niños perfecto no nos preguntamos por ellos para pensar que pueden haber obstáculos en las situaciones de enseñanza, obstáculos en los cuales como docentes o futuros docentes podemos buscar las herramientas para acompañar, como un velo protector que ampara a los sujetos que nos esperan en el intercambio de las situaciones de enseñanza. *La institución escolar (...) puede asumir una función de protección y de responsabilidad y contribuir con que el sujeto no quede totalmente marginado del mundo, abriéndole las puertas a la cultura. Pero para ello la escuela debe modificar sus estrategias* (Zelmanovich, 2003, pp. 8-9).

## Caso de una sala de cinco años:

En una sala de 5 años hay sólo una docente con 37 niños. De estos, dos tienen autismo, de los cuales ambos están diagnosticados (uno de ellos realiza permanencia; comenta la docente que el año venidero volverá a la misma). Otro tiene dificultad para aprender, según lo que cuenta la docente de la sala (no tiene diagnóstico), ya que le

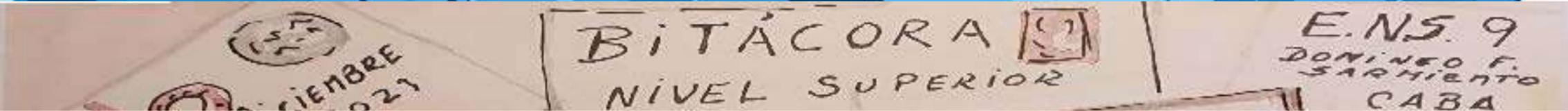
cuesta mantener la atención en las actividades planteadas por ella. En los momentos en los que algún adulto lo acompaña, demuestra comodidad y disfrute, pudiendo realizar la actividad.

La docente está sola y no puede atender estas tres situaciones. Uno de los tres niños *hace permanencia* en la sala pero luego de dos años, no logra ningún avance.

Los tres necesitan atención, pero la docente se siente sobrepasada en sus posibilidades. En todas las actividades los tres niños están dispersos, a veces distraen al resto del grupo impidiendo que se realice la oferta educativa propuesta a la clase. A veces corriendo se escapan de la sala o se meten debajo de la mesa. Los niños no cuentan con ningún tipo de acompañamiento y la docente no recibe ningún tipo de ayuda.

En una de las clases (de TIC), llega la docente de la asignatura y la maestra reúne a los niños alrededor de un proyector; como ocurre cotidiana-

<sup>1</sup> Blanca Lo Cascio es estudiante de Inicial



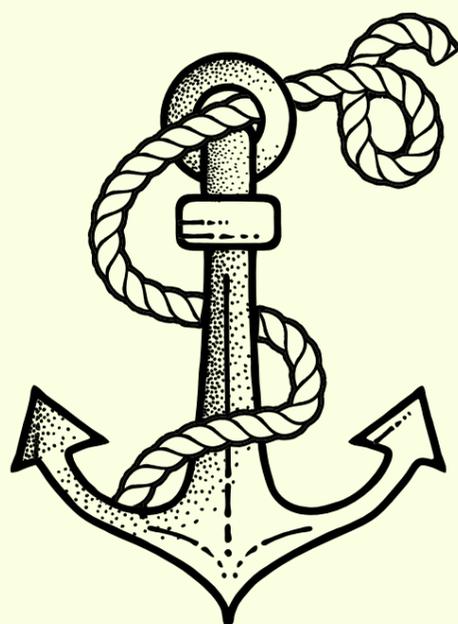
mente, los tres niños se dispersan: uno empieza a tirar las sillas, otro se va debajo de la mesa y el tercero se va del aula imposibilitando que la docente pueda acompañar a la maestra de TIC y al resto de los alumnos.

La docente sale en búsqueda del niño que se fue del aula y luego intenta contener al que revolea las sillas, pero no logra llegar a un orden, el resto del grupo se dispersa por momentos, aunque intentan mantener la atención en la clase misma.

Observando la situación tomé la decisión de realizarme preguntas y responderlas en función del sustento teórico de diferentes autores como Mariana Karol, Ricardo Baquero, Hebe Tizio, entre otros; las preguntas son las siguientes:

¿Es adecuado para un niño realizar permanencia?  
¿Tiene la posibilidad la docente de poder ofertar a los niños diferentes propuestas para lograr un ambiente cómodo para todos? ¿Hay alternativas para lograr que los niños puedan participar y disfrutar de la actividad de TIC?

Según el artículo 14 de la parte de nivel inicial, en la Res.174/12 del CFE, nos habla de la trayectoria escolar de los niños y niñas. En esta dice: "La trayectoria



escolar de niños y niñas en el nivel inicial no podrá ser alterada bajo la idea de permanencia o repitencia. Por lo tanto el pasaje de un año/sala/sección dentro del nivel no podrá exigir otro requisito que el de tener la edad cronológica para ello." Esta Resolución fue decretada en el año 2012, por la que se encuentra en vigencia en el momento del suceso, en el cual observamos el incumplimiento de la misma.

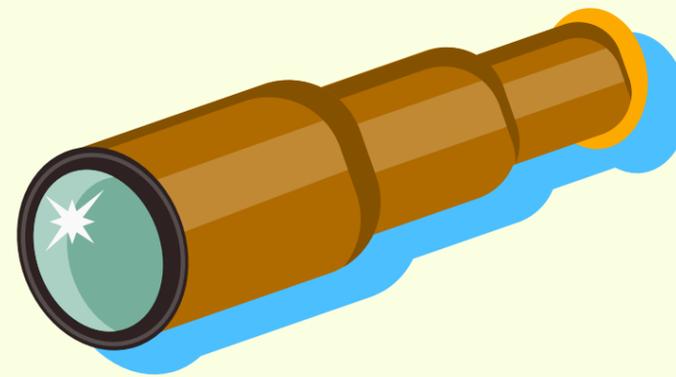
El niño no debería ser mirado desde su supuesta patología ya que "...problemas en el rendimiento o en el comportamiento escolar no equivalen necesariamente a un diagnóstico" (Acta CoNISIMA, 2012-14:2), porque puede resultar estigmatizante para el mismo y por las "etiquetas". Ponerlas implica esa violencia secundaria de la que nos habla la autora Mariana Karol, la que llama así porque es aquella violencia "... que no cesa de imponer su propia significación, de violentar sentidos, y que atenta contra el funcionamiento del Yo y de sus posibilidades de autonomía" (Karol, 1996:88) dificultando al sujeto poder avanzar y crecer desde sus posibilidades. Todos los seres humanos tenemos la posibilidad de desarrollarnos y la sociedad a veces no la ve. Es función del docente y la escuela encontrar esas virtudes y posibilidades para posicionarse desde un lado que ayude al sujeto a avanzar. "Un diagnóstico nunca es sinónimo de irreversibilidad e irrecuperabilidad, ni puede ser utilizado como una etiqueta, ya que al favorecer el estigma perjudica la salud y genera exclusión." (Acta CoNISIMA, 2012-14:6)

Es deber del docente apostar y confiar, es importante la mirada que le da el docente al sujeto, debe ser una mirada positiva y confiada. En el texto "Reinventar el vínculo educativo" dice: "Hay niños que siguen siendo malos estudiantes por respeto a la imagen que sus profesores tienen de ellos" (Tizio, 2003, p. 11). Es una imagen que aún se observa seguido en las escuelas. Para el niño es de suma importancia el significado que le da el adulto a su persona, ya que "el

*profesional no es un mero observador, es un agente cuyo acto tiene consecuencias. Se puede pensar desde esta perspectiva el tema de la prevención. Las más de las veces la prevención, en estos campos y no en otros, no hace sino generar las condiciones para que se produzca lo que se quiere evitar. En realidad la prevención se transforma en un imperativo que funciona como la crónica "problema anunciado, como la profecía que se realiza" (Tizio, ibídem., p. 26).*

Lamentablemente, como dice el texto "La constitución subjetiva del niño", "...cuando un niño tiene "problemas de aprendizaje" su "problema" toma un estado público (...) es importante distinguir entre "problema de aprendizaje" y "fracaso escolar", no todos los niños que fracasan en la escuela tienen problemas de aprendizaje, y hay niños con problemas de aprendizaje que han fracasado en la escuela" (Karol, 1996, p. 101). Pero este fracaso ¿es del niño o de la escuela? Según Ricardo Baquero (2005), en su explicación de la segunda naturalización, sobre algunas variables que se ven en función de la imagen que el docente tiene sobre el niño, nos habla de que *el alumno que fracasa es porque algo tiene dañado o deficitario, a lo que llama "un modelo patológico individual, o médico-clínico, lo que nos lleva a diagnosticar psicométricamente, lo que hay en el niño y por qué no aprende. Por los años 60-70 se decía que la mayoría de los niños que no aprenden son pobres y por esto tiene que haber una variable social"*. Estas palabras del autor nos reflejan la mirada del adulto sobre el niño, una búsqueda constante de "no tiene/ no puede/ no logra" y la falta o imposibilidad de ver sus virtudes para poder guiar al sujeto por el camino que le garantice un andamiaje con la suficiente fuerza para lograr sus objetivos.

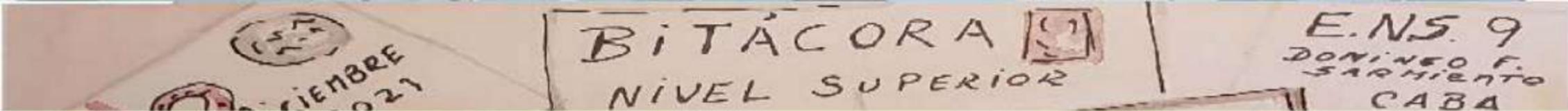
En la cotidianeidad se puede observar cómo varias veces los docentes se colocan en el lugar de no poder ante determinadas situaciones, sin intentar o buscar herramientas para lograr una situación de enseñanza



en la que todos tengan la posibilidad de aprendizaje y no termine siendo solo para unos pocos. Porque "La posición del educador debe ser la de la ética de la responsabilidad. Responsabilidad de poner la mirada en el proyecto educativo, que permite articular las particularidades con referentes culturales amplios. Una primera consideración es, por tanto, renunciar a la pregunta incesante de si el sujeto quiere o puede ser educado" (Tizio, op. cit., p. 11), ya que todos deben poder acceder a las situaciones educativas, todo contenido curricular se puede seleccionar a partir de las situaciones específicas de cada grupo teniendo en cuenta que "el vínculo educativo habla del agente, del sujeto y del saber." (Tizio, op. cit, p. 20). Y este no funciona si no se encuentran algunos de estos tres aspectos.

En este caso específicamente podemos hablar de una situación del área de TIC que se encuentra dentro de un proyecto del área de Indagación y conocimiento del ambiente: Ambiente Natural y Social: el contenido de la secuencia es "La vida en sociedad".

Si tomamos el caso del niño que sale de la sala, podríamos encontrar diversas posibilidades, como por ejemplo que al niño le gusta mucho realizar rompecabezas; desde este punto, podríamos hacerlo tomando el área de juego, ya que como dice el Diseño Curricular de 4 y 5 años, el "juego como pilar de la educación (...) potencia el desarrollo de la creativi-



dad y la curiosidad de los/las niños/as, propiciando una variedad de posibilidades de expresión" (2019, p. 11). Pensando en esto, se podría realizar una actividad paralela con la que este niño y el que tenga ganas también, pueda realizar una actividad planteada en el contenido "la vida en sociedad", desde otro espacio y que sea enriquecedora como cualquier otra actividad. Encontraremos así situaciones placenteras donde todos estén aprendiendo y tengan posibilidades. Es importante, como dice Favilli, *la atención personalizada de cada alumno y su conocimiento personal; tener tiempo para ellos o para cada uno.* (Favilli, 2008, p. 20).

Para concluir voy a resaltar a la institución como sostén que acompaña, ampara y protege, ya que como dice el texto Perla Zelmanovich, puede asumir una función de protección y de responsabilidad y contribuir con que el sujeto no quede totalmente marginado del mundo, abriéndole las puertas a la cultura. Pero para ello la escuela debe modificar sus estrategias (Zelmanovich, 2003, p. 9).

### **Referencia bibliográficas**

Acta CONISMA: Pautas para el uso inapropiado de diagnósticos. Comisión Nacional Interministerial en Políticas de salud y adicciones. 2012-14

Baquero, R: Curso básico de ascenso 2005. Conferencia: Concepto de educabilidad. CEPA.

Equipo de Formación Continua a Directivos de Primaria (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. <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/avatares.pdf>

Janin, B: Desatentos o desatendidos. Inédito

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Diseño curricular para la Educación Inicial. Niñas y niños de 4 y 5

años. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación, 2019.

Karol, Mariana. (1996). La constitución subjetiva del niño en De la Familia a la Escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires. Ed Santillana.

Resolución 174 del CFE-2012. MEN

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

Zelmanovich, Perla (2003) "Contra el desamparo", en: Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.



# *Viaje 3*



# *Articulaciones intercátedra*





## Problemática para su reflexión a partir de las prácticas.

Karina Cámaco, estudiante el P.E.P en el marco del Taller 3

Retomo el caso de una alumna, en el que me detuve para realizar un seguimiento individual.

*Durante este corto período, pude detenerme en Ari. De todos los días que estuve con el grupo, A. asistió solo dos. Durante estos, aún no implementaba la secuencia didáctica que había planificado en el marco del taller 3, sino que me encontraba observando al grado.*

*Con respecto a su forma de trabajar y el modo en que se vincula con la tarea puede decirse que aún no logra autonomía. Necesita indicaciones para, por ejemplo, pasar la hoja, pasarla despacio (ya que toma varias y las pasa rápido) para retomar la escritura del día anterior, dónde colocar la fecha y dónde pegar una fotocopia. En determinadas oportunidades logró anticiparse a algunas de estas tareas, tras observar al compañero que tenía a su lado derecho. En otras oportunidades, era el docente quien le indicaba que debía guiarse por algún compañero.*

*Cuando el docente pregunta al grupo por el día, el mes o cómo estaba el clima, Ari respondía co-*

*rrrectamente en forma oral. Pero cuando el docente empezaba a escribir en el pizarrón y al ser consultada por el sonido que le seguía a lo que ya estaba escrito, Ari no lograba responder correctamente y atinaba a decir cualquier respuesta. En ella se podía reconocer que los sonidos que indicaba escribir, no tenían relación alguna con el convencional. Es decir, no podría decirse que al menos se acercaba o que podría tratarse de alguna confusión.*

*Docente: Hoy es lu ... ¿qué sigue?*

*Grupo: ...ne...s*

*Docente: y Ari, mirame, ¿cómo escribo ne? (señalando una cartulina con la palabra "LUNES")*

*Ari: Con jota.*

*Luego de situaciones como estas, el docente continuaba consultándole, le daba un tiempo, pero A continuaba respondiendo con cualquier letra.*

Si bien en ese punto me enfoqué en reflejar a Ari ahora me detengo en el docente ya que cuando lo obser-

vo, trato de preguntarme qué cuestiones me sirven, qué me gustaría hacer como él, qué le puedo copiar, y obviamente, qué cosas debo no solo no tomar sino, reconocerlas para poder discernir y elegir, “esto sí y esto, no”.

La idea no es exponerlo como docente en toda la amplitud de la tarea que esta palabra demanda, sino tomar dos cuestiones de las que siempre hablamos, estudiamos, leemos, mientras vamos o por lo menos intentamos avanzar en la carrera: las decisiones e intervenciones en una situación de enseñanza - aprendizaje.

Retomo entonces, la situación:

*Docente: Hoy es lu ... ¿qué sigue?*

*Grupo: ...ne...s*

*Docente: y Ari, mirame, ¿cómo escribo ne? (señalando una cartulina con la palabra “LUNES”)*

*A.: Con jota.*

Esta aparente breve situación no fue en realidad tan breve cómo aparenta. Entre pregunta y respuesta existieron silencios. Los silencios de Ari.

Si bien se la convocaba a participar del dictado al docente que estaba sucediendo, al hacerlo, esto ubicaba a la niña en un lugar de tener que responder sí o sí con algún sonido, pero siempre el de ella era distinto al del grupo, grupo que además era conformado por otros dos niños, por lo que su voz se escuchaba. Al notar esto, el docente les pedía a los otros dos compañeros que no respondieran, que lo tenía que hacer Ari “sola” y repetía:

*¿Ari, que sigue?*

*Mirá acá, Ari. Decime que sigue.*

*Vamos otra vez. Mirá acá.*

Primero, era obvio que Ari aún no vinculaba grafismos con sonidos. Estaba ubicada en tiempo y espacio. Podía dar cuenta del día y el clima, pero no podía aportar para el dictado al docente.

Luego de que Ari no lograra dar con la respuesta el docente solo atinaba a completar la escritura sin darle la palabra a los compañeros. Entonces, si Ari aún no es capaz de reconocer que a tal sonido le corresponde tal letra, me pregunto si no sería mejor, antes de preguntarle a ella, dejar que sea el entorno quien lo aporte para que Ari pueda absorberlo y no al revés, ya que ella en su afán de participar, de responder, de decir, decía, pero sin que esto le signifique algo reflexivo para ella misma. Le solicitaban responder y lo hacía. Ella buscaba en sus bagajes, en su repertorio, en todo lo que ya conocía.

Entonces ¿no hubiera sido mejor, antes de forzar una respuesta, dejar que se alimente de la de otros? Porque precisamente decimos que, entre y de otros se aprende. Y que es la escuela el lugar donde los chicos van a aprender lo que en sus entornos no siempre tienen la posibilidad. La escuela iguala oportunidades que no hay que desperdiciar por la ambición de querer recuperar tiempos en los que no estaban abiertas. La apuesta podría ser a respetar y priorizar los tiempos de los chicos, porque muchos de esos tiempos están condicionados por sus entornos, que ellos no eligieron.

Tomo aquí, a Rebeca Anijovich (2009) en su capítulo 2, “Las buenas preguntas” dice *¿qué pregunto? ¿Cómo pregunto? ¿Pregunto?* Y haciendo uso de este momento que nos presta Ari, digo: el docente, ¿preguntó? Sí. ¿Qué preguntó? El sonido que le seguía a “lu...” (y Ari contestó). Ahora, ¿Cómo preguntó? Primero, con la mano sobre el pizarrón y luego señalando un cartel, pero ni lo que estaba escrito en el pizarrón ni lo que estaba en el cartel era conocido para Ari. Y ya que de preguntas estamos hablando, ¿qué

hace el docente después de preguntar? En este caso ¿qué hizo el docente con lo que le preguntó a Ari? Por último, comparto este relato, también presente en el mismo texto:

#### La escultura

*-¿Qué haces? – Preguntó el niño al escultor que trabajaba sobre un bloque de mármol.  
-Espera y lo verás – le respondió el hombre.*

Días después, el niño regresó y, mirando lleno de admiración el águila magnífica que el hombre acababa de esculpir, nuevamente le preguntó:

*-¿Dónde estaba?  
-Dentro del bloque de mármol.  
-Pero... ¿cómo la sacaste?  
-Solamente le quité el mármol que sobraba.  
-¿Y todas las piedras guardan águilas?  
-No, hay una gran variedad de figuras, y todas son diferentes.  
-¿Cómo sé que hay una figura bonita dentro de un bloque de mármol?  
-Todo depende de ti, si lo que deseas encontrar es algo hermoso o algo espantoso...  
-Si yo deseo solamente figuras bellas, ¿qué debo hacer?  
-Con mucho cuidado, paciencia y amor, ve quitando el mármol que sobra... Verás cómo la piedra se transforma en una escultura extraordinaria.*

*El maestro le ofreció al niño un cincel y un martillo. El niño tomó las herramientas. Eran un poco pesadas y, al principio, las manejo sin mucha destreza. El escultor siguió el trabajo de cerca y se mantuvo a disposición de su discípulo ayudándolo con algunas observaciones y orientaciones para adquirir mayor precisión.*

*Cuentan que el niño pasaba muchas horas en*

*el taller de escultura, hasta que un día logró encontrar su primera figura. Su creación no fue un águila, pero tanto él como su maestro la juzgaron magnífica.*

Cuando lo leí por primera vez, solo quedó en mi cabeza cómo un buen relato. Cuando empecé a escribir y me detuve en la situación de Ari, lo recordé y adquirió otro significado. Y si bien en un primer momento me hizo pensar en aquella niña, luego pensé en mí; la estudiante dando sus primeros pasos con un grupo de niños. Confío en que esta tarea de enseñar que iré labrando al transitar los próximos talleres se parezca mucho al trabajo realizado sobre ese mármol.

#### Bibliografía

Anijovich, R., Mora, S. (2009). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Aique Grupo Editor



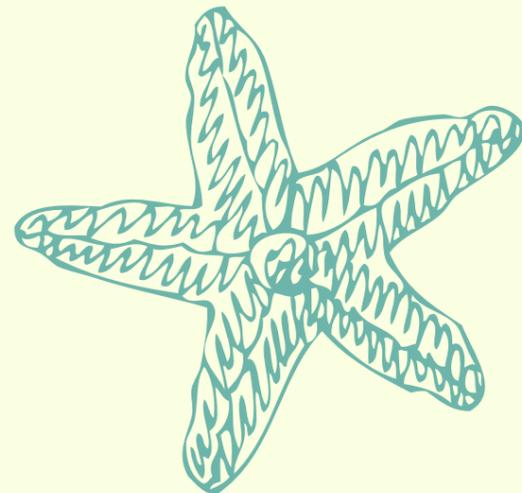


# Accesibles y desafiantes. A quién preguntar en la reflexión sobre el sistema de escritura

Fernando Pineda Rojas

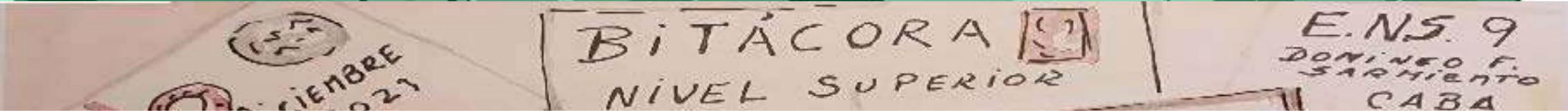
Los ateneos son espacios de encuentro y trabajo caracterizados por la exposición de casos y la discusión colectiva en torno de ellos. Eso fue lo que sucedió en el ateneo del Normal 9 realizado en septiembre de 2021. Karina Cámaco, estudiante del profesorado de educación primaria que cursaba el Taller III, presentó una escena registrada durante sus prácticas, que se publica en esta misma sección (ver nota aparte). Sus palabras, producidas en el marco de su cursada y acompañadas por una docente, Lucía Litichever, resonaron en aquel ateneo, interpelaron a la audiencia, produjeron reflexiones, se objetivaron en un artículo que hoy está a nuestra disposición y generaron debates en otras cátedras y talleres, tanto como el presente artículo que las contiene.

Allí la estudiante describe una situación en particular, el caso de una niña que parece no producir escrituras alfabéticas convencionales, y que es demandada por el maestro a responder en términos alfabéticos en el pizarrón. La autora se pregunta, tomando a Rebeca Anijovich, *¿Qué pregunto? ¿Cómo pregunto? ¿Pregunto?*. Y vale la reflexión, por supuesto, porque la ayudan a constituir su propia posición de maestra, a proyectar la docente que quisiera ser. Y esa posi-



ción propia está filiada a su representación de lo que los niños pueden lograr, pues eso se refleja en las condiciones didácticas y en las intervenciones de la maestra. ¿Qué podría hacer posible -u obturar- que los niños y niñas movilicen sus conocimientos, ensayen distintas posiciones desde donde responder y generen nuevos esquemas de conocimiento?

Karina intuye que la pregunta puede llegar a estar desajustada o fuera de lugar. Y es que eso no es tan fácil de determinar. Para analizar esta situación podríamos empezar por observar cuáles eran las condiciones en las que se pedía a una niña producir una



respuesta, en este caso una respuesta alfabética en torno de la escritura de la palabra LUNES. El grupo de niños y niñas estaban con su maestro escribiendo la fecha en el pizarrón. Podríamos suponer que el propósito era organizativo. Luego los niños tendrían que copiarla en su cuaderno para dejar registro de qué día era cuando se hizo tal actividad escolar. Y también podríamos inferir que el maestro había decidido usar ese momento para reflexionar colectivamente sobre el sistema de escritura.

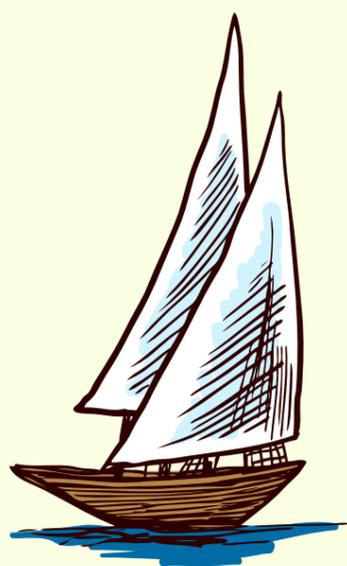
Pero es necesario diferenciarla de la situación de dictado al maestro, que desde nuestro punto de vista no se produce acá. Y no se observa una situación de escritura a través de otro porque estas situaciones persiguen otros propósitos. Llamamos “escribir a través de otro” cuando participamos colectivamente de la producción de un texto completo y complejo que los niños y niñas no podrían lograr por sí mismos. En estas situaciones el conocimiento sobre el sistema de escritura necesario queda delegado en el maestro para que los niños centren su atención en la toma de decisiones discursivas, en la posición enunciativa y en la construcción del texto como tal, en la textualización. Además se evalúa la progresión de la escritura, también a través de otro, que en este caso usa sus conocimientos para leer en voz alta lo que los niños necesitan. Se trata de una actividad redaccional. Pensamos que vale la aclaración porque el registro de Karina nos muestra una situación de reflexión sobre

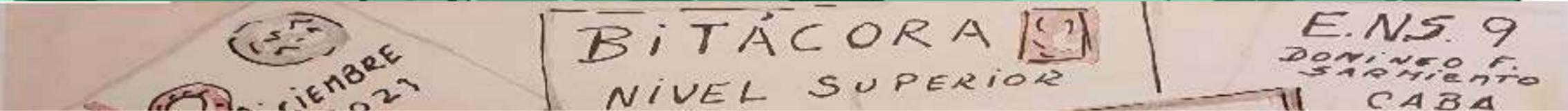
el sistema de escritura, que como se hace con el docente tiza en mano, podría confundirse con otro tipo de diseño didáctico.

Y bien, ¿estaban presentes las condiciones para que tal reflexión se lleve a cabo? Probablemente sí. Tenía sentido escribir la fecha y tornar en objeto de observación la palabra LUNES, su escritura. Esto en sí mismo dista bastante de aquellas situaciones en las que los niños se toman treinta minutos de clase para copiar del pizarrón aquello cuyo contenido desconocen.

Ahora, el problema de la pregunta. Preguntar es una forma de intervenir. Solo una entre muchas. Pero al problema de *¿Qué pregunto? ¿Cómo pregunto? ¿Pregunto?* ya planteado, le vamos a agregar: *¿a quién le pregunto?* Y es que esta cuestión es realmente importante. Porque los docentes intervenimos para producir distintos efectos en los niños y niñas, con preguntas o sin ellas. En este caso podríamos pensar que el maestro se proponía que la niña se representara alguna clase de problema que implique una búsqueda. Tal vez la intención estaba puesta en que Ariana buscara entre su repertorio de sonidos para hacer una relación con las letras conocidas; o si no con las letras, al menos se centrara en la sonoridad de la palabra y en sus partes.

¿Pero quién es esta niña? ¿De qué manera está conceptualizando el sistema de escritura? ¿Qué piensa que representan las letras? ¿Qué piensa que es lunes? Estas preguntas son importantes, pues permiten construir una idea sobre cada uno de nuestros alumnos y una posición desde donde intervenir. Porque la intervención nunca funciona en el vacío. Se interviene algo ¿Qué? Se interviene el desarrollo conceptual de los sujetos que aprenden. Cuando los niños con conceptualizaciones silábicas escriben manzana, ananá, banana y naranja, con las mismas letras (AAA), se interviene poniendo estas palabras en relación para que busquen modos de diferencia-





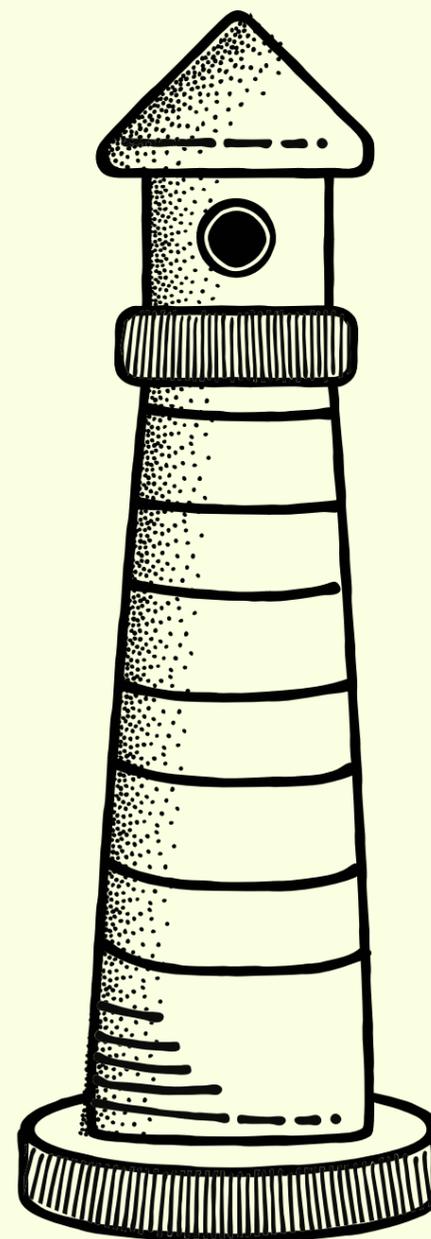
ción. O cuando a una escritura silábico-alfabética se le acerca una palabra parecida completa, se busca que localicen partes, las comparen y encuentren las letras que faltaban.

¿Pero qué sucede en el caso registrado por Karina? Parece ser que la niña ni siquiera logra acceder a formularse la pregunta como problema, y esto es perfectamente factible. Por ejemplo, si su conceptualización del sistema de escritura fuera presilábico, o sin correspondencia sonora sería muy difícil que para ella las partes de la palabra lunes fueran objeto de reflexión. Dicho de otro modo, si piensa que lunes es un día de la semana (gris para algunos) y solo puede pensar en ese significado, sin dar lugar a un significado específico, será imposible que razone que tiene sonidos, partes, que se parece en algo a Lucas y en algo a viernes. Porque seguramente se representa las letras como portadoras de significados completos, lo cual está emparentado en el dibujo como forma de representación. Y no sería nada descabellada esa conceptualización. De hecho existen sistemas de escritura ideográficos muy complejos en los que cada dibujo representa un significado único, una idea. Si nuestra niña pensara de este modo -cosa que desconocemos- estaría todavía a cierta distancia de cambiar sus ideas por unas que den lugar a la correspondencia de partes pronunciadas y partes escritas sin significado específico cada parte.

Entonces podemos decir que esa intervención podría no lograr los efectos que se proponía el docente. Y sin embargo funcionaría bien para algunos de sus compañeros y compañeras con otras conceptualizaciones.

Desde una mirada psicogenética diremos que las intervenciones buscan desequilibrar esquemas conceptuales, se proponen perturbar al sujeto para que busque nuevos esquemas en su intento por asimilar el objeto nuevo. Y estas perturbaciones incomodan,

es cierto; a veces obligan a situarse de otro modo. Pero lo dicho anteriormente supone la necesidad de observar didácticamente cómo son los esquemas en los que hay que intervenir, y sólo después construir intervenciones más o menos perturbadoras. En ese sentido hay que decir que los problemas, para llegar a constituirse como tales, deben tener algo de accesibles al sujeto. Accesibles y desafiantes, al mismo tiempo.





# Reflexión para el ateneo

Yamila Ramírez

os modos de nominación escolar, tienen incidencia sobre la autoestima escolar que internalizan los estudiantes en su tránsito por el sistema escolar”

(Kaplan, 2006).

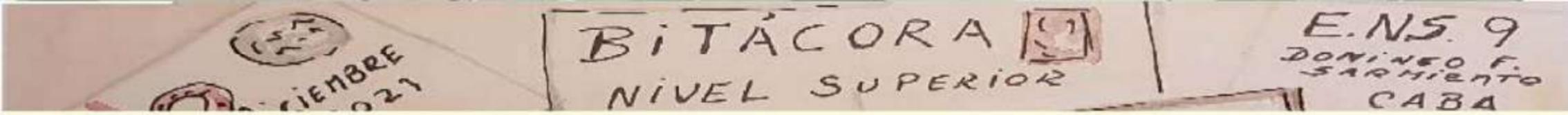
Sabemos el rol importante que cumple el nombramiento de los sujetos en su constitución. Los alumnos configuran una autoimagen, las cuales son proyectadas en ellos en tanto lo que la sociedad les devuelve. Actualmente, se da muy a menudo estas etiquetas ya sean producidas por médicos (como en los casos de la patologización en la infancia), por la escuela, o las familias.

Reflexionando sobre mis prácticas docentes dentro de mis residencias, se me vino a la mente la gran variedad de situaciones que presencié en la escuela y ésta me invitó a reflexionar sobre los juicios que hacen lxs maestrxs sobre sus alumnx.

Era mi primer día como residente del taller 6 en la escuela y en el momento en que lxs chicxs se fueron a Música me quedé conversando sobre ellos con algunxs maestrxs, con la intención de ayudarme a conocer al grupo y ahorrarme esa aventura. Me hablaban del curso en general, y le otorgaban una etiqueta a varios, lo cuál es algo que me pasó en otros talleres y a lo que intento no hacer caso, ya que prefiero

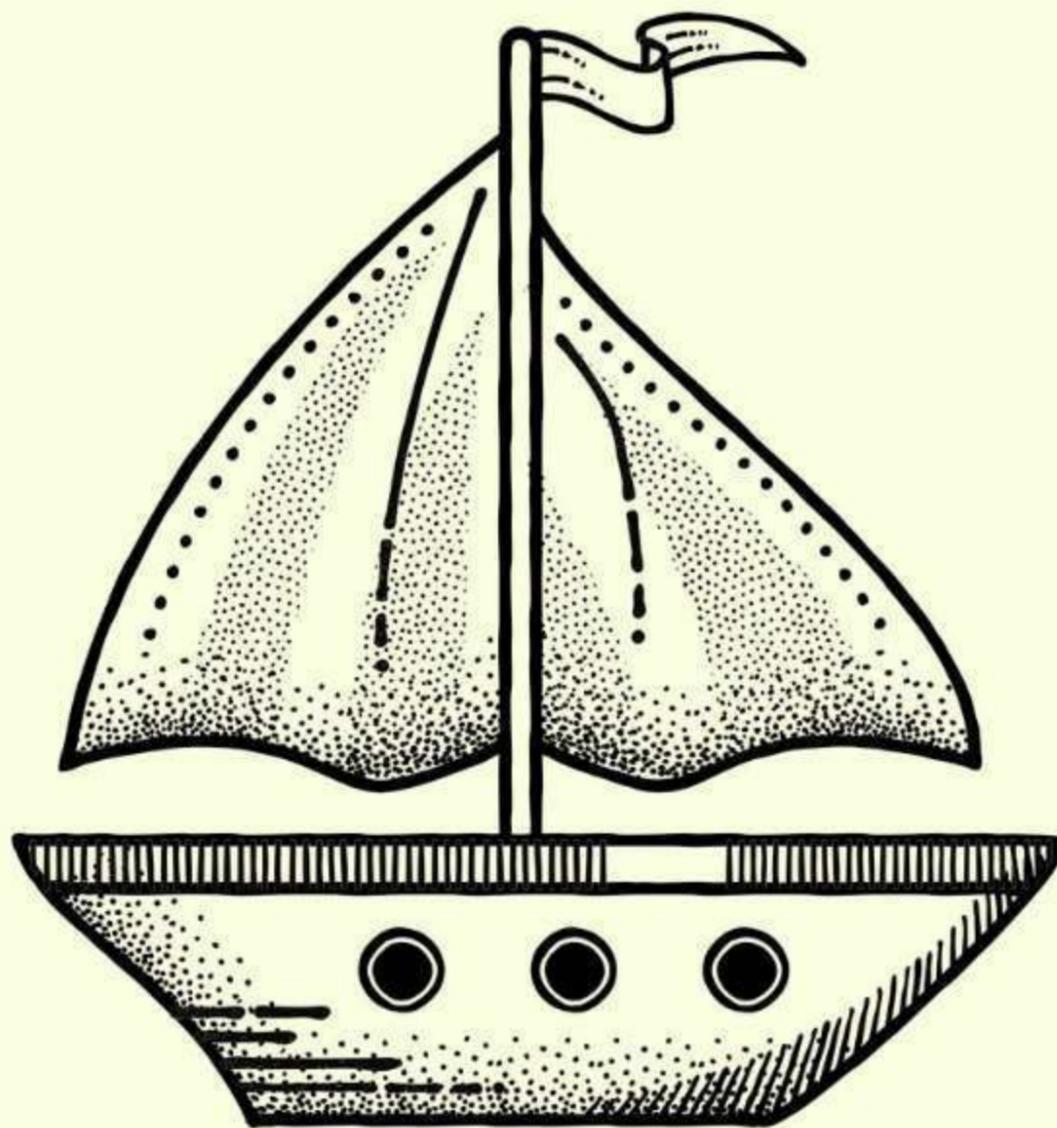
conocerlos sin preconceptos. Sabía, a partir de ciertas bibliografías que leí a lo largo de la carrera, que si prestaba atención a aquellas etiquetas, quizás, inconscientemente me condicionaría en ellas a la hora de conocerles o hacerles participar, por ejemplo, y lo más importante: estas caracterizaciones dejan una huella casi imborrable en las historias escolares de les alumnes. Muchas veces llevamos adelante nuestros prejuicios antes de verdaderamente conocer a lxs sujetos.

Una de estas situaciones que viví y que me dejó un recuerdo amargo de la residencia fue la ocasión en la que estaban trabajando con su maestra y debían practicar lectura, por lo que me ofrecí a ayudar y a pasar por los bancos. En eso me di cuenta que Benji estaba mirando para otro lado, como perdido en otra cosa. Cuando me acerqué para ayudarlo, enseguida se puso a llorar muy angustiado. Lo traté de calmar y le pregunté qué le pasaba y me dijo que él no sabía leer, que no le daba la cabeza, que no entendía nada, que nunca iba a poder y que él quería ser médico de grande y cómo lo iba a lograr sí no podía ni leer. Lo de-



cía llorando desconsoladamente. Una vez que se calmó y logré trabajar con él me acerqué a la maestra y le conté lo sucedido. Ella me contestó que entendía que se angustiara pero que no iba a pasar de grado así.

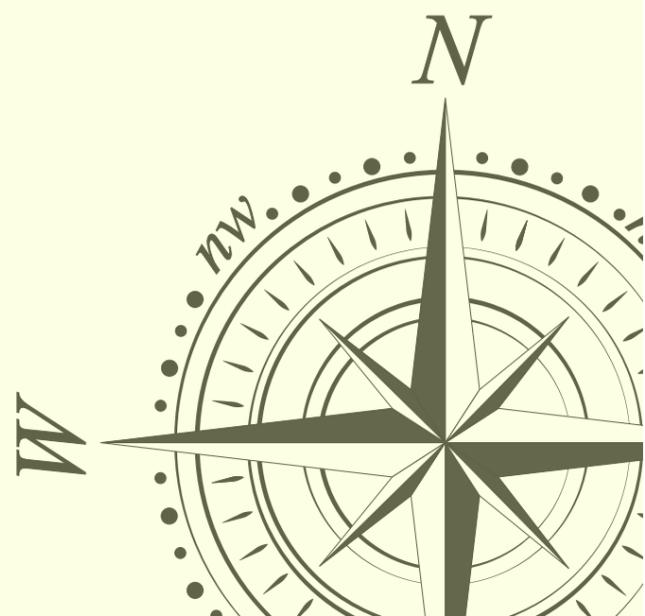
Tal vez estas etiquetas nunca se dicen a la cara pero no hace falta verbalizar para estigmatizar. El pensamiento y el sentir también dan cuenta de esto y lxs chicxs lo perciben. Por eso es importante que, como docentes, revisemos constantemente nuestra forma de ver a lxs chicxs, recordando la vulnerabilidad que conlleva ser un sujeto en construcción y pensando y dando valor a la influencia que tenemos sobre la vida de estxs.



# Viaje 4



## Reflexiones docentes





# Hacia los Conocimientos y Saberes Contextualizados, Situacionales y Fronterizos

Mariano Peltz<sup>1</sup>

Durante el siglo XIX, los procesos emancipatorios latinoamericanos y posteriormente la conformación de los Estados Nacionales estuvieron amparados por un patrón de poder basado en el “eje de la colonialidad / modernidad / eurocentrada” (Quijano, 2009). El programa de la modernidad había sido creado por la necesidad de legitimar un nuevo orden social, político y cultural afiliado a las élites coloniales y criollas. En consecuencia, el sistema educativo se embarcaba en un proyecto cuyo propósito era la imposición de una única cosmovisión de superioridad de la cultura y raza europea, por medio de la imposición y consolidación de un proceso de homogeneización ideológico “occidental”, basado en modos arbitrarios de producir, circular y transmitir el conocimiento.

## 1 - Estado y Educación

En sus orígenes, la formación de los Estados Nacionales latinoamericanos implicó la subordinación de los poderes locales, la sustitución de las autoridades centrales del Estado Colonial y de las fuerzas centrífugas desatadas del proceso emancipador. En el

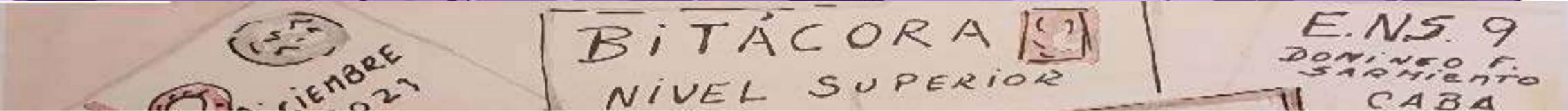
<sup>1</sup> Especialista en Ciencias Sociales, Educación, Políticas de la Infancia y Comunicación. Profesor y Vicerrector de Nivel Superior de la ENS N° 9 “D. F. Sarmiento”.

“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).

caso argentino, durante la etapa de la Organización Nacional, su consolidación fue determinante y consecuencia del proceso de expansión del Capitalismo; cuestión que trajo aparejada la organización política basada en las ideas de Orden y Progreso, material y simbólico.

Para evitar las “agitaciones sociales”, resultaba imperiosa “la necesidad de estabilizar el funcionamiento de la sociedad, reprimir los focos de contestación armada, y hacer previsible el cálculo económico capitalista” (Ozslak, 1999, p. 11). Crecer implicaba favorecer el proceso de acumulación de las economías agro – exportadoras; y garantizar la constitución de los agentes sociales de las elites para el sistema político<sup>2</sup>. Por tal motivo, se incentivaba el desarrollo de las relaciones de producción y dominación capitalis-

<sup>2</sup> Según Tedesco (1986), los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica, en tanto los cambios económicos ocurridos en este período no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos mientras que la estructura del sistema educativo cambió sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés político. La enseñanza estaba alejada de las orientaciones técnico - productivas.



ta por medio de la conformación de un aparato ideológico, represivo, burocrático y de intervención estatal. En ese sentido, la educación tuvo una función política más que económica y cumplió un doble cometido: “Por un lado, el disciplinamiento de los grupos subordinados para la aceptación del orden capitalista a través de la reproducción de la ideología dominante; y por el otro, la formación de la elite dirigente perteneciente a los grupos dominantes” (Juarros, 2017).

Con el Estado Liberal, la sociedad se secularizaba, se afirmaba el concepto de Nación mientras que el sistema educativo argentino reivindicaba el “proyecto moderno – europeo – ilustrado” (Juarros, op. cit.) a través de los ideales de razón, libertad e identidad nacional como así también del conocimiento científico devenido escolar y de la racionalidad económica. En el momento de la sanción de la Ley N° 1.420 -que estableció la educación universal, común, graduada, gratuita y obligatoria de 6 a 14 años— dominaba, por un lado, el discurso liberal<sup>3</sup> que proponía, por medio de la “integración política y de control social” (Puelles Benítez, 1993, p. 8), la formación de un ciudadano disciplinado y respetuoso de las normas. Para tal fin, resultaban imperiosas la configuración de una epistemología de la modernidad que favoreciera la producción de símbolos patrios, la uniformidad del lenguaje, la producción de un pensamiento único y la concientización del territorio / frontera argentinos; y una nueva subjetividad del ser argentino, que legitimase la noción de Estado – Nación. Por otro lado,

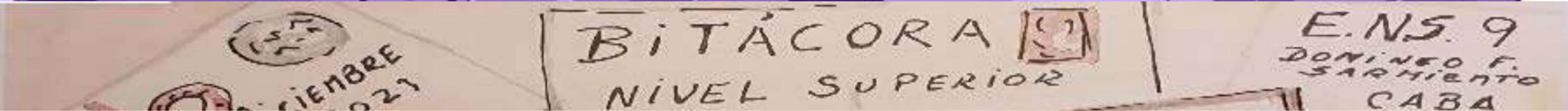
<sup>3</sup> El fin de la educación liberal es la formación del ciudadano, en un doble juego de obligaciones y derechos. Estas consideraciones dieron origen a: i) Aportes del liberalismo en el nivel educativo: el Estado docente y la obligatoriedad escolar; ii) Comprensión de la educación como un *cursum honorum* que permitía la “carrera abierta al talento” a partir de su función monopólica de dotación de capital cultural institucionalizado. El sistema educativo se convirtió en una vía inestimable de ascenso social y de legitimación de las desigualdades, y en una tensión constante entre la igualdad de oportunidades y la meritocracia que ordenan sus prácticas; iii) Marcó el camino de construcción de las naciones y el sentimiento de adscripción a ellas. La nacionalidad debía ordenar la totalidad de las prácticas escolares.

la teoría Filosófica Positivista,<sup>4</sup> que configuraba a la educación con un discurso médico higienista, racista, profundamente represivo y prejuicioso. El Positivismo generaba, a través del conocimiento y disciplina escolar, permanentes clasificaciones de los sujetos que determinaban la normalidad y anormalidad; el éxito y el fracaso escolar por medio de la meritocracia y el sistema de calificación; la selectividad hacia los más aptos para el sistema, y el carácter punitivo del régimen académico.

Si bien se privilegiaron los procesos intelectuales de todo tipo (leer, memorizar, observar, calcular o sintetizar), la “concepción conservadora y el reduccionismo biologicista” (Pineau, 1999, p. 324), a través de su etnocentrismo y monoculturalismo, menospreció las minorías, lo autóctono, las diferencias culturales y las posibilidades democráticas de la enseñanza pública. Sobre este último punto, la organización del espacio, el tiempo y el control de los cuerpos a través de la disciplina se basó en los lineamientos propuestos por el método simultáneo, gradual y frontal. Con la regularidad, la exactitud, la puntualidad y el campo documental de cada persona, “la escuela (de masas) aparecía como la mejor solución a las resistencias individuales y colectivas, ante las nuevas condiciones de vida y de trabajo, o al menos como la más prudente y barata, la solución preventiva por excelencia” (Fernández Enguita, 1998, p. 20).

<sup>4</sup> El Positivismo sostiene que: a) la escuela es una institución evolutivamente superior de difusión de la cultura válida como instancia de disciplina social; y b) La científicidad es el único criterio de validación pedagógica. Las posibilidades de aprender de esos sujetos estaban determinadas por sus genes, su anatomía o su grado de evolución. De esta forma se podía establecer desde el comienzo quiénes triunfarían en el terreno educativo y quiénes no tenían esperanzas. Esta reducción interpelaba a los sujetos sociales excluidos como productos de enfermedades sociales o como expresiones de deficiencias provenientes de la raza de origen. Por otro lado, abonó la dimensión del “detallismo metodológico” y currículo científico. La idea de la experimentación e investigación propugnaba las estrategias pedagógicas.





El Estado Liberal Argentino sostuvo la potestad del control y de la inspección en el sistema educativo - a pesar de que el liberalismo europeo del siglo XIX y XX procuró que el Estado se abstuviera de intervenir en los asuntos sociales o educativos -; proveyó financiación y una ordenación académica que reguló los diversos niveles con sus correspondientes planes de estudios. La “vigilancia epistemológica” en las escuelas determinó, a través del currículum prescriptivo, cuáles eran los conocimientos validados socialmente a través de la selección de contenidos mientras que el Estado Docente reconocía a la educación como un derecho individual y como derecho de libertad de enseñanza. Luego, cuando fue necesaria que la justicia conmutativa dejara lugar a una justicia distributiva, el Estado Benefactor<sup>5</sup> surgió como “la organización política de la integración, como el proveedor de la redistribución del ingreso y de la incorporación de las capas populares a la ciudadanía” (García Delgado, 1999). Se proyectó la idea de una educación entendida como derecho social, expresado en términos de una escolaridad que debía recibir toda la población<sup>6</sup>. En este sentido, su misión se orientó a la transmisión de conocimientos científicos y racionales basados en la formación del capital humano, la ciencia y a la producción capitalista. El programa de la modernidad se afianzaba bajo la idea del progreso social, de la ciencia y de la razón, mientras que el sujeto racional, altruista y autónomo era producto de una institución escolar que así lo moldeaba y producía.

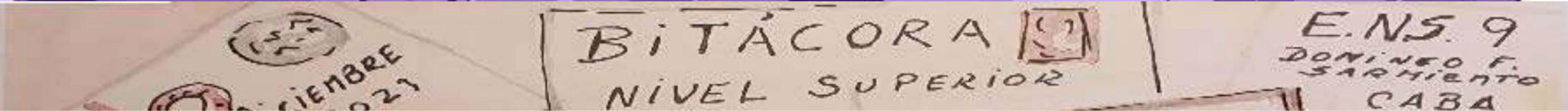
5 La “Gran Depresión” fue interpretada como el límite del desarrollo de las sociedades capitalistas bajo la forma del libre mercado y la salida de la crisis se hizo a través de la reconfiguración del Estado capitalista bajo la forma del Estado de Bienestar, destacándose su intervención y regulación en distintos campos.

6 La Educación obligatoria, universal y gratuita tenía limitaciones: en primer lugar, porque dicha escolarización se circunscribía solo a la enseñanza primaria o elemental; en segundo lugar, porque era considerada fundamentalmente como un deber de los padres, no siempre muy celosos en el cumplimiento de esta obligación; en tercer lugar, porque se configuraba como un deber del Estado que se limitaba principalmente a imponer legalmente la escolarización obligatoria y a financiarla, pero no a realizar un esfuerzo económico por conseguir efectivamente la escolarización universal. (Puelles Benítez, 1993, p. 13)

El siglo XX vio transitar tres “Modelos de Estado”: el Estado Liberal, el Estado Social (como ya vimos) y el Post-Social. En este último, no sólo había una ampliación de la sociedad civil, pluralización e individualización sino también “el desplazamiento del estado por el mercado...” (Lechner, 1980), como se citó en (García Delgado, 1994, p. 5) con la consecuente fragmentación y exclusión social. En materia educativa se sostenía “la función económica de la educación por sobre la función política y social de la misma” (Juarros, op. cit.) y cuestiones relacionadas a la privatización, competitividad docente, autonomía y productividad escolar, además de privilegiar la eficiencia / eficacia por sobre la burocratización (representativa del Estado Social)<sup>7</sup>. La escuela continuaba siendo promotora de “la producción de individuos que revestían la doble condición de trabajadores productivos y de ciudadanos obedientes” (Pérez Gómez, 1998, p. 5). Pero además de la transferencia educativa a las jurisdicciones provinciales o municipales, el “subsidiarismo como posición oficial, el estímulo de la educación privada” y la proyección de “un sistema educativo fuertemente fragmentado por circuitos diferenciados” (Pineau, 2014, pp. 105/114), la escuela se posicionó y consolidó como el lugar donde se gestaban (y gestan) innumerables prejuicios y condicionantes: correspondencia entre inmoralidad y pobreza, la desigualdad educativa, la eliminación del elemento político de la educación, el entendimiento de la educación como un bien de mercado en lugar de un bien social, la oferta de paquetes de conocimientos de distinto peso material y simbólico, como así también el afianzamiento de la tesis del reproductivismo, la teoría de la resiliencia<sup>8</sup>, el neodarwinismo

7 Bajo la racionalidad neoliberal y la Ley Federal de Educación Argentina N° 24.195/1993, entre otras tantas cuestiones, el sistema educativo fue analizado en relación a tres ideas fundamentales: eficiencia, eficacia y calidad, que fueron acuñadas por la pedagogía del eficientismo industrial que trasladó al campo pedagógico, y en general al de las ciencias humanas, los conceptos empresariales (García Teske, 2008, p. 12).

8 Según la teoría de la resiliencia, la desnutrición física y cultural de los primeros años es insuperable, pero entre los pobres existen personas excepcionales que han conseguido superarse pese a las condiciones que las rodean. Se trataría de una minoría interesante de estudiar para comprender sus mecanismos de defensa frente a la adversidad y tomarlos como modelo.



social; y la epistemología hegemónica de la selección natural<sup>9</sup>. Si antes la pedagogía operaba según una pauta adquisitiva de cuerpos relativamente estables de conocimientos - apropiados a una circulación lenta y limitada de la información, y a la obtención de calificaciones laborales relativas a un solo oficio y ocupación-, hoy el propósito educativo consiste en la previsión de competencias sobre la empleabilidad<sup>10</sup> y el desarrollo de un perfil individualista y de expertiz.

El sistema educativo es una consecuencia y un producto de la geopolítica del conocimiento patrocinador de los “grandes relatos” y de los binarismos tradicionales de civilización / barbarie, público / privado; conductismo / constructivismo, normal / anormal, margen / centro; unidad / diferencia; local / global, aunque en la actualidad sean “cuestionados” e “interpelados” desde la misma proyección “blanca” y “masculina”. En este sentido, y parafraseando a Mignolo (2010) vemos que la “historia” del conocimiento está marcada geo-históricamente y además tiene un valor y un lugar de “origen”. En lugar de ser abstracto y des-localizado, el conocimiento, como la economía están organizados mediante centros de poder y regiones subalternas. La trampa es que el discurso del programa de la modernidad creó la ilusión de la neutralidad cognitiva; y que era necesario desde todas las regiones del planeta, adquirir y reproducir la epistemología “eurocéntrica”. Por lo tanto, y si bien actualmente existen transformaciones estructurales

<sup>9</sup> Según Puigross (2011), estas nuevas versiones de neodarwinismo social otorgan a la habilidad cognitiva que suponen hereditaria, un rol decisivo en la estructura social que se está conformando en el nuevo siglo. Justifican la desigualdad futura a partir de los resultados de la investigación genética sobre capacidades heredadas. Como el conocimiento es actualmente una variable fundamental de la economía y de la organización social, la capacidad innata de poseerlo se tornaría una condición en la determinación de la estructura social. La información genética permitirá predecir trayectorias de vida con mucha más precisión que en el pasado.

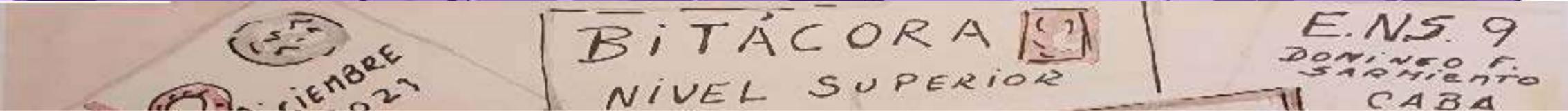
<sup>10</sup> La empleabilidad exige hoy disponer de conocimientos y cualificaciones técnicas, de competencias y de la motivación necesaria para responder a los requerimientos de un mercado laboral en cambio y de la capacidad y flexibilidad para integrarse adecuadamente en una organización.

e ideológicas, el sentido fundante del sistema educativo se perpetúa, y prolonga en la actualidad las temporalidades propias del Siglo XIX por medio de la dominación colonial occidental.

## 2-Educación, subdesarrollo y dependencia

Resulta interesante la hipótesis de la Teoría de la Dependencia ya que 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 en el siglo XXI, considero fundamental reflexionar sobre la artificialidad del Estado y tomar en consideración la manera en que las fuerzas económicas y políticas internacionales ejercen influencia en los gobiernos, su financiación, funcionamiento y en resultados de los sistemas educativos. Según la Teoría de la Dependencia, 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”. (Juarros, op. cit.). En consecuencia, el Estado Argentino, al igual que en los siglos XIX y XX, continúa condicionado por las políticas económicas y sociales –actualmente neoliberales; o para ser más precisos posneoliberales- que se aplican en los países de la región con el objeto de lograr acceso al capital y a los mercados locales y globales. Del universalismo selectivo se pasa a la otra cara de la selectividad social: la diferenciación institucional y cognitiva. Las políticas de ajuste estructural recomendadas por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional entre otros organismos, han “empobrecido la imagen del estado como portador de educación” (Landi, 1982; como se citó en Braslavsky, et al., 1983, p. 81), crean-



do estructuras regionales (internas) desiguales, fragmentando los sistemas educativos y sus escuelas; y posicionándonos en la categoría del subdesarrollo en todos los campos políticos – sociales y educativos (Bourdieu, 1996)<sup>11</sup>.

Reivindico la Ley de Educación Nacional Argentina N° 26. 206/2006 basada en el respeto a la diversidad cultural y a la inclusión y el desarrollo de los programas socio - educativos, de reingreso o de educación popular, que se diferencian del sistema educativo formal y tradicional de la cultura hegemónica, ya que proporcionan “una alternativa a las reformas políticas que consideran a la educación como una mercancía” (García Teske, 2008), ofreciendo a sus alumnas/os recursos educativos que faciliten su inserción laboral y su desenvolvimiento cotidiano partiendo de los saberes situacionales y de las propias trayectorias educativas. No obstante, los beneficios obtenidos, al haber “ampliado significativamente el acceso a la educación pública a partir de la consolidación del Estado Social del Derecho” (Ossenbach Sauter, 2008), han sido erosionados notablemente por la introducción de políticas diseñadas para debilitar el Estado Docente, descentralizando y privatizando la educación. Ante la obligatoriedad y masificación escolar, se evidencian nuevas desigualdades socio-educativas que profundizan distancias e injusticias curriculares. En las escuelas se vislumbra la llegada de nuevos públicos escolares, el deterioro de las condiciones de vida de los ya incluidos (tanto para docentes como para estudiantes); los problemas de infraestructura, tecnología y conectividad; la existencia de procesos de diferenciación interinstitucional a través de los cuales se ofertan programas de escolarización con condiciones de enseñanza y aprendizaje disímiles, generando de esta manera y parafraseando a Gluz

<sup>11</sup> El sistema educativo de la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI han contribuido a gestar y profundizar nuevos mecanismos de selectividad social basados en una “exclusión desde el interior” –parafraseando a Bourdieu–, es decir, ha generado nuevos modos de desigualdad escolar caracterizados por la devaluación del acceso a los bienes culturales que distribuye la escuela para los nuevos sectores sociales que se integran al sistema.

(2012), una democratización cuantitativa más una segregación cualitativa.

Según Mignolo (op. cit.), el conocimiento no es único ni universal sino que está marcado por la diferencia colonial. Incentivar la producción de conocimientos situacionales implicaría desarrollar en las instituciones educativas un método de lecturas comparadas favoreciendo, en vez de la universalidad, el sistema unidireccional basado en la uniformidad moderna, el monoculturalismo y la perspectiva educativa “bancaria” (Freire, 1972, 2014); la “diversalidad” en la heterogeneidad emergente de América Latina. De esta manera, la escuela inclusiva, diversa y democrática estaría del lado de la solución más que del problema. Actualmente y para finalizar, eso requiere formas de “reinventar escuelas, (en contraposición a las) que actualmente sirven para reproducir las desventajas que se derivan de la condición social de origen de los estudiantes” (Reimers, 2002, p. 15). Centros educativos que procuren dejar sin efecto la pasividad de las/os educandas/os, incentivándolos a la búsqueda de la transformación de la realidad por medio de preguntas y no de respuestas, de un diálogo igualitario y en la que los/as actores/actrices escolares encuentren la liberación, humanizándose y transformándose en personas sensibles de acción política y social.

### **En lugar de concluir...**

La construcción de conceptos totalizadores como “sociedad del conocimiento” indican la sobrevivencia en pleno siglo XXI de un falso universalismo característico del programa de la modernidad y cuyo origen es reconocido en el presente trabajo: el eurocéntrico. Transformar el saber – poder escolar, sus fronteras disciplinarias y la consagración profesional del conocimiento exclusivamente utilitario requiere de un Estado organizado políticamente para garantizar los derechos humanos, y un sistema educativo que favorezca la apertura de nuevos textos, el desarrollo de

nuevas subjetividades sociales y el surgimiento de lo simbólico que aún no es visible. Favorecer la producción de conocimiento contextualizados, situacionales o fronterizos posibilitando un diálogo epistemológico frente al conocimiento abstracto y selectivo.

Si anhelamos revalorizar nuestra independencia, la tarea académica/intelectual debería reformularse en términos epistémicos, éticos y políticos, más que metodológicos, favoreciendo la liberación de lo educativo y económico 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 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 igualdad y de la razón), y favorezcan una verdadera democratización de la diversidad cultural latinoamericana, creando puentes de oportunidades y espacios de encuentro.

En síntesis, ante las desigualdades estructurales de la colonialidad del poder, que nos posicionan en el lugar del subdesarrollo, implementar categorías de pensamiento decolonial podrían contribuir a proyectar una sociedad más igualitaria, solidaria e inclusiva de un nos/otros. Subvertir lo simbólico implicaría re-construir, des-aprender para re-aprender y desarrollar nuevas miradas sociales, culturales y educativas; implicaría un giro epistémico del saber - hacer; y la generadora de una cierta unidad de sentidos que aporten vigencia a las necesidades y problemas más acuciantes de nuestras sociedades e instituciones.

## Referencias

Bourdieu, P. (1996). *Espíritus de Estado*. Revista Sociedad. Cs. Sociales. Buenos Aires. UBA.  
Braslavsky, C. y et al. (1983). *El proyecto Educativo Autoritario*. Buenos Aires. FLACSO.  
Fernández Enguita, J (1998). *La Cara Oculta de la Escuela*. Madrid. Siglo XXI.

Freire, P. (1972, 2014). *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI. (Selección de textos).

García Delgado, D. (1994). *Estado y Sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural*. Introducción. Buenos Aires. Ed. Tesis – Norma / FLACSO.  
García Teske, E. (2008). *Auge y decadencia del desarrollismo en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación N° 46/1. OEI.

Oszlak, O. (1997). "Lineamientos conceptuales e históricos" En *La Formación del Estado Argentino*. Buenos Aires. Editorial Planeta.

Ossenbauch Sauter, G. (2008). *Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia*. Revista Iberoamericana de Educación.

Pérez Gómez, A., (1992). "Las funciones sociales de la educación", en Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán J. *Comprender y transformar la Enseñanza*. Madrid. Ed. Morata.

Pineau, P. (2014). *Reprimir y discriminar. La Educación en la última dictadura argentina*. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Editora UFPR.

Puelles Benítez, M. (1993). *Estado y educación en el desarrollo histórico de las sociedades europeas*. Revista Iberoamericana de Educación. RIE.

Puigross, A. (2011). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Buenos Aires. Ediciones 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

Reimers, R. (2002). *Tres paradojas en América Latina para impulsar la Educación*. Revista de los Estados Iberoamericanos. OEI.

Tedesco, J. C. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880- 1945)*. Buenos Aires. Ediciones Solar. Prólogo, Introducción y capítulos 1 y 2.

Walsh, C. (2010). *Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder*. Entrevista a Walter Mignolo. OEI. En: <http://www.oei.es/historico/salactsi/walsh.htm>



# Paulo Freire y el aprendizaje entre adultos. Entrevista a la pedagoga Susana Ruggiero

Prof. María Verónica Di Caudo

Con motivo de los 100 años del nacimiento de Paulo Freire visité a la pedagoga argentina Susana Ruggiero. Susana tiene una trayectoria extensa, reconocida y varias veces premiada en el campo educativo; ha dedicado toda su vida al diseño, ejecución y seguimiento de los sistemas educativos no convencionales. Ruggiero tuvo el privilegio de haber conocido en persona a Freire y lo considera como su mayor maestro inspirador, por eso me acerqué para entrevistarla y así, rendirle este humilde homenaje.

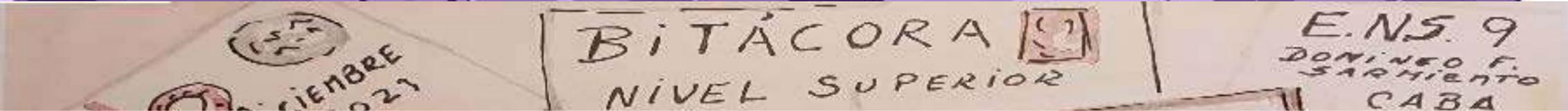
V: ¿Cómo conociste a Freire?

S: Yo lo conocí en España, y no solo lo conocí, sino que tuve la enorme dicha de convivir una semana con él en la misma casa. Yo era la persona que lo acompañaba a pasear en algunos momentos. Yo estaba en la casa de un queridísimo amigo, Antonio Monclús<sup>1</sup>. Primero estuvimos en un seminario que Freire dio en la Universidad Complutense, fue en 1989. Había tra-

<sup>1</sup> Antonio Monclús. Catedrático español. Fue Premio Extraordinario de Licenciatura en Filosofía y Letras, Doctor por la Sorbona de París y académico correspondiente de la Academia Norteamericana de la Lengua Española. Dirigió también el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid, colaboró con la Unesco en África y Centroamérica y desarrolló una amplia experiencia internacional en universidades americanas, europeas y asiáticas.



Freire con Antonio Monclús



bajado con Antonio y entonces me invitó a su casa y a ese seminario que daba Paulo Freire. Fue una cosa muy linda, porque era un Freire diferente al del seminario, era un Freire de entrecasa, digamos. En esa época estaba muy enamorado de Nita. ¿Quién era Nita? Una amiga de su esposa Elza que había fallecido. Con el tiempo se hicieron pareja con Paulo y en ese momento andaba buscando un regalo. Recuerdo que me pidió que lo acompañe a comprar unas medias negras todas bordadas (risas).

V: ¿Cómo era ese Freire que vos conociste en persona?

S: Yo veía a Paulo como un semidios. Era una persona sumamente afable, un gran conocedor y rompedor de esquemas. Creo que sus grandes méritos -de lo que me acuerdo- fueron dos: meter la educación en la concepción política y la política en la educación y el otro fue pergeniar la concepción de educación de adultos que manejamos en la actualidad. Porque antes la gente iba a una escuela de adultos que era una mala copia de la de los niños y en casos de desesperación por razones de trabajo, por ejemplo. En cambio, en la concepción de educación de adultos actual, se parte de la necesidad, se aprovecha la experiencia. Esa experiencia es lo que da lugar a la reflexión para volver a una acción mejorada, transformadora. Así siempre lo explicaba Freire. Paulo estaba muy claro en la idea de romper los esquemas de la educación en todos sus niveles y recuerdo que una vez me dijo: la educación es el brazo del proyecto político, por lo tanto, no siempre es una educación con signo positivo, depende del proyecto político...

Y ese Freire de entrecasa era muy afable, pero también reaccionaba con fuerza cuando algo no le gustaba. No era violento, pero era fuerte, era impulsivo. Tenía una raíz religiosa, creo que en sus primeros años tuvo una formación religiosa. Tenía una personalidad fuerte, reaccionaba cuando se encontraba con obstáculos. Era uno de esos seres preclaros que aparecen

muy de vez en cuando, que entienden que las cosas hay que transformarlas, que la realidad hay que transformarla, para que realmente sea lo que se necesita para la vida de las personas.

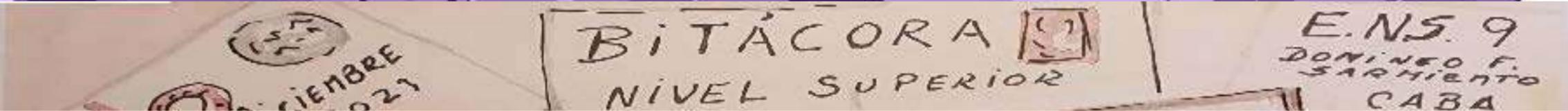
V: ¿Cómo influyó en tu trabajo el haber conocido a Freire y haberlo leído y estudiado tanto?

S: Se ve que yo tenía una idea incipiente, en semilla medio parecida, porque yo capté a Freire enseguida, y lo incorporé enseguida y puse sus ideas en práctica enseguida. Y en muchas cositas que yo escribí, siempre lo menciono. Siempre he tratado de ponerlo en práctica, hasta el día de hoy. Y a veces me salió bastante bien (risas).

V: ¿Podés explicarnos un poco más esa concepción de educación de adultos?

S: El adulto tiene que ser considerado como un ser con todas sus posibilidades y limitaciones, pero con su gran poder de decisión. Si un adulto no quiere aprender le podés poner cien mil profesores que no va a aprender. No se puede imponer. Nadie puede imponer a otro que aprenda y nadie puede aprender por otro. Esta concepción tiene que ver con darle al adulto el corazón, el centro del proceso educativo; el profesor, el maestro, el capacitador es solo un acompañante.

¿Qué hace un profesor con un adulto? No le hace repetir datos y cosas que le interesan, simplemente trata de que identifiquen su problemática y de su problemática saca los centros de interés. Justamente, esos centros de interés, fueron el famoso método de alfabetización de Paulo. Las palabras representaban centros de interés de la vida de los adultos. No era mamá me ama y si tuviera que haber sido mamá me ama habría que convertirlo en una mentalidad de sentimiento adulto por la madre. Es decir, todo se puede enseñar pero dependiendo desde donde lo mirás y para qué lo haces.



V: con un sentido, hoy diríamos aprendizaje significativo, por ejemplo...

S: Claro, con sentido. Yo fui una propagadora de las ideas de Freire y además me tocó trabajar con tantos grupos dispersos, diferentes: de mujeres, de negros, de campesinos, muchas poblaciones con problemas respecto a las sociedades en las que estaban insertos. Grupos con los cuales trabajé en casi toda América Latina: en Ecuador, Bolivia, Panamá, Perú, Costa Rica, Colombia... Y siempre puse en práctica lo que Freire propagaba.

V: Actualmente pensamos en términos de poblaciones diversas, interculturales que hay que incluir...

S: Si, exacto, pero en ese momento se veían de otra manera. Recuerdo que en Colombia trabajé con maestras para lograr transformar una cosa más fluida con niveles de paridad entre los que enseñan y los que aprenden y sobre todo la concepción de que todos enseñan y todos aprenden cuando trabajan. Freire decía que enseñar es aprender dos veces; si, pero siempre si te bajás de la cátedra, del caballo y te ponés en el nivel del que aprende. Lo de Freire es muy, muy interesante, aunque con el tiempo se dispersó un poco sobre todo en la educación primaria y secundaria actual.

V: En la formación de docentes, seguimos enseñando a Freire...

S: Si, pero una cosa es que vos lo aprendas como una lección y otra es que puedas aplicarlo en la práctica. Esa idea de acción-reflexión-acción; o sea que uno parte de la realidad o de la práctica, reflexiona sobre esa realidad o esa práctica, incorpora los nuevos conocimientos a esa realidad o a esa práctica y vuelve a la práctica con actitud transformadora, la cambia después de reflexionarla y de incorporar las nuevas cosas.

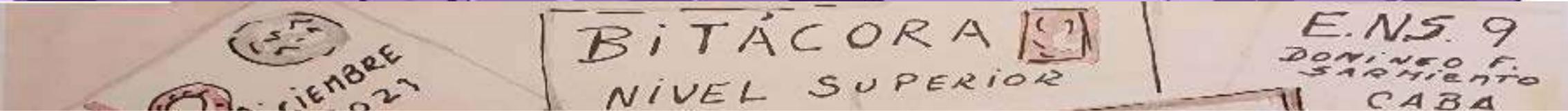
V: Susana vos tenés una trayectoria digna de grandes maestras. Contanos algo de vos y de algunos de los proyectos que te marcaron.

S: Primero soy Maestra Normal Nacional, estudié Tecnología Educativa y después la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad de Luján. Hice una especialización que se llamaba "Educación a Distancia", eso era lo primerísimo que salía. Yo tenía varios trabajos. Hice una campaña de alfabetización por radio en Argentina que se llamó "Nunca es tarde". En esa campaña pudimos enseñar y leer a distancia y por radio a más de 10.000 personas.

V: ¡Una campaña así por radio hubiera venido bien en tiempos de pandemia! (risas)

S: ¡La radio es fabulosa, mucho mejor que la televisión





para eso! Yo tenía algunas audiciones grabadas. Ese proyecto tenía tres audiciones: la de “Nunca es tarde” para alfabetizar, otra que se llamaba “Pasaporte al futuro” que era un apoyo para la escuela secundaria, otra se llamaba “El mundo y usted” y eran cursos de educación popular, cursos cortos, por ejemplo, contabilidad para pequeños talleres, cancionero popular porteño, la historia del teatro desde Grecia hasta la actualidad.

V: ¿Quién te contrató para eso tan maravilloso?

S: Me contrataron en Radio Nacional porque yo había estado en Italia con una beca haciendo un programa que era en televisión y cuando vine quería ver si lo podía hacer acá y fui a ver al director de Radiodifusión, pero me dijo *en Televisión por ahora no, más adelante vamos a sacar un canal educativo, pero podría ser en la radio; ¿usted se anima a hacerlo por radio?* Si, le dije y lo hice por radio. Yo usaba actores, era muy entretenido. Era hermoso. Recuerdo la voz del profesor de matemática, tenía una voz divina, el señor Miller. El Programa usaba actores y profesores que enseñaban. Fueron audiciones muy, muy buenas. De ahí, me llamaron de Panamá para que hiciera lo mismo cuando estaba el General Torrijos. Estuve un año en Panamá armando una cosa similar.

Me llamaron de la OEA y me contrataron como consultora para hacer cosas de educación a través de los medios según las necesidades de cada país. También trabajé para Naciones Unidas, para la FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura). A mí me quedó mucho lo de Freire y lo aplicaba y lo difundía siempre. Yo jamás dije “educación de adultos”, yo decía “educación entre adultos” y me ponía a la par con ellos.

V: Vos sabés que yo trabajo en formación docente, por tanto, trabajo con adultos. ¿Pensás que la perspectiva de Freire podría actualmente influenciar en la formación docente en Argentina? ¿Cómo?

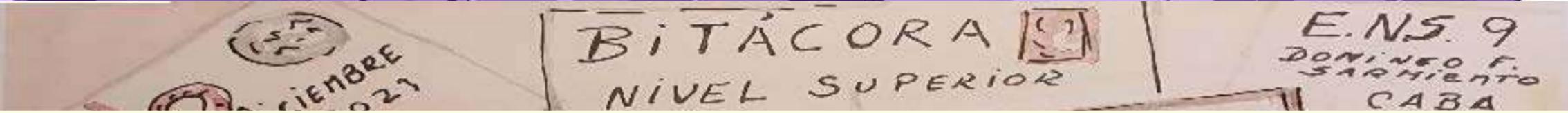
S: Elaborando proyectos y llevándolos a la práctica, desde los principios freireanos. En la teoría es muy difícil, pero los principios de Freire son válidos, con adultos, pero con niños y jóvenes también, porque es sacar la visión autoritaria del profesor primero. Una cosa es la autoridad y otra cosa es lograr que los alumnos y los estudiantes te sigan, que te conviertas en alguien a quien escuchen; ese es un trabajo personal de uno. Freire tenía un encanto personal muy grande para eso. Hay que concientizar a la gente, no hacerlos repetir. ¡Él combatió tanto la educación bancaria!

V: ¡Gracias Susana por compartirnos tu experiencia para Bitácora del Normal 9! Conozco tu recorrido y sé también de la cantidad de premios internacionales que tenés. No hay lugar para contar tanto ahora, quedará para otra publicación (risas).

Al terminar el diálogo y mi visita a su casa de Almagro se me vino a la memoria el día en que conocí a Susana Ruggiero en Quito-Ecuador. Era marzo de 1999, ella estaba revisando trabajos de campesinos ecuatorianos que hacían un curso y comenzó a contarme sobre el aprendizaje entre adultos. Este ha sido siempre un eje vertebrador en su carrera profesional.

Freire decía que la educación era un acto de amor, por tanto, de valor. De Susana aprendo siempre esto, su amor por enseñar, su respeto y valoración por la experiencia de todo ser humano que tiene delante, su capacidad incansable de aprender cosas nuevas (aún hoy, con la sabiduría que le dan sus 85 años).

Estoy convencida que formar docentes es una tarea de amor y coraje. ¡Gracias Paulo! ¡Gracias Susana! Mi trabajo de cada día tiene mucho que ver con el legado de ustedes y de tantos enormes e inolvidables maestros y estudiantes que nos constituyen, nos enseñan y nos siguen formando. ¡Qué verdad la de Freire!: “Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo,



*los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo".*

\*Doctora, Profesora y Licenciada en Cs. de la Educación. Profesora Educación Preescolar. Profesora del CFG en Escuela Normal 9 Domingo Faustino Sarmiento.



Susana y Verónica



# Entramando historias

## Una experiencia de una profe de la formación docente inicial y un estudiante desde la mirada del maestro Paulo Freire

Para Gerardo Montes

De la Prof. Viviana Fidel

\*Esta es mi historia que debe ser la de muchos más que están privados de poder expresar su desafortunado pasó por el sistema educativo, que sufrieron la lotería en la que se decide si recibís una mala o una buena educación, ser libres u oprimidos, por solo depender de un factor geográfico que define que según el barrio y la zona en el que te tocó vivir tendrás la suerte de recibir una Buena y Justa Educación\*.

Gracias por dejarme Existir Viví...

Gera Montes, Una falla del Sistema

### El relato

Hay experiencias que nos “arrasan”, nos “tumban” al decir de Jorge Larrosa. No volvemos a ser los mismos después de atravesarlas.

En el año 2010, siendo profesora del Seminario Problemáticas Actuales de la Educación Primaria, tuve un estudiante que me desafió de todas las maneras posibles como profe. Se llamaba Gerardo Montes. No volví a ser la misma luego de haber sido su profesora. Gerardo me hizo cambiar mi mirada sobre la educación, sobre el trabajo docente, sobre los estudiantes. Y sobre todo, me desafió a buscar otros caminos y a repensar profundamente qué significa ser docente y más aún, qué significa ser docente en las carreras de formación docente.

Como además de ser profesora, me encanta tejer y me encanta bordar, en este relato trataré de ir “tejiendo” distintos textos: el intercambio de correos elec-

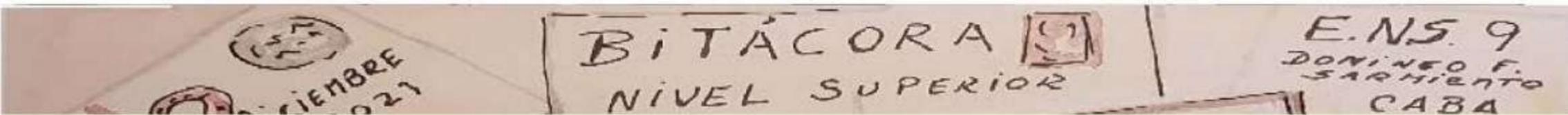
trónicos con Gerardo, fragmentos de su trabajo final, mis propias reflexiones, y a partir de estos textos, intentaré “bordar” las preguntas que me abrió esta experiencia y las respuestas que intento encontrar en algunos textos del maestro Paulo Freire.

Acá voy.

En la primera clase de ese Seminario, siempre les pedía a los estudiantes que se presentaran y dijeran cuales eran para ellxs las “problemáticas” de la educación primaria.

Cuando le tocó el turno a Gerardo, nos contó que trabajaba en su barrio, el Ramón Carrillo, como profe de ajedrez, que tocaba la guitarra y le encantaba la música. También nos contó, con cierto dolor, su trayectoria por el sistema educativo.

En su relato, Gera nos contó que terminó la primaria en la escuela 19 del distrito 19, pero que cuando em-



pezó la secundaria, se dio cuenta que no sabía leer ni escribir. Y que suponía que había pasado de grado y terminado la primaria simplemente porque él se portaba bien y les daría lástima a las maestras.

Luego nos contó que terminar la secundaria le llevó 12 años, porque repetía y repetía de años, iba cambiando de escuela, hasta que encontró una institución en la cual pudo terminar la secundaria.

Respecto de las problemáticas de la educación primaria, Gera habló con dolor de su paso por la escuela del DE 19. Decía que en su escuela lxs docentes no tenían continuidad y que los grados pasaban semanas y semanas sin maestrx a cargo.

En conclusión, con Gerardo, desde el sistema educativo, (del cual yo formaba parte obviamente) , habíamos cometido todas las injusticias posibles: le habíamos permitido transitarlo, pero no habíamos logrado generar las condiciones para que pudiera aprender, no supimos acompañarlo en el cumplimiento de sus sueños. Sin embargo él, gracias a su "empecinamiento" y perseverancia, seguía allí, firme, con sus sueños. Y Gerardo soñaba con ser maestro.

Comenzamos la cursada y Gerardo participaba activamente en clase, se conectaba con sus compañerxs y conmigo. Era muy suave, muy dulce y tremendamente reflexivo, pero no entregaba ninguno de los trabajos prácticos obligatorios, salvo que fuera grupal. Su participación activa en clase desde las lecturas y desde la oralidad era inversamente proporcional a su cumplimiento con los trabajos escritos. Y así llegó el final del cuatrimestre...Gerardo no escribía ...Gerardo no había entregado sus Trabajos Prácticos. .y cuando llegó el momento, tampoco presentó en tiempo y forma el trabajo final.

¿Qué hacer con un estudiante así? Según el régimen académico del profesorado, debía aplazarlo . Gerar-

do debía volver a cursar el Seminario. Pero internamente sentía que esa decisión era una bofetada a mi "marco teórico", contradictoria con las ideas que yo transmitía sobre el oficio docente y la responsabilidad que asumimos como profes y , fundamentalmente, tremendamente injusta con Gerardo.

En los profesorados vivimos enseñando la importancia de generar las condiciones para que lxs estudiantes aprendan, de respetar los tiempos singulares de cada unx, de acompañar las trayectorias educativas reconociendo los saberes y experiencias que portan lxs sujetxs, acompañar con amorosidad sin renegar de nuestras emociones. Si yo aplazaba a Gerardo, ¿dónde quedaba esa coherencia entre la teoría y la práctica?

Tuve que tomar decisiones y las tomé. Como primera medida, le mandé un mail.

Gerardo

¿Cómo va?

No tengo noticias tuyas. ¿En qué andás?

Tengo que cerrar las notas de todos y me falta la tuya. Hoy quedé con Alejandra que me esperan hasta el martes que viene. Hasta ese día, martes 14 de diciembre, a las 13,30, tenés plazo para entregarme el trabajo final y los TP que te faltan. Tenes tooooda una semana, así que ponete las pilas y dame ( y date ) la alegría de verte el martes con todos los trabajos para entregar.

Cualquier cosa, me consultás por mail.

Saludos

Viviana

Y esta fue su respuesta

Hola Vivi Me devolviste el Alma al Cuerpo recién Lei Tu Correo. Aca Sigo Sentado Escribiendo a Dos Por Hora Los TP. Y El trabajo Final Esta Casi Terminado. Yo Te lo Iva a Mandar Aunque Sea Por El hOnor Y La Dignidad de Cumplir Con Vos Quedate Tranqui Que Lo Vas A Tener Y Espero Mandar-

telo Antes Del Martes Que Viene. Igual Muchas Gracias Nuevamente Por Mantenerme vivo Vivi Se que Tengo Que Mejorar Un Monton y Vos me Estas Ayudando a Crecer En Responsabilidad Y En auto estima Ya Que Los Trabajos Son Para Mi Crecimiento Personal Como Persona Y Como Futuro Docente. Muchas Gracias Vivi de Nuevo Y Tendras Noticias Y Trabajos Mios En Estos Dias. no Puedo dejar de decirte Que Sos Una Exelente Profe Pero Mucho Más Persona. Vas A Estar En Mi Matris Cuando Llegue A Las Aulas. Gracias Vivi Por Dejarme Existir y de Nuevo Muchisimas Gracias.

Profe Jipy Vivi<sup>1</sup>

Gera Montes Vago En Rehabilitación...

El intercambio de correos siguió. Finalmente Gerardo entregó los TP que “debía” y también el trabajo final. Hubo un ida y vuelta con “correcciones” y “sugerencias” más hasta que decidimos que había llegado el momento de la entrega definitiva.

Y su trabajo comenzaba así:

“Comienzo este tarea teniendo en cuenta tú fe puesta en mí y agradeciéndote por decirme que me creas capaz de poder realizar estos trabajos, pero soy consciente de que ya estoy fuera del límite de entrega, así que no pretendo que me los valides y solo si tenés tiempo para revisarlo y cuando puedas te pido una pequeña devolución”

Gracias Profe Jipy Viví

<sup>1</sup> ¿Por qué me decía profe jipy? Acá en un mail me lo explicaba, transcribo el fragmento: Buenas Ondas Jipis de Los 60 o 70, (Digo de Esos años Mi Compañero de Trabajo Me Dijo Que Jipis Eran Los de Esas Épocas, Pero Yo Creo Que La Buena Onda y Buena Vibra Continúan Dando Vueltas Alrededor de Cierta Gente Diferente) Y Que Tu Idea de Subirnos A Un Micro E Ir A Una Escuelita Rural No Se Haya Apagado y Se Pueda Concretar Este Año.

☺ Gera

*Voy a presentarme soy Gerardo Adolfo Montes, tengo 26 años mi domicilio de nacimiento, fue rincón y entre ríos, una pensión en la que viví con mi Mama, hasta los 5 años hasta que nos fuimos a causa de la separación de mi Mama y el que me hizo y fuimos a vivir al albergue warnes, eran dos edificios destinados a ser el hospital más grande de sud-américa, hechos por la fundación de Eva Perón, pero al morir quedó a medio construir y fue habitado por gente sin vivienda, entre ellas nosotros\*.*

*\*Vivimos dos año en el albergue, hice algo del jardín, salita de cinco y curse primer grado en la escuela 22 no tengo idea que distrito, pero sé que pase a segundo grado\*.*

*\*Segundo lo empecé ya en el barrio nuevo, al que nos trasladaron después de muchas marchas hechas por los habitantes del albergue, reclamando por viviendas dignas, que tengan baño, cocina y básicamente puertas y ventanas\*.*

*\*Así que a partir de segundo grado hasta séptimo lo curse en el barrio nuevo llamado Barrio Ramón Carrillo dentro del ya histórico barrio de (Villa Soldati) sin repetir ningún grado en la Escuela N° 19 perteneciente al distrito 19 y egresándome en el año 1997\*.*

*Así que por fin en el año (2010) pude terminar Mi Secundaria después de (12 Años de Secundaria) por haber tenido una mala primaria\*.*

*\*Y soy taxativo con la afirmación por haberlo vivido esa mala experiencia que me llevo a padecer el secundario y con el fundamento de haber conocido a un profesor que trabajo en mí colegio que me conto que la clase de colegios como en*

*el que termine lo utilizan los maestros recién recibidos para titularizarse y después pedir el pase para otros colegios y barrios más seguros y con una población de alumnos menos problemáticos. Yo termine la primaria por solo portarme bien, no siendo problemático ;;;y bueno se porta bien, que pase total en algún momento va aprender lo que tenga que aprender!!!...???*\*

### **Volviendo a "leer" la experiencia**

Vuelvo a leer su trabajo y a recordar esa experiencia. Y me parece hoy interesante "leer" esas decisiones que tomé, las dudas a las que me enfrenté, (con el acuerdo de las autoridades del Profesorado en ese momento) en el marco de las ideas del maestro Paulo Freire.

Y se me ocurre hacerlo desde algunas de las preguntas que me hice en aquel momento, tratando de buscar "respuestas" posibles en algunos de los libros de Freire. Algo que siempre propongo a los estudiantes, "entrar" a los textos con preguntas.

### **Sobre el miedo y la inseguridad**

***¿Por qué Gerardo no podía sentarse a escribir o al menos no podía presentar nada por escrito? ¿Qué "movimiento" hicimos desde el profesorado para que finalmente pudiera hacerlo?***

A fines de noviembre me mandó otro correo

*Te Quiero contar el proceso de esta entrega de: JGera Montes.*

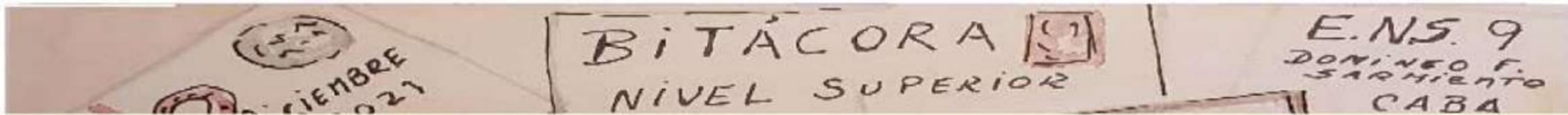
*Bueno Vivi aquí ando, son las 12:57 am ya madrugada del Lunes 29 de noviembre de 2010, estuve todo el domingo dando vueltas frente a la computadora y por supuesto igual que vos, gracias a dios que por fin tengo una computadora (*

*Se Llama Morocha) y si se que me motiva a escribir, pero tambien me distrae mucho ( Como Nene con juguete Nuevo) y si tengo credito en el moden inalambrico, ni te cuento como me cuelgo con el internet (Limpio el Mail, contesto Mails viejos) porque hoy entre que escribía un par de palabras me tomaba largos recreos para organizar la musica que tengo dentro de La Morocha o le agregaba otros CD que no havia grabado y asi dando vueltas a las 12 am pude organizar la información que havia copiado en mi carpeta y por fir redondear una presentación digna para mí Profe jipi. Y Bue como veras es una lucha incansable conmigo mismo y con las tentaciones y distracciones del mundo que me rodea, pero finalmente aca te dejo otro poco de esfuerzo que me cuestan Batallas y Reflexiones Taxativas - Destructoras Hacia Mí Existensia como Aprendiz de Estudiante y Futuro docente. A de paso Muchas Gracias por dejarme Existir, por que si fueras otro tipo de docente de esos convencional ya hubiese desaparecido de tu materia. Muchas Gracias Vivi Por Existir y permitir que alumnos no-convencionales como Yo Gera Existamos... Graciasss. Y Sigo Trabajando...*

GeraJ

Nos dice Freire: "Siempre existe una relación entre el miedo y la dificultad, entre el miedo y lo difícil. Pero en esta relación evidentemente se encuentra también la figura del sujeto que le teme a la tempestad, que le teme a la soledad o teme no conseguir franquear las dificultades para entender finalmente el texto o producir la inteligencia del texto". También nos habla de la " Inseguridad del sujeto temeroso. Inseguridad para enfrentar el obstáculo..." (Cartas a quien pretende enseñar"p 59)

¿Tal vez el miedo de fallar, de entregar algo mal le jugara en contra? ¿Su baja autoestima le dio tanta inseguridad? Sin embargo, cuando terminado el cuatri-



mestre le mandé un mail proponiéndole más tiempo, diciéndole que lo “esperaba”, que de alguna manera confiaba en él, se animó a mandar lo que tenía hecho y se animó con mi acompañamiento a terminarlo y entregarlo. Me pregunto hoy si podría haberlo ayudado de otra manera en el transcurso del cuatrimestre, si necesitó una mirada singular hacia él para juntar coraje, si él necesitó ese tiempo “extra” para terminar su trabajo.

### Sobre el amor y la profesionalidad

**¿Si flexibilizo tanto los tiempos, si le doy tantas oportunidades a un estudiante, estoy actuando más como “tía” al decir de Freire que como profesional? ¿Está mal que me deje llevar por el afecto que le tenía a Gerardo? ¿Está mal “querer” a los estudiantes?**

Freire nos advierte: “Como no convertirme en tía. Acompañar con amorosidad pero sin dejar de lado la profesionalidad” (p 27)

¿A qué se refiere Freire con el apelativo “tía”? Rosa María Torres, una educadora popular ecuatoriana, nos lo explica en el prólogo de Pedagogía de la autonomía que ella misma escribió.

*“Esto es precisamente lo que hace del moderno **tía** -como del **apóstol**, el **héroe**, el **jardinero**, el **guía**, el **conductor**, el **ejemplo**, la **vanguardia** y tantos otros **símiles** con los que se ha ensalzado convencionalmente el ego docente - una trampa mortal. Esa **profesora-tía** que se siente apreciada y querida, está aceptando que es su sobrenombre de **tía** el que evoca afecto, no su nombre y su rol propios de profesora, de maestra. Aceptar la candidez de la tía -como la del **apóstol** o del **sembrador de semillas** o del **forjador de juventudes** - confunde y adormece, encandila y posterga, y no ha traído consigo ni mejores salarios ni mayor estatus ni condiciones adecuadas de trabajo ni*

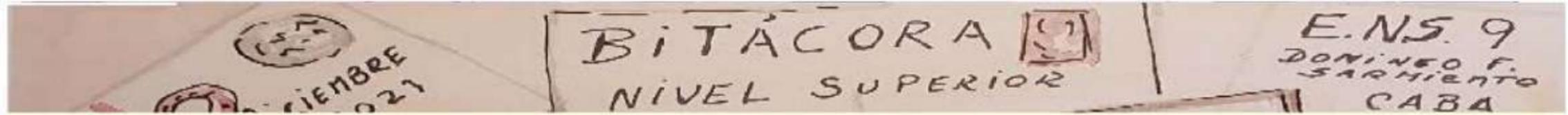
*profesionalización ni perspectiva de futuro. Porque nos recuerda que el apelativo de **profesora**, **maestra**, **educadora** - tiene valor y dignidad por sí mismo, y no necesita ni de **símiles grandilocuentes** ni de **apodos** ni de **disfraces** - **facilitador**, **monitor**, **coordinador**, **organizador del aprendizaje**, **gestor pedagógico**. Porque al **desenmascarar a la tía** y **restituir a la profesora su derecho a dar y recibir afecto** en tanto profesora, nos permite reconocer que el amor es parte integral de la **calidad tanto del educador como de la educación**”.*

Freire nos “autoriza”, nos “habilita” a los profesores a querer a nuestros estudiantes, a reconocer que nuestro trabajo profesional necesita del afecto, de la amorosidad. “Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada del amor”. (Cartas a quien pretende enseñar, p 26) Sin embargo, también nos aclara que “no hay que pensar que la práctica educativa vivida con afectividad y alegría prescinda de la formación científica seria y de la claridad política de los educadores. La práctica educativa es todo eso: **afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio o, lamentablemente, de la permanencia del hoy**”

### Aceptar que no sabemos o qué cualidades debemos tener los docentes

En un momento tuve que aceptar que no sabía cómo ayudar a Gerardo, lo que había intentado a lo largo del cuatrimestre no había alcanzado para que él pudiera responder a los requisitos de aprobación del seminario. Quería ayudarlo pero no encontraba el camino. ¿Cómo acompañarlo sin humillarlo? Me preguntaba como hacían tantos colegas en tener tanta seguridad sobre a quiénes aprobar o desaprobar. Yo tenía más dudas que certezas.

Volvemos al maestro. Freire en su libro Cartas a quien pretende enseñar nombra varias cualidades



que debe tener un docente... La humildad, la amorosidad, la tolerancia ... ¿Lo "leemos"?

*"La humildad nos ayuda a reconocer esa sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Sin humildad difícilmente escucharemos a alguien demasiado alejado de nuestro nivel de competencia"*

.....

*"La humildad me ayuda a no encerrarme jamás en el circuito de mi verdad. Uno de los auxiliares fundamentales de la humildad es el sentido común que nos advierte que con ciertas actitudes estamos cerca de superar el límite a partir del cual nos perdemos" ("Cartas a quien pretende enseñar" p.75)*

*"Por eso es que una de las expresiones de la humildad es la inseguridad insegura, la certeza incierta y no la certeza demasiado segura de sí misma." ("Cartas a quien pretende enseñar" p.76)*

¿Por qué no nos permitimos la duda como docentes?  
¿Por qué pensamos que tenemos que saberlo todo?  
¿Cómo emprender nuevos caminos si creemos que lo sabemos todo? Sólo reconociendo que no sabía ya cómo ayudarlo, hablando con colegas y autoridades de la institución que tenían una mirada comprensiva y liberadora, probando, incluyéndolo en mis decisiones, pude, a tientas, encontrar algún camino. Y ese camino debíamos transitarlo juntos y con alegría, no con presiones, no con imposiciones, no con humillaciones.

*"La alegría no llega sólo con el encuentro de lo hallado sino que forma parte del proceso de búsqueda. Y enseñar y aprender no se pueden dar fuera de ese proceso de búsqueda, fuera de la belleza y de la alegría (Pedagogía de la autonomía, p 132).*

### **Sobre el inacabamiento y el condicionamiento**

Gerardo tuvo una trayectoria escolar difícil, accidentada. Tuvo en su formación enormes carencias. Era una persona sumamente reflexiva, inteligente, curiosa, pero era muy inseguro, le costaba escribir y tenía muchísimos errores de ortografía y de construcción gramatical. ¿Estaba escrito entonces su destino? ¿Gerardo no podía o no debía ser maestro? ¿Es imposible compensar tantas carencias en la formación? ¿Una trayectoria escolar errática nos "determina" el futuro? Freire nos habla de condicionamiento y no de determinación. ¿Podemos pensar caminos para superar esos condicionamientos? ¿Los podemos pensar solo o es imprescindible pensarlos con otros?

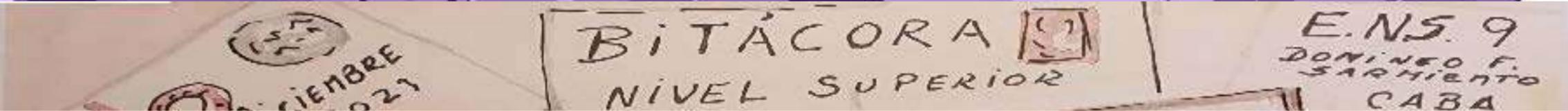
Nos dice el "maestro" Freire *"Me gusta ser persona porque, inacabado, sé que soy un ser condicionado, pero, consciente de su inacabamiento, sé que puedo superarlo"*. ("Cartas a quien pretende enseñar" p.52)

*"Al fin y al cabo, mi presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él sino la de quien se inserta en él. Es la posición de quien lucha para no ser tan solo un objeto sino también un sujeto de la historia."*

*"es en la inconclusión del ser, que se sabe como tal, donde se funda la educación como un proceso permanente. Mujeres y hombres se hicieron educables en la medida en que se reconocieron inacabados. No fue la educación la que los hizo educables, sino que fue la conciencia de su inconclusión la que generó su educabilidad."*

Si partimos del supuesto que somos seres inacabados, condicionados pero no determinados. Si pensamos que todos podemos aprender y que ser educador es poder acompañar a todos los sujetos en su trayectoria educativa. ¿Cómo no confiar que Gerardo pudiera aprender a expresar sus ideas por escrito según los criterios convencionales de la Lengua? ¿Tal





vez su formación le llevara más tiempo? Puede ser. ¿Necesitaría mayor acompañamiento? Seguramente. ¿Era su derecho tener ese acompañamiento? No me cabe duda que sí. Sin embargo, él sentía que las profes que lo habíamos “bancado”, acompañado, esperado, ayudado, éramos “profes jipis”, distintas, especiales. Lo repetía una y otra vez en sus mails.

Gerardo terminó su trabajo compartiendo conmigo sus sueños.

*\*Viví Te acordas que alguna vez te conté mi sueño de Ser Doctor en Educación como lo máximo a alcanzar respecto al estudio, bueno como esa es la idea te quiero pedir que en algún ratito libre me puedas ayudes a diseñar el camino para poder llegar de la mejor forma empezando por decidir que materias ir haciendo en el magisterio y luego qué etapas de la facultad ir encarando para llegar de la mejor manera a mi destino. Algo así como un Mapa de Mi Carrera al Doctorado\*.*

*\*Te cuento que soy muy ambicioso en las carreras previas que quiero encarar antes de llegar al Doctorado\*.*

*\*Primero quiero Ser Psicopedagogo, pero me dijo Susana que solo existe la carrera en la privada así que me propuso hacer la licenciatura en ciencias de la educación y luego encontrar la rama que me especialice en Pedagogía, me gustaría estudiar después Trabajo Social y especializarme en la rama de educación, luego por gusto estudiar Sociología y por fin con todo ese conocimiento encarar mi tesis para Ser Doctor en Educación. ¿Podre...? Viví\*.*

*¡¡¡Yo Creo Que Si Voy Poder y Si Yo Puedo Otros Podrán!!! Gera\*.*

## Final infeliz

Gerardo falleció de cáncer de colon a los 33 años. Muchos nos preguntamos si se murió por pobre, por no haber podido acceder a buenos servicios médicos. Nos quedará esa duda.

Gerardo no pudo cumplir sus sueños. En el profesorado aprobó pocas materias. Y se fue a estudiar música a la Universidad de las Madres. Aunque siempre me decía que iba a retomar el profesorado (y volvió un cuatrimestre), le resultaba muy difícil. El sistema educativo es hostil con los que presentan ciertas vulnerabilidades.

Lxs que lo conocimos seguimos recordándolo, seguimos aprendiendo de él, y le agradecemos por haber terminado ese trabajo para el seminario en el que le puso palabras al padecimiento de tantxs chicxs en el sistema educativo. Por haber compartido allí sus sueños. Por permitirnos pensar que otros chicos y chicas vulnerados tal vez puedan cumplir los sueños que Gerardo no pudo cumplir.

Y en mi nombre le agradezco siempre porque me sigue interpelando en la búsqueda de una educación liberadora.

## Bibliografía

Freire P: Pedagogía de la autonomía (2012), Siglo veintiuno editores, Bs As.

Freire P: Cartas a quien pretende enseñar (2013) Siglo veintiuno editores, Bs As.



# Viaje 5



*El claustro de  
estudiantes toma la  
palabra*





# La herramienta fundamental para organizarnos

## CONSEJERAS ESTUDIANTILES

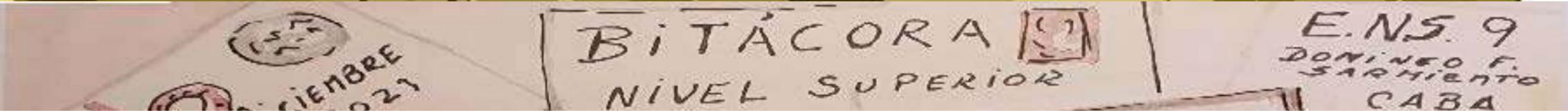


El Centro de Estudiantes Terciario del Normal n°9 (CE-TeN°9) es una herramienta de las y los estudiantes para poder organizarnos tanto en la defensa como en la conquista de nuestros derechos para garantizar nuestra educación pública, gratuita, laica, y de inclusión.

La existencia y funcionamiento del CETeN°9 debe surgir como iniciativa de las y los estudiantes, promoviendo el espacio para la participación democrática de quienes estudian en el normal, llevando adelante debates en las aulas que fomenten la comunicación y el vínculo entre compañeros/as con el fin de fortalecer la calidad institucional.

El funcionamiento y constitución del mismo en la institución está autorizado por la Ley n°137. El mismo está regido por un estatuto del CETeN°9 consensuado entre estudiantes, la conducción y los mandatos assemblearios. Se convocan a elecciones una vez por año, presentando listas con Cuerpo Coordinador y Secretarías Temáticas.

Debe ser independiente de las autoridades de la institución y de agrupaciones o partidos políticos, esto no niega que entre sus miembros haya personas pertenecientes a una agrupación política. La conducción es la agrupación perteneciente a la lista elegida mediante elecciones, que se responsabiliza del CETeN°9 y orienta políticamente al gremio estudiantil.



Dicha conducción debe realizar asambleas mensuales y cuando sea necesario puede hacer una asamblea extraordinaria. Esta es la principal herramienta para debatir, decidir y votar mandatos que luego llevará a cabo el centro. Se vota a mano alzada con las y los estudiantes allí presentes, por eso es muy importante la participación, para que la toma de decisiones sea lo más representativa posible.

Durante más de un año el CETeN°9 no estuvo en funcionamiento. Es momento de volver a organizarnos, de conocernos entre compañeros/as y formar la unidad que se necesita para poder cumplir con los objetivos del centro. Tener una representación de nuestras voces y trabajar en conjunto con las y los consejeros estudiantiles para mejorar nuestra formación en el Normal 9. En Facebook nos podemos conectar a través del grupo CETeN°9 Oficial o puedes enviar un mail

a [estudiantesnormal9@gmail.com](mailto:estudiantesnormal9@gmail.com)

Como docentes en formación es fundamental estar comprometidos con nuestra tarea de formadores y de continuos aprendices. Por tanto, el centro debe promover actividades que enriquezcan cultural y educativamente la formación docente, así como también generar el espíritu de solidaridad entre pares y conciencia crítica, teniendo como principios defender la diversidad, oponiéndose al pensamiento único.

En el ámbito educacional es fundamental luchar contra la fragmentación del sistema educativo y el individualismo de la sociedad; el CETeN°9 es un espacio para generar lazos de unidad que perduren y se desarrollen en nuestras prácticas. Esperamos su participación para que nuestro centro se conforme y funcione de la mejor manera.

¡EL CENTRO ES DE TODOS Y TODAS!



# Viaje 6



## Acerca de la política educativa





# Romper la trituradora: dos propuestas para jerarquizar la carrera docente

Manuel Becerra

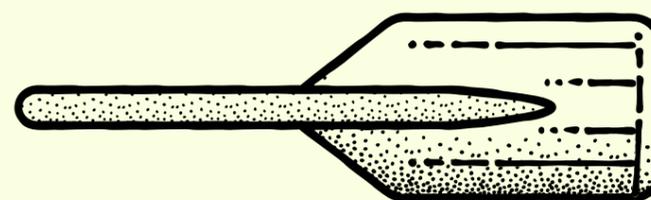
*Texto publicado simultáneamente en el portal [glo-riayloor.com](http://glo-riayloor.com)*

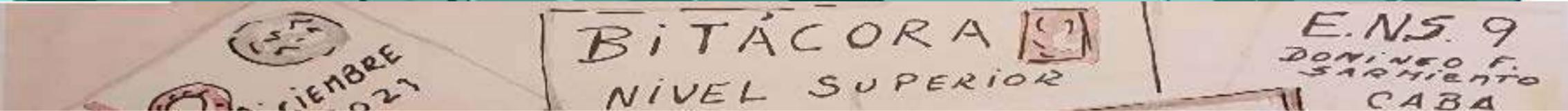
Una primera versión de este texto fue publicada en el blog [fuelapluma.com](http://fuelapluma.com) el 19 de diciembre de 2016, bajo el título “Un CONICET pedagógico: una propuesta para jerarquizar la docencia”. Como sucede con los textos, nunca se terminan de escribir, y es la más absoluta arbitrariedad del escritor o el editor quien pone fin a las correcciones y reformulaciones. A veces, como en este caso, pasa que habiendo corrido cinco años de agua bajo el puente, se sumaron algunas ideas más a esta propuesta y otras fueron puestas en perspectiva. En aquel momento, el texto buscaba confrontar con algunos discursos del macrismo vinculados a una “jerarquización de la carrera docente”.

En 2018 el gobierno del PRO intentó, en la Ciudad de Buenos Aires, cerrar los institutos de formación docente públicos que quedarían bajo el único mando de la UNICABA hoy llamada, *rebranding* de por medio, “Universidad de la Ciudad”. Independientemente del status actual de ese apéndice del ministerio educativo porteño -aun no alcanzó su status de universidad autónoma y tan sólo es otra oficina para repartirle plata a sus militantes- y que no logró cerrar los pro-

fesorados, en aquel año de fuerte conflicto se volvía sobre esta idea: que el título docente esté emitido por una universidad en vez de un profesorado, supuestamente, “jerarquizaba” la docencia. Esto es un error elemental: no es el nombre ni la categoría de la institución emisora del título lo que jerarquiza una carrera, sino las condiciones en que esta última se desarrolla y se enmarca. Y ahí entramos en el grano: algunas propuestas para una verdadera jerarquización.

Es imperioso partir de una base: no hay jerarquización profesional -de ninguna profesión- sin reconocimiento salarial. Todo lo demás -el nombre de la institución emisora del título, concursos de belleza para docentes brindados por multinacionales, cursos de liderazgo que quieren inventar la pólvora- es cotillón.



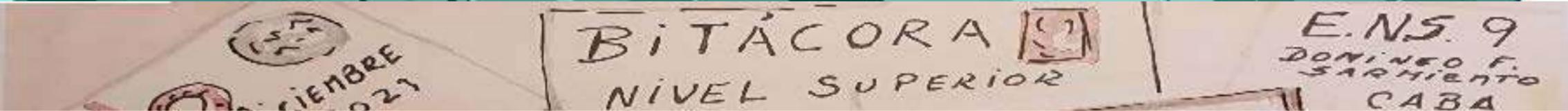


Si la docencia no es una carrera atractiva para los jóvenes eso no tiene que ver con que diga “universidad” la papeleta, sino con la plata que se gana y las condiciones de trabajo. Por supuesto, la oferta de un salto salarial -no un empate con la inflación: un salto, una jerarquización real- por parte del Estado podría venir acompañada de una negociación peliaguda con los sindicatos docentes sobre el Estatuto del Docente -nuestro convenio colectivo de trabajo-. Pero si no hay salto -repito: no empate a la inflación, sino salto- en el salario no hay discusión sobre el Estatuto posible. Y se puede añadir otra condición crítica, sine qua non, para la jerarquización de la carrera: la organización por cargos de las horas sueltas en secundaria y formación docente.

Lo sabemos de sobra: la docencia es una profesión especialmente compleja. Los niños, niñas y adolescentes, hoy por hoy -y la pandemia lo demostró con creces- están librados a la mano invisible de su contención familiar y de clase (no es exactamente la escuela la que se desayuna sus identidades, sino la sociedad misma). Esta trituradora de futuros se manifiesta de formas cualitativamente diferentes en la escuela pública que en la privada. Mientras en la gestión estatal se hiperburocratiza al docente y el sistema de puntaje es sólo una ficción que termina premiando a los agentes más alienados, por la puerta del aula ingresan los más desgarradores esplendores de la tragedia social. Alumnos **abusados, fajados**, abandonados a los **consumos** y los circuitos de la **violencia; psicosis y esquizofrenia institucional** galopante, carencia total de autonomía de las escuelas para abordar problemas complejos. La muerte en vida entra al aula en la escuela pública: el ruido del portazo de un futuro que se cierra para siempre para ese pibe que no sabe cómo correrse de las vías del tren que se lo llevará puesto. Uno como docente es **testigo directo** de eso, viendo la piña venir en cámara lenta. La tragedia está anunciada, es evidente, es casi inevitable y uno sólo puede ser testigo.

Si eso no tritura vocaciones, esperanzas y planificaciones de carrera, es que uno es simplemente un insensible o ha podido, sabiamente, canalizar el dolor (que es una forma voluntaria y consciente de ser un insensible: ser un cínico). Por otro lado, en las escuelas privadas los docentes están, precisamente, privados de los derechos que nos asisten en el Estatuto. De esta manera, aumenta la flexibilidad para contratación y despidos de los docentes, en tanto las lógicas son las mismas que en cualquier trabajo del ámbito privado. Eso puede redundar en **precarizaciones** de diverso tipo -y arbitrariedades consecuentes-, además de desincentivar el pago de horas dedicadas a la innovación y a la profundización de saberes. De formas divergentes, las condiciones de contratación docentes están muy lejos de contemplar los desafíos y las necesidades de la profesión hoy en día, ya que o dependen de una estructura rígida como un orden de mérito falaz o están sujetas a las lógicas del mercado, que tienden cada vez más a la precarización, a la educación a la carta de padres y madres que toman a la escuela como la góndola de un supermercado, y la **renuncia a los derechos laborales**.

Privados o públicos, los docentes de niveles obligatorios estamos sujetos a una rápida pérdida de los incentivos intelectuales y pedagógicos que nos llevaron a elegir la profesión en primera instancia, los que efectivamente la elegimos y no “caímos” en ella por el marchitamiento de otras expectativas laborales. Privados o públicos, los docentes tenemos un trabajo que, efectivamente, iguala para abajo la calidad educativa en tanto no hay ninguna oferta de parte de las clases dirigentes -todas: incluyendo, y especialmente, las que vienen a “hacer la revolución educativa” agrediendo docentes por los medios de comunicación- para modificar la carrera en un sentido progresivo, aprovechando los saberes y la experiencia que muchos hemos acumulado con miles de horas frente al aula y dentro de la escuela. Al contrario: sumando tareas alienantes y burocráticas, y **metastasiando el tejido social**, el sistema actual sólo destruye las



subjetividades de una mano de obra mal paga y peor reconocida socialmente, salvo para echar salvajemente culpas o hacer campaña electoral reprimiendo docentes en Plaza Congreso.

### Algunas ideas

Analizar una posibilidad de jerarquización requiere, además del elemental reclamo por mejoras salariales y edilicias, contemplar la estructura de un sistema educativo federalizado. Las escuelas y los salarios están en manos de las jurisdicciones, y sólo los contenidos generales de la educación y algunas variables socioeducativas y de capacitación dependen del Estado nacional. Entonces, ¿Quién es el responsable? ¿Quién tiene en sus manos la posibilidad de esa jerarquización?

- Una categorización optativa dentro del Estatuto

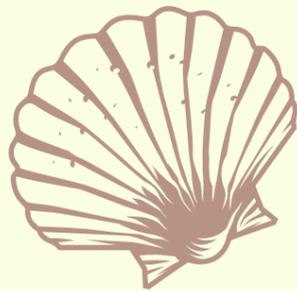
Una propuesta podría ser, por ejemplo, incentivar las trayectorias docentes que dediquen parte de su carrera a la investigación e innovación pedagógica, a la producción de materiales, a la capacitación de pares. En todas las jurisdicciones hay escuelas o centros de capacitación docente, con condiciones variadas de precarización de los capacitadores. Esas instituciones son pequeñas en términos de personal, y tienen un potencial enorme. Estos centros podrían convertirse en una suerte de CONICET pedagógico o, retomando el antiguo nombre de la actual “Escuela de Maestros” porteña (un nombre infantilizador de los docentes, por cierto), un Instituto Nacional de Pedagogías de Anticipación.

Un primer paso, fundamental, sería la transferencia de estos centros al Estado nacional. Esto podría lograrse sin demasiado costo político si se mejoran las **condiciones de contratación** actuales de su personal. Reconociendo entonces su antigüedad, estabilizando su planta y reasignándole roles de tutores

de investigación según la propuesta a continuación, la transferencia podría darse sin demasiados sobresaltos. Hay, además, cierto vacío legal en las **leyes de transferencia de 1991 y de Educación Nacional** al respecto, lo cual redundaría en que prácticamente tampoco habría obstáculos jurídicos.

En una segunda instancia, estos centros de capacitación pasarían a formar parte de un ente autónomo descentralizado, con lógicas similares a las del CONICET: se conservarían los espacios físicos y virtuales donde se llevan adelante estas políticas de formación continua o permanente en cada provincia. La parte política de su gobierno institucional tendría funciones fuertemente acotadas y estaría limitada a funciones administrativas, pues el ingreso a esta suerte de “CONICET pedagógico” tendría lógicas más emparentadas con la selección y evaluación de proyectos y antecedentes. Así, para que un docente pueda dedicar parte de su carrera docente a complementar sus actividades áulicas en la investigación pedagógica, deberá presentar un proyecto de trabajo que será evaluado, así como sus antecedentes, sobre aspectos estratégicos de la escuela pública actual. Ese proyecto de trabajo será considerado, al igual que en el CONICET, por comités de capacitadores y docentes –puede haber también representantes sindicales y de cada ministerio provincial.

Un docente sólo podría dedicar buena parte de su tiempo a la investigación pedagógica y a la producción de material para el aula siempre y cuando cuente con menos horas frente al aula –que de todos modos **debería conservar** como condición para la trayectoria en investigación– y una **paga mayor** si desea dedicar parte de su carrera a estas tareas. El salario debería ser más atractivo que por la misma cantidad de horas frente al aula, de manera de limitar la exposición a la trituradora y promover la reflexión crítica sobre ella en un espacio que podría ser la sedes centrales o descentralizadas de cada provincia de esos



centros de capacitación, donde debería haber acceso a información actualizada –una conexión a **internet** decente, en realidad–, un buffet, aire acondicionado y calefacción, baños limpios y agua caliente. Podrían pensarse también instancias de trabajo domiciliario, reconociendo como un plus salarial la conexión a internet y los dispositivos necesarios, apelando al Zoom o al Meet para intercambios con agentes de otras latitudes. En suma, un espacio limpio y bien cuidado: todo lo que una escuela pública, precisamente, **no es**. Estos nuevos recorridos profesionales exigirían, en un punto, rearmar el tetrís de la **docencia taxi**: lo ideal sería que los docentes sólo trabajaran en la escuela un turno para poder dedicar el trabajo intelectual a contraturno, por ejemplo. Si bien esto es una ingeniería difícil de lograr, es sin embargo practicable.

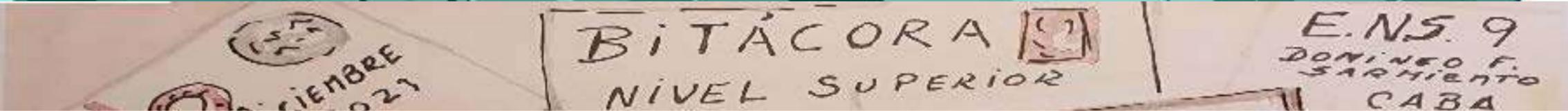
Los temas investigados, por otro lado, deben atender a los problemas de la escuela pública actual y deben poder ponerse en juego en las escuelas reales. Debería haber una **retroalimentación** entre ambos aspectos de la carrera, de manera de perfeccionar las hipótesis de trabajo y corregir sobre la marcha, pues de eso se trata precisamente la innovación. Podrían configurarse equipos de trabajo, y un sistema de ascensos a **tutores** de investigación, o de capacitación a los **propios compañeros de trabajo**, para incentivar la permanencia en este circuito y promoverlo como una posibilidad de mejores condiciones laborales.

Crear un *think tank* pedagógico a partir de la experiencia docente podría mejorar muchísimo la articulación entre este tipo de recorridos y las líneas de investigación universitarias que se dedican al estudio del sistema educativo. Como contraparte, podrían

pensarse **convenios** –en tanto se trataría de una sola institución– con las universidades nacionales para la acreditación de estudios de posgrado, con la posibilidad de becas de observación de otros sistemas educativos del mundo para realizar estudios comparativos o pensar estrategias posibles, por poner un ejemplo.

- Una mayor articulación con la formación docente y la producción académica

Además de dar clases -y su combo: planificación, corrección, contención, mil y un tareas administrativas-, los docentes solemos, circunstancialmente, participar de otras instancias de diálogo con otros niveles y circuitos del campo educativo. En concreto, muchas veces somos objeto y fuente para investigaciones que desarrollan becarios e investigadoras de distintas universidades, que vienen a realizarnos entrevistas y observaciones de clases que luego diseccionarán bajo el microscopio de sus marcos teóricos y metodológicos. Muchas veces, desde ya, juzgando nuestras decisiones: esos análisis quedarán en tesis y papers que no leeremos jamás, pues ¿a qué docente que fue entrevistado para una investigación, o que llenó el enésimo Google Forms, luego le compartieron los resultados? En este caso, la propuesta apunta a pensar esas instancias -las de las entrevistas, pues los formularios suelen ser extractivismo académico puro y despersonalizado: otra dimensión de la penetración de las nuevas tecnologías en la educación- como espacios de construcción: en vez de ser unidireccionales, que sean de ida, vuelta, síntesis. De esa manera, se podría reconocer el aporte de los docentes a las investigaciones -con un certificado emitido por la universidad de origen que redunde en puntaje para la carrera del docente y, eventualmente, en un bono salarial una vez obtenida determinada cantidad de puntaje vinculada a este circuito. Esto necesitaría aprobarse a nivel Consejo Federal de Educación como parte posible de la carrera docente. Flavia Terigi ha remarcado que la total falta de autovaloración que tenemos los docentes en relación al conocimien-



to que portamos y producimos: pues bien, sin ese conocimiento las investigaciones en las escuelas serían imposibles. Para las carreras de Ciencias de la Educación, la experiencia docente es una *commodity*. ¿Por qué no obtener una retribución por ella, más allá de -en el mejor de los casos-, media docena de facturas “por las molestias”?

Otra de las tareas que circunstancialmente nos toca es la de recibir a residentes y practicantes, o sea, estudiantes en los trayectos finales de su carrera de profesorado. Estas residentes tienen sus profesores y profesoras de prácticas, pero existe una figura un poco fantasmagórica que le corresponde al docente que recibe a la estudiante en su aula: el “docente coformador”. Al no estar institucionalizada esta figura, muchas veces ese docente -que conoce la escuela, su micropolítica, al grupo de alumnos, y cómo estas variables condicionan la planificación- no toma el rol de “coformar” al residente, dejándole las devoluciones a su profesor de prácticas. En algunos casos sí, por voluntad propia, y en otros, por algún mandato que quita tiempo y energía para el trabajo principal (el “combo” mencionado antes). En este caso, la propuesta es institucionalizar la figura del docente coformador, que amplíe su esfera de influencia a un intercambio más intenso y fructífero con el o la residente y el profe de prácticas. Esto, desde ya, debería acompañarse de horas rentadas y puntaje, nuevamente, ya que se trata de una tarea adicional que requiere de su experiencia y saber profesional. Pero también debe

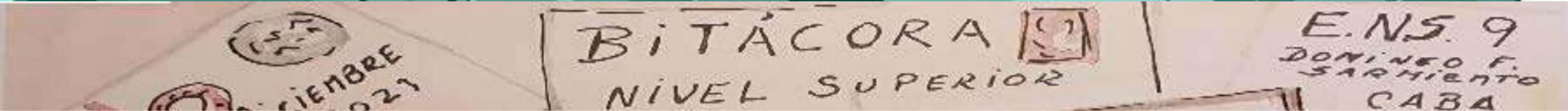
estar la posibilidad de que sea optativo, ya que no todos los docentes tendrán intención de tomar esas tareas. Esos mismos docentes, con articulación clara con los profesorados, podrían también oficiar de “anfitriones” que reciben a los docentes que se incorporan a sus escuelas, aportando su saber institucional específico. Nuevamente, nunca está de más volver a repetir, a cambio de renta y puntaje.

### Algunos problemas de la carrera docente actual

Esa “tritadora” alienante -la parte de *sistema* que tiene lo educativo: las tensiones gubernamentales, la hiperburocratización en papel y, cada vez más, en plataformas, el desfile de funcionarios que no sólo no pisaron una escuela desde su egreso sino que nunca se volvieron a cruzar con docentes, la presión que la tragedia social ejerce sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y varios etcéteras más- tienen como correlato una “emigración” de los docentes más dinámicos hacia otros horizontes laborales. Puestos técnicos y de asesorías en ministerios, docencia o investigación universitaria, son algunos de los destinos más usuales. Se trata de agentes que acumulan un saber y una pericia territorial que comienzan a perder desde el segundo en que abandonan la escuela, de la que emigran porque sienten que han agotado un ciclo, que no hay nada más para ofrecer ahí por esa paga y esas condiciones laborales.

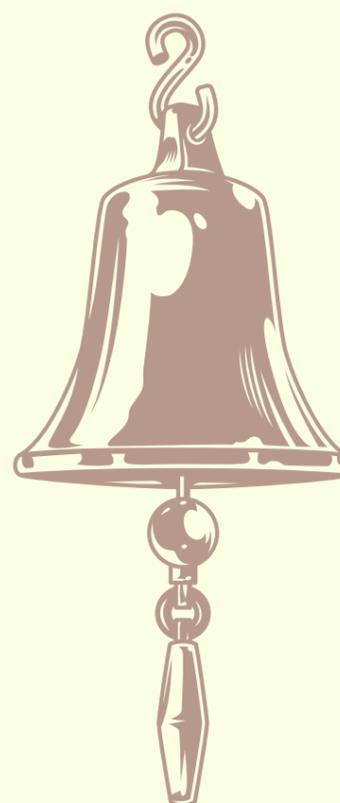
Se trata entonces de una *fuga pedagógica* desde la escuela a otros espacios más mediatos, y en la escuela comienzan a quedar las capas geológicas que han decidido apostar todo al sistema de puntaje y ascenso. Y muchas veces los agentes menos capacitados terminan accediendo a cargos de conducción, ya que el sistema de puntaje no reconoce muchos saberes que portan los mejores docentes de hoy, que a su vez emigran laboralmente en busca de más salario y mejores condiciones materiales. La escuela -la carrera docente, más bien- termina operando un movimiento centrífugo de virtudes pedagógicas y un





movimiento centrípeto de alienación burocrática. Dicho de otra manera: se van los mejores, se quedan los más dañados o los que deciden jugarse la vida en un cargo de conducción muy mal pago.

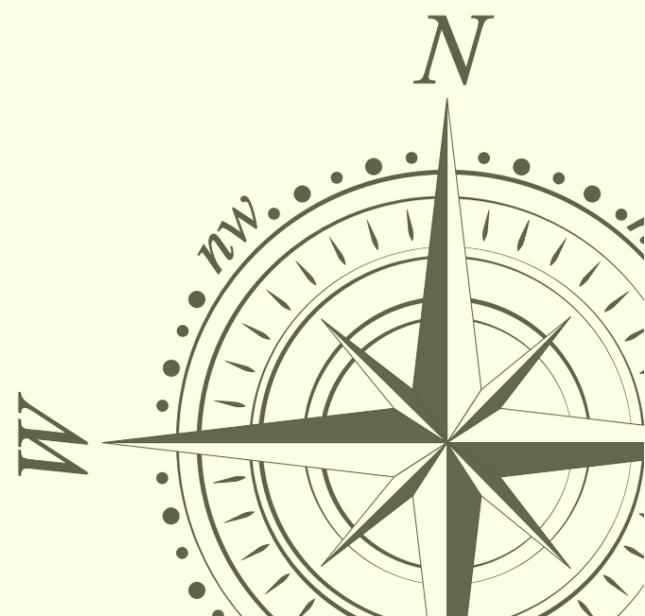
La trituradora es lo que es porque sus condiciones materiales deplorables entran en combinación con el desgarramiento del tejido social y la decisión política de abandonar los aspectos virtuosos de lo que alguna vez fue el Estado de Bienestar. Si los docentes venimos denunciando los problemas educativos hace décadas, ¿Por qué somos nosotros los culpables de algo que las dirigencias políticas no parecen querer, poder o saber cambiar? El núcleo –el **Edén**– de la carrera docente es el laburo pedagógico: tratar de descifrar cómo dar clases de ciertos contenidos que nos interesan, pensar estrategias, descubrir nuevos desafíos y pensar posibilidades para su resolución. Eso es lo que, bajo las actuales condiciones, los docentes menos hacemos, y para lo que sí, efectivamente, hemos sido formados. Dar más espacio, tiempo y –fundamentalmente– **renta** a instancias de reflexión, debate y producción de materiales pedagógicos pueden ser una buena llave para intentar abrir las puertas del trabajo docente, airear los ambientes, abrir las ventanas y dejar entrar un poco de luz.



# Viaje 7



**ESI**





# Cuestión de género

Jacqueline Aldana

Romina Torres<sup>1</sup>

## Introducción

Queremos compartir con la comunidad del Normal N° 9 una síntesis de la investigación realizada en el seminario Trabajo Docente correspondiente al campo de la formación general, con la profesora Julieta Kirczyk. Nuestro propósito fue investigar la cuestión de género en el nivel inicial, promoviendo la igualdad de género; esto implica que las necesidades y los derechos tanto de mujeres como de varones constituyen una dimensión integral. Se trata, por tanto, de contribuir a la consolidación de una construcción colectiva y sostenida para alcanzar la igualdad de derechos entre varones y mujeres.

Presentación del tema:

La monografía correspondiente al seminario debe abordar alguna temática que esté específicamente

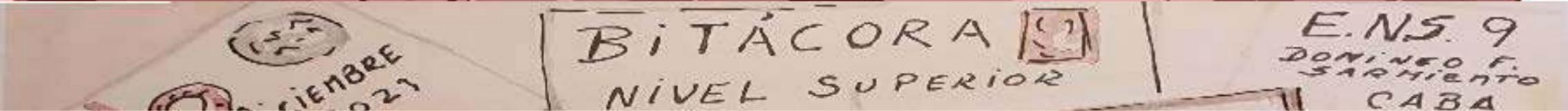
<sup>1</sup> Son estudiantes del Profesorado de Educación Inicial del Normal 9. Cursaron el seminario Trabajo Docente.

relacionada con el trabajo docente, por lo que la investigación se centró en las tensiones y conflictos a los que se enfrentan los/as maestros/as de nivel inicial en torno a los estereotipos de género actuales y pasados.

## Pregunta central e hipótesis

En esta investigación nos preguntamos *¿Cómo abordan los/as docentes del nivel inicial la cuestión de género en las propuestas educativas, planificaciones y el trato día a día?*

Consideramos que los/as docentes utilizan el juego como medio para la enseñanza en igualdad de género, es decir juegos inclusivos promoviendo equipos mixtos, evitando de esta manera los roles entre lo masculino y lo femenino. La cuestión de género avanzó debido a la educación sexual, a la circulación



de textos, a los espacios de charla con los docentes y a los cambios en la sociedad y en la formación docente. Estos espacios tienen el fin de que las y los educadores reflexionen sobre los modos de intervenir en situaciones escolares, contribuyendo así a visibilizar enseñanzas implícitas y silenciadas, que tienen una gran incidencia en la transmisión del sexismo. En un principio se asociaba la tarea de “educadora” a las mujeres ya que eran quienes cuidaban de aquellos/as niños/as, muy asociada a la tarea de “ser como una madre” mientras los hombres debían ir a trabajar, a las guerras etc.

Nuestras expectativas de “lo que hacen las mujeres” y “lo que hacen los varones” han cambiado. Muchas mujeres deportistas se destacan en sus disciplinas deportivas. Cada vez más las mujeres eligen actividades tradicionalmente consideradas “masculinas”. Hay muchos chefs, artistas y músicos varones famosos que triunfan en ámbitos tradicionalmente considerados “femeninos”. Con el paso del tiempo, la sociedad ha reconocido que los estereotipos de actividades y conductas “masculinas” y “femeninas” son inexactos y resultan limitantes para el desarrollo de un/a niño/a. Dichos intereses no determinan ni influyen en la identidad de género de una persona. Además, nuestra capacidad de predecir quién es un/a niño/a en función de sus primeras preferencias no es muy precisa y podría ser nociva si condujera a la vergüenza o a intentos de reprimir sus habilidades, sus talentos y su verdadero ser.

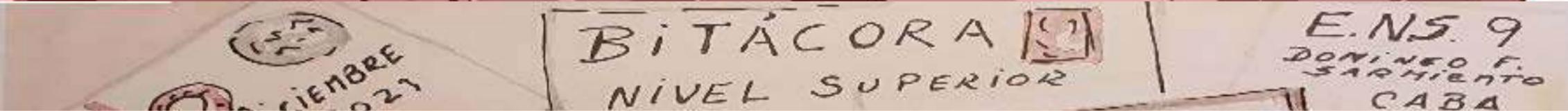
**¿Qué pasa en la escuela?:** Las escuelas son parte de nuestra sociedad y, en este sentido, también son escenario en el cual se tramitan mensajes de género. Así, muchos trabajos de investigación se enfocaron en los modos en que las escuelas contribuyen a la perpetuación o a la transformación de las relaciones de poder que enmarcan la construcción de los cuerpos sexuados. Los temas más indagados fueron la cuestión del currículum explícito (o sea los contenidos establecidos en los documentos oficiales y los diseños curriculares), los mensajes presentes en los

textos escolares, las expectativas de rendimiento y de comportamiento e interacción en la vida cotidiana de la escuela (el currículum oculto) y la trama simbólica que configura al trabajo docente.

En el currículum “explícito”, la investigación desde la perspectiva de género analizó cada una de las materias escolares. El caso más estudiado ha sido el de las ciencias sociales; en particular, la historia: una historia de héroes militares y políticos: ¿qué lugar dio y da a los grupos subordinados?, ¿qué lugar da a las mujeres? En Lengua y Literatura, ¿qué producciones literarias se leen y estudian?, ¿de qué mundos de vida hablan esas producciones? El currículum “oculto” también fue ampliamente indagado: ¿qué expectativas de rendimiento hemos construido hacia las niñas y hacia los niños?, ¿por qué suele esperarse de las niñas mayor prolijidad y dedicación en las tareas?, ¿qué expectativas de comportamiento tenemos para unas y otros?, ¿cómo se estimula en unas y otros la palabra y la participación en clase, o el espacio del patio? Y, por último, el currículum nulo de género: aquello que no se nombra, o se nombra desde el silencio, la ausencia que, una vez develada, aparece como omnipresente. La sexualidad ha sido, históricamente, uno de esos contenidos “omitidos”; al menos en un sentido integral. Sin embargo, los cuerpos sexuados de niñas y niños, de los y las jóvenes y de los y las docentes están allí, actuando e interactuando (Lopes Louro, 1999; Epstein y Johnson, 2000).

### **Currículum explícito, oculto y omitido**

Probablemente, el informe titulado “Cómo las escuelas estafan a las niñas” sintetice la tendencia de los resultados en las primeras investigaciones dirigidas, sobre todo, a denunciar la desigualdad. En el año 1992 apareció el trabajo elaborado por el Wellesley College de Massachusetts por encargo de la Asociación Americana de Mujeres Universitarias. El equipo analizó los resultados de unas 1300 publicaciones (artículos, informes, libros), en los que se indagaba la experiencia escolar desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades para varones y mu-



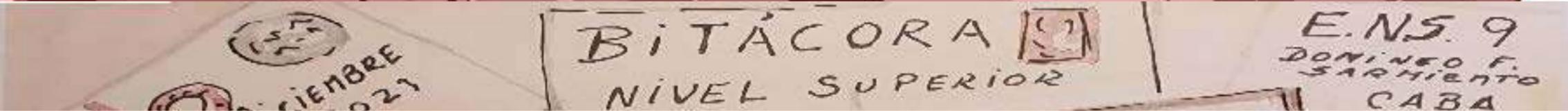
jeros. La metainvestigación arrojó resultados acerca del currículum escolar (explícito, oculto y evadido u omitido), los textos y los resultados de las pruebas estandarizadas, la distribución de matrícula por modalidad de educación, la cuestión de la vinculación entre clase social y raza y la cuestión de la maternidad adolescente. El nombre del informe buscó sintetizar las conclusiones, dado que se encontraron fuertes sesgos diferenciadores que perjudicaban, como grupo, a las niñas, sobre todo a partir de la pubertad. El esquema empleado en la presentación fue y es muy fructífero para organizar tanto los hallazgos en ese estudio como muchos de los trabajos posteriores. Por una parte, el currículum formal o explícito evidenció sesgos discriminatorios, por presencia o ausencia, en la mayoría de las áreas académicas del currículum: la historia centrada en la celebración de los “héroes” militares o políticos, el canon de la literatura que solo admite “grandes obras” de la literatura escritas por varones, el lenguaje sexista enseñado en la escuela sin mediación de crítica, contenidos para chicas y contenidos para chicos en la Educación Física. Por otra parte, en el currículum “oculto”, es decir los contenidos que la escuela enseña sin incluirlos deliberadamente en el “temario” escolar, se detectó la consistente presencia de sesgos en las expectativas de rendimiento y de comportamiento de chicas y chicos, lenguajes diferenciales para dirigirse a unos y otras (nuevamente, tal como en España encontraron Subirats y Brullet) e imágenes sesgadas en los libros de texto y los materiales educativos. Por último, fue de gran impacto el uso del concepto “currículum evadido” u “omitido”, que nombra a aquellos contenidos que son relevantes para la vida de las personas, en particular de las mujeres, y que la escuela no toma: en particular las cuestiones de la sexualidad.

La investigación de mayor envergadura realizada últimamente en América Latina fue llevada a cabo en Colombia (García Suárez, 2004); como síntesis, los/as investigadores/as encuentran que:

- “A los chicos se les motiva más que a las chicas en áreas del conocimiento como la ciencia y la tecnología.
- Se espera que las mujeres sean más honestas y responsables, mientras que se piensa que los hombres tienden a ser más corruptos.
- Se continúa legitimando la idea de que las mujeres son las únicas responsables de la maternidad y del hogar, y los hombres los que generan el capital.
- Se otorgan mayores tiempos de participación a los hombres y éstos son intelectualmente más exigentes.
- Se promueven, a través de los formatos de clase, roles de participación protagónicos para los hombres y subordinados para las mujeres.
- Se toma con naturalidad el hecho de que los hombres sean más asertivos al comunicarse y que las mujeres sean más pasivas y sumisas”

Y, para ir finalizando esta síntesis del estado de la cuestión, es imposible omitir que, en Argentina, otro elemento coadyuva a la construcción escolar de este cuerpo infantil generalizado: por décadas, el “uniforme” que se utiliza en el nivel inicial (el “pintorcito” o “delantal”) tuvo un color rosa para las niñas y un color azul para los varones; por décadas -y aún existente- el “uniforme” del nivel primario (el “guardapolvo” blanco) fue cerrado con botones en la espalda para las niñas (como el corset, impidiendo que se lo pudieran abrochar o desabrochar sin ayuda) mientras que el de los varones tenía los botones adelante. Actualmente, esto se ha modificado: en el nivel inicial los delantales son del mismo color (azul, por ejemplo, nunca todos rosa) y en las escuelas primarias las niñas y sus familias pueden optar por el guardapolvo abotonado adelante sin despertar sospechas acerca de su identidad sexual.

Sin embargo, aún con esta multiplicidad de indicios de que la escuela es un lugar más de expresión de una sociedad desigual y, mucho menos, un lugar de cons-



trucción de herramientas para el “cambio”, también es evidente que sin la escuela no es posible construir un destino diferente; para los sectores postergados que lograron mantenerse entre sus paredes, la educación representó la mejora de las posibilidades de trabajo, de planificación de la vida personal y el proyecto familiar, de continuación de estudios, de conocimiento de derechos y disponibilidad de recursos para hacerlos cumplir. Subrayar el valor de la escuela, no como una pretensión voluntarista sino a partir de la constatación de que en sus paredes se dan procesos de disputa, situaciones de ejercicio de la autonomía que no se dan en otros ámbitos, episodios de contacto respetuoso entre culturas y subjetividades diversas, e inclusive, momentos de “disonancia” entre los derechos estudiados y los derechos ejercidos. La escuela conserva un discurso universalizante constitutivo de “lo público” que, aunque no logrado, parece mantenerse vigente como horizonte utópico.

Así, en nuestro campo, la elaboración de herramientas teóricas y de investigaciones sutiles que permiten desmontar la invisible red de la hegemonía de unos sentidos por sobre otros, tiene aún un “parámetro” con el cual plantear la discusión. Si la escuela no se propusiera “incluir” ¿tendría sentido seguir investigando? (Morgade y Kaplan, 1999)

## **Metodología**

Abordamos la problemática enunciada a partir de técnicas cualitativas que permiten hacer énfasis en aspectos epistemológicos relacionados con las prácticas sociales cotidianas de los/las docentes. Realizamos entrevistas a docentes para indagar sobre sus experiencias. A todas ellas les formulamos las siguientes preguntas:

- 1. A la hora de planificar ¿tenés en cuenta la cuestión de género para no caer en “juegos sexistas”?**
- 2. ¿Qué considerás pertinente para proponer juegos**

**no sexistas?**

- 3. ¿Los/as niñas/as reproducen patrones y comportamientos que han observado en su entorno familiar, la tv o en la calle?**
- 4. ¿De qué manera influyen a la hora de jugar?**
- 5. ¿Cómo se deconstruye a partir de la escuela la valoración de los juegos y juguetes respecto de lo permitido y no permitido según el género?**
- 6. ¿Cómo se potencian desde el jardín valores igualitarios?**
- 7. ¿Hasta qué punto creés que influyen los programas de tv, juegos, internet, etc. que miran los/as niños/as?**
- 8. Los juguetes que les regalan ¿potencian el sexismo, la violencia y/o agresividad?**
- 9. ¿Cómo reaccionan las familias si sus niños/as juegan con algún juguete o participan de un juego que no corresponde con su género?**

Transcribimos algunas respuestas obtenidas en las entrevistas:

- “A la hora de planificar se tienen en cuenta la EZA, la ESI, para acercar el mundo en el que viven y poder reflexionar situaciones que pueden surgir en el entorno de las /as niños/as”
- “El problema más bien ... no es dejar de jugar por ejemplo a la casita, es dejar total libertad a los/as niños/as para tomar diferentes roles, si un niño quiere pasear un bebé y cocinar lo hace. Si una niña quiere disfrazarse del hombre araña lo hace, sin un “eso es de niño/a”. Me parece que falta también un cambio de mirada del adulto que es al fin y al cabo el que decide que un juego/juguete es de x género, no los/as niños/as. Y también es bueno ofrecer muchos espacios lúdicos sin necesidad de juguetes estereotipados, sino “cosas” donde ellos/as, puedan armar un cuento, una escena, un mundo imaginario creado por ellos/as. Lo vemos desde maternal, una botella de plástico con un po-

quito de agua y brillantina los atrae más que un camión, una pelota, una muñeca, hay que ofrecer y ellos/as mismos/as nos muestran el camino a seguir”

- “Cuando las familias observan juegos que impliquen materiales como bebés, algunos reaccionan con comentarios como ¿va a jugar con un bebe? O le dice al niño “deja la muñeca, es para nena”, es ahí importante el rol docente, como te posicionan para explicar estos temas. En el caso que la negación por parte de la familia persista se lleva a cabo una reunión con las familias”.
- “Los/as niños/as reproducen, experimentan y exploran a partir de cómo ven el mundo. Lo hacen con naturalidad y soltura, y hoy ya en esos juegos, principalmente en sus diálogos se ve diversidad familiar, así como cultural. Pero el sexismo es una construcción cultural del mundo adulto que termina depositando en los/as niños/as.”
- “Si decido como docente por ejemplo “hacer un campeonato de fútbol” y alguien no quiere participar es mi obligación ofrecer otra cosa, no la del niño/a tener que hacer mi propuesta porque “yo docente quiero que quede claro que una niña puede jugar al fútbol y quizás un niño no quiere”. Se trata de ofrecer una amplia gama de posibilidades y dejarlos/as explorar en libertad, sin un no, ni un sí, sino respetando cada individualidad sin reproches, y mucho menos miradas que juzguen sus elecciones”

- “Trabajamos no colocando roles preestablecidos, ofreciendo todo a todos/as. Dialogando, trabajando las emociones, la expresión corporal que tanto nos dice. No anulando sus deseos, leyendo cuentos que hablan de roles, no presionando, no ocultando la realidad que aparece, el “ni una menos” por ejemplo; al contrario, dejar que se expresen, los/as niños/as tienen un gran caudal de saberes, sólo necesitan oportunidad y posibilidad de expresarse en absoluta libertad”
- “Creo que cada vez miran menos tv, y que los juegos de internet acaparan toda su atención, es el caso de “Roblox” y sus muñecos son asexuados, es cada niño/a quien arma su personaje, “su avatar” y tiene infinidad de posibilidades, y ahí ellos construyen su imagen a su modo, según sus gustos, no hay forma corporal definida, es la ropa y accesorios que cada quien elija lo que representa, y es un juego masivo por lo que es influyente y hasta lo que conozco va en línea a la libertad de género.”
- “Regalos siempre hay más “para niñas” ¿Por qué?, Porque el adulto dice, es un niño necesito o un muñeco, o un juego de científico, o construcción, algo relacionado con “pensamiento, habilidad”. Ahora bien ¿Por qué para niña es fácil? Porque “son simples”, un juego de té, unas colitas y vinchas para el pelo, un cochecito ¿Sabés por qué? Porque así nos criaron a casi todas las generaciones, el hombre es el pensante, a él no le vas a regalar una cocinita ¿Por qué?, Porque no se toma la cocina como un trabajo pensante y lo es ¿Pregúntale a un/a cocinero/a? Pero qué pasa, durante años se ha cons-

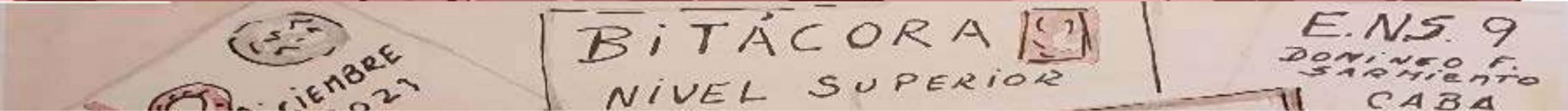


truido esto y el mercado se encargó y se encarga de marcar la diferencia, de manera grosera te diría, y el mercado crea demanda y hasta que sus ventas no bajen seguirá así, por eso el cambio comienza desde nuestros sujetos de inicial, hace falta un cambio generacional tan potente que logre un cambio cultural.”

- “Me encantaría decirte que a un papá no le molesta que su hijo se haya disfrazado de princesa, pero es lo que más cuesta. En ese sentido percibo más libertad de parte de las familias con las niñas, quizás por la propia historia de represión tan ahondada por múltiples generaciones, pero al hombre le cuesta mucho aceptar, incluso son quienes más recriminan y juzgan nuestro accionar docente.
- “Contenidos de ESI atraviesan el trabajo cotidiano de la sala, y los estereotipos y las cuestiones de género siempre surgieron en el juego de niñas y niños, ¿Quién no escuchó alguna vez en un diálogo entre niños y niñas decir?: “No podés jugar con los autos, porque es de nenes o varones” o “Las nenas juegan con muñecas...” Pero desde que los contenidos de ESI son parte del currículo escolar oficialmente, los docentes a la hora de planificar, realizamos propuestas de juego naturalmente que son para todos y todas.”
- “Será importante ofrecer, en la organización de espacios y de actividades lúdicas, una diversidad de juegos y juguetes a los que puedan acceder libremente niñas y niños sin reforzar estereotipos. Hay que tener en cuenta que los materiales que se utilizan en la sala no induzcan a generar concepciones estereotipadas acerca de los trabajos que realizan los diferentes miembros de la familia (como asignación de tareas del hogar solo para las mujeres y tareas fuera del hogar solo para los varones)”
- “Considero que desde la primera reunión general

que se realiza con las familias, incluso antes del comienzo de clases, es fundamental aclarar el tema de los contenidos ESI que se tomarán, por qué se eligieron y hacer mención de la ley es super importante para enmarcar todo dentro de lo formal.”

- “Cuando el docente comienza a planificar su recorrido a trabajar incluye además de los contenidos los juegos a proponer, los juegos hoy en la vida cotidiana del jardín no tienen género, los niños y niñas en esta etapa están construyendo su sexualidad y los juegos y juguetes son objetos o estrategias lúdicas, que en la actualidad se dan de forma natural y en caso de que surja alguna etiqueta “sexista” los docentes tenemos las herramientas para demostrar que no es así, y que cualquier individuo tiene la libertad para elegir a qué y con qué jugar.”
- “El nuevo Diseño tiene en cuenta, desde su propuesta pedagógica, una mirada reflexiva sobre ciertas cuestiones e invita a favorecer el acceso igualitario a saberes corporales, lúdicos y motrices para niñas y niños a través de una propuesta que garantice igualdad de oportunidades. El juego simbólico o de ficción es una actividad importante en el desarrollo de los niños y de las niñas, que los/las ayuda a organizar su mundo buscando una manera de comprender las relaciones y los roles sociales. Representar a través del juego favorece el autoconocimiento y el conocimiento de los demás. En este tipo de juegos es donde salen a la luz ciertos comportamientos familiares.”
- “Desde los valores, que son contenidos que se trabajan todo el tiempo en el jardín: respeto, solidaridad, amistad, amor, cuidado, cooperación y tantos otros que se van ensamblando con situaciones cotidianas en la convivencia escolar, se puede potenciar los valores igualitarios.”



- “Como docentes y formadores somos responsables y debemos evitar el refuerzo de estereotipos de género que impliquen limitar experiencias enriquecedoras para niñas y niños.”

### **Análisis de las entrevistas**

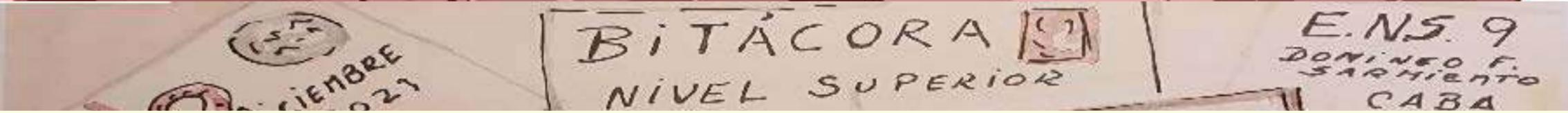
Luego de las entrevistas realizadas vía whatsapp (aún en aislamiento por la pandemia) a docentes que se desempeñan en el nivel inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, hemos analizado la complejidad de la cuestión de género y pudimos observar la importancia de la ESI como herramienta a la hora de planificar actividades, transmitir valores como el respeto y la libertad de elección; y como docentes, lo importante que resulta informar a las familias en la primera entrevista para ingresar al jardín, es decir explicar los contenidos de la ESI y cómo se aplicarán. Dado que la sociedad cambia permanentemente es de suma importancia que las/os docentes acompañen ese proceso y puedan abordar diferentes temas con los/as niños/as y que para ello estén en constante formación. Es en este sentido que las tres docentes entrevistadas coinciden en ofrecer propuestas donde las actividades no estén diferenciadas en el género. Por ejemplo, el sector de dramatizaciones, que anteriormente estaba dirigido a las niñas, se utiliza como un medio para que los/as niños/as puedan expresarse libremente sin ningún tipo de prohibición por parte de un adulto, cuestión que a veces sucede en los hogares ante la diferenciación de juguetes o juegos: “eso es de niña/o” o “a eso no juegan los/as niños/as”. En consonancia con lo anteriormente expuesto nos queda claro que el diseño curricular está cruzado transversalmente por la ESI, cuestión por la cual el/la docente tiene un abanico de propuestas para poder trabajar en diferentes áreas, no solo el cuidado del cuerpo, sino también otros aspectos vinculados con la salud, los derechos, lo sociocultural, lo biológico, lo ético y lo psicológico.

### **Conclusión Final**

Con todo lo investigado podemos concluir que, si bien estamos en vías de un cambio de perspectiva sobre la cuestión de género, es un proceso que lleva tiempo; es menester como futuras docentes trabajar en conjunto con las familias, la institución y otros/as docentes, ya que en el intercambio entre pares podemos ayudarnos a construir propuestas interesantes para llevar a la sala. Por otra parte, es de suma importancia acompañar los cambios socio-históricos y con ellos formarnos e informarnos sobre las complejidades que van surgiendo en la sociedad. Las entrevistas nos dejan un valioso mensaje de respeto y cuidado del otro/a, estas docentes experimentadas ofrecen en sus propuestas espacios donde los/as niños/as puedan expresarse libremente, tienen en claro que ante la negativa de un/a niño/a ante una propuesta lúdica hay que tener otra para ofrecer. Acompañar, ofrecer, escuchar, estar atentas/os a lo que expresan los/as niños/as es clave para poder acompañarlos en la construcción de su subjetividad. Como futuras docentes, es de suma importancia que ayudemos a la deconstrucción de valores negativos y de diferenciación de roles entre hombres y mujeres; es nuestra obligación ayudarlos a construir un mundo igualitario donde el género no sea condición para realizarse como seres humanos, sino que su elección en la vida sea en absoluta libertad y respeto por el otro/a.

### **Bibliografía**

Páginas web para ver las notas sobre el tema:  
Brailovsky, D. Herrera, S. y Santa Cruz, E. (2001). La desigualdad en la educación para varones y mujeres en el Jardín de Infantes, *Novedades Educativas*. <https://www.noveduc.com/noticia/1526>  
Massaccesi, M. (2021) Por qué una educación sin sesgos de género es beneficiosa para aprender. *Infobae*. <https://www.infobae.com/educacion/2021/03/08/>



[por-que-una-educacion-sin-sesgo-de-genero-es-beneficiosa-para-todos-los-estudiantes/](#)

Morgade, Graciela y Kaplan, Carina (1999). "Mujeres esmeraldas y varones inteligentes: juicios escolares desde un enfoque de género; en: Nivel Inicial Zona IV, <http://nivelinicialz4.blogspot.com/2012/07/mujeres-esmeraldas-y-varones.html>



*Viaje 8*



*Memoria por los  
derechos humanos*





## Revisando prácticas en el proyecto Memoria del 9

Mantener viva la memoria ha sido y es una práctica muy importante para todas las sociedades y, en ese sentido, la escuela asume un rol central. Desde el año 2019 la ENS N° 9 Domingo Faustino Sarmiento asumió el compromiso institucional de abordar parte de su historia, particularmente la transcurrida durante los años de la última dictadura militar (1976-1982). Así surgió el "Proyecto Memoria ENS 9" con el objetivo de recuperar la memoria a partir de distintas vías de análisis y acción para la concientización sobre derechos humanos. Para esta tarea, en acuerdo con Jelin (2002), consideramos que la memoria como fenómeno social designa la manipulación del pasado. Entendemos esta operación en un sentido estratégico, es decir, los usos del pasado en el presente son objeto de decisiones de actorxs situados en tramas de poder, con posicionamientos políticos e ideológicos y construcciones identitarias. Hablar de memoria y derechos humanos en la escuela implica preguntarnos por la última dictadura militar en Argentina y por el modo en que durante estos años de democracia se desplegaron, con avances y retrocesos, políticas de memoria, verdad y justicia. Por lo tanto, son te-



máticas que enfrentan a la escuela con la historia reciente, con momentos del pasado que lxs docentes y las familias atravesaron. No se trata sólo de hablar de ellxs, sino de generar prácticas sociales y educativas basadas en el reconocimiento de lxs mismxs. Teniendo en cuenta estos argumentos nos propusimos algunas acciones para el año 2021, algunas ya concretadas y otras en proceso de realización.

Con la colaboración de Gisela Patlayan, desde abril de este año desarrollamos varias actividades virtuales sincrónicas para conmemorar los hechos del 24 de marzo de 1976. Desde distintos lenguajes artísticos, propuestas de taller y charlas con organismos de derechos humanos se reflexionó sobre la temática pensando en la incidencia actual de estos procesos. La primera de ellas **“Visualizando lo oculto, Relatos y Testimonios Materiales”**, consistió en una visita guiada virtual al Espacio de la Memoria “Club Atlético” con la idea de que los participantes puedan observar los distintos registros materiales y preguntarse sobre las construcciones de la memoria en pugna que se expresan en dicho espacio. Lxs invitamxs a ver la presentación que define los elementos más importantes de la propuesta. Ver presentación <https://prezi.com/p/6msf4bl4j9zx/?present=1>

A partir de los encuentros que se hicieron en abril surgieron algunas propuestas para seguir trabajando. En una reunión y a partir de la experiencia de una graduada, surgió la idea de hacer un recusero sobre las temáticas de Memoria, Verdad y Justicia y que permitiera también una instancia de asesoramiento a graduadxs que desean abordar estos temas con niñxs de inicial o primaria pero que no cuentan con recursos pedagógicos necesarios. **En el Aula virtual: Memoria ENS 9** comenzamos a volcar propuestas didácticas, videos, recursos, links con sitios, bibliografía, etc., para que lxs estudiantes puedan recurrir cuando lo necesiten para trabajar estas temáticas en sus clases o simplemente para conocer y profun-

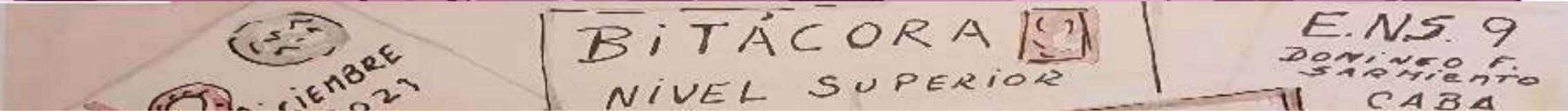


dizar el tema. Es un espacio abierto y colaborativo, quienes cuenten con algún material que les parezca importante pueden enviarnos sus aportes a [memoriasens9@gmail.com](mailto:memoriasens9@gmail.com)

A partir de esta propuesta estamos retomando las problemáticas que se definen en la enseñanza de la historia reciente, específicamente al enfrentar la tarea de enseñar la historia de la dictadura porque, tal como plantea Lorenz 2006, es una experiencia social del miedo y en muchos casos la negación.

Simultáneamente, en conjunto con docentes de otros profesorados conformamos un grupo de trabajo llamado **“29+memoria”**. A partir del mismo surgieron propuestas de investigación y de comunicación sobre las problemáticas de memoria, verdad y justicia. En este caso para octubre se publicará un video para recordar a lxs estudiantes y docentes de los institutos y normales que fueron desaparecidxs durante la última dictadura militar.

También es este mismo mes, y desde el proyecto, se planificaron dos visitas a la **Casa por la identidad**, en la sede de la ExEsma, el propósito es generar un espacio de contacto con la Abuelas de Plaza de Mayo, recuperar la memoria de lxs nietxs de detenidxs desaparecidxs y habilitar un espacio de reflexión en torno a estas historias. Las experiencias de visita guiada a espacios de la memoria son definidas como un in-



sumo significativo para el proyecto ya que son vivencias inolvidables que generan empatía y constituyen relatos complejos sobre lo sucedido en los centros clandestinos.

En el transcurso de la propuesta se realizaron distintos registros visuales y audiovisuales que nos permitirán, en los meses venideros, reflexionar sobre la implementación del proyecto y conformar un catálogo que será la base para elaborar una muestra final donde se exponga el proceso llevado a cabo en el año. Fue un año de mucho trabajo y sobre todo de mucho aprendizaje. Nos quedan muchos desafíos por llevar adelante y que el contexto de la pandemia nos imposibilitó realizar, pero estamos convencidos que la memoria la seguimos construyendo día a día.

Camila Cerra y Carlos Molina

### **Bibliografía**

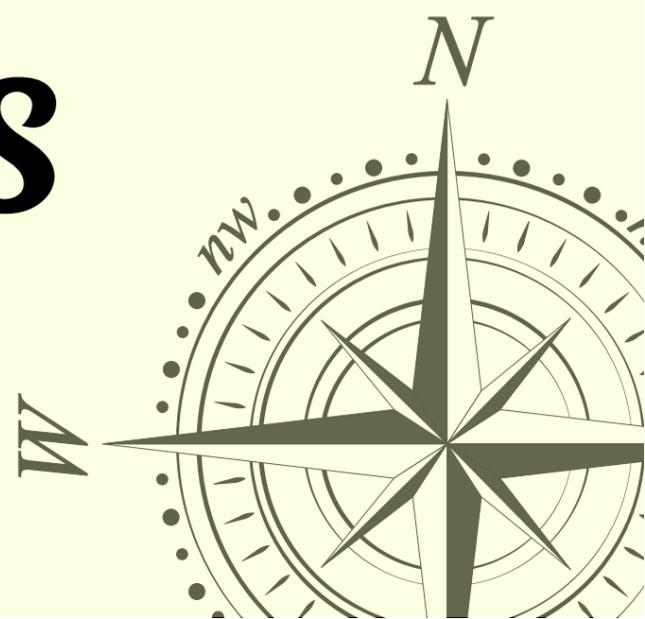
JELIN, E.,(2002) Los trabajos de la memoria, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

LORENZ, G. F.,2006. "El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria". En: CARRETERO, M.; ROSA, A. y GONZÁLEZ, M.F., Enseñanza de la historia y memoria colectiva, Buenos Aires: Paidós Educador.

*Viaje 9*



*Recomendaciones  
culturales*





## Sugerencias Culturales en la ENS 9

Existen algunas palabras que tienen una fuerza especial en nuestro lenguaje, y una de ellas es la palabra cultura. En gran parte esto se debe a que es un concepto difícil de asir, lo usamos en muchas ocasiones e incluso podríamos pensar que atraviesa nuestra cotidianidad, quizás hasta sin darnos cuenta. Todas las personas nacemos y vivimos dentro de una cultura, que a su vez se retroalimenta en contacto con otras y se transforma a lo largo del tiempo.

Diferenciándonos de la idea de cultura como “lo culto”, consideramos que diferentes expresiones culturales nos inspiran valores, nos contagian emociones, nos ponen en contacto con lo diverso y enriquecen nuestras vidas. Es por esto que queremos darles visibilidad, compartiendo algunas propuestas de distintos actores sociales que nos pueden ayudar a reflexionar, y aportarnos nuevas formas de representarnos el mundo.

Asumir la profesión docente nos desafía a poner todo esto en juego, y los Espacios de Definición Institucional (EDIS) de la ENS N° 9 nos hemos propuesto lanzarnos de lleno a responder este desafío: Cine, teatro, danza, literatura, circo, museos y espacios culturales son algunas de estas expresiones que abordamos en nuestras clases con el propósito de construir una mirada crítica, aprender a usarlas como herramientas didácticas y, por supuesto, también disfrutarlas.

En este número de Bitácora 9 queremos ofrecerles un espacio para que puedan acercarse a diferentes propuestas, tanto para nuestros alumnos como para nuestro disfrute. Por ello, les presentamos dos opciones:

### **Sugerencias Culturales para disfrutar Propuestas Culturales para enriquecer nuestras prácticas docentes**

Cada uno de los links que aparecen abajo los conducirá a una página con propuestas de distinto tipo que iremos actualizando periódicamente.

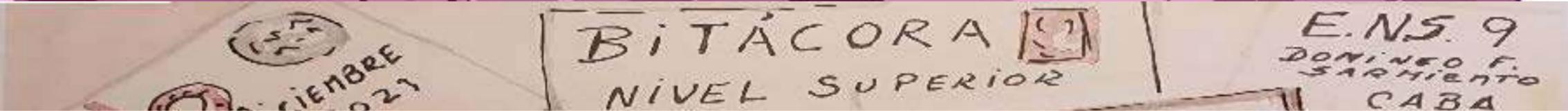
[PROPUESTAS CULTURALES PARA ENRIQUECER NUESTRAS PRÁCTICAS DOCENTES](#)

[SUGERENCIAS CULTURALES PARA DISFRUTAR](#)

Creemos además que este espacio podemos construirlo entre todos y por eso les dejamos un correo al que pueden escribirnos y contarnos acerca de diferentes propuestas que les parezca importante compartir: [sugerenciasculturales@gmail.com](mailto:sugerenciasculturales@gmail.com)

Nos encantará conocer sus sugerencias para, de esta manera, enriquecernos mutuamente.

¡Lxs esperamos!



- EDI 1: Taller de lectura y escritura de textos literarios y no literarios (Inicial y Primaria) Carla Actis Caporale.
- EDI 2: Espectadores críticos de cine y teatro, Anabella Penalva (Inicial) y Lilian Morello (Primaria).
- EDI 3: Los espectáculos infantiles como herramienta didáctica (Inicial y Primaria) Valeria Delmas.
- EDI 4: Huellas de la diversidad cultural en nuestra Ciudad (Inicial y Primaria) Camila Cerra y Carlos Molina.
- EDI 5: Taller de implementación de los EDI (Inicial y Primaria) Valeria Delmas.

