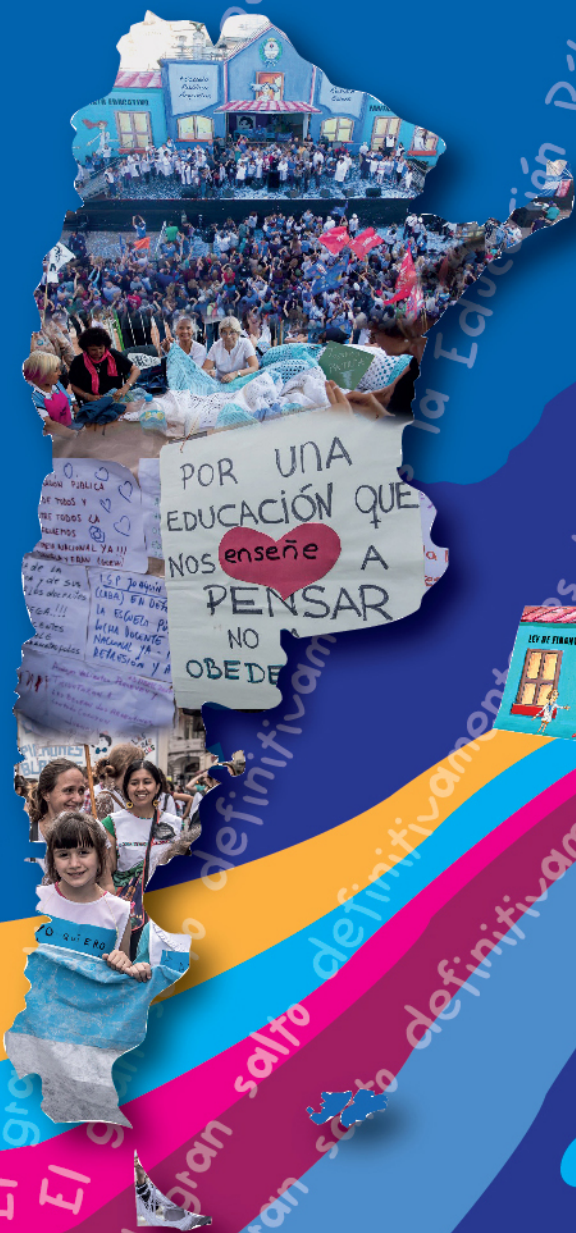


XXII CONGRESO PEDAGÓGICO

1957-UTE-2017

60 AÑOS

Soberanía Pedagógica.
Memorias, identidades,
comunidades, territorios



El gran salto definitivamente es la Educación Pública

El gran salto definitivamente es la Educación Pública

El gran salto definitivamente es la Educación Pública



XXII CONGRESO PEDAGÓGICO

1957-UTE-2017
60 AÑOS

Soberanía Pedagógica, memorias,
identidades, comunidades, territorios

Staff

Dirección

Angélica Graciano

Secretaría de Educación y Estadísticas

Daniel López

Director del Instituto Cacho Carranza

Equipo Editorial

Marina Pérez

Claudia Mario

Prosecretaría de Prensa y

Comunicación

Escritos de docentes participantes
en Mesas de Trabajo del XII Congreso
Pedagógico de UTE, 2017

Diseño

Nora Raimondo

Fotografías

de los autores y Leonardo De Bueno

Noviembre 2018

B. Mitre 1984, CABA

www.ute.org.ar

gremiales@ute.org.ar

ISSN 2618-365X

Impresión 1.500 Ejemplares



INDICE

- Editorial por Eduardo López y Guillermo Parodi	1
- Congresos Pedagógicos de UTE por Angélica Graciano y Carlos Ruiz	4
- XXII Congreso Pedagógico. Compartir registros pedagógicos por Daniel López	6
- Jornada de Educación de Jóvenes y Adultos por Rubén Buzzano	8
- Suárez, Amelia y Revello, Ana Carolina: Libro álbum, convocando a la diversidad Primario	10
- Argañaraz, Ursula: Quiénes vamos siendo para el barrio (presentación de videoponencia) Secundario/ Socioeducativo	16
- Jornada de Educación Primaria por Irina Garbus	18
- Peyrelongue, Pascual: CTERA: un nombre. La construcción de un nuevo sentido común	20
- Jornada de Educación Curricular por Graciela Soiza	32
- Cimarosti, María Julia: La enseñanza del teatro en la primaria (presentación del trabajo publicado en la web)	33
- Pintado, Cintia, Invernizzi, Laura, y Guchea, Milagros: Una mirada desde el arte como construcción emancipadora Adultos /Primaria	35
- Podestá López, Karina: Lazos multiculturales en clase de educación física (presentación del trabajo publicado en la web)	40
- Jornada de Educación Especial por Jorge Godoy	42
- Olga Inés Favella, Laura Beatriz Antonaccio, Alicia Bibiana Celes, Paula Romina Donadello, Graciela Herminia Nogués: Pedagogías e itinerarios de vida... Propuestas para el Trabajo Participativo del Equipo Psicosocioeducativo Central 3 Equipo Psicosocioeducativo Central (Inicial-Primaria)	44
- Celes, Alicia: Cuando los años en pedagogía pueden ser pensados con ternura (presentación del trabajo publicado en la web)	45
- Educación Especial-EPSE	53
- Caino, Gisela y Della Valle, Paola: Ir siendo 7mo -Primaria	55
- Jornada de Educación Media por Marcelo Parra	61
- Silva Beveraggi, Lucía; Perrone, Eugenio; Barreña, Martín y Mauro, Juan Manuel: Conversaciones entre maestras y maestros de escuelas públicas de la villa 1-11-14 (Bajo Flores) y 21-24 (Zavaleta) EEM – EMEM	63
- González, Soledad, Bertotti, Carla y Casado, Fernando: Ejercicio pedagógico interesuelas EEM / ENS / Técnica	67
- Jornada de Educación Técnica por Cristina Rubio	71
- Mikolaitis, Valeria: Concientización en Seguridad Vial (reflexiones y propuestas con estudiantes sordxs del Nivel Medio) Comercial presentación del trabajo publicado en la web.	72
- Kritterson, Mariano y Trejo, Belén: Nadie se salva solx. La escuela como nodo en la trama de una red Bachilleratos populares	75
- Jornada de Educación Inicial por María José Gutiérrez	82
- Longo, Verónica Natalia: Quiebre en los discursos y prácticas tradicionales de las efemérides escolares en perspectiva latinoamericana (presentación del trabajo publicado en la web)	83
- Gómez, Gisela: Entre líneas y vivencias: la riqueza de la formación docente en las prácticas institucionales (presentación del trabajo publicado en la web) Maternal	85
- Chiaudano, Mirna y Recuero, Yésica: Deambuladores en la huerta, ¿por qué no? (presentación del trabajo publicado en la web) Maternal	86
- Jornada de Educación Terciaria por Esteban Sottile	89
- Houlston, María Isabel y Papalardo, Raquel: Augurios desde 1974 para la formación docente. Razones para celebrar el Centenario de una Escuela Normal, Monumento Histórico Nacional	91
- Wainsztock, Carla: Pequeñas metáforas de los peronismos recientes Universitario	99
- Listado de otros ponentes expositores en el XXII Congreso Pedagógico. Jornadas pedagógicas	105

Editorial



XXII CONGRESO PEDAGÓGICO UTE

en el marco del Movimiento Pedagógico Latinoamericano

En tiempos de neoliberalismo los ataques a los sueños colectivos, a las marejadas populares, a las construcciones solidarias, son parte de un plan sistemático de desánimo. Podría decirse que con "odio de clase", los sectores dominantes que hoy también gobiernan, descargan contra el pueblo una furia correctiva con palos pero también con medios. Buscan matricular en todos nosotros, en nuestros cuerpos y en nuestras mentes, una suerte de cultura anti derechos.

La idea grabada con sangre de ahora y para siempre es que tal o cual cuestión "no te corresponde". Trocar derechos universales por oportunidades parece ser el juego de un neoliberalismo dominante que pretende volver la historia atrás y hacer creer que la realidad efectiva de justicia social fue solo parte de un relato. Dicen con total impunidad: "les hicieron creer que con un salario se podían comprar celulares, zapatillas y viajar en avión" o "el dólar tiene que valer lo suficiente como

para que un cadete no pueda viajar a Miami".

Gendarmes que reprimen e incluso matan, grupos de tarea que secuestran e intimidan y periodistas que hacen del cinismo una forma de la comunicación, se presentan como la caterva militante de las clases dominantes. Es en este contexto que estos odia-dores descargan su ira contra la escuela, contras sus maestras y maestros y contras sus profesoras y profesoras. Memorias de

nuestres desaparecidas, memorias de nuestros pueblos originarios y de todas las luchas por los derechos humanos. Justamente nuestro Congreso se desarrolla en el año de desaparición de Santiago Maldonado y se hace eco de la Campaña de Escuelas por la Vida (CTERA).

Nos odian porque la escuela es una trinchera de la Cultura del Trabajo y lxs trabajadorxs de la Educación somos, en tanto formadores de conciencia, una pieza clave para la conquista de derechos. Porque enseñamos que luchar tiene sentido y, como nos enseñaron nuestras madres, le decimos a los pibas y pibes que “la única lucha que se pierde es la que se abandona”.

Las clases dominantes nos atacan porque somos, aún hoy y a pesar de ellos, el Estado que protege e incluye. Atacan a las organizaciones sindicales de los trabajadores de la educación porque saben que no vamos a retroceder.

En definitiva, nos atacan porque somos pueblo. Pueblo que repite obstinadamente ante cada obstáculo que “aquí no se rinde nadie”. Parte insoluble de este pueblo que, a pesar de los agoreros del desánimo, construye organización y solidaridad para la unidad y la lucha.

Ellos, las clases dominantes que ahora también gobiernan el Estado de nuestro país, no quieren nada que tenga que ver con lo público, con lo común y saben que nosotros, les maestros del pueblo, somos comunidad que se organiza.

Y es justamente por eso que vivimos rodeados del amor de nuestro pueblo, de nuestra comunidad y nuestros pibes y pibas que con nosotros abrazan a la escuela pública porque saben que así preservan derechos, se protegen y construyen nuevos horizontes de justicia social.

Les trabajadorxs de la Educación no somos dóciles reproductores de este orden social eminentemente injusto. No vamos a las escuelas para formar sujetos sujetados y obedientes víctimas de una individuación tan alienante como imposible como la que nos viene a proponer el neoliberalismo. Por el contrario, somos profundamente críticos con este sistema y lo decimos constantemente tanto en las aulas como en las calles.

Como decíamos en la presentación del XX Congreso: “Abrimos un espacio de expresión y comunicación de lxs trabajadorxs de la educación de la CABA para compartir diversas ponencias, tanto escritas como audiovisuales, de compañerxs que han participado en los últimos Congresos Pedagógicos.

Ponemos a disposición de toda la docencia algunas de las valiosas producciones que lxs integrantes de este colectivo han realizado. Los trabajos son el resultado de un proceso de formación compartido y desplegado en instancias de intercambio y reflexión propias de los congresos. Las ponencias son construcción de conocimiento pedagógico y de posicionamiento público en discusiones pedagógicas en las que nuestros argumentos, experiencias y pensamientos conforman activamente colectivos de compromiso con la educación pública y los derechos de nuestros estudiantes.”

Todos los días trabajamos buscando los sentidos pedagógicos para una Educación Emancipadora. Porque queremos un pueblo libre, aspiramos también a una Patria emancipada y absolutamente realizada en pleno desarrollo de todas sus posibilidades. Lo decimos firmemente y sin eufemismos: “PATRIA SI, COLONIA NO”.

Por eso es tan importante el Congreso Pedagógico de UTE, porque nos permite reflexionar juntas para encontrar los insumos necesarios, el combustible, para triunfar en esta lucha que estamos dando y en la que venceremos: “Las palabras e ideas que luchamos por conquistar son aquellas que surgen de la praxis, de la escritura de nuestros registros, de nuestra práctica cotidiana,



de nuestros modos concretos de abordar los problemas, las luchas, la enseñanza. Son aquellas que hacen visible lo que lxs autorxs, en el día a día, anónimamente, construyeron. Comunicar esos registros es un acto de poder, de enunciación y por tanto una visibilización de las prácticas que constituyen pedagogías soberanas. Por lo tanto la soberanía pedagógica es construcción de autoridad en el territorio pedagógico, la autoridad supone autorías y la soberanía pedagógica exige nuestro reconocimiento de autorías.”

Somos parte de este pueblo y de ahí no nos moverán. Como organizadores de lo Común,

estamos y estaremos siempre en las escuelas construyendo esperanza, resistiendo y anunciando días mejores, días felices.

Somos el pueblo que se organiza cuando parece que todo está perdido, somos el canto que en la noche más oscura entona melodías para el sol de la mañana. Somos la

Escuela, la Escuela Pública, la escuela que Resiste, enseña y sueña.
Fuerza Compañerxs!

Felicitaciones a todos los que han trabajado en este Congreso por la Soberanía Pedagógica

GUILLERMO PARODI

EDUARDO LÓPEZ

Secretario Adjunto de UTE

Secretario General de UTE y CTA Capital
Secretario Gremial de CTERA

Congreso Pedagógico de UTE.

REFUGIO CONTRA LA BANALIZACIÓN EDUCATIVA



4

El Congreso Pedagógico de la Unión de Trabajadores de la Educación tiene una continuidad de veintidós años produciendo conocimientos al calor de las luchas sindicales. Confluyen en él una multiplicidad de temas que nos preocupan: situaciones de la realidad que nos interpelan, estrategias que resisten en las aulas, en las escuelas y en las calles. La participación en el congreso nos

ofrece un paréntesis, un tiempo para pensar con otros, un momento en el que los y las docentes de la Ciudad de Buenos Aires, nos dedicamos a poner en común nuestros aciertos, nuestras experiencias, lo que nos duele y lo que nos llena de orgullo.

Es un espacio, un refugio contra la banalización educativa y la mercantilización que

nos propone el gobierno, en el que la voz de los educadores no es tomada en cuenta. Es la oportunidad para reponernos de tanta agresión a la que nos tiene acostumbrado el macrismo y los medios de comunicación cooptados por el poder que, como en todo gobierno neoliberal, elige como centro de sus ataques los rasgos más distintivos de la educación pública: la igualdad, la gratuidad, el

pensamiento crítico, la construcción de una sociedad justa, la soberanía de pensamiento.

El Congreso Pedagógico ofrece una dinámica de construcción de escritos que permiten sistematizar experiencias pedagógicas relevantes y recuperar intervenciones didácticas innovadoras que destacan en contextos de un debate pedagógico empobrecido por el discurso de la evaluación permanente y sin sentido; de la calidad educativa definida por los organismos internacionales como el Banco mundial, la OCDE y sus representantes nacionales; de profundización de los discursos privatizadores de la educación.

Se trata de una propuesta que orienta y promueve la escritura fortalecida a través de espacios de acompañamiento; que propone identificar los aspectos comunicables de las vivencias cotidianas para compartirlas. Es, en definitiva, una búsqueda de construcción teórica que amplía los marcos de interpretación de la experiencia en sí, tematiza, ofrece soportes editoriales que promueven la publicación y difusión para que, de esta manera se hagan públicas las resistencias que el mercado busca desconocer, eliminar, disolver.

En esta oportunidad el Congreso propuso como ejes: Soberanía Pedagógica. Memoria, Identidades, comunidades, territorios. De esta manera salimos al encuentro de los docentes como productores de conocimientos, que no se asimilan a la lógica de la reproduc-



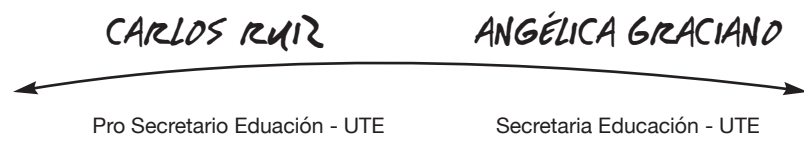
ción pasiva y que resisten a un orden social global caracterizado por reducir la educación a un conjunto de simples competencias supuestamente valoradas por el mercado y que establece un doble circuito educativo: uno debilitado, que desemboque tempranamente en pasantías laborales, no educativas, con un currículum oculto de empobrecimiento, precarización y flexibilización laboral y otro, orientado a las elites, que no tiene como meta el trabajo sino la continuidad de sus estudios y los puestos calificados de la producción.

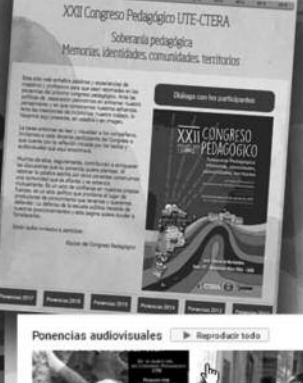
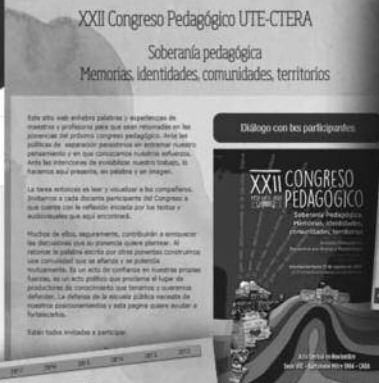
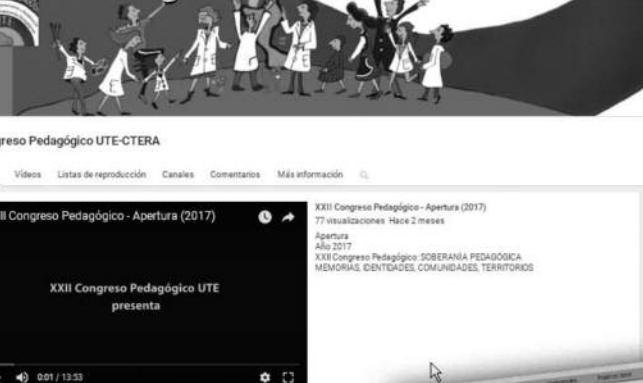
El Congreso propone establecer vínculos, conformar una comunidad entre los escritores de las ponencias para que los autores compartan su producción y reciban aportes o críticas constructivas. Se constituye así en un espacio de pensamiento colaborativo, de reflexión sobre la acción, en un trabajo arte-

sanal en donde la singularidad tiene lugar. El congreso lejos de ser un trabajo en serie de producción de papers, apuesta a una construcción colectiva que resguarde y preserve lo singular e irrepetible de la experiencia. Esta publicación es muestra de ello.

Desde la Secretaría de Educación celebramos esta nueva publicación del Congreso Pedagógico porque estamos convencidos de que los docentes producen conocimientos en las aulas y que mucho de lo que se crea, innova y se produce en las experiencias de escuelas se pierde o queda reducido la memoria de la escuela, sin compartirse o hacerse visible.

Esperamos que este Congreso y la publicación de estos escritos, se conviertan en una caja de resonancia que siga alentando el registro, producción y comunicación en los y las docentes que han participado y a otros que se sumarán ya que en nuestra experiencia quienes comparten estos registros promueven e incentivan a que otros lo hagan, fortaleciendo un movimiento pedagógico que resiste y sueña con una educación al servicio de las grandes mayorías.





6

El XXII Congreso pedagógico de la UTE se desarrolló durante el 2017 en un contexto crítico para el futuro de nuestras democracias y de nuestras escuelas públicas. Nuestro continente viene padeciendo un momento profundamente regresivo generado por gobiernos que vuelven a comprender a la sociedad en términos mercantiles que favorecen a los sectores financieros y a los más ricos de cada país.

Los sistemas públicos sufren políticas de desfinanciación y los gobiernos neocoloniales



ven en los sujetos del sistema educativo un poderoso obstáculo para avanzar en el disciplinamiento social, en el debilitamiento de los lazos de solidaridad y espíritu comunitario. Se trata de nuevos intentos privatizadores, esta vez a escala global con la presencia de multinacionales de la educación

No obstante estas condiciones adversas, decíamos en el documento introductorio de este congreso “donde hay un/a maestro/a, hay resistencia, porque la escuela es una institución social que no renuncia a proclamar

que todxs merecen un futuro con más derechos y un presente con igualdad y justicia social. Es por ello que en este contexto de democracias en las que se pretende reducir el ejercicio de los derechos, la escuela alza su voz para denunciar que los gobiernos legítimamente elegidos por el voto deben escuchar a sus pueblos, que el conocimiento debe ser igualmente distribuido entre todxs nuestrxs niñxs y jóvenxs, que las pluralidades deben ser respetadas, que la democracia exige políticas económicas, sociales y culturales que efectivamente bene-

que todxs merecen un futuro con más derechos y un presente con igualdad y justicia social. Es por ello que en este contexto de democracias en las que se pretende reducir el ejercicio de los derechos, la escuela alza su voz para denunciar que los gobiernos legítimamente elegidos por el voto deben escuchar a sus pueblos, que el conocimiento debe ser igualmente distribuido entre todxs nuestrxs niñxs y jóvenxs, que las pluralidades deben ser respetadas, que la democracia exige políticas económicas, sociales y culturales que efectivamente bene-

que todxs merecen un futuro con más derechos y un presente con igualdad y justicia social. Es por ello que en este contexto de democracias en las que se pretende reducir el ejercicio de los derechos, la escuela alza su voz para denunciar que los gobiernos legítimamente elegidos por el voto deben escuchar a sus pueblos, que el conocimiento debe ser igualmente distribuido entre todxs nuestrxs niñxs y jóvenxs, que las pluralidades deben ser respetadas, que la democracia exige políticas económicas, sociales y culturales que efectivamente bene-

ficien a las mayorías”.

Con estas convicciones transitamos el XXII Congreso Pedagógico. En un año atravesado por las luchas y la construcción de estrategias de resistencia a políticas educativas claramente regresivas, los trabajadores de la educación de la Ciudad volvimos a encontrarnos para producir escrituras que discuten, que reflexionan, que cuentan, que denuncian y a la vez vislumbran otros modos de hacer escuela, de vincularse con la comunidad, con el conocimiento. Esta publicación es el resultado de la obstinación; la de los trabajadores que disputan el tiempo que el neoliberalismo nos saquea para dedicarse a escribir, para encontrarse con otros compañeros, para acercarse al sindicato y compartir sus lecturas y escrituras. La de los compañeros que organizan el congreso, que se acercan todas las semanas al sindicato para colaborar cooperativamente con los ponentes, para fortalecer la página web del congreso, para actualizar las videoponencias en las redes. Obstinciones acompañadas por los compañeros de la conducción de la UTE que alientan y generan condiciones para que este congreso sea un orgullo para todo el movimiento docente.

Son Veintidós años de trabajo ininterrumpido, un congreso que se construye y se repiensa en cada contexto, en cada año pero que no pierde la vitalidad que las ideas que cada uno aporta. En tal sentido, los escritos que esta

publicación pone a disposición de los lectores son una pequeña muestra de las experiencias y reflexiones que se llevan adelante en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Los autores, pertenecientes a distintos niveles y modalidades nos ofrecen desde sus registros, distintas formas de pensar los territorios, la memoria y en particular el ejercicio de una ciudadanía crítica para una democracia de alta intensidad. En cada uno de los trabajos se entran ideas y experiencias que fortalecen la construcción de pedagogías soberanas, en la medida en que los trabajadores de la educación se hacen autores de sus palabras y dueños de sus acciones.

Nuestra invitación es a leer los textos y a volverlos fuente de referencia de otras producciones. El campo pedagógico suele funcionar con relaciones de poder académico que ubican a los docentes en una posición desigual a la hora de constituir su voz como referencia. Nuestro Congreso es, en este sentido, una apuesta a revertir esas posiciones para construir un campo más igualitario en donde los aportes de todos sean valorados.

Es por ello que alentamos a que esta publicación como todas las anteriores, más los escritos que se encuentran en la web, sean compartidos, leídos, citados, continuados en otras ponencias, en otros trabajos. Es necesario superar la idea de que cada escrito debe empezar de cero cada vez y pensarnos como una comunidad inscripta en tradiciones po-

culares, movimientos teóricos, experiencias pedagógicas que pueden y necesitan enhebrarse para cobrar fuerza, para volvernos parte.

No queremos finalizar este texto sin reconocer a todes quienes colaboran en las distintas modalidades de encuentros tales como Jornadas Pedagógicas dirigidas por los Secretarios de Educación de nuestro sindicato y al grupo articulador del Congreso, su disposición y militancia, puesta en el acompañamiento cotidiano a los compañeres que escriben. Un colectivo conformado por: Ana María Rodríguez, Marina Pérez, María Paula González, Silvia Storino, Guillerma Bottassi, Daniela Lovisoló, Romina Buttera, Carla Wainsztock, Teresa Manera, Cristian Pinedo, Analía Orfila, Carola Noriega, Luciana Demichelis. Con la colaboración de Diana Colombo, Ana Morera, Adriana Cartasegna y Verónica Hernández.

Por último queremos celebrar esta nueva publicación agradeciendo a todes los participantes de este congreso por su compromiso y por el interés puesto en cada etapa del trabajo, en especial a los autores de los escritos y audiovisuales.

Hasta el próximo Congreso!

DANIEL LÓPEZ

Director Instituto Maestro Carranza



A partir de la implementación de las políticas neoliberales en la Argentina, la concepción de la educación como derecho ha sido cuestionada por quienes ejercen la responsabilidad política de conducir al Estado.

En efecto, la mercantilización de la educación tiene como objetivo central transformar a las personas en capital humano.

En particular, en la modalidad de jóvenes y adultos, se pretende transformar al sistema todo, en un gran espacio de moratoria para el trabajo. Se abandona la idea de Educación para trocarla por mero adiestramiento, en el cual la práctica

Jornada modalidad Jóvenes y Adultos

laboral sería lo único provechoso. Lo demás, el conocimiento del mundo, de las ciencias, la criticidad etc., vendría a ocupar un segundo plano. Una educación centrada en las competencias y no en los valores es la educación que proclaman los neoliberales de ahí que lo más importante para ellos sean las mediciones y no las construcciones.

Desde esta perspectiva, las políticas que se impulsan en EPJA tienen como eje central la formación de mano de obra barata, a la cual se la considera “desocupada” por lo cual es vista como materia disponible en el marco de la flexibilización laboral.

En primer lugar se advierte una mirada utilitarista de la educación en la cual se sostiene el proceso de mercantilización y las desregulaciones, que en conjunto intentan sustraer de

derechos a los trabajadores para ponerlos al arbitrio de una gran intemperie, abandonados entre las altas olas de “la libertad”, una libertad que se aspira sea sin justicia social, sin sindicatos, sin trabajo digno.

Pero además, una lógica de exaltación de las posibilidades del individuo, que no hace otra cosa que despojarlo de toda posibilidad concreta de realización, publicita al mérito propio como la herramienta más oportuna, sino la única, que posee el ciudadano para construir poder.

Se pretende diseñar una Educación de Jóvenes y Adultos como un gran espacio de “oportunidades”, algo así como un sistema en donde los participantes se deben esforzar para adquirir competencias útiles para la inserción en un mercado de trabajo. El Estado se ocuparía de proveer el sistema de “enseñanzas” de esas competencias y de flexibilizar el mercado para que las empresas faciliten la incorporación. Finalmente, si la persona no logra incorporarse es por su propia responsabilidad. No habrá sido lo suficientemente responsable en el proceso formativo.

Esto es básicamente una idea perversa. La responsabilización de las personas por sus trayectorias sociales y educativas expresa la naturalización de las desigualdades para consagrarlas como modelo de relación.

Pero se advierte también que el problema de la falta de empleo, para las miradas neoliberales, no estaría tanto en el modelo económico sino más bien en el sistema educativo. Desde esta visión, la articulación Educación/trabajo no es eficiente a la hora de la inclusión debido a la ineficiencia educativa por lo cual la solución estaría en reconfigurar la educación y no en intervenir en la economía. De ahí, la desesperación por la reforma permanente.

Por eso, estamos atravesando en la EPJA reformas curriculares de distinta índole, a nivel distrital pero también a nivel federal. Reformas que no se piensan aisladas sino que conectan con todos los intentos de flexibilización laboral que impulsa este gobierno neoliberal.

A estas lógicas y a estas políticas nos oponemos. Sindicalmente organizados en UTE. Los compañeros de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, resistimos los embates del neoliberalismo y lo hacemos desde nuestras memorias y de nuestros sueños.

Memorias de una educación popular, de un colectivo organizado que construyó la propuesta de la educación de Jóvenes y Adultos como herramienta de liberación de la clase trabajadora.

Sueños que nos invitan a participar de una profunda reconversión política que ubique nuevamente a la educación como pilar en el proceso de inclusión activa y de transformación social.

Siempre el Congreso Pedagógico de nuestro sindicato es un ámbito propicio para intercambiar experiencias y retroalimentar nuestras esperanzas. Por eso la participación activa de nuestras compañeras y compañeros que, seguramente, fortalecerán su capacidad creadora, realizadora y crítica para renovar las fuerzas en la resistencia, darle la altura de los cielos a nuestros sueños y multiplicar la alegría de enseñar y de aprender.

Rubén Buzzano

Secretario de Educación de Jóvenes y Adultos

LIBRO ÁLBUM,

CONVOCANDO A LA DIVERSIDAD

Amelia Suárez*

Ana Carolina Revello**

La escuela N° 10 DE 1°, Presidente Quilina, está situada en Once, un barrio de comercios, bocinas, pregones, donde las más diversas colectividades confluyen con sus historias, sus culturas, sus lenguajes. Donde las mañanas bulliciosas mutan en noches solitarias, oscuras, húmedas, inquietantes, en las que los cartoneros cosechan en campos generosos de telas, cartones, plásticos, latas... un territorio que transfiere sus particularidades a la escuela de adultos. Nuestra oferta educativa incluye una gama variada de cursos, pero, principalmente, permite a quien lo necesite, iniciar, transitar y finalizar la escuela primaria. Contempla, además, la necesidad de su comunidad, por lo que cuenta con cursos de Castellano para Extranjeros. Pero, por sobre todo lo anterior, brinda un clima que invite al alumno al encuentro cálido con el otro. Es en este contexto que nos preguntamos sobre qué implica acompañar a un adulto en un proceso educativo.

Hacerlo, creemos, supone alejarnos de los objetivos, contenidos y didácticas propias



de la educación primaria común dando lugar al bagaje personal de conocimientos y estrategias que le permitieron al alumno, con mayor o menor dificultad, desenvolverse social y laboralmente hasta hoy. Nuestros estudiantes se acercan a la escuela con sus vivencias, sus deseos (muchas veces ocultos), sus dolores y la necesidad de una mirada amiga, un momento balsámico que diluya los malestares cotidianos. El maestro tiende una mano en ese recorrido entre el miedo a no poder y el aceptar el desafío de

lo nuevo por conocer, asumiendo sortear las dificultades surgidas en el camino.

.....
* Prof. de Enseñanza Primaria, Prof. De Castellano y Literatura con Orientación en Literatura Infantil y Juvenil, Coordinadora de Escuela Primaria en ECE, Maestra de Ciclo (Educación Primaria, Área del Adulto y del Adolescente, GCBA).

** Lic. en Artes del Teatro (USAL), Prof. en Disciplinas Industriales y Docencia Superior (UTN), Maestra Especial de Fotografía (Educación Primaria, Área del Adulto y del Adolescente, GCBA).

Es nuestra tarea conjugar el marco institucional respetando y alentando la trayectoria personal de nuestros alumnos. La complejidad que ello implica, nos lleva necesariamente a trabajar en un estado de observación atenta, de búsqueda permanente, de reflexión continua, no sólo sobre estrategias de enseñanza sino sobre la naturaleza misma de nuestros alumnos y la de su educación.

¿Cuánto conocimiento pedagógico se produce en el aula? ¿Dónde queda? ¿Cómo se enriquece? ¿Quién lo aprovecha? La producción de conocimientos, habitual en la cotidianidad escolar, queda muchas veces dentro de los límites del aula. Nuestra institución raramente propicia momentos de intercambio, que permitan a los maestros compartir inquietudes que surgen a partir de las diferentes realidades áulicas y sus posibilidades de abordaje. La interacción entre docentes suele sostenerse en fugaces diálogos de pasillo o esporádicos encuentros fuera del horario laboral, forzando tiempos personales.

Es desde ese lugar privilegiado para descubrir problemáticas, plantear estrategias que las superen y reflexionar sobre sus procesos y resultados, que reafirmamos la necesidad de fortalecer el rol del docente como investigador con capacidad de divulgar sus observaciones, sus reflexiones y sus preguntas. En este sentido, nos parece sustancial la interacción con sus compañeros, pero tam-



bién con académicos que ofrezcan marcos teóricos, la posibilidad de realizar registros. Durante el desarrollo del «Proyecto Libro álbum» contamos con el acompañamiento de docentes y estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras¹ a fin de realizar un intercambio. Nosotros aportamos a esta articulación nuestra experiencia, nuestras reflexiones sobre la práctica y un lugar en primera fila para observar la realidad áulica, las modalidades, estrategias, criterios que modelan el accionar de la escuela primaria de adultos. Por su parte, nuestros compañeros especialistas, nos proporcionaron bibliografía específica, material de lectura para los alumnos, participaciones áulicas que enriquecieron las actividades, registros etnográficos, y el ensayo derivado de estos (del alumno Mariano Panetta) que resultó un material inestimable para comparar con nuestras propias reflexiones y la posterior elaboración textual. Una de las problemáticas observadas fue la

falta de materiales de lectura para aquellas personas que transitan el inicio de su alfabetización, generándose de esta manera una nueva forma de vulneración para nuestros alumnos. Fue así que nos propusimos crear nuestro propio material de lectura y elegimos hacerlo a través del libro álbum, propiciando un espacio de creación orientado hacia la búsqueda de expresiones con sentido que interpelen realidades y poéticas, convirtiéndose en un material significativo, estético y disfrutable para cualquier lector adulto.

Los caminos en el aula taller

La búsqueda de caminos propios y compartidos en un marco de diversidad social y cultural, el aprender haciendo, el recuperar y valorar los conocimientos de cada alumno, con la mirada atenta del docente que permite la intervención precisa, crea la posibilidad a cada estudiante de pensar y crecer con el otro para afrontar los desafíos que le signifique cada tarea, un marco de placer, alegría y juego. Estas son algunas de las posibilidades que brinda la tarea grupal, el trabajo creativo y experimental del taller.

“Un buen trabajo grupal en la escuela aumenta las posibilidades de que se cumpla el aprendizaje por el intercambio que se pro-

1. En el marco del Seminario de Prácticas Socioeducativas Territorializadas, dirigido por el Dr. Gustavo Bombini, participaron la docente Úrsula Argañaraz, la Lic. Sabrina Martín, el profesor Enzo Constantino y al alumno Mariano Panetta.

duce entre los miembros, por el estímulo que da la mirada del otro, y por la confianza y seguridad en sí mismo que siente alguien que está contenido por un buen grupo”.²

El aula taller está relacionada con el aprendizaje a partir de la práctica, instancia enriquecida con el aporte de los conocimientos previos de cada uno de los estudiantes y con los aportes teóricos y metodológicos que puedan ofrecer los docentes. Esta modalidad de trabajo se ajusta a la tarea que nos proponemos realizar desde un colectivo heterogéneo, generando contenidos modelados por búsquedas estéticas y creando los soportes para estos contenidos.

El libro álbum, territorios sin fronteras

En tiempos en los que la imagen adquiere un indiscutible estatus comunicacional, mantenemos anclados a la supremacía del texto escrito nos enjaula en un anacronismo que limita la lectura, la expresividad y el placer.

El libro álbum navega por territorios sin fronteras. En sus páginas late una ambigüedad permanente. A decir de Teresa Durán en el texto “¿Qué es un álbum? Problemas de léxico, de público y de divulgación”: “El álbum es heterodoxo, no sólo por lo que dice, sino sobre todo por cómo lo dice, y también por quién lo dice y para quién lo dice. Puesto que el álbum rompe inercias, tanto en la práctica

editora como en la práctica lectora, ya que no siempre se puede precisar, cuando está entre tus manos, qué fue primero, si el huevo o la gallina, si el texto o la imagen, si la idea o el libro resultante, si se destina a un lector infantil o adulto”.³

A veces sorteando, a veces incluyendo aspectos infantiles de la obra, el lector adulto encuentra en sus espacios indefinidos el placer de la construcción de significados que lo involucran. En este taller, ante el encuentro de la diversidad, y a pesar de la falta de idioma común, la imagen que leemos y que generamos nos brinda puentes de comprensión.

La articulación de textos e imágenes demanda una reflexión pedagógica, requiere pensar un proyecto que deleve los elementos que ambos tienen en común y los que no, para hacer visible un universo de ideas aprensibles para nosotros y para los otros. Según Janine Despinette: “[el] álbum se nos revela como (...) el soporte de reflexión para una mejor comprensión del otro, sea de donde sea, gracias al mejor conocimiento de las culturas foráneas porque en este sentido, la imagen es más legible de lo que nos resulta una lengua desconocida. Un esencial objeto cultural representativo, porque da testimonio de la evolución social, artística y tecnológica de nuestro tiempo”.⁴

Acercándonos a la creación de imágenes

Siempre es un desafío asumir una tarea creativa. Nuestros alumnos han transitado en mayor o menor medida recorridos de lectura y escritura textuales. Sin embargo asumir el trabajo con la imagen para los alumnos de la escuela primaria, es asomarse a lo nuevo, a la posibilidad de frustrarse. Desplazarnos por lo desconocido, requiere de algunos cuidados. El acercamiento debe ser paulatino y gratificante en la tarea misma, más allá del resultado final.

Los primeros pasos tuvieron que ver con intervenir libros con textos breves y poderosos.

«El Bosque dentro de mí» de Adolfo Serra, nos invitó a viajar, de la mano del niño interior, a través de un mundo de grises y densidad casi onírica, permitiéndonos indagar sobre nosotros mismos y plasmar en pocas palabras nuestras impresiones, acompañando el movimiento de las imágenes, iluminándolas apenas con colores. Cada frase un trabajo colectivo, disenso, reflexión, consenso.

2. Ver ALVARADO, A. y MURANO, G. - El taller de plástica en la escuela, p. 9.
3. Ver DURÁN, Teresa - ¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado, p. 26.
4. Ver DURÁN, Teresa - op. cit., p. 28-29



En contrapartida, «Feliz», de Mies Van Hout, de colores vibrantes con una estética dirigida indiscutiblemente a los niños, nos permite indagar en las emociones que se manifiestan en las distintas gestualidades y actitudes. Creamos, entonces, un pensamiento, un por qué de ciertos sentires, jugando con tipografías e interviniendo las imágenes aportando nuevos sentidos.

Una vez que trabajamos con imágenes de libros de otros autores nos sentimos en condiciones de comenzar a crear nuestras propias producciones recurriendo a distintas estrategias para lograrlo.

Esta primera edición artesanal se produjo a

5. Ver Panetta, Mariano - Escuela de Once (Registros), p. 8.

partir de variadas ilustraciones de rostros realizadas por el alumno de Dibujo «Hayk Garu Kyan». A diferencia del libro Feliz, cierta oscuridad en las expresiones, nos arrojaba a la ambigüedad con la que confrontar antes de generar un texto, una palabra que diera cuenta de la interpretación particular de cada alumno.

El segundo libro de nuestra producción se trabajó asumiendo la pluralidad que transita dentro de la escuela y relacionándola con el Día de la Diversidad Cultural. Brasileños, haitianos, bangladeses, hindúes, rusos, croatas y sus lenguas. Lejos de generarse una “Torre de Babel”, todos recurrieron a las más variadas estrategias para comunicarse, entre ellas, la sonrisa, la primera y la más constante. Al respecto, Mariano Panetta registró: “Sonríen muchísimo. Ese es un punto en

común. La sonrisa de todos. Hay algo que despiden que está más allá de la cotidianeidad porteña.”⁵

Aquellos objetos, aquellos recuerdos queridos de las tierras que vieron nacer a nuestros estudiantes fueron expuestos, narrados, iluminados y retratados. Ya en el formato de libro, cada alumno intervino libremente con textos e ilustraciones la página que lo representaba. Finalmente, el retrato grupal, cosmopolita, cerraría la última edición.

Transitar este proceso, propició ampliar códigos estéticos y expresivos sin enfrentarse a la frustración del “no sé dibujar”, valorando la expresividad más allá de las consignas estéticas imperantes. “Lo lindo del hecho estético es el momento de producir y sentir, es la actividad en sí misma (...) de hacer, de

crear, de poner en relación cosas”.⁶

La búsqueda de alternativas para abordar el trabajo con la imagen nos permitió jugar con la forma del texto, comprender que la palabra dice no sólo por su significado, sino también por su manera de desplegarse en el espacio; nos permitió observar que una página con fotografías puede ser resignificada interviniéndola con otra técnica.

Por otra parte y a pesar de la importancia que adquiere la imagen dentro de este género, no puede obviarse el valor del texto, breve, contundente. Una sola palabra que contenga los significados que cada lector pueda otorgarle, una palabra que permite bucear en las propias vivencias para elevarse a la superficie con nuevos sentidos que, lejos de cristalizarse, adquieren nueva vida cuando se relacionan con la imagen. La búsqueda de cada palabra exige un recorrido escarpado y sinuoso. “Me llama la atención la seriedad con que los alumnos brasileños toman el libro. Uno de los dibujos se revela misterioso. El brasileño lleva toda la clase buscando la palabra precisa que pueda descifrar la imagen”.⁷

Desde el final del camino

La intensidad y premura del trabajo durante los encuentros del taller, apenas si nos dejaron tiempo para la reflexión puntual en función de la práctica inmediata.



Ahora, al final del recorrido, con un bagaje de recuerdos, registros y vivencias, con el tiempo de nuestro lado, nos damos ese espacio sereno y placentero para la reflexión compartida, dialogada, como punto de llegada, que no es otra cosa que un nuevo punto de partida. Así un puñado de ideas y algunos asombros al descubrir aquello que siempre estuvo allí, ante nuestros ojos y que a continuación, compartimos.

Trabajando, interviniendo, creando libros álbum, nos alejamos de la creencia de que el texto es un objeto separado de sus autores y sus lectores, un elemento cerrado en sí mismo, que enfatiza sus relaciones gramaticales internas en desmedro de las relaciones

.....

6. Ver Panetta, Mariano - op. cit., p. 13.

7. Ibid., pp. 9-10

8. Ver Panetta, Mariano - op. cit., p. 6.

9. Ibid., p. 9.

entre el texto y la experiencia del mundo circundante.

Dentro de esa experiencia, de ese universo-taller, reunir en un mismo aula a las más diversas pluralidades nos ha llevado, dentro de criterios de trabajo inclusivos, a la necesidad de generar espacios de mayor libertad. “La clase es heterogénea. Por momentos, se diría que es un taller de pintura, por momentos de fotografía, (...) alumnos y profesores concentradísimos en su obra. Hay algo de acentuar las trayectorias personales, al que ama pintar se lo deja pintando, se le incluye y al mismo tiempo, se le brinda un especie de taller con cristales transparentes. Yo diría que las trayectorias son en su mayoría no solo no tradicionales, sino desafiantes”.⁸

La diferencias de idiomas («creol», la lengua criolla hablada en Haití, portugués, croata, castellano, bengalí) requirieron por parte de



los alumnos (y los docentes) desarrollar competencias comunicativas corporizadas en actos solidarios: intentar entender y ayudar a comprender con paciencia, con buen humor, con alegría.

Una de las cuestiones que aparecen a partir de las observaciones de Mariano, en épocas de evaluaciones internacionales y estanda-

rizadas, es el concepto de lo «no-medible». “Las voces de los alumnos, el tráfico de filosofías de vida, inspiran formas de felicidad, estados de alegría, embriaguez creativa, semejante a lo que en la tradición mitológica se llama inspiración o bien entusiasmo.

Su función es crear modos de vida, generar potencias, crear el lazo entre el pensamiento y la acción. Ese saber no puede ser medido, pensado, cuantificado, abordado y especialmente, no puede ser evaluado. Son eso y sólo eso: voces que nos inspiran, voces singulares que vienen a parar al tejido infinito de nuestro inconsciente estrellado”.⁹

Lo no-medible, interpretamos, es ese punto vital que se da desde los vínculos, los gestos sutiles, las actitudes discretas. Una de las cuestiones que se nos presenta como no-medible tiene que ver con los factores que generaron tan alto compromiso por parte de

muchos de los alumnos. En un punto, creemos, el placer y el compromiso se implican mutuamente, que el placer viene de la mano del vínculo cálido y el desafío intelectual. En su ensayo «Hay vida más allá de Puán», Panetta comenta: “...no lograba entender que comer alrededor de una mesa, que conversar en el medio de ese deleite, que compartir la noche o el atardecer de invierno era también un saber y que en ese mismo instante en el cual yo estaba preocupado por no descifrar cómo entrar en ese mundo, se estaban produciendo saberes delante de mis ojos, saberes que yo podía compartir o experimentar, saberes muy potentes que ahora entiendo de otra manera...”.

Y de eso se trata, de entender siempre de otra manera...¹⁰

.....
¹⁰.Ver Panetta, Mariano. - Hay vida más allá de Puán (Monografía), p. 8.

BIBLIOGRAFÍA

ALVARADO, A. y MURANO, G. - El taller de plástica en la escuela. - 1° ed. - Buenos Aires: Troquel educación, 1990.
Cap. 2. El debate oralidad / literacidad. - En: VICH, V. y ZAVALA, V. - Oralidad y poder. Herramientas metodológicas. Xed. - Buenos Aires: Grupo Norma, año
DESIDERIO, M^a Alejandra - Integración de áreas a través del arte - 1° ed. - San Martín: Castro Fernández, 2009.
DURÁN, Teresa - ¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado. - Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2000. pp. 13-32.
PANETTA, Mariano. - Escuela de Once (Registros) - Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, Cdad. Autónoma de Bs.As. 2107.

PANETTA, Mariano. - Hay vida más allá de Puán (Monografía) - Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2107.
PEREZ, S. y LACOMBE, B. - Frida. - 1° ed. - Buenos Aires: Edelvives, 2017.
REPÚN, G. y HILB, N. - Yo descubro la naturaleza. - 1° ed. - Buenos Aires: Grito Sagrado junior, 2007.
REPÚN, G. y HILB, N. - Yo me descubro. - 1° ed. - Buenos Aires: Grito Sagrado junior, 2007.
SERRA, Adolfo. - El bosque dentro de mí. - 1° ed. - México: Fondo de Cultura Económica, 2016. (Colección Los especiales de a la orilla del viento).
VAN HOUT, Mies. - Feliz - 1° ed. - México: Fondo de Cultura Económica, 2015. (Colección Los especiales de a la orilla del viento).

ESCUELA CASA FLORES

Úrsula I. Argañaraz*



La propuesta formulada por los que integramos el Taller Hablaturas fue recorrer Flores junto con Mirtha García, profesora de Lengua y Literatura de la escuela secundaria (CENS), y Cristian Carabajal, Consejero en atención de adicciones del Centro de día Casa Flores; nos propusimos ingresar en la cotidianidad del barrio a través de producir videos y tomar fotos interesados en su historia y en los autores que allí vivieron: Alfonsina Storni, Baldomero Fernández Moreno, Roberto Arlt.

16

Preparamos la salida recabando información y estudiando mapas en internet, desde los proporcionados por la búsqueda en Google al dibujado por Rep en su libro. Escudriñamos la geografía barrial, su arquitectura, y las intensas vidas de los escritores que lo habitaron. Navegar en internet y recorrer sus calles se transformó en dibujos, poemas, cuentos y crónicas en manos de los talleristas. Una primera escritura tuvo lugar en las mesas del café notable La Farmacia, saboreando un cafecito. Posteriormente, reescribimos los manuscritos en las computadoras para su publicación en la Revista día x día que editamos cada año desde 2008. En paralelo, los estudiantes dibujaron

* Orientadora Institucional en la Escuela Casa Flores, CENS.

un mapa de los lugares significativos, además de detalles y objetos del interior del café y un retrato de Baldomero Fernández Moreno. Estos materiales de 2017, junto con textos y dibujos de revistas de años anteriores, son compilados en una antología literaria próxima a editarse. Los residentes del centro de día, integrantes del taller articulador “Hablaturas” y, a su vez, estudiantes de la escuela secundaria, participaron de estas actividades y de la escritura de la experiencia, enlazando su presente como autores de una memoria comunitaria y barrial con la lectura de literatura. En esta videoponencia me propuse volver sobre los registros pedagógicos que produjimos dialógicamente para formular, en lenguaje audiovisual, los saberes y conocimientos que elaboramos en el proyecto de salir al barrio.

Quiénes vamos siendo para el barrio

Producción de una antología literaria¹, que realicé con el acompañamiento del equipo del Congreso Pedagógico durante 2017, ofrece al debate reflexivo las actividades de un taller de escritura ficcional, aproximación a la gramática y lectura de literatura que coordiné desde mi rol de Orientadora institucional en la Escuela Casa Flores. Se denominó “Taller Vidas que cuentan” hasta abril de 2016, cuando sus integrantes decidieron llamarlo “Hablaturas”. Este es el cuarto video de una serie de cortos que fuimos filmando a lo largo de cuatro años, se puede acceder a ellos para ampliar este recorrido audiovisual que no constituye tanto una mirada sobre lo que hacemos en la escuela, como un despliegue de diálogos e interrogantes formulados con

alumnos, docentes, y otros actores institucionales, que nos permiten comprender nuestro quehacer cotidiano. Cada videoponencia convoca a pensar la propia implicación subjetiva respecto de lo sucedido en el transcurso de las situaciones registradas al focalizar en distintos aspectos de una producción disciplinar con respecto a la lectura y la escritura y, también en los diferentes ángulos de mirada, puntos de vista, posicionamientos de quiénes estamos involucrados en la producción de conocimiento sobre este espacio educativo que ya lleva diez años de trabajo. El formato de videoponencia desde una perspectiva amplia de la concepción del lenguaje, que excede lo lingüístico, nos permitió una aproximación a otros lenguajes: informático, audiovisual, artístico.

Aprendiendo a narrar/reflexionar en otro lenguaje

Vidas que cuentan²: La educación secundaria en un centro de atención de adicciones (2014) me introdujo en el proceso de aprender a producir en lenguaje audiovisual, a partir de la elaboración de un hilo narrativo que enhebró multiplicidad de videos grabados por los estudiantes-residentes. Estas diferentes apropiaciones y usos de la tecnología nos movieron a indagar acerca de una discursividad que al sustentarse en imágenes y sonidos pone en



juego otro modo de contar, de repensar nuestra práctica cotidiana.

Hacer(nos) palabras³ (2015) tematiza la tarea de producir un texto escrito, enfocando en los encuentros de taller, donde si bien las consignas son sencillas –podrían condensarse en la frase “encontrar algo que nos llame la atención en un libro”–, cada reunión transita derroteros difíciles de prever o anticipar.

La educación en foco. Entre culturas digitales y escritos en un cuaderno⁴ (2016) considera el proceso de producción de la revista transitando cámara en mano los distintos espacios de la casa: desde la mesa en planta baja donde realizamos los borradores manuscritos en el taller, hasta la planta alta donde están las computadoras, se dictan las asignaturas de CENS y transcribimos en formato digital los textos. El uso de la modalidad “cámara subjetiva” implicó detenernos tanto en cómo se elaboran los escritos y dibujos que integran el anuario como en los distintos espacios, físicos y simbólicos, que se constituyen en contextos de producción de los videos.

VIDEO:

<https://youtu.be/eHcJKpRyzA8>

1. <https://youtu.be/yqXNu4CE4fO>

2. https://youtu.be/ilbr7f_Vo7O

3. https://youtu.be/sZV16KW_GoM

4. <https://youtu.be/ZaLOWLQdJfw>

Jornada de Educación Primaria



El sábado 2 de septiembre maestros y maestras de escuela primaria nos encontramos en la UTE para compartir registros pedagógicos nacidos de nuestras prácticas docentes.

Desde las 8.30 hs de la mañana hasta las 15.30 hs, más de 200 MAESTROS/AS (sí, con mayúsculas) coincidimos en tiempo y espacio para mirar(nos), conocer(nos) y compartir(nos) el amor y la dedicación que todos los días le ponemos a nuestra tarea.

Fue una jornada muy movilizadora. El día anterior se había cumplido un mes de la desaparición del compañero Santiago Maldonado y la coincidencia en tiempo y espacio se había suscitado esa vez en Plaza de Mayo, hermanados en un solo reclamo: **NUNCA MÁS UN DESAPARECIDO EN DEMOCRACIA, APARICIÓN CON VIDA DE SANTIAGO MALDONADO.**

En este contexto, el sábado, el primer panel de oradores nos invitó a reflexionar en torno a los cuidados de las infancias



en estos tiempos donde las condiciones de vulnerabilidad de nuestros/as niños/as se tornan cada vez más intensas y abarcan a mayores sectores de la población. La disertación estuvo a cargo de la licenciada Angélica Graciano (Secretaria de Educación y Estadísticas de UTE) y la Lic. Silvia Storino (ex Directora Nacional de la Dirección del Área Primaria). Expresaron que, en la escuela, estos cuidados se basan en la acción de pensarnos “con” lxs niñxs y no pensar “sobre” lxs niñxs. Es decir, pensar cuál es el lugar de los adultos en este intercambio generacional, para ir construyéndolo en el desarrollo de políticas del encuentro y el amparo, del fortalecimiento de los saberes que circulan en la escuela y de la defensa de los derechos conquistados.

El segundo panel estuvo cargado de emoción junto al compañero Paulino Guarido (maestro de SUTEBA de La Matanza, sobreviviente del Centro Clandestino de Detención “El Vesubio”), Cecilia Martínez (maestra y dirigente histórica de SUTEBA) y Guillermo Parodi, Sec. Adjunto de UTE. Junto a

ellxs, compartimos el documental “Prohibido no leer” que relata la historia de aquellos libros prohibidos por la dictadura y que a pesar de haber sido censurados resistieron gracias al compromiso y la valentía de muchxs maestrxs que se los siguieron leyendo a sus alumnxs disfrazados con otras tapas. Esxs mismxs maestrxs que después de más de 40 años siguen luchando por los mismos ideales. Sus relatos nos permitieron confirmar, una vez más, que luchar siempre tiene sentido.

En tiempos donde el mérito parece ser el sustento que exalta los logros individuales, lxs trabajadorxs de la educación seguimos apostando a la construcción colectiva de saberes, acciones y encuentro.

Irina Garbus

Secretaria de Educación Primaria



CTERA un nombre

La construcción de un nuevo sentido común

Pascual Peyrelongue*

CTERA: un nombre. Recorrer la historia de un nombre desde su nacimiento, ver cómo ha crecido esta criatura social y cómo fue transformando la imagen y las prácticas de sus creadores, rendirles un modesto homenaje a éstos y confiar en la eterna clave, construir unidad con la diversidad.

El nombre de un nuevo objeto social que nos modificó al mismo tiempo a los sujetos educativos al darnos un nuevo sentido común.

Una nueva manera de:
Soñar, Enseñar, Resistir
Una nueva manera de SER docente.

* Docente Jubilado. Area Primaria y Media.



“Cada maestrillo con su librillo” EL TRABAJADOR DE LA EDUCACIÓN

Siempre que tomamos el tema de la educación y el de los educadores o trabajadores de la educación surge la pregunta acerca de cuál es el modo más apropiado para denominar a los que ejercen la profesión docente.

No es una cuestión que apareció entre la indiferencia de los protagonistas del proceso de sindicalización de los educadores de todo el país en una organización nacional, en los inicios de la década del setenta.

El debate se instaló y definió entre los que representaron a las diferentes organizaciones sindicales del gremio docente en la República Argentina.

Los antecedentes fueron varios: CAMYP, Confederación Argentina de Maestros y Profesores; FAGE, Federación de Agrupaciones Gremiales de Educadores (de orientación católica) y CCID, Comité Coordinador Inter-sindical Docente (cuya columna vertebral es la UMP, Unión de Maestros Primarios).

Todas las mencionadas anteriormente integran el CUDAG, Comité Unificador Docente de Acción Gremial. Por primera vez la docencia realiza paros masivos en defensa de su estatuto profesional.

Al CUDAG se incorpora luego la UNE, Unión Nacional de Educadores (cuyo gremio más importante es la poderosa UEPC, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba).

Al margen del CUDAG quedan varios gremios provinciales, entre ellos ATEP, Asociación Tucumana de Educadores Provinciales, (separada de CAMYP). (Nigro: 100)

Luego del golpe militar de 1966 contra el gobierno del Presidente Illia, se interviene el Consejo Nacional de Educación y se pretende llevar adelante una reforma educativa que privilegia la enseñanza privada con fuerte tono confesional.

El CUDAG agoniza ante las divergencias que surgen en torno a la postura a adoptar frente a la reforma educativa entre sectores adver-

sos a la misma y la FAGE, partidaria de la misma. Consecuentemente se produce la ruptura: CAMYP, CCID y UNE coinciden con una nueva organización: CGERA (Confederación Gremial de Educadores de la República Argentina integrada por las organizaciones sindicales que se hallaban marginadas del CUDAG) constituyendo el AND, Acuerdo de Nucleamientos Docentes que enfrentan la política educativa con movimientos de fuerza de singular éxito.

El AND se propuso constituir un organismo sindical único de carácter confederal. La unidad en la acción dio paso a los trabajos por la unidad orgánica. Por otra parte organizaciones sindicales de algunas provincias conforman la CUTE, (Confederación Única de trabajadores de la Educación)-.

Las conversaciones entre el AND y la CUTE culminan en la creación de CTERA, (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina) en la madrugada del 12 de septiembre de 1973 en el local de la Escuela No 4 del Distrito Escolar XVI en el barrio de Villa Pueyrredón.

Quedan al margen de la nueva entidad sindical la FAGE y la Federación de Educadores Bonaerenses "Domingo Faustino Sarmiento" (con numerosos afiliados esta última). (Nigro: 100-103)



Con el tiempo el concepto de trabajador de la educación se ha generalizado, incorporándose al vocabulario habitual de docentes dirigentes y también funcionarios de gobierno de diferentes vertientes políticas e ideológicas.

Las encendidas discusiones acerca del modo de denominar la profesión hoy no tienen lugar.

La creación de CTERA significó la constitución de un nuevo sujeto social y por ende un concepto nuevo: Trabajador de la educación.

Al mismo tiempo esta organización modificará a cada uno de sus integrantes, es decir la lucha docente crea el organismo nacional y el accionar de la CTERA modifica a cada



Isaura Arancibia en Huerta Grande

docente dándole confianza en el accionar colectivo, facilitando la acción conjunta a nivel nacional, reforzando la lucha de las organizaciones más débiles que reciben el apoyo solidario del resto de las entidades confederadas. Asimismo la sociedad en conjunto comienza a reconocer la nueva presencia sindical, como también las autoridades de las distintas jurisdicciones que deben negociar salarios y condiciones laborales con sus entidades de base a partir de ese momento.

Esto no ocurrió pacíficamente, fue y sigue siendo habitual la resistencia por parte de las autoridades nacionales y provinciales, que siempre lamentan el peso económico de la educación pública en sus presupuestos y tratan por todos los medios de “ahorrar” en educación, salud pública y jubilaciones.

Son excepcionales los momentos en los cuales el presupuesto educativo creció relativamente, no puede dejarse de mencionar el período de los gobiernos de Néstor Kirchner

y Cristina Fernández de Kirchner que llevaron al 6% del PBI el presupuesto educativo y los servicios de la deuda externa al 2%. Curiosamente invirtió la ecuación económica vigente al 2003 cuando la deuda externa insumía el 6% del PBI y la educación el 2%.

El encuentro preparatorio para la constitución de la organización confederal docente se llevó a cabo en Córdoba en Huerta Grande y culminó en Buenos Aires, ambos durante 1973. Las discusiones caracterizan el período de fuerte contenido ideológico y político y en las actas del Congreso Constitutivo se perciben dos modos de tratarse los participantes entre sí: colegas o compañeros. Como telón de fondo se oían murmullos, aplausos y chiflidos que apoyaban una u otra postura.

No era la semántica sino lo simbólico lo que dividía las aguas pero la necesidad de la unificación sindical del gremio docente se imponía rápidamente, era impostergable, habían pasado más de cien años desde la primera protesta de maestras en San Juan por la mora en los pagos de sueldos.

Así pasaron las diferencias a un segundo plano, nuevas situaciones sociopolíticas, nuevas prácticas gremiales y por ello nuevas imágenes y nuevos sentidos se gestaban en el país.

El sentido común vigente: la escuela como segundo hogar o templo del saber, la maestra como segunda mamá y la profesión como apostolado entró en crisis y ya nunca volvería a tener vigencia. Otras formas de pensar llegaron de la mano de CTERA y su accionar. Es decir un nuevo sentido común comenzó a gestarse, una nueva conciencia, una nueva identidad para un nuevo sujeto: el trabajador de la educación, el compañero, no el colega.

El surgimiento del concepto de Trabajador de la Educación

Esta cuestión conceptual tiene dos aspectos: uno, el de su aparición; otro su institucionalización en nuestro ámbito sindical.

Para el primer aspecto vale el estudio y análisis de las actas del Encuentro Preparatorio de Huerta Grande y del Congreso Constitutivo de Buenos Aires y para reflexionar sobre la institucionalización las referencias al Estatuto del Docente.

En el contexto de aparición de la denominación de trabajador de la educación juegan entre otros aspectos, dos grandes conjuntos de temas acerca de la ruptura entre imagen, práctica y realidad social por un lado y la dualidad para calificar la actividad docente por otra.

El análisis de la ruptura nos remite a la consideración de cuestiones tales como la situación política gremial general a principios de la década del setenta, (en cuanto a lo específicamente docente) el paso de la imagen sagrada a la imagen secular en los códigos del uso habitual. Ya los libros de lectura no hablan de segundo hogar, ni los docentes de profesar un apostolado.

También la arquitectura escolar abandonó los estilos de templos del saber y utilizó diseños funcionales y estandarizados.

Además en los textos escolares se observa un notable corrimiento desde los estilos ejemplares y solemnes hacia lo cotidiano, lo fantástico, lo humorístico y la búsqueda de participación del lector. En este sentido también hay un pasaje, una búsqueda que invita al alumno lector a ser menos espectador y más actor.

Es interesante observar algunas reflexiones teóricas que desde diversas posiciones intentan redefinir la actividad docente erosionando la relación vigente en esa época entre imagen, práctica y realidad social.

Las que a pesar de las diferencias ideológicas en las que se sostienen, mantienen una visión dual de la actividad docente. Es vista como profesión y como trabajo.



Al respecto podemos señalar algunos pares conceptuales: *“los profesores como intelectuales y como intelectuales transformativos*, (Henry Giroux) el trabajador social como asalariado y el trabajador social como intelectual, (De Carvalho. O. F).

- Trabajo, profesión, semiprofesión, (citado por S. Duschatzky).
- Transmisor de conocimientos y factor de avance social, (Declaración de Principios de CTERA).
- El docente como trabajador de la educación. (Ley 1.124/88 La Pampa)

Sobre la trama conceptual de la ruptura entre imagen y práctica docente por un lado y la dualidad de definición de la actividad docente, se sostiene el análisis de dos aconte-

cimientos: la fundación de CTERA y la generación del Estatuto del Docente.

Es decir la institucionalización de la resignificación de la actividad docente y de la norma que regula la actividad en el ámbito nacional.

“Coleñero o compalega mezcla de compañero y colega.” La dualidad para denominar la actividad docente

En general hay amplia coincidencia en reconocer el carácter intelectual de la actividad docente, pero siempre con algún agregado. Es así que Henry A Giroux habla de “los profesores como intelectuales” e inmediatamente repara en que éstos necesitarán transformar las condiciones en que se desenvuelven, y para abarcar conceptualmente el ser producto y productor de condiciones materiales, introduce el concepto de intelectual-transformativo.

Para un mejor acercamiento a su proposición veamos como lo expresa: “Las condiciones materiales bajo las cuales trabajan los profesores constituyen la base tanto para delimitar como para potenciar el ejercicio de su función como intelectuales. Consecuentemente, los profesores como intelectuales necesitarán reconsiderar y posiblemente transformar la naturaleza fundamental de las condiciones en que se desarrolla su trabajo.



El Mendozazo

... En definitiva los profesores necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar más específicamente como intelectuales transformativos.” (Giroux: 36)

Este desarrollo de discurso y de hipótesis fue característico de los primeros años de la década del setenta. Al recorrer las Actas del Encuentro Fundacional de Huerta Grande, Córdoba de 1973 hallamos multitud de afirmaciones que hacen referencia al abandono de una visión del docente como mero “transmisor de conocimientos”. Al respecto hallamos en la Declaración de Principios de la CTERA, a fs. 50 del Libro de Actas lo siguiente: “...el docente, trabajador de la educación está trascendiendo la condición de trasmisor de conocimientos, para actuar permanentemente como un factor importante del avance social que posibilitará la liberación del hombre, la patria y los pueblos.”

Lo explícito del párrafo citado ejemplifica

coincidencias con la afirmación de Giroux y el color que tenían las definiciones con las que se construía una nueva imagen del docente. Pero ambas compartían la dualidad para concebir la actividad docente. Esto mismo lo observaremos más adelante en otros autores.

Olgamir Francisco de Carvalho en A ESCOLA COMO MERCADO DE TRAVALHO, recurre a una doble definición “Trabalhador social: um asalariado” (De Carvalho: 76) y “Trabalhador social: um intelectual”. (De Carvalho: 80)

Más adelante reflexiona sobre estos dos conceptos y su aparente evidencia, concluyendo que, vistas las convulsiones sociales y sindicales en estos tiempos, la imagen del docente como trabajador es muy nueva. Al respecto dice: “... indudablemente, el trabajador de enseñanza es un asalariado.”

“Puede parecer una constatación obvia, pero si observamos nuestra reciente tradición de lucha por mejores condiciones de vida y de trabajo, veremos que es descubierta recientemente”. (De Carvalho: 79) Esto lo escribe en 1989. Tres lustros antes en nuestro país, en el acto de clausura de las Sesiones Preparatorias del Congreso de la Unidad Docente, en Huerta Grande, Córdoba, 1973 (CTERA: 83) uno de los oradores expresó: “Hubo una revolución cultural porque en ella participamos los docentes y todos los sectores interesados en el proceso educacional.

En el futuro llegaremos tal vez a confundirnos con la clase trabajadora.”

En parecidos términos se expresa la delegación argentina en el Seminario de Formación de Dirigentes de Organizaciones de Docentes de América Latina, organizado en Santiago de Chile el 27, 28 y 29 de julio de 1988 por el PIIE (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, de Santiago de Chile. Allí los dirigentes de CTERA dicen: “Es necesario obtener la autonomía del maestro; que el sindicato sea un marco de cogestión democrática, lo que le permitirá ganar autonomía y convertir al docente en agente de cambio”. (CMOPE: 151)

El tiempo y los acontecimientos ocurridos en nuestro país han influido en el discurso de los dirigentes de CTERA pero la idea de un docente reproductor y productor de relaciones sociales sigue en vigencia.

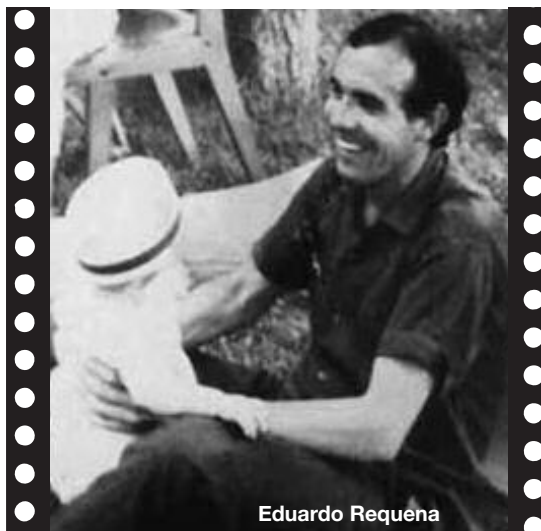
Desde un lenguaje técnico en el trabajo del equipo formado por G. Frigerio, S. Duschatzky y E. Barba: PROBLEMAS LABORALES Y RELACIONES INSTITUCIONALES se desarrollan distintas concepciones respecto del trabajo docente que resultan significativas en la relación laboral entre el agente y su empleador: el Estado. En base a las formas de considerar la actividad docente sea como profesión, sea como trabajo y por lo tanto al docente como trabajador o profesional. (Frigerio: 35-36)

Al respecto es ilustrativa la Declaración de Principios de CTERA en su punto 5to, (citada en las Actas a fs. 44) que dice: *“Es obligación de la organización gremial docente defender los derechos profesionales, asistenciales, laborales, salariales, previsionales y culturales de toda la docencia...”* (El subrayado es nuestro).

El doble carácter de la actividad docente es una constante destacada en todos los autores que abordan el tema, como curiosidad, veamos la definición del Gobierno de la Provincia de La Pampa, que titula a la Ley 1124/88 Estatuto del Trabajador de la Educación.

A modo de conclusión, digamos que desde la década del setenta hasta nuestros días el reconocimiento del docente como trabajador se ha institucionalizado. Que el proceso de resignificación iniciado al calor de las luchas y las consignas radicalizadas acerca de la actividad docente, ha madurado, no se declama como ayer pero se cree mucho más en él hoy. La nueva imagen ha sido aceptada como mucho más adecuada que la anterior, un nuevo sentido común al respecto predomina.

Estas observaciones nos llevan al segundo nudo conceptual de nuestro trabajo: el de la ruptura entre imagen, práctica y realidad social del docente-trabajador de la educación. El primero es el referente a la creación de CTERA, del concepto de trabajador de la



Eduardo Requena

educación. Lo que desarrollaremos suscitadamente más adelante.

Para cerrar recordemos una cita significativa por su contenido, por su autor y por el contexto en el que fue expresada: el Día del Maestro, 11 de septiembre de 1990, dijo el Presidente de la Nación: *“El acto de enseñar y de aprender debe ser concebido y sentido como un trabajo que vincula solidariamente la producción de un maestro y un alumno.”* (Ministerio de Cultura y Educación: 78)

La ruptura entre la imagen, la práctica y la realidad social

El docente trabajador de la educación se mueve en el marco de las relaciones que se establecen entre la tarea que desempeña, la imagen que tiene de esa tarea y la realidad social en la que se desempeña. Estos conceptos son empleados por Rodrigo Parra

Sandoval para profundizar el análisis de la profesión del maestro colombiano. Los tomamos en cuenta porque pueden ser de mucha utilidad para continuar desarrollando la cuestión del surgimiento del concepto de “trabajador de la educación” en nuestro país.

Así dice: *“Uno de los elementos básicos constitutivos de una profesión es la conformación de una imagen que le confiera un sentido social, que la dignifique y que le dé un código de conducta dentro del cual debe desarrollar su actividad específica. La importancia de esta imagen es más sentida en ciertas profesiones que, por su naturaleza, juegan papeles claves en la división social del trabajo y que han ido creando una noción de vocación y de servicio a la sociedad, como el sacerdocio, la carrera militar, la medicina y el magisterio”.* (Parra Sandoval: 116)

Pues bien, en la década del setenta, en sus inicios en nuestro país, la imagen que el docente tenía de su profesión-ocupación entró en crisis. Diversos indicadores lo confirman, la actividad gremial se intensificó y adoptó la huelga, las movilizaciones y el lenguaje menos académico y más contestatario de las organizaciones gremiales.

La imagen del trabajador que lucha sindicalmente por sus condiciones de trabajo reemplazó a la del que estaba destinado a cumplir con un “apostolado”.

Pero esto no se produjo inadvertidamente de un día para otro, significó largos debates acerca de las tácticas gremiales antes de que los nuevos modos de acción gremial se generalizaran en todo el país. De esos años mencionaremos dos organizaciones que fueron la base que dio origen a la CTERA.

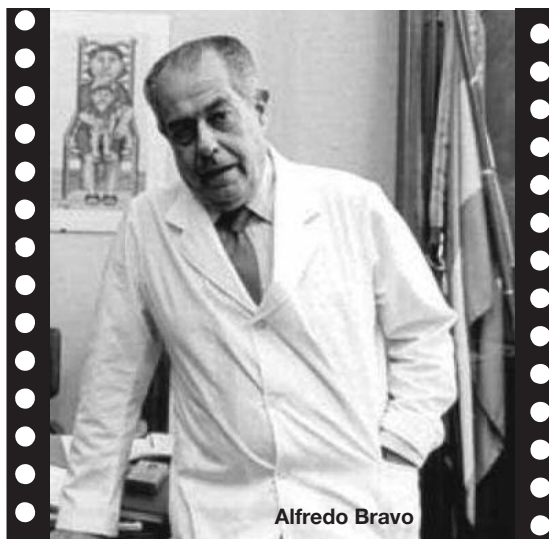
En 1970 se crea el Acuerdo de Nucleamientos Docentes y en 1971 la Central Única de Trabajadores de la Educación.

Para profundizar en este proceso recomiendo *“De apóstoles a trabajadores”* capítulo III de Juan Balduzzi y Silvia Andrea Vázquez.

El Acuerdo se constituye el 3 de octubre de 1970 en la ciudad de Córdoba. La CUTE en 1971 también en Córdoba en la sede de Luz y Fuerza el sindicato liderado por Agustín Tosco. (Balduzzi: 80).

Ambas entidades estaban conformadas por múltiples agremiaciones sindicales docentes de todo el país. Su objeto era lograr convocar a un congreso en el que se unificara toda la docencia a nivel nacional sin distinción de jurisdicciones, niveles, modalidades o jerarquías.

La imagen que el docente construyó de sí en esos años conservó elementos de la anterior pero introdujo cambios de fondo que definieron la actitud diferente que a partir de ese



Alfredo Bravo

momento se tuvo para autoconcebirse y para conducirse.

Tanto el verse como un trabajador que debe recurrir a la lucha sindical para defender su salario, como la organización y realización de acciones gremiales implicaron una imagen y una práctica nueva.

Para las camadas de docentes que se incorporaron al mercado de trabajo en esos años, la actividad profesional y la sindical fueron dos caras de una misma moneda.

Al mismo tiempo el contexto general del país en cuanto a actividad gremial y política fue facilitador de todo lo señalado más arriba, en buena medida fue generador de ello y las diferencias de expresiones políticas e ideológicas de la arena nacional sustentaron las distintas posiciones sindicales docentes.

Todo lo cual confluyó, luego de las elecciones del 11 de marzo de 1973 en una reunión preparatoria realizada en Córdoba en la localidad de Huerta Grande. Allí se sentaron los acuerdos para la realización del Congreso Constitutivo de CTERA que se realizó en el barrio de Villa Pueyrredón en la Escuela No 4 del DE XVI en Buenos Aires.

El pasado gremial se caracterizó por la dispersión, la incomunicación entre las entidades gremiales docentes. La imagen del dicho *“cada maestrillo con su librillo”* expresa cabalmente el estado imperante antes de la creación de CTERA. La práctica docente en esas condiciones se agotaba en el aula. Si bien registramos protestas de docentes por cuestiones salariales desde el siglo pasado en nuestro país, su rasgo común fue el aislamiento, además del carácter esporádico de las protestas.

La creación de la entidad nacional abarcadora de la enorme diversidad del espectro laboral docente da inicio a nuevas prácticas y por ende a una nueva imagen del docente.

En el año 1976 este despertar sindical se corta abruptamente, las condiciones generales cambian en todos los planos, sean éstos económicos, políticos, sindicales, culturales, sociales, ideológicos y fundamentalmente represivos.

Es asesinado el Secretario General de

CTERA, Isaura Arancibia; es detenido y torturado su sucesor Alfredo Bravo; son secuestrados y desaparecidos Eduardo Requena y Marina Vilte; es secuestrado Juan Carlos Comínguez, posteriormente liberado, todos miembros de la Junta Ejecutiva de CTERA y cientos de docentes desaparecidos, detenidos, perseguidos y cesanteados.

Aún en esas terribles condiciones, CTERA continuó funcionando en un local alquilado en un edificio que hoy no existe en la calle México 1660, merced al apoyo y compromiso de docentes de todo el país entre los que merece mencionarse a Juan Carlos Valdés de la Unión de Maestros Primarios que en ese marco aceptó hacerse cargo de la Secretaría General de CTERA.

El período mencionado influyó relativizando las afirmaciones precedentes en la medida que las nuevas condiciones y prácticas impuestas modificaron la actividad gremial que estuvo casi congelada, reducida a su mínima expresión, aunque sin desaparecer y que volvió a expresarse a partir del 30 de marzo de 1982 en forma creciente hasta la recuperación de la democracia en 1983.

**“El día que sesionaron 98 secciones”
Comentario de las actas
de fundación de CTERA**

Como ya señalamos, el proceso de unificación orgánica de las entidades gremiales



docentes del país confluó en el año 1973 a través de una iniciativa que tendría carácter definitivo, motorizada en el encuentro de Huerta Grande en Córdoba, entre el Acuerdo de Nucleamientos Docentes y la Central Única de Trabajadores de la Educación.

El Acta Nro. 1 está titulada: “CONGRESO DE LA UNIDAD DOCENTE SECCIONES (sic) PREPARATORIAS” (el subrayado es nuestro). Es curioso que el congreso nacional de docentes comience titulándose con esta licencia ortográfica.

Las sesiones se iniciaron a las 17.30 del 1ro de agosto de 1973 con la presencia de 98 organizaciones docentes.

La presidencia estuvo a cargo de Oscar Rodríguez Keller por la UEPC, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, y se

eligieron cuatro vicepresidentes que fueron respectivamente: Carlos Alberto Rocchi por la Confederación Argentina de Maestros, Carlos de la Torre por la Federación Única de Sindicatos de Trabajadores de la Educación (Santa Fe), Laura López Warnes de Gordillo por la Agronomía Tucumana de Educadores Provinciales y Juan Carlos Comínguez por la Unión de Maestros Primarios.

Hubo cuatro secretarios de actas a cargo de: Alberto Moreira de la Asociación Maestros de Enseñanza Práctica, Teresita Manera de Federico del Sindicato Educadores Privados Particulares de Córdoba, Francisco Jaliff por la Unión de Escuelas Nacionales de Mendoza y Herberto Moyano de la Federación Docente Pampeana.

La Mesa Directiva se completó con tres Secretarías de Prensa a cargo de: Juan Carlos

Valdés por la Asociación de Maestros Suplentes y Aspirantes a la Docencia de Capital Federal, Susana Cetera de la Asociación Docentes y Técnicos de Enseñanza Diferenciada de la Provincia de Buenos Aires y Elvira Parras de la Federación Argentina de Educadores de Adultos.

Es destacable para nuestro trabajo, el momento en que se institucionaliza el concepto de trabajador de la educación con la creación de CTERA, que de las 98 organizaciones acreditadas sólo dos lo usan en su denominación, la entidad Nro 75, Asociación de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Chubut con 190 afiliados y 01 voto, y la Federación Única Sindicatos de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Santa Fe con 5.392 afiliados y 18 votos.

El resto de las entidades para su denominación emplearon los términos: maestros, educadores, docentes, profesores, etc. Al respecto confrontar fojas 02 a 09 del Acta Nro 01.

Otra observación que surge es que si bien en la Mesa Directiva se reflejó la presencia de todo el país, hay una mayor representación de docentes de la Capital Federal. Tres cargos sobre doce dan el 25 % de la Mesa Directiva a las entidades porteñas.

El día 4 de agosto se clausura este histórico encuentro que selló los acuerdos básicos

para constituir lo que todavía se llamaba *“Ente Confederal de la Docencia Argentina”*. Había conciencia entre los presentes de la trascendencia del encuentro que protagonizaban, lo que se nota en las actas que describen las intervenciones de los delegados y autoridades participantes y la variedad de matices de sus respectivos discursos.

A las 11 de la mañana se abre la sesión y pronto se pasa a la lectura de la *“Declaración”* cuyo contenido principal consiste en reivindicar la restitución del Estatuto del Docente, Ley 14476/58 especialmente en lo referente a jubilaciones, actualización salarial, etc.

En el Acto de Clausura la delegada de CUTE Teresita Manera de Federico (Seppac) expresó: *“...hoy hemos cumplido el mandato de las bases docentes al constituir la Unidad Orgánica de la Docencia Argentina.”*

El principio fundamental de este congreso se ha cumplido porque hemos fijado los principios base sobre los que se construirá la entidad. (...) comienza una etapa de coincidencias para la lucha en común, política gremial y política educativa, (...) Hubo una revolución cultural porque en ella participaron los docentes y todos los sectores interesados en el proceso educacional. En el futuro llegaremos quizás a confundirnos con la clase trabajadora”. (CTERA: 82-83)

El discurso tiene un claro componente ideo-

lógico clasista y con predominio emocional. La Sra. Rebeca Berlein de ADyTED habló de: *“Discusión fructífera (...) que regirá nuestra entidad madre trascendiendo lo gremial para llegar a la política educativa del país, de la niñez y del tipo argentino con vistas a una patria libre (...) esta es una formulación soberana de todos los docentes del país.”*

La formulación difiere en lo ideológico pero coincide en las grandes líneas políticas: *“trascender el plano meramente gremial”, “vistas a una patria libre”...* (CTERA: 83)

Veamos ahora lo expresado por el Ministro de Educación de Córdoba, Dr. Tagle Achával: *“Veo con orgullo el fin de estas jornadas. Con el diálogo los docentes muestran su espíritu generoso que ha logrado esta unidad. Los docentes hacen el futuro de la patria. Educar debe ser no sólo informar sino formar, inculcar en el espíritu de los hombres que deben ser buscadores de justicia, no para llegar a una anarquía, sino para una auténtica liberación.”* (CTERA: 83-84)

El ministro toma las claves de los discursos anteriores y redefine, acota y matiza conceptos. Finalmente el presidente del encuentro interviene para cerrar el acto con esta notable síntesis: *“aquí hemos sellado la unidad, no la uniformidad”.* (CTERA: 84). La sesión se levanta a las 13 hs. convocando para el congreso constitutivo en Buenos Aires los días 8, 9 y 10 de setiembre de 1973.

“... y Mario Seijo fue el bautista.”
Acta del congreso constitutivo de CTERA

El 8 de setiembre de 1973 en Terrada 3983, en la Escuela Nro 4 del DE XVI en el barrio de Villa Pueyrredón de la ciudad de Buenos Aires se reunieron los delegados de 140 organizaciones gremiales docentes de todo el país, ramas, jurisdicciones y niveles educativos. Su objeto era, según lo acordado en Huerta Grande, “constituir el ente confederal representativo de toda la docencia argentina”. (CTERA: 84).

El orden del día fue

- 1) Palabras de apertura.
- 2) Himno Nacional Argentino.
- 3) Informe de la Comisión de Poderes y de la Mesa Directiva.
- 4) Tratamiento del Reglamento de Sesiones.
- 5) Elección de la Mesa Directiva del Congreso.
- 6) Tratamiento en particular del Anteproyecto de Estatuto, aprobado en general en Huerta Grande.
- 7) Elección de la Junta Ejecutiva del Ente Confederal, conforme a las disposiciones estatutarias.
- 8) Fijación de los aportes que deberán efectuar los organismos confederados.
- 9) Determinación de la política gremial a seguir por la Confederación en el período siguiente.
- 10) Declaración pública del Congreso.
- 11) Cierre del Congreso.



Su moción obtiene 497 votos, otras mociones postularon CADED, Confederación Argentina de Entidades Docentes, propuesta por Docentes Agremiados de la Provincia de Córdoba que obtuvo 2 votos, CEDA, Confederación de Entidades Docentes Argentinas, propuesta por la entidad Nro. 130, Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires, entidad importante con 7.217 afiliados declarados que finalmente contó con 32 votos. Hubo otras propuestas que luego se unieron con la que finalmente se impuso.

De esta manera quedaba institucionalizada esta denominación de trabajadores de la educación, para llamar a todos los que se desempeñan como docentes, (CTERA: 117)

Vemos que se han incorporado 42 organizaciones más que en Huerta Grande, entre éstas hay una que adopta el término “trabajadores” en su denominación, la Central de Trabajadores de la Educación de Florencio Varela, Provincia de Buenos Aires, con 752 afiliados declarados y 3 votos en el Congreso. (CTERA: 92) Lo destacamos porque justamente cuando se discuta cómo habrá de llamarse el ente confederal que se está creando, será el docente Mario Seijo, delegado de esa entidad de Florencio Varela quién propondrá el nombre de Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, CTERA.

En las actas no queda precisada la hora pero estamos en la tarde del día 11 de septiembre de 1973, curiosamente es el “Día del Maestro”. En la madrugada del 12 de septiembre, cerca de la una de la mañana se da lectura al Acta de Elecciones que consagra a la primera Junta Ejecutiva de CTERA, que preside Carlos Alberto Rocchi de la Confederación de Maestros como Secretario General. A las 4.30 de ese día se dan por concluidas las deliberaciones. (CTERA: 135)

Una última acotación, es ilustrativa de las ideas, imágenes y sentidos que sobre la profesión docente formularon los delegados al congreso. La Declaración de Principios que aprobaron obra en las fojas 101-102 y 103.

Transcribimos algunos de sus párrafos:

“DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS”

El profundo proceso de transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales que nuestra Patria necesita para eliminar la dependencia, concretar una sociedad justa y el pleno ejercicio de la democracia, requiere que la educación propenda al desarrollo de la conciencia y actitudes científicas y críticas de los educandos frente a la realidad y a la sociedad, a fin de que impulsen ese proceso realizándose así social y personalmente. El docente, trabajador de la educación, está trascendiendo la condición de trasmisor de conocimientos, para actuar permanentemente como un factor importante de avance social que posibilitará la auténtica liberación del hombre, la patria y los pueblos.

Organizados los trabajadores de la educación de acuerdo con los principios fun-

damentales de la democracia sindical, bragarán por la defensa y materialización de los intereses generales y particulares de su sector, de los demás trabajadores y por el progreso del país...” (CTERA: 101)

Para concluir digamos que el eje central (CTERA: 122) de los reclamos que fundamentaron el primer plan de lucha de CTERA fue la defensa y mejoramiento del Estatuto del Docente Ley 14473/58: vigencia del artículo 52 de jubilación y del 38 de actualización salarial. También por la incorporación al Estatuto de los docentes de establecimientos privados y por la reincorporación al mismo de los docentes universitarios, decidiendo realizar una Semana Nacional de Protesta y Reafirmación de los Derechos del Trabajador de la Educación entre el 17 y el 21 de septiembre de 1973 y una concentración (la primera llevada a cabo por CTERA) frente al parlamento nacional el 19 de octubre. (CTERA: 123)

Casi medio siglo después, las ideas que allí se debatieron anticiparon una nueva imagen y nuevas prácticas docentes. Institucionalizaron un nuevo concepto: el del educador como trabajador;s se construyó un nuevo sentido común.

Quisimos en este trabajo recuperar la memoria de los hechos, hombres, mujeres y organizaciones que lo hicieron posible. Mi agradecimiento a la compañera Delia Bissutti que me facilitó el acceso a las actas que sostienen este trabajo.

Un reconocimiento a los compañeros del equipo que lleva adelante la ardua tarea de coordinar el Congreso Pedagógico de UTE: Daniel López, Teresita Manera y Guillerma Bottazzi porque me alentaron a producir algún trabajo, tuvieron infinita paciencia para esperarme y finalmente me ayudaron a pulirlo con sus observaciones, críticas y sugerencias.

30

BIBLIOGRAFÍA

- Giroux. Henry A., Los profesores como intelectuales. Paidós. Buenos Aires. 1985.
- De Carvalho. Olgamir Francisco, A Escola Como Mercado de Trabalho. Iglú. Sao Paulo. 1989.
- Frigerio G.; Poggi M.; Barba E.; Duschatzky S. Valor y efecto de la norma en las instituciones. Mimeo. 1990.
- CTERA. Declaración de Principios. Buenos Aires. 1973.
- Ley 1124/88 Estatuto del Trabajador de la Educación de La Pampa.
- CMOPE. PIIE. Sindicalismo docente. Estado y educación en América Latina. Santiago de Chile. 1989.
- Parra Sandoval. Rodrigo, Los maestros colombianos. Plaza y Janés. 1986. Bogotá.

- Ministerio de Cultura y Educación. Bases para la transformación educativa. 1991.
- CTERA. Actas del encuentro preparatorio de Huerta Grande. Córdoba y del Congreso Constitutivo de Buenos Aires. 1973.
- Nigro. Juan Carlos, La lucha de los maestros. Confederación de Maestros. Buenos Aires. 1984.
- Ordenanza Nro. 40593 Estatuto del Docente Municipal.
- Decreto 611/86 MCBA. Reglamentación.
- Resolución 626/80 SED. Reglamento Escolar. MCBA
- Llomovate. Silvia, El proceso de vinculación de los sistemas educativos con la formación para el empleo y el trabajo. Doc. OEI Cuba. 1988.
- Juan Balduzzi-Silvia Andrea Vázquez. De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical 1957/1973 2da. Edición. Ediciones CTERA. Buenos Aires 2013.

In Memoriam

PRIMERA JUNTA EJECUTIVA DE CTERA Septiembre de 1973

Secretario General: Carlos Alberto ROCCHI
(Confederación de Maestros) Capital Federal
Secretario General Adjunto 1º: Simón FURLAN
(UEPC) Córdoba
Secretario General Adjunto 2º: Francisco Arancibia
(ATEP) Tucumán
Secretario General Adjunto 3º: Juan Carlos Comínguez
(UMP) Capital Federal
Secretario General Adjunto 4º: Carlos DE LA TORRE
(FUSTE) Santa Fe
Sec. Adm. y de Actas: Alberto O. MOREIRA
(AMEP)
Sec. De Prensa: Rebeca GABAI de BERFLEIN
(ADYTED)
Sec de Cultura: Norma TABORDA
(UEB) de Lomas de Zamora
Sec. De Finanzas: Herberto MOYANO
(FDP)
Sec. De Acción Social: Argentino ZARZA
(AD Formosa)
Sec. de Jubilaciones y A. Prev.: Elena M. de GENGA
(AD)
Sec de Relaciones Gremiales: Alfredo BRAVO
(Confederación de Maestros)

Sec. de Educación y Estadística: Francisco Jaliff
(ADEPM) Mendoza
Sec. de Rama Pre-primaria: Amelia MARTINEZ TRUCCO
(FPM) Santa Fe
Sec. de Rama Primaria: Lucía TORRES ROMANO
(ADEP)
Sec. de Rama Secundaria: Graciela FARSY de SCALI
(OPDESC)
Sec. de Rama Técnica: Jorge ZABALEGUI
Sec. de Rama Superior, Artística y Esp: Francisco RODRIGUEZ
(UEPC) Córdoba
Sec. de Rama Universitaria: Fernando KUSTICH
(FADUC)
Sec. Suplentes y Aspirantes a cargos: Juan Carlos VALDÉS
(AMSAD)
Sec. de Rama Enseñanza Diferenciada y Minoridad:
Araceli MUSSO
(UME)
Sec. De Enseñanza Privada: Eduardo REQUENA
(SEPPAC)
Sec. para Adultos y Alfabetización: Susana PERTIERRA
(UDEB, Gral. Sarmiento)

Jornada de Educación Curricular



32

El neoliberalismo gobierna la ciudad y la nación. Sus políticas son las de cercenar derechos conquistados, someter al pueblo, destruir su memoria y despreciar su cultura. Es cada vez más necesario encontrarnos para resistir y trabajar colectivamente.

Un área que sabe de esto -y mucho- es el Área Curricular ya que cada una de las materias que la integran construye conocimiento poniendo de relieve la cultura y las identidades de los pueblos de Nuestra América desde la plástica, la música, el movimiento y los idiomas, no sólo como forma de expresión, sino como proceso de conocimiento y herramienta de transformación que abre una mirada diferente de la realidad: una cognición

alternativa y complementaria a las formas de comprensión que sustentan los conocimientos científicos. Reconoce y defiende la diversidad étnica y cultural, entendida como diálogo. Recupera la dimensión cultural de currículo como territorio de lucha por los significados sociales y proceso de construcción de identidades, desarrollando en cada ser humano aquello que le es propio.

Las disciplinas del Área Curricular de Materias Especiales son pilares de la formación integral del niño puesto que garantizan el acceso a saberes, prácticas y experiencias culturales relevantes, promueven el desarrollo de la personalidad, del pensamiento crítico y brindan herramientas para el do-

minio y la comprensión del mundo a través de sus distintos lenguajes.

Temas trascendentales como los derechos humanos son transversales a toda la educación, pueden y deben ser abordados interdisciplinariamente.

En un momento histórico en el que el mensaje del poder es la meritocracia como objetivo de realización personal, a la que se llega por sí mismo, sin importar la sociedad en su conjunto, sin considerar el trabajo colectivo ni el respeto al otro ni a su cultura (es decir, no ve “al otrx” en “nosotrxs”), vemos a nuestrxs niñxs de la Escuela Pública como seres integrales, con quienes se puede trabajar interrelacionadamente desde todas las áreas de conocimiento. La Escuela Pública construye ese “nosotrxs” desde toda perspectiva, la de la cultura, la de la identidad y la de los derechos humanos. La Escuela Pública es el territorio de la soberanía pedagógica.

*Graciela Soiza**

Secretaria del Área Curricular



TEATRO EN CABA
¿Por qué no se cumple la ley?

- ¿Por qué no ocupa más espacio dentro del Sistema Educativo en CABA si el lenguaje figura en el Diseño Curricular?
- ¿Por qué funciona dentro de un área externa a la institución en uno de sus dos programas?

En la actualidad me desempeño en el Programa Teatro Escolar en las funciones de Docente de Teatro y también en el Rol de Acompañante Pedagógica.

Como participante de dicho Programa, como delegada gremial del mismo, comparto la necesidad de que por un lado pueda instalarse Teatro como materia curricular tal como enuncian los Documentos curriculares para la enseñanza en el nivel primario en CABA y que se efectivicen políticas de implementación de equidad del arte, en este caso del Teatro, en la escuela pública, dado que en el recorrido histórico los diferentes proyectos y programas de imple-



mentación aunque se planteen como “prácticas que apunten a la equidad”, son focalizadas. Terminan siendo políticas centradas exclusivamente en los distintos grupos que deben asistir, por ejemplo la irrupción desprolija de jornada extendida que se está gestando en la ciudad.

En pocas palabras, a partir de una retórica de la igualdad y de reivindicación de derechos sociales -en particular la educación-, se generan prácticas que continúan fuertemente las políticas de corte neoliberal, que declaman públicamente a través de los

medios masivos de comunicación un doble discurso.

No cumplir con la ley impide el acceso “simbólico y material” a los bienes, término que según Bourdieu es el capital cultural. En este caso, el acceso al arte teatral.

Siguiendo a estos autores, pienso que mi trabajo acompaña y sostiene el debate res-

.....

* Acompañante Pedagógica
Programa Teatro Escolar CABA



UNA MIRADA DESDE EL ARTE

como construcción emancipadora

Desde el colectivo de las Escuelas de Adultos hace seis años llevamos adelante un encuentro llamado FOLKLORE A LO GRANDE, proyecto en el que los estudiantes y maestros de los cursos de Folklore, Canto Coral y Guitarra nos encontramos trabajando juntos. En el año 2017, “Año del Bicentenario del Cruce de Los Andes y de la Gesta Libertadora Sanmartiniana”, la propuesta estuvo vinculada a homenajear y rescatar los valores de San Martín y de sus hombres. En el marco de una Educación emancipadora y de una propuesta contra hegemónica, los maestros elegimos qué hacer, cómo hacer, cuándo hacer, dónde hacer y con quién hacer. Atravesados por el arte y la cultura popular enmarcamos esta propuesta y desarrollaremos una reseña de las acciones realizadas. Los docentes de materias especiales de la modalidad tuvimos la capacidad de transformar el quehacer pedagógico en soberanía emancipadora y social en el encuadre del bicentenario como parte del fortalecimiento de todos los sujetos de derecho.

Milagros Guchea*, Laura Invernizzi** y Cynthia Pintado***

Crece desde el pie... El colectivo docente que promueve la iniciativa

Sostenemos la Educación desde la emancipación y la igualdad, defendiendo la soberanía pedagógica y artística, resignificándola en función de la demanda de los estudiantes, en el marco de la educación permanente, transformando las palabras en hechos artísticos observables y puestos en escena.

Los trabajadores de la educación especia-



lizados en Folklore traemos con nuestra formación un conjunto de saberes vivenciados desde la praxis que nos vincula principalmente con la danza folklórica argentina y latinoamericana contextualizada en cada uno

de sus marcos teóricos que siempre incluyen los aspectos históricos, regionales, musicales, poéticos, coreográficos, étnicos entre otros. Vinculados siempre a la expresión, a la emoción y a la vivencia. Por ello, la necesidad de transmisión de estos saberes se vuelve vital, ya que en la mayoría de los casos estos saberes folklóricos son parte esencial de nuestra vida cotidiana.

* Maestra Especial de Folklore, Escuela 4 DE 17 Adultos Primaria.

** Directora Escuela 16 DE 9 Adultos Primaria.

*** Supervisora Sector 3 Adultos Primaria.

Las clases de Folklore tienen una variedad de objetivos y prácticas que incluyen el aprendizaje de una danza folklórica donde la premisa arraiga indudablemente en un saber propio de nuestro país y que se abre traspasando barreras culturales a otros países de Latinoamérica.

Nuestros actores, nuestros sujetos

Para nuestros estudiantes, participar de este encuentro ya forma parte de su agenda. Saben que en el mes de agosto, se celebra el Día del Folklore y que participarán de un evento importante, que se ha constituido en parte de su territorio pedagógico.

La mayoría de los estudiantes son mujeres de más de cincuenta años. En muchos casos procedentes de provincias de nuestro país, de países fronterizos, de la propia Ciudad de Buenos Aires. Muchos de ellos llegan a la escuela sin conocimientos de la danza folklórica, con ganas de aprender a bailar; en otros casos ya tienen un repertorio de saberes pero buscan un nuevo espacio y en otros los ya conocidos alumnos “itinerantes” que van cambiando de escuela en escuela, buscando al maestro que les enseñe lo que necesitan, o acompañando al maestro que cambió de escuela, o buscando continuar con los compañeros que conoce de otros espacios.

Los alumnos de los cursos especiales de



folklore permanecen en el curso más tiempo del estipulado por la estructura sistémica. Ellos participan en el curso sin importarles demasiado recibir un certificado a los dos años de la cursada, se sienten contenidos en el marco de la “educación a lo largo de toda la vida”. Su interés radica en poder permanecer en ese espacio que les da significatividad, trascendencia, que construye identidad en sus vidas, y que les permite conservar entre sus necesidades vitales la de mantener usos y costumbres que los identifican y les otorgan sentido de pertenencia. La identidad personal, barrial y popular se construye con ellos y les otorga sentido para permanecer allí y no en otro sitio.

Estas instancias van más allá de esa línea de construcción de la escuela misma, aceptan las biografías educativas de cada individuo, canalizan sus limitaciones, reelaboran su encuadre pedagógico, transitan desde y para la diversidad social como un constructo permanente y vigente. Acá estos sujetos de derecho son visibles, se los tienen en cuenta, se los escucha, son arte y parte.

Un logro no menor es que gracias al esfuerzo y la perseverancia, este evento figura desde hace un par de años en la agenda educativa de la EPJA¹, en donde se incorpora el festejo del Día del Folklore enalteciendo nuestra lucha y nuestras convicciones como parte de

1. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

los avances, logros y barreras que la modalidad ha logrado en su trayectoria y en su lucha constante.

**San Martín, estratega, visionario,
liberador del dominio foráneo**

En evento de Folklore a lo Grande que comenzó en el año 2012 tomó siempre un eje temático para su desarrollo. Este año en la primera reunión organizativa frente a la pregunta sobre qué eje abordar el 2017, surgió por parte de un grupo de maestros la idea de tomar El bicentenario del Cruce de los Andes y de la Gesta Libertadora Sanmartiniana. La propuesta fue aceptada y en esa línea comenzó el trabajo y surgieron los interrogantes. ¿Cómo abordar la organización de una peña que convoca a casi mil estudiantes Jóvenes y Adultos con esta línea de trabajo? ¿Cómo intervenimos la peña con este eje temático? ¿Qué aspectos resaltar de esta gesta libertadora? ¿Cómo hacer para que la peña sea una peña y no un acto escolar?

**Génesis de un eje por demás
significativo, ¿por dónde empezamos?**

Difícil tarea abordar este compromiso asumido. Investigamos, leímos, buscamos, estudiamos... ¿Qué le gustaba a San Martín?, ¿cómo organizó el cruce?, ¿qué danzas se bailaban en aquellas épocas? ¿Qué músicas se ejecutaban? ¿Cuáles eran los paisajes? ¿Cuáles eran los valores destacados de San



Martín? Estas preguntas nos fueron orientando en la organización del encuentro, para el cual se desarrollaron seis reuniones mensuales en las que se organizaron subgrupos para abordar diferentes aspectos: musicalización, conducción, cuadros artísticos, etc.

A través de Seis Pasos se concibió el cruce de la cordillera. Estos pasos fueron las rutas sanmartinianas:

- 1º) Paso Comecaballos;
- 2º) Paso de Guana;
- 3º) Paso de los Patos;
- 4º) Paso de Uspallata;
- 5º) Paso del Portillo y
- 6º) Paso del Planchón.

Utilizamos estos “pasos” como estructura, y definimos organizar la peña en seis momentos distintos.

Cada paso fue nombrado e identificado. Se describieron, mostraron imágenes, lo que permitió dar sentido y significado a cada uno de ellos como momento y/ o parte de esta obra.

El Paso de los Patos fue el momento elegido para que los estudiantes compartan con los presentes un espacio artístico-expresivo, siendo protagonistas de la escena. Allí pudieron bailar con atuendo característico y mostrar sus aprendizajes en el dominio de la danza folklórica. En esa línea fueron elegidas tres danzas vinculadas a la vida de San Martín: La cueca cuyana. La Sajuriana y el Chamamé. Para unificar criterios de abordaje coreográficos en dos de los encuentros mensuales los maestros bailamos las danzas bajo las indicaciones del Prof. Martín Balizan y establecimos las versiones para la práctica de la cueca en este caso en versión mendocina y de la Sajuriana. En relación al chamamé se decidió que cada maestro trabajaría libremente los pasos y posiciones para permitir mayor participación de los estudiantes y no limitar la práctica.

En el momento del Paso de Guana, en el que destacamos cómo ensayaban las bandas musicales de los soldados dedicamos este espacio para la presentación de una canción



que merece su descripción particular. Surgió en una de las reuniones la idea de componer una canción específica para este encuentro. Gracias a la creatividad de la maestra del curso de Canto Coral Laura Vallaco esta idea se fue cristalizando, ella se encargó de recolectar los versos que los maestros fueron proponiendo y en un encuentro con guitarra y bombo fueron saliendo melodías. El resultado fue la creación de La Chacarera del Encuentro, creación colectiva de los maestros, con letra que detalla especificidades del encuentro de Folklore y de las escuelas primarias de adultos.

Para el Paso del Planchón dedicamos el momento a la importancia que San Martín le dio a la lectura, a los libros y a las bibliotecas. Cada participante del encuentro debía llevar un libro para donar. En contacto con el Grupo de Ayuda Solidario –Libertador, General San

Martín (estudiantes de Arquitectura de la UBA) se organizó la donación.

En los otros pasos se determinó dar espacio a maestros cantantes y músicos para acompañar la danza de los momentos bailables, Nancy Abalos y el grupo La tranquera entre otros.

El último Paso El Planchón terminaría con una danza bailada por todos siendo las elegidas el Gato Cuyano un Valseado.

Llegó el día... cruzamos la cordillera bailando

El encuentro se desarrolló el viernes 25 de agosto de 2017, en el Salón Alfredo Bravo del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Con la colaboración de los maestros de los Cursos de Dibujo y las producciones de sus estudiantes especiales las paredes y el escenario del salón portaron las obras que durante el año prepararon para el evento: pinturas y dibujos sobre San Martín, el Cruce, las mujeres mendocinas y el bordado de la Bandera del Ejército, los soldados, mapas.

A la hora citada comenzaron a llegar los maestros y los alumnos. La mayoría vestidos con atuendo típico y todos portando el pin que distingue el encuentro con un logo característico, diseñado exclusivamente: esta vez la cara de San Martín en el centro.

Organizados el sonido, las luces, las pantallas, el buffet, la decoración comenzó el Encuentro, difícil de describir. Bajo la mirada de los cuadros de Isauro Arancibia, Eduardo Requena y Marina Vilte que gracias a la lucha permanecen colgados en el Salón Alfredo Bravo comenzó la magia: la alegría, la música, la danza folclórica, la integración, la solidaridad, el reencuentro....

Más de mil participantes, más de cincuenta maestros, pasión, compromiso, cultura popular.

Se escucha y se comenta... “es como estar en esa época”; “fue importante lo que hizo San Martín”; “¡cómo me gusta venir todos los años a este encuentro!”; “ensayamos mucho,

los vestidos los hicimos entre todas!"; "Es muy emocionante bailar acá...acá está LA PATRIA!!!!"

Rescatamos y revalorizamos la voz de alguno de los estudiantes:

Stella - 65 años Devoto *"Fantástico encuentro. Ver a todos los grupos de las distintas escuelas disfrutando de la música y la danza, fue un placer sin igual. Profesores y alumnos compartiendo a la par, hace que esperemos con ansias el próximo encuentro. ¡Y no fue sencillo juntarnos! Fue un día de fuerte lluvia, y a pesar del mal tiempo, nadie se quedó con las ganas de participar. Y allí estábamos, todos dispuestos a compartir lo aprendido y lucir la vestimenta apropiada para dar un marco de color al encuentro. El lugar, cómodo. La atención, la esperada. El compromiso y colaboración, presentes. En fin, creo que más no se puede pedir."*

Inés- 60 años Parque Chas. *"Hace muchos años asisto al curso de Folklore, con entusiasmo, ganas, y la verdad es que la incorporación del Encuentro Anual de Cursos Especiales de Folklore de Adultos ha dado revalorización a este espacio. Lo esperamos cada año, para compartir, bailar, encontrarnos todos juntos, compartir, y ver que somos muchos los que cuidamos, defendemos y queremos una escuela pública que integre, genere y promueva espacios artísticos donde*



nuestra música y danza folklórica son protagonistas."

Los estudiantes con las emociones a flor de piel, los docentes con la convicción de saber que el proyecto se mantiene vivo y se resignifica cada año y la alegría de mantener viva la Educación Permanente.

Una reflexión final

En estos tiempos políticos en los que la historia y sus grandes y pequeños hombres quieren ser invisibilizados (desaparecen sus caras de los billetes, se quitan materias como Historia de los programas de estudios, no se realizan grandes festejos oficiales en la fechas patrias) rescatar la visión de la Patria Grande de San Martín, es lo que nos permite en este proyecto vincularnos con la educación desde una incipiente postura contrahegemónica. Porque sabemos que el negacionismo de nuestro pasado reciente e

histórico es parte de las política de la actual gestión, nosotros tenemos que reivindicar, redescubrir y visibilizar nuestros procesos históricos libertadores y revolucionarios. Porque ahí vamos a encontrar muchísimas claves para los desafíos que tenemos tanto en términos comunes locales y regionales, como en términos de una integración sudamericana. Todo esto desde nuestra propia identidad, que es nacional y que también es regional; que es nuestra patria soberana pero también es nuestra patria grande. Patria grande que construimos, reconstruimos, fortalecemos desde prácticas educativas emancipadoras como las que aquí analizamos.



lazos multiculturales en la clase de Educación Física

Karina Podestá López*

Cuerpos, lenguajes, identidades

El siguiente trabajo surge de la observación, investigación y trabajo desarrollado a lo largo de tres años consecutivos con un grupo de adolescentes de nivel medio que cursan sus clases de Educación Física en un predio deportivo del barrio de Boedo.

La Educación Física en todas sus expresiones permite conectarnos con las formas de concebir una visión educativa en relación con los cuerpos de los alumns. Cuando hablamos de cuerpo, intentamos reconocer cuánta influencia tienen las relaciones sociales en la forma de concebir, cuidar y valorar el cuerpo, superando la perspectiva exclusivamente biológica. Las clases pueden constituirse en espacios muy importantes de ruptura y desnaturalización de algunas concepciones e ideas, en las que la reflexión crítica, tanto de profesores como de los estudiantes, dé lugar a otros escenarios motrices, lúdico-expresivos y deportivos posibles



para acompañar su crecimiento y desarrollo. Entendiendo que cada uno de nuestros alumns traen una historia personal con una carga importante familiar que forma parte de su identidad.

Considero que en las clases de Educación Física se ponen en juego varios lenguajes que pueden favorecer la construcción de identidades de un modo democrático, poniendo a disposición de los alumnos posibilidades de prácticas educativas más amplias en espacios colaborativos responsables.

Los cuerpos pueden formar parte de un intercambio social en igualdad de derechos y

oportunidades, se pueden adquirir nuevos conocimientos que pongan el acento en el cuidado y respeto por el acceso a múltiples prácticas corporales expresivas, lúdicas y deportivas.

Para poder hablar de Soberanía Pedagógica en el área de Educación Física es necesaria la construcción del conocimiento desde nuestra tarea diaria, hablar de la memoria, de nuevas concepciones, identidades, historias, comunidades y territorios; analizar situaciones complejas para poder intervenir y transformar. "Educar-se para transformar"...

* Profesora de Educación Física de Nivel Medio

Compartiendo una mesa de examen con colegas, una vez me comentaron:

“- Me parece que se pierde el tiempo con jueguitos y actividades de expresión corporal... en las clases nosotros tenemos que tratar de que los chicos aprendan algún deporte... para muchos es la única posibilidad que tienen de llegar a incorporar técnicas y alcanzar niveles de eficacia... las actividades lúdicas y de expresión son para que las practiquen en forma particular los que puedan, la escuela está para otra cosa...-”.

Esta vieja práctica heredada del pensamiento instaurado durante muchas décadas, asocia a la Educación Física exclusivamente con el aprendizaje y la práctica de “deportes”, especialmente con pelota.

Actualmente, se está instalando en el cotidiano que la Educación Física está por fuera de la enseñanza, que son horas de recreación, desestimándose totalmente su aporte en el desarrollo integral de los niños y adolescentes. Las ofertas de estas características que suelen enfocarse en la competitividad dejan reducidas las posibilidades de desarrollar clases que incorporen la dimensión del placer en el encuentro con el otro y con el grupo. Bajo esta lógica, el cuerpo es sólo un sistema que debe aprender/automatizar una técnica para alcanzar los mejores niveles de



eficacia deportiva, lo que invisibiliza el cuerpo que siente, se emociona y se expresa.

Desde este posicionamiento las políticas actuales juegan con la privatización y la flexibilización laboral, desmereciendo el trabajo profesional y desconociendo el aporte pedagógico de la materia. Por estos motivos, se hace necesario volver a pensar las oportunidades que brindan los lenguajes expresivos, en sus distintos formatos y propuestas que son incluso, identidad y cultura para que las clases no queden reducidas a la eficacia de las técnicas deportivas.

Charlas como estas son las que me llevan a reflexionar y repensar cuestiones relacionadas con mi práctica docente.



¿Definimos al cuerpo como una construcción social e histórica o lo hacemos exclusivamente en términos biológicos?

¿Qué prácticas docentes se configuran en torno a uno u otro significado?

¿Se tienen en cuenta a las diferentes comunidades y se respeta su identidad?

Publicación completa en la WEB. Enlace:

<https://2017congresopedago.wixsite.com/congreso2017/podestalopez>

Jornada de Educación Especial

“Pensar la Educación Especial en tanto campo complejo que atraviesa como modalidad todos los niveles del sistema educativo, nos permite interpelar los modos de intervención de ‘o común’ y ‘lo especial’, abriéndonos a la posibilidad de pensarla como perspectiva orientada a crear condiciones de enseñanza y aprendizaje en favor de la inclusión educativa”¹

“En las instituciones escolares se nos torna cada vez más necesario ayudar a producir subjetividades que no sólo sean capaces de la aplicación del conocimiento aprendido sino de animarse a soñar”²



Recorridos, espacios entramados que generan nuevas tramas de lo colectivo. Lo vivenciado, lo percibido y lo concebido expuesto, expresado para que cada conceptualización la llevemos nuevamente a la vivencia, como un eterno moebius. Congresos y jornadas, congregarnos desde cada iniciativa, desde cada pensamiento en la construcción de conceptos colectivos que instalan luchas, que movilizan resistencias y que amplían los horizontes de los sueños.

La tendencia del neoliberalismo a instalar dependencias pedagógicas, propiciar olvidos, conquistar las identidades genera individualidades inconexas en territorios desérticos.

Del otro lado, la acción sindical como revolución contrahegemónica, como defensa de lo conquistado como disputa en la ampliación de derechos.

Cada producción como hito que instala soberanías. Cada producción como historiación que sostiene memorias, cada producción como una identidad, cada producción como extensión de una comunidad. Cada producción como territorio explorado y como exploradora de territorios.

En tiempos de conflicto por paritarias nacionales y discusión de condiciones de trabajo, el gobierno nacional y el de la CABA hacen públicos diversos documentos en los



que se visibiliza el ajuste y la retracción. Por el contrario, la producción pedagógica se instala como producción de sentidos históricos y ahistóricos. Es harto evidente que las diversas instalaciones discursivas provenientes del gobierno actual, con respecto al

.....

1 "Pedagogías e itinerarios de vida..." -Propuestas para el Trabajo Participativo del Equipo Psicosocioeducativo Central 3- Laura Antonaccio Alicia Celes Paula Donadello Olga Favella Graciela Nogués - XXII Congreso Pedagógico de UTE SOBERANÍA PEDAGÓGICA MEMORIAS, IDENTIDADES, COMUNIDADES, TERRITORIOS

2 1r siendo séptimo Apuntes pedagógicos hacia el encuentro en tiempos de políticas de separación Paola Della Valle Gisela Caino - XXII Congreso Pedagógico de UTE SOBERANÍA PEDAGÓGICA MEMORIAS, IDENTIDADES, COMUNIDADES, TERRITORIOS

estado de situación de la educación, a los resultados que de ella surgen y a la calidad educativa, que intentan certificar por medio de evaluaciones inapropiadas y con la convivencia de muchos medios de comunicación, tienen como centralidad "la homogeneización y estandarización de los sistemas públicos educativos en todo el mundo".

Objetivo que no solo tiene una clara tendencia privatizadora centrada en lo lucrativo sino también, como expresa el prólogo del documento del Banco Mundial "Profesores Excelentes", en "formar capital humano, ingrediente principal de una mayor productividad e innovaciones aceleradas". Es claro el concepto de persona humana y de humanidad que de ello emana. Mano de obra barata, capital humano, robotización, homogeneización y estandarización de la humanidad, supraespecialidades que generen dependencias absolutas de monopolios de producción y para quienes no están dentro de estas conductas y cogniciones, clasificación patologizante y medicalización para normalizar y si no se logra, la categoría de "sobrante humano".

Se evidencia que detrás del discurso y los ideales inclusivos, los motivos reales son la transferencia al sector privado de las obligaciones que debe sostener el estado, en función de garantizar el derecho social a la edu-

cación de las personas con discapacidad. Dicho corrimiento tiene un solo objetivo, negociar con el empresariado de la educación especial y con los grandes laboratorios, promoviendo las certificaciones de discapacidad que permitan etiquetar, estigmatizar y medicalizar y así transformar el derecho en prestación.

Este cambio en la conceptualización corre del escenario toda organización de lucha dado que la prestación se centra en una acción de efecto sobre lo individual y no sobre lo colectivo.

Es por esta razón que en tiempos de desencuentro, generar espacios de encuentro es acción de resistencia, y si a esa acción le sumamos intercambio y discusión, entonces la resistencia es acción de lucha, y si además ese intercambio se traduce en producción colectiva de conocimientos, entonces el Encuentro es Revolución.

Celebramos cada Congreso y cada jornada como instrumento de conquista, como resistencia, como lucha, como sueño.

*Jorge Godoy**

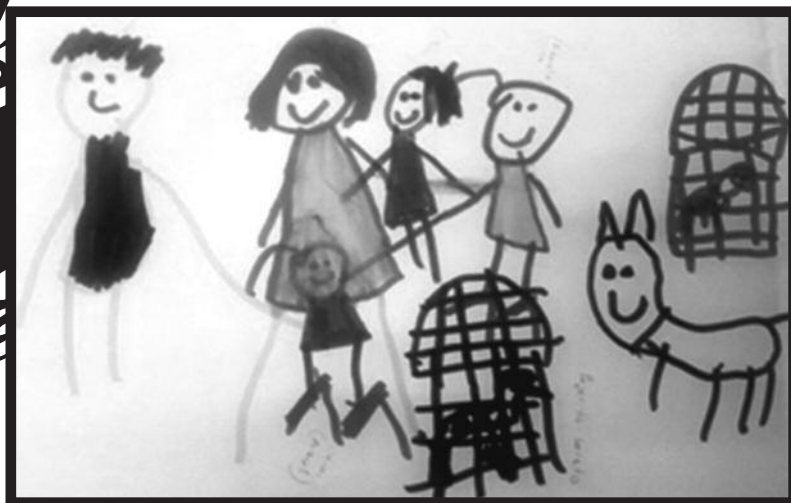
Secretario de Educación Especial



Pedagogías e itinerarios de vida

Propuestas para el Trabajo Participativo del Equipo Psicosocioeducativo Central 3

Biografías que se entrelazan, condiciones que se afectan, realidades diversas que se conjugan



“La pregunta y la respuesta no son categorías lógicas (...) y suponen una extraposición recíproca. Si la respuesta no origina una nueva pregunta deja de formar parte de lo dialógico”. (Bajtín, 1982:390)

Laura Antonaccio¹ / Alicia Celes² / Paula Donadello³ / Olga Favella⁴ / Graciela Nogués⁵

La educación siempre se caracterizó por ser una tarea compleja. Entendiendo lo complejo no solo como aquello “difícil”, sino como acepción que da cuenta de una trama conformada por biografías que se entrelazan, condiciones que se afectan, realidades diversas que se conjugan. Lo posible de la educación es siempre con otros, en la escuela y

en cualquier ámbito educativo. Nos ubicamos ahí en ese lugar de las preguntas que abren nuevos interrogantes.

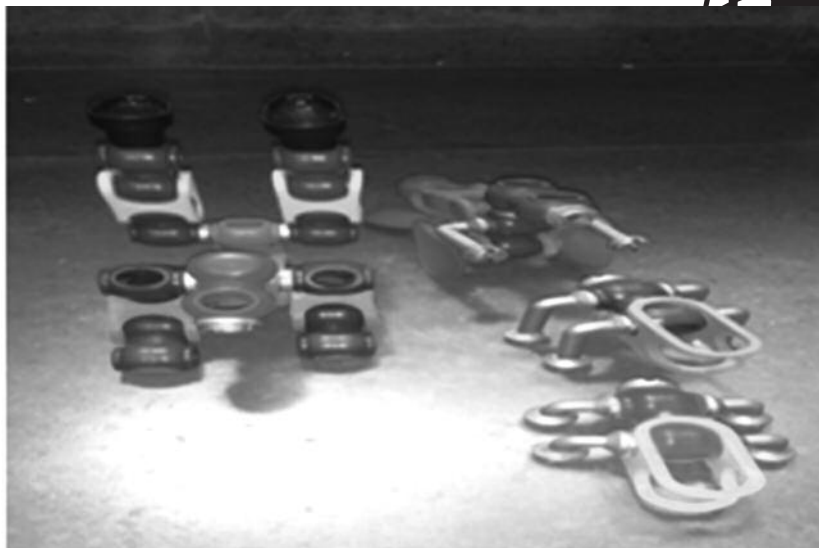
Las concepciones a partir de las cuales se ha teorizado a la educación han configurado diferentes racionalidades que contribuyeron

1. Lic. en Psicopedagogía, Miembro de Equipo, EPSE Central 3 - DEE - ME-GCBA
2. Psicopedagoga, Miembro de Equipo, EPSE Central 3 - DEE - ME-GCBA
3. Psicopedagoga, Miembro de Equipo, EPSE Central 3 - DEE - ME-GCBA
4. Lic. en Psicología, Coordinadora EPSE Central 3 - DEE - ME-GCBA
5. Lic. en Cs. de la Educación, Miembro de Equipo, EPSE Central 3 - DEE - ME-GCBA

a definir el tipo de subjetividad a constituir. Una concepción naturalista considera a la educación como la promotora del desarrollo del sujeto regido por las leyes naturales.

Una concepción histórica, a diferencia de aquella, parte de considerar a la educación como una práctica histórica mediada por acciones sociales. De la distinción entre ambas concepciones emerge una configuración diferente de subjetividad, ya que no es lo mismo pensarla y abordarla como consecuencia necesaria de la determinación natural que como el producto histórico de la mediación de la acción humana (Graziano, Nora 2014).

Desde hace tiempo venimos trabajando con estas ideas. Los problemas en el aprendizaje en las escuelas tienen múltiples y variadas dimensiones, y en este recorrido vamos comprendiendo la necesidad de pensar y repensar críticamente las prácticas escolares. Así podemos decir que: *“los que trabajamos en las escuelas - y las pensamos críticamente; los que trabajamos en las escuelas - y no estamos al servicio de producir niños que se adapten a ellas; los que trabajamos en/con las escuelas (...) observamos con preocupación los efectos de estos accionares que recaen sobre los niños. Siempre en nombre de una supuesta defensa de sus derechos pero demasiado pocas veces en nombre de su autonomía, del derecho a su*



subjetividad de su derecho a ser escuchado. Derechos que se corresponden en la práctica con una obligación -y no solo de los padres- responsabilidad que tenemos todos. Complejos entramados de prácticas en relación con las familias, los niños, las instituciones que deberán tenerse en cuenta a la hora de pensar una intervención” (Favella, Olga 2016).

La escuela será mejor si podemos acompañar en estos procesos, compartir las tareas, construir respuestas de manera colectiva porque, ¿cuál es nuestra función sino esta? Nos pensamos como equipo en relación con las instituciones escolares y la comunidad con la que interactuamos.

Hemos ido configurando a lo largo del tiempo una relación de confianza y de intercambio que intentamos cada vez renovar con las ins-

tituciones y equipos de trabajo de la zona. Estamos convencidas de que este espacio fue abriéndose, a fuerza de reflexión, hacia una instancia que interactúa y se encuentra en contacto directo con la escuela.

Para pensar cada vez, hemos tomado la decisión de salir de la posición de “gabinete” como espacio o compartimento estanco, aislado. Es una determinación que celebramos. De allí que la denominación que actualmente nos nombra “Equipo Psicosocioeducativo”, viene a decir mucho más de nuestro hacer.

Nos asumimos, entonces, como un Equipo que trabaja en un marco de “valores institucionales compartidos”, y por sobre todas las cosas nos proponemos pensar juntos una escuela que dé cuenta de la riqueza de la diversidad y pueda alojar a todos haciéndoles



“lugar” ya se trate de una escuela de la Modalidad Especial o de otro nivel del sistema educativo.

La escuela hoy, desde la perspectiva de la Educación Especial

Pensar la Educación Especial en tanto campo complejo que atraviesa como modalidad todos los niveles del sistema educativo, nos permite interpelar los modos de intervención de “lo común” y “lo especial”, abriéndonos a la posibilidad de pensarla como perspectiva orientada a crear condiciones de enseñanza y aprendizaje en favor de la inclusión educativa.

Las perspectivas que orientan las intervenciones en Educación Especial han venido variando en los últimos años de la mano de nuevas concepciones teóricas así como de transformaciones en el campo de los derechos, políticas públicas nacionales e internacionales compartidas como: la ley de protección derechos de niños/as y adolescentes, 26.061; de las personas con discapacidad, 22.431; la Ley Nacional de Educación, 26.206, entre otras.

La mirada sobre el sujeto de la Educación Especial centrada en la deficiencia y fundamentada desde el modelo médico, comenzó a ser cuestionada por otras centradas en el modelo social de la discapacidad entendida

no como un atributo del sujeto, sino como un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las circunstancias particulares del sujeto y su contexto de referencia. La discapacidad comprendida entonces como representación social nos habla de una construcción que se concreta en los diferentes estamentos e instituciones sociales, entre las que se encuentra la escuela.

Como parte de este proceso la Educación Especial comienza a cuestionar sus concepciones fundantes, sus saberes y sus prácticas, para poder pensar la inclusión educativa de niños/jóvenes con problemáticas diversas haciendo foco en la interacción entre la condición singular del niño/jóven y la acción educativa que recibe; y en ese proceso intenta desnaturalizar, poner en cuestión, los postulados tanto de la escuela “especial” como de la escuela “común”.

Si no lo hiciera, la educación especial puede ponerse al servicio de fomentar el dispositivo de totalización para que allí nada cambie: que lo común se mantenga intocable en vez de producir un corte, y ensanchar los límites de lo común. Este posicionamiento de la educación especial en lugar de “revolver” transformando, creando, lo que logra es fijar, reproduciendo lo mismo cada vez, quedando ubicada como espacio educativo de desecho. Ese lugar al que no se quiere llegar, que aparece devaluado/desvalorizado hasta por

el mismo colectivo docente, donde se pueden escuchar frases como: “todavía es muy chiquito para que ingrese a especial”; “de aquí no se sale”; “aquí se va a deteriorar”... La educación especial puede pensarse como una opción positiva; como una elección a realizar, y no como descarte, porque es lo que queda.

La transformación de la Educación Especial sólo puede construirse rompiendo/ interviniendo/subvirtiendo/ interceptando las totalizaciones; no es pensar en los alumnos y qué problemas tienen esos alumnos que “se” salen de lo común. (Favella, Olga 2016)

En ese sentido la Educación Especial que venimos transitando tiene el reto de dejar de ser clasificadora de niños/jóvenes de acuerdo con “los diagnósticos,” para pensar proyectos que puedan incluirlos dando lugar a prácticas educativas que tienen como desafío ubicar aquello que acontece (no en el interior del otro niño/joven, en su dificultad, en su limitación) sino en el punto de encuentro entre el niño, el docente (será con nosotros, en el momento de la evaluación) y el objeto de conocimiento (Nogues, Graciela 2016).

“Todos iguales, es decir humanos, y todos diferentes, es decir ellos mismos, los hombres forman en el mundo una comunidad de las excepciones (...) Sólo

podemos reconciliarnos con la variedad del género humano y con las diferencias entre los hombres (...) tomando conciencia, como de una gracia extraordinaria, del hecho de que son los hombres y no el Hombre quienes habitan la Tierra". (Arendt, Hannah)

Modalidad de Trabajo

Quienes conformamos este Equipo entendemos, pensamos y abordamos nuestro trabajo desde una concepción histórica, donde la mediación de la acción humana cobra un valor constitutivo y asume una responsabilidad. Pensamos que no hay determinismo ni linealidad en el desarrollo natural y/o social. Es así que entendemos que los ejes por los que atraviesan nuestras prácticas tienen dimensiones conceptuales, éticas y políticas que intentaremos aquí desarrollar brevemente.

Este espacio se caracteriza por su apuesta a un trabajo pensado con otras instituciones, vinculando así la posibilidad de armar entramados que ponen en el centro las trayectorias educativas de los niños/as y jóvenes que llegan a nuestro Equipo. Y es en este sentido que se entiende la importancia de valorar la capacidad de revisión para superar modalidades institucionales rígidas e individuales, ubicando en un lugar central el trabajo con otros espacios y/o profesionales.



Cuando en este equipo recibimos situaciones de niños/as y jóvenes que están escolarizados, lo que se nos presentan son textos. Textos que hablan, cuentan, sobre las circunstancias que ellos atraviesan en su experiencia escolar y vital. Cuando decimos textos, no nos referimos sólo a lo escrito sino a las diferentes versiones que se tejen de una experiencia singular. Nuestro trabajo -desde el inicio mismo- es poner esos textos en contexto es decir relativizarlos, lo que significa hacerlos parte del contexto donde nosotras ahora también conformamos la trama relativa que vamos construyendo.

Es muy común escuchar que los niños son "derivados" a nuestro Equipo porque tienen dificultades; intentamos trabajar en función de que lo que se "derive" sean los interro-

gantes que abren las problemáticas institucionales. No se derivan niños, se derivan preguntas, problemáticas a resolver. Allí, en esa búsqueda, al "derivar" las preguntas, una primera interrogación de importancia será entonces: cómo es ese contexto en el que éste niño, niña o joven produce -o no- conductas o saberes según los decires textuales, según las miradas y posicionamientos hasta ahora puestos en situación. En otras palabras, qué relaciones los sustentan, qué vínculos los acompañan en esas circunstancias, en ese "estar en dificultad". Poder caracterizar variables de ese mundo escolar, familiar y social en el que se inscribe la situación es más importante que detenerse a ubicar variables individuales o personales; sin dejar afuera estas últimas, será en el entramado contextual/cultural donde vamos a pensar y construir condiciones de posibilidad para lo escolar (Celes, Alicia 2016).

Por lo tanto, cuando tomamos contacto con la situación para la que somos convocadas a intervenir, el material que solicitamos y el encuentro de presentación realizado por un EOE, Equipo Interdisciplinario, CAF, Defensoría, etc., tienen como objetivo adentrarnos en el conocimiento del relato que hasta aquí se ha construido. Diversidad de voces que desde distintos posicionamientos nos cuentan sus consideraciones: la mirada del/la docente y de la escuela; la de los Equipos; la de los profesionales que atienden a ese niño y

su flia. Anticipaciones e hipótesis que pondremos entre paréntesis, que reservaremos en nuestra “base de datos”; todas serán valiosas si nos disponemos a articularlas.

Así, el marco teórico/conceptual que dirige nuestras prácticas profesionales también queda implicado como elemento constitutivo de la trama de significación. Cada situación que nos es presentada, tiene que ver con alumnos cuya ubicación escolar es cuestionada, nos crea dudas, nos hace preguntas. Nos proponemos un espacio para interrogarnos en relación a nuestras prácticas profesionales, pues somos conscientes de que nuestras intervenciones abren un camino que compromete la vida del niño y su familia.

Pensamos cada vez: ¿cómo poner en suspenso esas categorías pre-existentes que conforman lo que se denomina un conocimiento supuestamente “objetivo”, que “anticipa” lo que le ocurre el niño/a o joven?

Paciente con Diagnóstico- TGD- Autismo. Discapacidad mental y permanente”. Certificado médico presentado por la madre de una niña, de 4 años, recientemente llegada al país.

¿Por qué renunciar a las “certezas” de un saber que ordena la información, clasifica la causa, identifica el problema”, describe su particularidad y traza una ruta (igual para

todos los que comparten ese diagnóstico) en la que se hallaría la solución?

Porque reconocer los límites del propio conocimiento, su incompletud, nos permite ubicar al niño en el lugar de lo imprevisto, de lo singular.

Desde las teorías tradicionales, las posibilidades de aprendizaje pueden ser evaluadas a priori utilizando marcos interpretativos heredados de las teorías psicológicas sobre los procesos de aprendizaje, que suponen la existencia en los sujetos de categorías cognitivas fijas y mensurables, ampliamente determinadas por factores de orden biológico. La “Educatibilidad” de un sujeto, no es una capacidad de competencia intelectual individual, sino que está definida (...) “*por la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos, en situaciones definidas. (...) el aprendizaje se produce en la situación porque es ella la que promueve y significa los cambios como desarrollo, aprendizaje, o estancamiento, fracaso*” (Baquero, Ricardo - 2005).

Nosotras concebimos la práctica educativa como un encuentro que habilita la duda, la crítica, la creación, dando lugar a la incertidumbre o sea, ese momento en el que puede aparecer aquello que no ha sido anticipado/pensado. El encuentro implica el

comienzo de un proceso que debe dar lugar a lo singular, a lo incalculable, a lo imprevisible, a lo inesperado. Se trata entonces de una construcción singular de conocimiento acerca de lo que le sucede a ese niño/a, joven en ese momento -el de la evaluación-. Así, debemos explicarnos cuál es el sentido que la dificultad en el aprendizaje de ese alumno cobra en la trama de interacciones complejas. No se trata de construir un diagnóstico -aún un diagnóstico situacional- explicando el o los por qué no aprende el niño/a, sino el cómo lo hace, cómo se interesa por lo otro y por el otro en posición de enseñante, cómo esa posibilidad de interesarse puede ser favorecida u obstaculizada. Es así que cobra relevancia integrar al proceso de evaluación la revisión de las prácticas de enseñanza: ubicar allí cuáles son los aspectos didácticos, pedagógicos e institucionales que podrían estar incidiendo en las dificultades por las que se consultan (contenidos que se enseñan, el proyecto curricular, la interacción entre los saberes, el maestro y el alumno, los materiales didácticos, etc.)

Las herramientas que aparecen como elementos estables en las intervenciones son los encuentros/entrevistas con los padres o responsables legales, en la que se establecen los acuerdos para el trabajo, y el encuentro con los niños/as o joven. Allí se definen y escuchan los planteos y apreciaciones de los

mismos. Otros elementos pueden variar según la situación, como la cantidad de encuentros y las propuestas o actividades; ir a la escuela, participar de la escena escolar. No como “tareas a realizar” en el sentido del que nos habla Giorgio Agambem, porque clausuraría toda posibilidad ética del encuentro con el otro.

Desde este posicionamiento, es que decidimos no utilizar test, pruebas pedagógicas estandarizadas, ni protocolos; si las preguntas son siempre las mismas para todos y las respuestas están anticipadas, entonces hay un destino a cumplir, volvemos a decir una “tarea a realizar”. Los modelos diagnósticos que se explican desde las prácticas psicométricas o maduracionistas de la inteligencia ayudan a instalar - en los niños pasibles de esas prácticas - identidades deficitarias; sabemos el potencial iatrogénico que posee toda clasificación, sobre todo cuando se manejan diagnósticos y nomenclaturas imprudentemente.

Los encuentros revisten la construcción de esta propuesta abierta y flexible, se arma con el correr y al “calor” de los mismos. La elección de “este” y no otro juego, de “esta” y no otra propuesta, la posibilidad de “este y no otro plano y/o superficie”, nos pone y nos corre del centro, como parte de una dinámica dialógica.

(Mavi de 6 años de edad, dibuja su familia y cuenta quiénes son...)

Pensar en términos de lo singular no sólo se opone a todo y cualquier tipo de improvisación, sino que requiere de una permanente preparación en términos teóricos y clínicos. Por eso sostenemos que la mirada y la escucha clínica son herramientas de trabajo fundamentales: es el profesional, el ser humano que piensa, que se involucra y se corre, que decide qué, cómo, cuándo, dónde y no se queda atrapado en “ejecutar” un programa tal cual fue diseñado previamente. El marco conceptual del profesional es el que dirige la mirada sobre el niño, el que direcciona unas preguntas y no otras, y el que dará unos sentidos y no otros a esas producciones. Por eso es que los instrumentos de indagación con que intentamos dar respuestas, no son neutros, son producto de una postura conceptual y la lectura que hagamos de ellos nunca es “objetiva”. “No existe un instrumento en el que el psicopedagogo no se encuentre implicado en su posición”, afirma la Lic. Norma Filidoro y nosotros lo hacemos extensivo a nuestras prácticas.

Nos encontramos con niños pasivizados (aún en la hiperactividad) en tanto protagonistas activos de sus aprendizajes. Insistentes: “no sé”, “no me sale”, “no lo entiendo”, “no me importa” “no quiero hacer tareas”... nos muestran el modo en que se va imponiendo

una identidad deficitaria, la del “niño que no aprende”. Es importante escucharlos en sus padecimientos, en sus deseos, en sus potencialidades subjetivas. Los recorridos posibles de los niños/as y jóvenes son singulares, y los compromete participativamente. Es necesario rastrear, encontrar, una historia de conocimientos que en tanto sujetos activos de ella los tenga como protagonistas, de lo contrario, si nos dejamos llevar por el movimiento inercial del ejercicio de nuestras prácticas, no podremos hacer una marca en otra dirección.

Intentamos poder dar cuenta de la modalidad singular con la que los niños se acercan -o no- a la lectura, escritura, trabajos con números o resolución de situaciones; los modos en los que la subjetividad se encuentra implicada en su proceso de aprendizaje de saberes escolares.

Atender a la diversidad de las situaciones, al modo en que cada niño da sentido a su entorno cultural y a los objetos que se le proponen es un modo de no legitimar como “naturales” las diferencias entre los que pueden y los que no pueden. (Castorina, 2000).

Este proceso que intentamos construir con cada niño nos proporcionará las claves para pensar su situación actual y las posibles intervenciones con él, con sus padres, con la

escuela. Las hipótesis sólo cobran significación en la singularidad de cada situación y son siempre en relación a una intervención. Hipótesis, innovaciones, siempre pensadas como problematización. Innovar es introducir una pregunta diferente, aquella que cambia la significación. Nuevas preguntas, para viejos problemas - nos recuerda Rolando García.

La innovación/problematización puede producir malestar en el sentido de visibilizar conflictos y tener que revisar algo de lo instituido, aquello que “funciona”; o ese movimiento inercial por el que terminamos diciendo y creyendo que “las cosas son así”. Esto es lo trabajoso de nuestro trabajo: generar modos de tratamiento del malestar para que este circule.

Si consideramos que el malestar es inherente a todo proceso cultural, intercambio humano, entonces podremos pensar que requiere de un trabajo de tramitación, y así poder sostener la tensión que ello genera: en el niño, su familia, los maestros, las escuelas. En nuestras prácticas profesionales el malestar aparece localizado en el niño/a, joven. Es el que lo recibe, lo representa, lo encarna.

Una consideración para decisiones interdisciplinarias...

Cualquier realidad concebida como compleja exige intervenciones interdisciplinarias. Pero no vamos a hablar aquí de interdisciplina en el sentido clásico: un profesional “experto” transfiere su responsabilidad a un profesional “experto” en otro o el mismo campo disciplinar –“yo hice todo lo que estuvo a mi alcance ahora se lo derivo ...” - sino como una forma que deviene intercambio, conversación permitiendo el tratamiento del malestar que provocan los propios límites, de aquello que resiste a la intervención.

Es nuestro trabajo reformular poniendo en juego la posibilidad de articular. Es ahí donde hay que ubicar las contradicciones, desencuentros, lagunas, espacios vacíos, puntos ciegos que nos permitan armar una nueva configuración de elementos. “Actitud de vigilancia” (Derrida, Jacques 1997): a ver?, qué es esto?, de dónde viene?, de manera de no hacer “copias”, sino mapas que permitan trazar nuevos trayectos y recorridos.

Por la misma razón que no hay “determinaciones” no vamos a buscar “la verdad” como una visión totalizadora y única que todo lo explica, sino como suma de perspectivas que permitan ubicar puntos inconsistentes, lagunas, intersticios para comenzar a pensar posibles estrategias de trabajo. Preguntas que hay que reformular para que aparezca un lugar –“otro”- para ese niño/a o joven en la escuela.

Para pensar en Trayectorias Escolares es necesario que todas las instituciones intervinientes reformulemos esa pregunta del: “¿Dónde lo pongo?” al: “¿Qué le pasa?”. De allí devendrá la pregunta: En qué lugar podrá constituirse como alumno?

Como vemos, no se trata de una pretensión metodológica que intenta llegar a una especie de verdad última sino más bien de una re-organización y, a veces, de una re-conceptualización de los conocimientos y procedimientos disponibles al interior de una disciplina específica.

Sostenemos entonces que “equipo” se explica en términos de lo “común”, de ese común de preguntas que nos convocan, que supone una base conceptual y un modo de proceder; e “interdisciplinario” se define en términos de la “diferencia”, lo que cada uno tiene para ofrecer, como herramienta decisiva que permite complejizar las intervenciones (Filidoro, Norma 2012).

Como ya se ha dicho aquí, nuestra intervención intenta producir nuevas lecturas, entrecruzamientos; aparecen divergencias y coincidencias que redundarán en la búsqueda de un espacio escolar; de un dispositivo de acompañamiento en la escuela común; de un cambio en la modalidad escolar; de sugerencias respecto a espacios terapéuticos. Si lo decidido -construcción rea-

lizada con los otros implicados- es un cambio de modalidad escolar, solicitamos una entrevista en la escuela de la modalidad que consideramos acorde a las necesidades escolares que atraviesa ese niño/a o joven al momento de la evaluación.

Presentar a un niño/a o joven

La presentación es un encuentro fundante para el trabajo; se trata de crear un espacio de alojamiento para ese niño/a joven en donde la re-presentación que hacemos de él, cobra una significación fundamental. La escuela se incorpora así al entramado y puede empezar a pensar en ese niño/a o joven, para acompañarlo en la construcción de su lugar de alumno. Será posible en la medida en que la escuela pueda pensar y repensar - alerta, abierta a la pregunta -; ser capaz de conmovirse y en ese “moverse con”, hallar, hacer lugar en el que quepan modos singulares y plurales de estar en la escuela.

Buscamos cada vez brindar un espacio que garantice la conformidad del niño/a o joven, es decir tener en cuenta su voz, en términos del derecho a ser escuchado. Niños, niñas y jóvenes, necesitan comprender qué es lo que justifica que la escolaridad cambie de rumbo, para quienes ya pertenecen a grupos escolares, tienen lazos institucionales previos, y aun para quienes ingresan por primera vez, ‘comprender’ y dar un ‘consentimiento infor-

mado’, reviste igual importancia. Buscamos que este aspecto forme parte de los criterios al iniciar un proceso de intervención de las orientaciones a realizar. No es un problema menor, pensando incluso que, en ocasiones, pueden darse situaciones donde hasta se requiera la intervención del abogado del niño... o más aún el de defensor del niño... y en este sentido es importante avanzar en la explicación de este argumento.

-“yo no quiero cambiar de escuela...” Mariano

-“A qué escuela voy a ir...” Benjamín

-“En la escuela nadie me cree” Matías
Francisco al dirigirse la palabra, se pone de espaldas, manipula ensimismado un juguete mientras produce un soliloquio que va tornándose cada vez más ininteligible.

Vemos niños/as y jóvenes sufrientes muchas veces, donde el “estar escolar” es también un lugar a fuerza de mucho padecimiento; este es otro de los retos más difíciles que tenemos en la escuela hoy, el de ofrecer capacidades de ser que restituyan en algunos casos posibilidades de “estar siendo”; trabajamos sobre la idea de que nunca hay una sola respuesta posible, afortunadamente.

Al mismo tiempo queremos decir que nuestra experiencia y recorrido nos muestran que hay muchísimas situaciones donde la exclusión

también es posible hacia adentro (Derrida, 1997), te dejo entrar, pero te asigno un lugar, y eso puede ocurrir tanto en la escuela común como en la especial.

De una escuela para todos hacia la búsqueda de escuelas de todos, en las que la escuela se transforme con todos a partir de la propia experiencia colectiva. Experiencias que provocan cambios organizativos, en los tiempos, en los espacios, en los contenidos escolares; cambios conceptuales de la relación y prácticas pedagógicas, de los conocimientos científicos; cambios actitudinales en el sentido ético de la convivencia y el conocimiento cooperativo que en ella se produce.

La escuela tiene un alto potencial de capacidad, la de producir prácticas contra-hegemónicas, o de producción cultural de dimensión transformadora, que dan lugar a procesos de emancipación colectivos y personales. A esto asistimos cuando presentamos a un niño, niña o joven; cuando decimos que vamos a contar lo que le pasa para armar junto a otros, condiciones de experiencia escolar que le permitan construir aprendizajes significativos.

Entonces no solo decimos, sino que escribimos, “escribimos en cada encuentro en este espacio, para nosotros y para otros, como ya dijimos, escribimos muchas veces sobre vidas de dolor y padecimientos; es decir, es-



fieren realizar encuentros periódicos que permitan analizar características del proyecto, realizar ajustes, propuestas, etc. *“Travesías que no suponen un trayecto lineal, prefigurado, cada una de ellas constituye una experiencia educativa”*. (Favella Olga 2016)

La propuesta aquí es la de recorrer itinerarios institucionales, familiares y escolares, que configuran posibilidades de recuperar procesos instituyentes que permiten desarrollar itinerarios de vida (Pérez de Lara, 2008).

52

cribimos lo más difícil de escribir, “cuidando cada vez”. Realizamos como en tantas instituciones educativas escrituras/registros en libros, legajos, informes, nunca olvidamos que se trata de historias de vida”.

Por eso discutimos y planteamos que no buscamos “vacante”, como ese lugar que está ahí, vacío - en otras acepciones: lugar libre, vacío, etc.-; nosotras decimos que intentamos cada vez, “construir un lugar” escolar ahí donde no había, y no como algo dado.

El desafío es el encuentro con una escuela que apuesta a una pedagogía que se interese por el otro, esa escuela capaz de “favorecer a los más desfavorecidos”. La ternura como política pedagógica, asumiendo el hecho e-

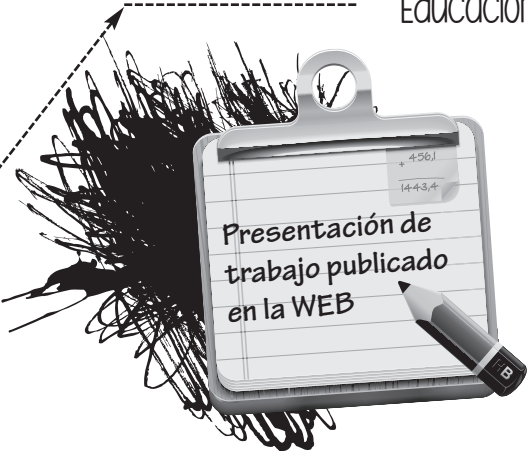
ducativo como “eso a crear”. Presentamos a los niños en las escuelas, se trate de “común o especial”, con estas premisas.

También realizamos acompañamiento de los trayectos propuestos según las singularidades de las situaciones: hay niños que potencian sus posibilidades concurrendo periódicamente a encuentros donde compartimos logros y obstáculos del trabajo escolar; hay familias que necesitan ser acompañadas por un periodo hasta que se apropian de los cambios sugeridos; hay escuelas que pre-

“Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho”

Freire, Paulo

La Ponencia contiene un Anexo que puede verse en el PDF publicado en la WEB.
Enlace: <https://2017congresopedago.wixsite.com/congreso2017/>



Presentación de
trabajo publicado
en la WEB

Cuando los años en Pedagogía pueden ser pensados con ternura

Alicia Bibiana Celes*



Es esta una propuesta de intervención/experiencia pedagógica interdisciplinaria, que se interroga sobre los procesos de inclusión educativa, en el marco del equipo

Psicosocioeducativo Central 3; institución que depende de la Dirección de Educación especial de la CABA- Equipo que interviene en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo y aborda las situaciones escolares desde la obligación ética y jurídica de los derechos de la infancia. Las claves

*Psicopedagoga EPSE Central 3-CABA

desde las que se analizan las prácticas, se corresponden con el posicionamiento decolonial de la construcción del conocimiento y el desarrollo de pedagogías de la ternura.

Esta experiencia pedagógica, se interesa por dar cuenta del recorrido que venimos realizando, para transformar nuestras prácticas profesionales, “somos conscientes que nuestras intervenciones abren un camino que compromete la vida de niñas/os, jóvenes y sus familias”.

Intentamos desembarazarnos de teorías tradicionales, en las que el aprendizaje puede ser evaluado a priori utilizando marcos interpretativos heredados de las teorías psicológicas sobre los procesos, que suponen la existencia en los sujetos de categorías cognitivas fijas y medibles, ampliamente determinadas por factores de orden biológico... ¿qué esconde este conocimiento?, ¿qué valores o posibilidades son socavados?

Nuestras intervenciones, intentan ubicarse en ese ir y venir que nos recuerda a la querida Alicia Fernández (2013), esas interpretaciones que construimos, no son cualquier interpretación, están atravesadas fuertemente por un marco teórico, pedagógico, político y ético que las sustentan.

Lxs invito a establecer articulaciones entre la narrativa de experiencia pedagógica que he llamado: “Cuando los años sobran en pedagogía...”¹ y algunas conceptualizaciones bibliográficas que enriquecen nuestros debates y reflexiones.

Quisiera en primer lugar ubicar el contexto de la institución en la que se lleva a cabo esta experiencia pedagógica, el Equipo Psicossocioeducativo Central 3 -Ex Gabinete Central. Actualmente son 4 en total en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que atienden a los diferentes distritos escolares.

La finalidad de estos, es la de realizar “orientación para las trayectorias escolares y su ingreso a la Modalidad de Educación Especial”.

Resulta necesario ubicar el dispositivo que se funda dentro de la Educación especial, con supuestos cientificistas amparados en las “estructuras homogeneizantes del conocimiento moderno”. Intentaré dar cuenta de



cómo estos supuestos tienen incidencia y operan en la actualidad, en el hacer cotidiano en las instituciones educativas.

Publicación completa en la WEB. Enlace:

<https://2017congresopedago.wixsite.com/congreso2017/celes>

2. En el año 1977 se crea el Gabinete Central (uno) en la ex secretaria de Acción Social, (actual Ministerio de Desarrollo y Promoción Social). Este Equipo, al crearse la Secretaría de Educación (Decreto N°4460/80), pasa a ser parte de la misma, con dependencia directa de la Dirección de Educación Especial.

IR SIENDO SÉPTIMO

Apuntes pedagógicos hacia el encuentro en tiempos de políticas de separación



Descripción

La situación que da inicio a esta experiencia pedagógica está relacionada con la construcción de nuestro posicionamiento, para ayudar a la grupalidad de los estudiantes de séptimo grado y con quehaceres que nos dimos como Pareja Pedagógica para acompañarlos a “ir siendo séptimo”... e “ir estando en séptimo”. Esta construcción la seguimos

Carla Wainszok nos revoluciona a través de las palabras. Provoca, juega y nos invita a conmovernos y movernos, apropiándonos \del contar para hacer y ser. Para seguir siendo. Para animar nuestras voces. Para seguir transformando políticas que apuntan al consumo, hacia políticas de derechos y deseos.

Según ella nos refiere en el curso “Tejer Palabras y Hacer Mundos”¹ su ponencia Tecno (polis), ha vuelto a vivir a través de la escritura de la que ahora todos somos parte.

Gisela Caino* y Paola Della Valle **

haciendo colectivamente. Como comunidad Educativa y también desde el Proyecto Escuela de la Escuela Integral Interdisciplinaria N°3 DE 3° creemos profundamente que cada día desde diferentes roles y lugares todxs es-

tamos enseñando y aprendiendo. Ojalá nuestro enseñar sea como inspirar y nuestro aprender como más que saber (Schlemenson, 1996), como el incorporar novedades que permitan crear nuevos sentidos: en relación a unx mismx y la realidad. Sentidos que nos humanizan. Desde este posicionamiento que busca propiciar encuentros, queremos compartir algunos de los supues-

* Maestra de Primaria y de sordos e hipoacúsicos. Maestra de grado EII 3.

** Lic. en Ciencias de la Educación (UBA), psicopedagoga y profesora de nivel inicial. Maestra de grado EII 3.

1. Ponencia leída en el curso intensivo de Febrero del 2018 UTE. La misma fue presentada en el XXI Congreso Pedagógico de UTE



tos a partir de los cuales seguimos pensando nuestro rol de maestras de séptimo grado.

La experiencia

El grupo con el cual trabajamos en Pareja Pedagógica estaba compuesto por 9 estudiantes que se encontraban cursando séptimo grado en el turno mañana en la EII N°3 DE 3°.

A comienzos del ciclo lectivo 2017, el grupo estaba conformado por estudiantes que cursaron juntos varios años de su trayectoria educativa en esta institución y que se enfrentaban a la situación de “ser los más grandes de la escuela”. Como expresamos en la descripción de esta comunicación todos los días todxs estamos enseñando y aprendiendo y, junto con nuestros estudiantes, seguimos haciendo experiencia de ser y estar en séptimo. Cada uno desde su rol y

posición va buscando propiciar encuentros con unx mismo y con el otrx. Desde este lugar común, queremos compartir algunas decisiones teórico pedagógicas y supuestos a partir de los cuales seguimos pensando la posibilidad del encuentro.

Durante el ciclo lectivo 2017, se incorporaron al grupo de séptimo, dos nuevos estudiantes. Primero uno proveniente de otra Institución que, con las idas y venidas que cualquier cambio provoca, se mostraba entusiasmado por el cambio de Escuela. Comenzó a concurrir un día a la semana con la docente MPO; gradualmente incrementó sus días de permanencia aprendiendo a compartir: otros tiempos escolares; el turno completo de la mañana; el estar con otrxs pares en un grupo más numeroso; nuevas docentes de grado y de materias curriculares junto con el tiempo de almuerzo en la escuela.

A mediados de año se incorpora también al grupo, otro estudiante, esta vez, proveniente de sexto grado de nuestra Institución. Si bien los otros compañeros lo conocían y lo recibieron, él se seguía sintiendo parte de sexto grado y refería que este no era su grupo, que nosotras no éramos sus docentes, que él no era de séptimo grado. En la mitad del ciclo lectivo nos vimos en la necesidad de volver a replantearnos y ayudarlos a pensar y, con esto construir entre todxs ¿qué es esto de ir siendo séptimo?

Decisiones teórico pedagógicas y supuestos

Para comenzar a responder esta pregunta, comencemos por pensar desde nuestra subjetividad. Podemos pensarla como una forma de ser y estar en el mundo. Ir siendo e ir estando. Actualmente vivimos unos tiempos neoliberales caracterizados por políticas de separación. En tanto Educadoras nos preguntamos ¿Cómo vamos siendo y estando en estos tiempos en las escuelas, con los alumnos? Nosotras ante políticas de separación elegimos propiciar el encuentro.² Percibimos que esta sociedad, caracterizada por el neoliberalismo busca establecer un tipo de subjetividad que tiene como sello la diseminación de valores de mercado a todos los campos de nuestras vidas. Esto se traduce en procesos de deshistorización y distintas formas de consumo como incentivo para lograr la felicidad.

Esta subjetividad neoliberal está directamente relacionada con políticas de separación y la idea de capital humano que prioriza el TENER: haciendo primar el interés individual, la competitividad y la meritocracia.

2. Curso Tejer Palabras y Hacer Mundos. Día 1.

3. Concepto Propuesto por Carla Wainszok.

4. Para seguir profundizando este argumento remitirse a la fuente de la que fue tomado: Sonia Alesso y Miguel Duhalde. La Educación Argentina en Conflicto. El Neoliberalismo quiere ponerle a todo el sello del mercado www.elcoheteealaluna.com/la-educacion-argentin-conflicto/

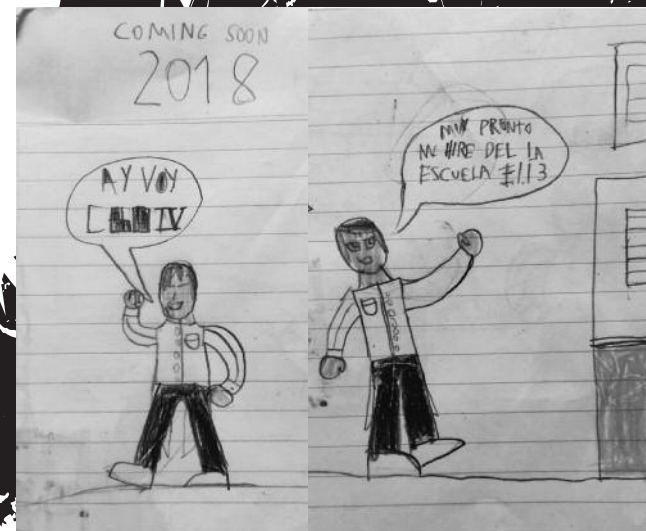
Así EL VALOR de la libertad de los sujetos y de las Instituciones que conforman la Sociedad queda direccionado hacia la libertad de mercado.

En este escenario el nuevo papel que asume el estado legitima la desigualdad social y la concibe como natural, desplegando para ello su dimensión represiva, desdeñando y poniendo como blanco de sus acciones a toda la clase trabajadora, a las organizaciones sindicales y a los movimientos que tienen en su horizonte la lucha por la soberanía popular, la solidaridad, la igualdad y la justicia social.

Cuando, la subjetividad, como forma de ir siendo y estando en el mundo, prioriza distintas formas del TENER, cuando avanza el neoliberalismo: el gobierno de los ricos para los ricos, genera hambre y violencia, y se va rompiendo el lazo social, las políticas socioeducativas intentan ir siendo reemplazadas por políticas de separación y así del ESTADO DE BIENESTAR y EDUCADOR notamos mutaciones hacia el ESTADO EDUCADOR GERENCIAL³ que, nos damos cuenta que, lejos de achicarse y desresponsabilizarse como en los años 90⁷ se repositona como un facilitador de negocios para las empresas y para los CEOS, pasando de una concepción de la educación pública como derecho social y humano al tratamiento de la educación como mercancía⁴.

En este contexto, desde nuestras aulas, buscamos alojar a los estudiantes para que construyan su subjetividad en situación (Duschatzky, 2002). Esta modalidad nos habilita a ayudarlos a ubicarse desde una disposición para poder realizar nuevas lecturas de su realidad reflexionando junto a ellxs esto “de ir siendo-estando en séptimo” problematizando creativamente juntos también el papel que queremos que la Escuela desempeñe para nosotrxs como institución no rígida y pensándonos una y otra vez como actores cada uno con sus roles en séptimo grado y en esta escuela trabajando desde la modalidad de educación especial.

Castoriadis (1990) sostiene que: “los individuos devienen lo que son absorbiendo e interiorizando las instituciones; (...) esa interiorización no es en modo alguno superficial: los modos de pensamiento y de acción, las normas y valores y, finalmente, la identidad misma del individuo dependen de ella” (p. 99). El punto decisivo para este autor es la interiorización de las significaciones imaginarias sociales, siendo la sociedad la que fuerza al ser humano a entrar en el mundo duro de la realidad y que le ofrece sentidos que son la faz para el individuo de las significaciones imaginarias sociales. Con el término imaginario social nuevamente este autor alude al conjunto de significaciones por las cuales una sociedad se instituye como tal. Las instituciones y las significaciones imagi-



narias sociales son creaciones del imaginario radical, del imaginario social que instituye la capacidad de la sociedad, manifestada por ejemplo por la creación del lenguaje. Así, la sociedad puede existir en tanto instituida. Las instituciones son una y otra vez su propia creación pero casi siempre, una vez creadas, aparecen para la sociedad como dadas. Pasa esto también con las pedagogías decimos nosotras: así es como unas y otras muchas veces se vuelven fijas y rígidas.

Castoriadis junto con esto diferencia lo imaginario radical de lo imaginario efectivo. Mientras que lo imaginario efectivo significa la tendencia a la reproducción de lo instituido y convalidado por una sociedad, el imaginario radical expresa la capacidad de concebir significaciones posibles de inventar nuevos mundos y propone una potenciali-

dad instituyente y transformadora. En este sentido, si nos conectamos con nuestra potencialidad instituyente y transformadora estamos donde estamos: Educar-nos no es una idea. Pasa a ir siendo una historia de prácticas sociales. La época actual y los cambios culturales y económicos que nos atraviesan, muchas veces conmueven nuestras referencias y certezas, como docentes en ejercicio, dándonos oportunidades para, en términos de Lewkowicz: como agentes de las Instituciones animarnos juntos a realizar lecturas de la realidad y no suponer cómo deben ser las instituciones y los [estudiantes] que concurren a ellas.

Castoriadis (1990) sostiene que lo que hace de nosotros seres humanos no es la racionalidad sino el surgimiento continuo, incontrolado e incontrolable de nuestra imaginación radical creadora en y por el flujo de las representaciones, los afectos y los deseos. Sostiene que nuestro “yo”, por lo general rígida construcción básicamente social, necesita alterarse y recibir y admitir los contenidos del inconsciente, reflejarlos y devenir capaz de elegir con lucidez mediante un proceso reflexivo los impulsos y las ideas que intentará poner en acto (p. 93).

Retomando esta idea y reflexionando sobre la experiencia, nos dimos cuenta de que iba siendo necesario posicionarnos todos pensando creativamente sobre nosotros mismos

y cada unx con lo que iba siendo en el presente animándonos y animándonos a ir perdiendo lugares fijos tales como “el de estudiante de... una escuela de otra modalidad o de sexto pero TODOS PARTE DE LA ESCUELA”. En términos de Levin (2017): “la re-significación siempre implica restar para inscribir y apropiar”(…) “producir una des-identificación con la deficiencia, el fracaso y el mito de “especial” que el [sujeto] encarna será parte de [la función del docente]. Para ello el deseo del profesional a cargo incluirá necesariamente colocar el cuerpo en escena para producir una subjetividad que como la escolaridad se invente”. (...) “La des-identificación de la discapacidad e identificación con la imagen corporal implicará un trabajo inter-disciplinario en el cual [la escolaridad] ocupa decididamente un lugar central a través de las realizaciones de aprendizajes y producciones de [los pre-adolescentes] que, como espejos escénicos, evocan múltiples imágenes, aquellas en las que en lo escolar pueden ser ellos sin perderse en el intento y desde allí construir...”(p. 246).

La participación reflexiva de los estudiantes, su protagonismo y la organización del trabajo nos hicieron pensar otros supuestos que nos dieron sentido para favorecer encuentros:⁵

Especificación y ejemplificación de algunas de las estrategias que seguimos poniendo en juego

1. Trabajamos lo grupal ayudando a armar la grupalidad desde dinámicas del aprender a compartir o socializar algo propio en relación a los gustos, a los deseos, a los sueños, a lo que cada uno de los estudiantes van siendo y proyectan ser... Buscamos acompañarlos, desde las características y la singularidad de cada unx, a ir armando un proyecto a futuro. El “Yo” que propone arriba Castoriadis y la re-significación a la que nos invita Levin no son sobre un Yo pensado como substancial sino sobre un Yo como proyecto. Aulagnier lo denomina proyecto identificador, que consistiría en la realización constante y per-

.....

5. Participar del curso nos ayudó a unir nuestra pedagogía, esa praxis que veníamos generando en el aula de séptimo y sobre la que habíamos producido unos bocetos con el colectivo de pedagogos del Congreso Pedagógico. A modo de GPS, las nuevas gramáticas surgidas nos ampliaron la mirada para hacer foco en lo pedagógico desde el contexto social actual. Comenzamos a profundizar, en que ir siendo educadoras en Escuelas desde la modalidad de la Educación Especial implica posicionarnos como Docentes, Trabajadoras y Militantes de una forma de ir haciendo Educación propia que hoy estamos resignificando como revolucionaria para estos tiempos, ya que, continúa en medio del contexto actual eligiendo priorizar en nuestro colectivo de trabajadores y en vínculos con nuestros estudiantes: el interés grupal en lugar del interés individual, la actitud del compartir por sobre la de competir y el respeto por las potencialidades y debilidades de cada uno ante la meritocracia.

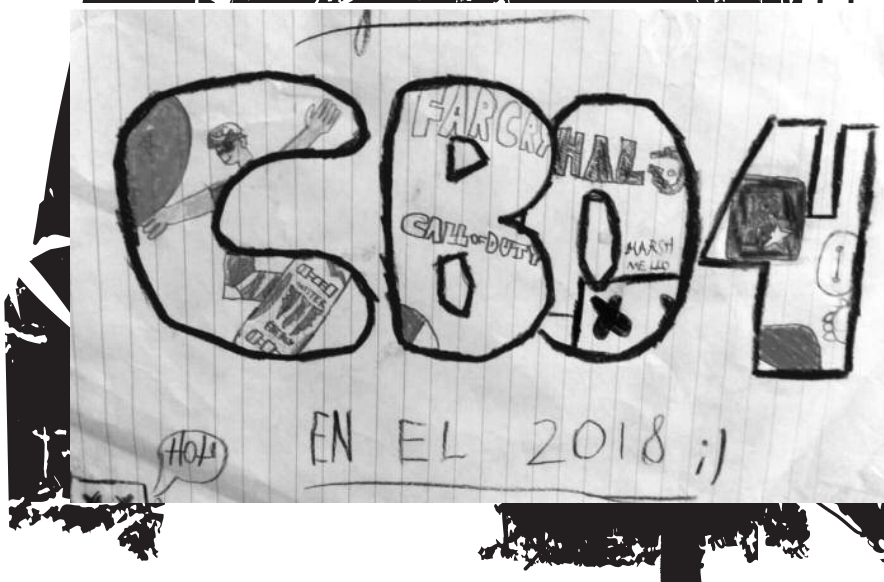
manente del Yo. El Yo proyecta hacia el futuro lo que quiere ser. Lo hace a partir justamente de su historia. Pero en el momento de realización percibe que no coincide lo proyectado con lo conseguido, empujando al Yo a la elaboración de un nuevo proyecto futuro, pero ya con una nueva historia. Esta actividad permanente del Yo es la que lleva a plantear a Aulagnier que el “Yo no es más que el saber del Yo por el Yo” (1993, p.26) (como se cita en Prol, 2013, p 4). Piera Aulagnier (1977) define al proyecto identificatorio como “la autoconstrucción continua del Yo por el Yo, necesaria para que esta instancia pueda proyectarse en un movimiento temporal” (p. 167). Incluye oportunidades de proyección a futuro a partir de la inclusión de diferencias (como se cita en Schlemenson, 2009, p.22).

2. Buscamos devolverles la responsabilidad sobre parte de su existencia, los animamos a la autonomía y los alentamos siempre. Y de toda situación que pueda acontecer en el aula, en la escuela, en una salida didáctica, en otros espacios fuera de la escuela y que ellos compartan dialogando con nosotras, generamos debate y espacios de intercambio hasta encontrar aspectos positivos y sentidos nuevos. También esto lo estamos trabajando desde la literatura con la lectura individual y grupal de la novela de Frin, de Luis Pescetti; invitaciones todas a que mínimamente se vayan posicionando como

padres y madres de ellos mismos. A que aprendan a cuidarse y a quererse. A tratarse a sí mismos como amigxs y no como enemigxs. Y a los otrxs también. A que aparezca el sujeto pre-adolescente ya que les suponemos un saber hacer, decir, crear y escenificar que va más allá del cuerpo, de las dificultades que cada unx pueda haber presentado en el pasado o pueda presentar en el momento presente sea cual fuere su causa. En términos de Levin: “la función de la Escuela “especial” implicará siempre un trabajo de duelo a realizar. Duelar el niño-alumnx que no puede ser, que no alcanzará los objetivos de los “comunes” y no por ello será un eterno “alumnx”. Se tratará de este modo de deconstruir lo mortal de lo especial, para cons-

truir un espacio conjetural posible. La conjetura es un pensamiento que soporta el desconsuelo de saber que nunca abarcará la completud”.

3. Resaltamos sus cualidades y capacidades propias ya que todas las actitudes pueden ayudar y acompañar para seguir construyendo la grupalidad desde la diversidad. Por ejemplo, de un estudiante que entrena un deporte, destacamos sus cualidades de líder para el grupo escolar; también animamos la capacidad de reflexión y de pensamiento creativo de otrx muy atento siempre a los medios de comunicación y al arte audiovisual; alentamos las cualidades para el dibujo y lo artístico de otros estudiantes que gustan





de estas actividades y se destacan o no por sus producciones plásticas y promovemos cualidades para construir relaciones con otros a través de diversas actividades.

Conclusiones abiertas

Las intervenciones que compartimos más arriba, comenzaron a poder ser reposicionadas como parte del contexto sociopolítico actual por lo que vamos experimentando nuevas posibilidades en los modos de habitar las situaciones en las escuelas hoy.

En las instituciones escolares se nos torna cada vez más necesario ayudar a producir subjetividades que no sólo sean capaces de la aplicación del conocimiento aprendido sino de animarse a soñar.

Sabemos por experiencia y aprendimos en el Congreso Pedagógico a nominar a nuestras aulas como espacios de encuentros de enigmas. [Carla Wainsztok]

Las producciones de los estudiantes, desde sus discurso y sus dibujos, muestran sus proyectos a futuro y resultan indicadores del trabajo realizado donde problematizamos, sugerimos y alentamos ir pasando de una cultura del consumo a nuevas maneras de relacionarnos que tienen que ver con humanizarnos. Que nos ayuden a todxs desde lo que vamos siendo a ir viviendo para encontrarnos.

Bibliografía

Castoriadis, C. (1993). El mundo fragmentado, Encrucijadas del Laberinto III. Buenos Aires: Ed. Altamira.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. 1ra ed. Buenos Aires: Paidós.

Levin, Esteban (2017) Discapacidad: clínica y educación. Los niños del otro espejo. Noveduc. Buenos Aires.

Lewkowicz: Frágil el niño, frágil el adulto
<https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-43161-2004-11-05.html>

Mi Revolución: Cuatro Pesos de Propina
<https://www.youtube.com/watch?v=H7iviV5kvxl>

Prol, Gerardo y Wettengel Luisa (comps) (2009) Clínica psicopedagógica y alteridad. Encuentros en el tratamiento de niños y adolescentes. Noveduc. Buenos Aires.

Schlemenson, S. (1996). El aprendizaje: un encuentro de sentidos. Recuperado de https://docs.google.com/document/d/1LQ3-1EswjyZN8jsa_ahLcQfBAn5tK1G7ebgmITYa4Os/edit?hl=es&pli=1

Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. 1ra ed. Buenos Aires: Paidós.

Jornada de Educación Secundaria



El XXII Congreso Pedagógico de la UTE ha sido un verdadero trabajo pedagógico colectivo. Esto queda suficientemente asegurado por la calidad y cantidad de trabajos presentados por lxs compañerxs. Por un lado, por su participación en los pre encuentros a los que concurren más de 700 docentes. Por el otro, el congreso permite compartir y disfrutar lo que hacen docentes, estudiantes y comunidad en general en la educación pública en forma colectiva y participativa. Esto es sumamente auspicioso para el nivel secundario/media que requiere transformaciones construidas que consideren los nuevos formatos y la cultura de lxs jóvenes desde la propia escuela.

El camino de la transformación de la educación media está marcado por la ley de educación nacional que la torna obligatoria y la llena de posibilidades para que esto se produzca. Una escuela secundaria que iguala, obliga en clave de derecho y genera expectativas reales de un camino al conocimiento. Esta escuela con estos actores es absolutamente efectiva.

Sin embargo, las políticas neoliberales impulsadas por organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial, Pearsons, etc. y los ministerios de Educación de la Ciudad y de la Nación intentan penetrar en el sistema para transformarlo en una mercancía.



En la CABA han puesto a prueba estas intenciones en lo que han llamado la SECUNDARIA DEL FUTURO, una reforma inconsulta y que acude al sentido común de la necesidad de mejora. Esta supuesta reforma ha sido rechazada por el conjunto de la comunidad educativa con acciones en contra de su aplicación por parte de estudiantes, docentes y familias, a través de las organizaciones y de nuestro sindicato UTE.

Esa lucha reconfiguró una reforma que se propone generar estudiantes y docentes para satisfacer las necesidades del mercado, de los grupos empresarios y del gobierno que la promueven.

Esta reforma ataca la forma de contratación y aumenta las funciones de docentes y directivos impactando de manera negativa en cuanto a las pretensiones expuestas para una mejor secundaria.

En la CABA venimos padeciendo un gobierno desde el 2007 que atenta contra un modelo educativo que refleje los postulados de la justicia social indispensables para una escuela que respete a lxs jóvenes en su conjunto y como elemento transformador para una sociedad más justa.

Los trabajos publicados en el marco del congreso, compartidos y aprovechados por todxs, promueven la confianza de todxs lxs compañerxs que día a día teorizan y crean pedagogía para una escuela más libre, participativa, popular, integrada a la patria grande.

Nuestro sindicato está permanentemente generando instancias que hagan del trabajador un actor social indispensable para un modelo de país en que todos estemos incluidos.

Marcelo Parra

Secretario de Educación Secundaria



Conversaciones en comunión entre maestras y maestros de escuelas públicas de la villa 1 / 11 / 14 (Bajo Flores) y 21/24 (Zavaleta)

Lucia Silva Beveraggi, Ángel Eugenio Perrone Martín Diego Barreña,
Antonio Manuel Lepez, Juan Manuel Mauro y Sergio Oscar Díaz *

Enseñar y aprender como maestrxs en una Escuela pública ubicada en una villa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es, ante todo, un acto profundamente humano, atravesado por esa escena paradójica donde el contexto material estará deshumanizando, pero ese mismo hecho impone lo subjetivo, lo emocional, lo integral, lo vivencial y lo vincular en cada situación escolar, en cada situación de enseñanza y aprendizaje. A esa

Servirá de señal cada huella
de las horas felices,
se sabrá tanto de las estrellas
como de cicatrices

Silvio Rodríguez

especificidad nosotros le llamamos ser maestrxs villerxs. Se trata de una búsqueda

de respuestas con afectividad y compromiso ante la desigualdad y frente al desamparo, de particularidades que surgen fundamentalmente de esa realidad compleja, particular, de vulneración de derechos y a la vez, de la diversidad cultural que es la villa.

Ser maestrx villerx implica, necesariamente, pensar la práctica en función del territorio que necesitamos conocer y caminar, y así entender las características sociales, culturales, de infraestructura y las historias de cada comunidad. Es una praxis que nos exige participar para fortalecer o deconstruir prácticas sociales, verlas, comprenderlas y respetarlas para poder vincularse, para conectar y dialogar. Son prácticas de la cultura escolar que se construye entre estudiantes, educadores y otros sujetos de esa co-

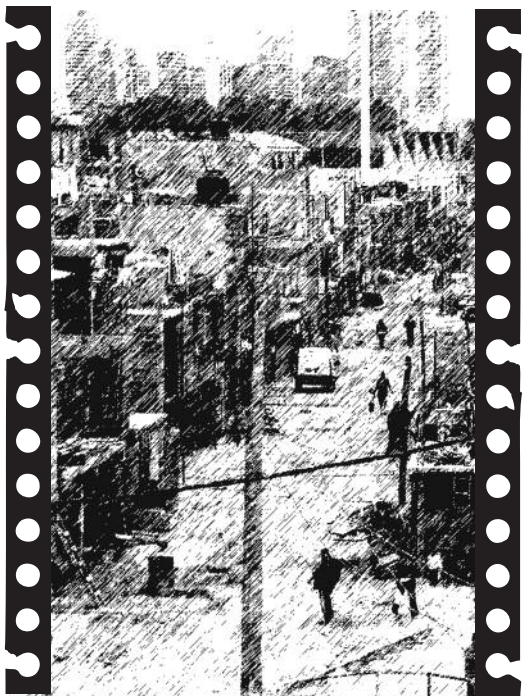


* Lucía Silva Beveraggi, licenciada y profesora en Ciencia Política (UBA), docente de Historia y Formación ética y ciudadana, coordinadora de tutores, EMEM N° 3 DE 19, Escuela Carlos Geniso.
Ángel Eugenio Perrone, profesor de Historia y Geografía, director fundador de la EMEM N° 3, vicedirector de la Escuela Secundaria Técnica de la UNDAV y profesor en la tecnicatura de Pedagogía Social.
Martín Diego Barreña, profesor de enseñanza primaria, maestro del programa maestro + maestro, Escuela N° 10 DE 5, maestro de la Escuela N° 12 DE 5.
Antonio Manuel Lepez, villero, maestro de primaria, adolescentes y adultos, profesor de Educación física y tecnicatura en Pedagogía Social, Escuela N° 4 DE 19.
Juan Manuel Mauro, profesor en enseñanza primaria y secretario y profesor de la EMEM N° 3 DE 19.
Sergio Oscar Díaz, abogado, docente de Historia y Formación ética y ciudadana, EMEM N° 3 DE 19.

munidad. Sin esa mirada amplia, generosa y desprejuiciada no se puede desarrollar un proyecto pedagógico en una villa.

Pensamos en encuentros entre estudiantes y docentes donde, dado el contexto, lo que prima es mirar al otro, ser interpelado por el otro y desde esa interpelación replantearse contenidos y currícula. La falta de acceso a bienes básicos genera realidades, crudas y profundas, con las que es necesario dialogar para enseñar. Con esto no decimos que el vínculo no sea relevante en todo acto educativo; sino que en la villa resulta indispensable y determinante para un posible aprendizaje. En la construcción de ese vínculo adquiere relevancia el reconocimiento de cada joven sujeto de derecho y de sus historias.

Enseñar en la villa implica una mirada amplia de la educación porque el escenario donde se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje es diferente; entonces la práctica tiene que ser pensada de otra manera. Esta realidad hace que las paredes de la escuela se disuelvan y que todo lo que pasa en el barrio atraviese a la escuela. Para enseñar se necesita estar dispuesto a aprender y conocer y a construir un nuevo educador. Un educador que tiene que poder involucrarse y transformar esa realidad porque si no, no se da el hecho pedagógico. En la práctica, el docente se implica comprometiéndose en la transformación de los conflictos en luchas y derechos.



Trabajar con las observaciones de lxs estudiantes, sus preguntas sobre el contexto y la comunidad y a través de esta escucha activa: ver y luchar por esos derechos que no están.

Las condiciones de vida de las villas, las situaciones de hacinamiento, la precariedad de las viviendas, la falta de redes de agua, de cloaca, de servicio de luz, la instalación del delito organizado: ya sea por drogas o por explotación sexual, la violencia institucional (por acción o por omisión), todas esas realidades tienen una potencia que indefectiblemente derrumba los muros de la escuela. Si la escuela moderna pretendió construirse por

fuera de los acontecimientos sociales; en una villa eso no es posible. La realidad se impone, la realidad ingresa con los pibes y las pibas, con las familias, con los compañeros de los barrios y no se puede ocultar; no se puede fingir que eso no está. La violencia, la injusticia social, la desigualdad en las escuelas de las villas entra a las aulas. No hay lugar para neutralidades, ni objetividad si se pretende conmovir, enseñar y aprender. Hablamos de trabajadores de la educación comprometidos en la creación de redes institucionales y comunitarias, con la protección de derechos, con la organización entre colectivos, grupos que sostienen proyectos por los derechos de lxs estudiantes.

Y este escenario, donde la realidad es más fuerte que cualquier intento de homogeneización, implica tener que poner el cuerpo a situaciones muy duras, situaciones con las que tenemos que luchar y acompañar a los pibes y pibas, pero también nos permite, nos posibilita, nos invita a la construcción de una escuela comunitaria, de lazos fraternales y familiares. Si el sistema educativo pretende a lxs pibxs adentro de la escuela, tiene que haber políticas acordes con los derechos humanos, con las propuestas participativas en el marco de la constitución de la ciudad y del derecho social a la educación, para construir un orden escolar en el cual lo normativo es un imperativo ético y legal de inclusión.

Ser maestro villero es involucrarse en la lucha por los derechos, requiere que como educador uno aprenda ciertas herramientas institucionales, legales y de programas sociales para acercarse a la escuela y para enseñar a luchar y para acceder a derechos: enseñar derechos. Internalizar la idea de “derechos” construyendo y compartiendo con lxs estudiantes todos los registros de las prácticas de educación en derechos para expresarlos en encuentros con la comunidad.

Y todos estos desafíos que impone la realidad, lxs maestrxs villerxs lo tomamos con amor, con alegría, ya que es una elección que hacemos conscientemente porque valoramos todo lo que sucede en la villa, porque sentimos esos sufrimientos y porque aprendemos de esos vínculos, de esas estrategias de supervivencia, de esas subjetividades marcadas que llegan a la escuela llenas de sonrisas con ganas de abrazar y aprender.

Nuestras escuelas son la enseñanza de integridad y dignidad más grande que uno puede tener. Nuestros pibes y pibas, a veces, pasan noches atravesando situaciones profundamente duras de la mano de un sistema injusto, desigual y ante todo cruel; y sin embargo se levantan a la mañana -más de una vez sin haber dormido- y vienen a la escuela con una sonrisa y dispuestos a compartir todo lo que emerge de ese encuentro, abiertos de corazón a corazón, sin posibilidad de



otra forma: solo hay vínculo si hay buen trato, si hay respeto; si hay amor. Y valoran y ven y sienten y entienden y enseñan; y le ponen el cuerpo desbordante de dignidad e integridad a esta sociedad injusta y a sus realidades. Hacer pedagogías villeras es entrar a un barrio con diversidad cultural, sumergirse en esa cultura y aprender de todo. Ser maestrx villerx nos conmueve, hay que ponerle el corazón.

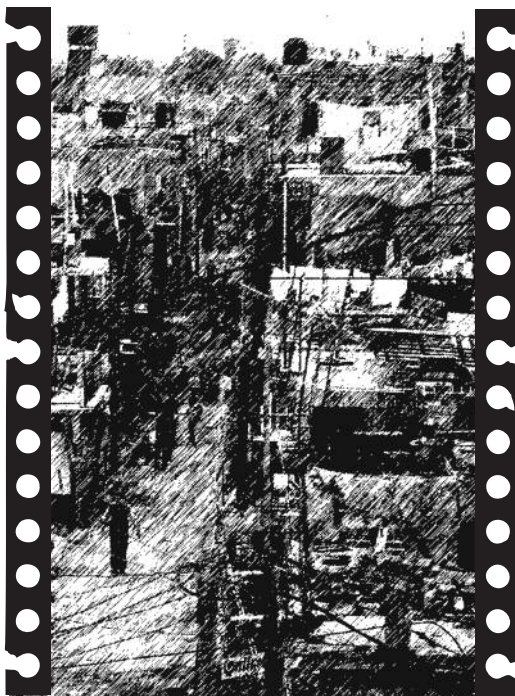
La villa es el mundo cultural que no tiene ninguna universidad, con solidaridades entre familias y grupos frente a las injusticias. Y ese

es otro compromiso ético de un maestrx villerx: mostrar a la sociedad la villa tal cual es para denunciar la desigualdad. Una tarea colectiva de nuestros proyectos educativos es comprender y derribar las barreras culturales para transformar políticas y prácticas estigmatizantes. La relación de la escuela con el barrio tiene que ser muy profunda, lo que le pasa al barrio le pasa a la escuela y tiene que estar en todas las reivindicaciones, las fiestas, las singularidades propias de cada cultura y así transformar otras barreras.

Ser maestrx villerx es un doble compromiso:

el de enseñar con el barrio y con la realidad. Lo humano no se deja afuera, hay que venir, íntegro, lleno de sentimientos, dispuesto a sentir. Y es ahí cuando, para que lxs pibxs se abran y confíen y escuchen nuestras palabras, nuestros gestos y nuestros actos, nosotros también debemos entregarnos como personas e implicarnos subjetivamente, desde nosotros y nuestras historias de vida; eso lxs pibxs lo ven, lo perciben y lo valoran.

Ser maestrx villerx implica también trabajar sobre las esperanzas de los pibes y las pibas, trabajar sobre la confianza, albergar en uno esas subjetividades, deconstruir ese lugar de exclusión en el que esta sociedad ubica a lxs pibxs y que les hace creer que ahí se tienen que quedar resignados a su exclusión. Implica preguntarles a lxs pibxs qué sueñan, qué quieren, qué anhelan; esa pregunta que parece prohibida en sus vidas. Transformar barreras es construir esperanzas.



Lxs pibxs villerxs pueden todo, pueden mucho, son íntegros, son luchadores, son creativos, son alegres y son profundamente

amorosos. Entonces, ser maestro villero es la pedagogía del compromiso por el otro, es dejarse conmover para abrir nuevos caminos con alegría y amor. Y aprender con el corazón y desde la esperanza.

Y como maestras y maestros villerxs nos identificamos y nos sentimos parte de la corriente de pedagogía latinoamericana, de prácticas e ideas, construcciones y formas de ver el mundo de tantos compañerxs educadorxs que nos precedieron en la historia; de quienes hemos aprendido tanto y son nuestro sostén ideológico en la práctica, como Simón Rodríguez, José Martí, la experiencia de Warisata, Saul Taborda, Luis Iglesias, Paulo Freire, entre otrxs. Compartimos, sin duda con ellos la pasión por aprender y enseñar en comunión y la confianza en la magia transformadora que genera el amor.

BIBLIOGRAFÍA

- Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio. Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas. Capítulo 1, Escuela y ciudadanía.
- Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido. Siglo Veintiuno editores.
- Freire, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. Siglo Veintiuno editores.
- Kieran Egan. ¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?
- Kusch, Rodolfo. El pensamiento indígena y popular en América y la negación del pensamiento popular. Editorial Fundación Ross. 2012.

- Martí, José. Ideario pedagógico. Imprenta Nacional de Cuba.
- Nuñez, Carlos. Educar para transformar, transformar para educar. (Selección de textos).
- Pérez, Elizardo. Warisata: la escuela Ayllu
- Sansurjo, Olga y Vera, María Teresita. Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Homo Sapiens ediciones.
- Wainsztok, Carla. Pedagogías de las ternuras y las dignidades.
- Wainsztok, Carla. Gramáticas pedagógicas y políticas educativas.
- Zelmanovich, Perla. Contra el desamparo.

Ejercicio Pedagógico inter-escuelas

Ma. Soledad González*, Fernando Casado** y Ma. Carla Bertotti***



ANTECEDENTES

Somos docentes de las escuelas “Cortázar”, “Maipú” y “Lengüitas”, que venimos participando desde hace varios años en el programa “Jóvenes y Memoria”. El programa es coordinado por el Ente Espa-

cio, Memoria y Derechos Humanos ex ESMA en articulación con la Comisión por la Memoria de la provincia de Buenos Aires

y convoca año a año a las escuelas del país, reconociendo la enorme potencialidad de las instituciones educativas para desarrollar proyectos investigativos que promuevan los valores democráticos y de defensa de los derechos humanos.

La Escuela de Educación Media N° 1 “Julio Cortázar” es un bachillerato con orientación en comunicación social con una fuerte impronta en la realización de productos audiovisuales que han obtenido sendos reconocimientos en distintas muestras. La Escuela Técnica N° 15 “Maipú” cuenta con docentes formados en comunicación y medios, además de recursos tecnológicos en el área. La ENS LV “Sofía B. de Spangenberg” -Lengüitas- es la institución donde se originó la serie de trabajos realizados en el marco del programa “Jóvenes y Memoria”, en el año 2012. Desde entonces, las tres escuelas participamos del mismo.

*Profesora de Psicología, Escuela “Julio Cortázar”

** Profesor de Lengua y Literatura, Dramaturgo. Escuela Técnica N° 15 “Maipú”

*** Lic. en Sociología y profesora, UBA. Escuela ENS LV “Sofía Broquen de Spangenberg”



Cada año, en las jornadas de trabajo propuestas por el programa en la ex –ESMA¹ nos fuimos encontrando y construyendo lazos entre los docentes y los estudiantes y el intercambio que se generó produjo una vuelta reflexiva a los desarrollos de cada uno de los proyectos.

PROPUESTA PEDAGÓGICA

Durante el 2017 y a partir de este enriquecimiento colectivo, decidimos organizar una serie de encuentros entre las tres escuelas con el objetivo de ahondar en el conocimiento de cada etapa de las investigaciones, así como la búsqueda de diversos formatos artísticos posibles para la difusión de los resultados de esas exploraciones.

De esta manera, planificamos una propuesta de trabajo colaborativo. En estos encuen-

1. El Espacio Memoria y Derechos Humanos (ex ESMA) se propone como un ámbito de homenaje a las víctimas y de condena a los crímenes de lesa humanidad cometidos durante el terrorismo de Estado. <http://www.espaciomemoria.ar/espaciohoy.php>

tros cada escuela avanzó a partir de una temática específica elegida para abordar – micromachismos (Cortázar), la pedagogía de la emancipación (Maipú) y la construcción del enemigo interno en la década del '70 (Lengüitas)–. Teniendo en cuenta los diversos grupos y sus características –y las posibilidades de tiempo y dedicación de los docentes a cargo–, los proyectos se fueron desarrollando en paralelo, de manera independiente, pero con instancias de intercambio inter-escuelas. En los encuentros logramos trabajar conjuntamente 3 ejes relevantes en el proceso de investigación: el planteo de los interrogantes, los diseños metodológicos y los diversos formatos para divulgar los hallazgos de cada investigación.

Seleccionamos estos ejes porque son centrales en el desarrollo de un proyecto investigativo y constituyen momentos que requieren de la toma de decisiones. ¿Qué queremos investigar? ¿Cómo construir el conocimiento para responder a nuestro interrogante? Y ¿qué formato debe tener la exposición de dicho conocimiento? Estas

inquietudes organizaron nuestro trabajo con los estudiantes en los sucesivos encuentros. Así, buscamos que las escuelas pudieran exponer, en cada momento, sus avances y dificultades a la mirada crítica de las otras escuelas. Los intercambios entre ellos fueron intensos y fructíferos potenciando cada uno de los proyectos.

LA “COCINA DE LA INVESTIGACIÓN”: APRENDER A INVESTIGAR, INVESTIGANDO

Los encuentros de trabajo fueron realizados en las tres escuelas, donde hicimos uso de las instalaciones de cada una de las instituciones.

Asimismo, cada una de las jornadas se inició con una actividad lúdica que favoreció la circulación de la palabra. Los intercambios permitieron fortalecer los lazos y la empatía entre los estudiantes, colaborando luego, en el desarrollo de las actividades propuestas.

Para avanzar en el primer eje, la elaboración



de la pregunta de investigación, primero se expusieron las características formales que debe atender un interrogante (acotado en tiempo y espacio, con una definición clara del objeto y un propósito que se oriente a la descripción, desarrollo o comparación). Luego, nos dividimos en grupos, mezclando estudiantes de las tres escuelas, para analizar cómo definir esta pregunta en relación a cada una de las temáticas elegidas. Finalmente, se realizó una puesta en común de lo trabajado al interior de cada grupo construyendo colaborativamente un interrogante posible.

En relación al segundo eje, la metodología de la investigación, focalizamos nuestra atención en los diversos abordajes y los instrumentos para relevar la información. En este sentido, se describieron las metodologías cuantitativas y cualitativas que se pueden desarrollar en una pesquisa, en concordancia con los interrogantes y objetivos de la misma. Luego, enmarcados los tres proyectos en metodologías cualitativas, trabajamos sobre los tipos de fuentes de infor-

mación: secundarias y primarias. En relación a las fuentes secundarias, analizamos cómo se diseña una búsqueda en un archivo (documental, audiovisual, periodístico) a partir de las características del propio archivo y su organización del material -temática, cronológica, por autor, etc.-. Luego, abordamos el proceso de elaboración de un registro sistemático que organiza los hallazgos de las búsquedas. En relación a la utilización de fuentes primarias, trabajamos en los pasos para la realización de entrevistas semi-estructuradas. Para ello, analizamos la organización de las preguntas en torno a dos criterios: primero, por ejes temáticos, y segundo, por nivel de abstracción de las preguntas -de mayor nivel de abstracción a aquellas más concretas y específicas- dirigidas a habilitar, en la situación de diálogo, la producción de relatos fluidos. Para profundizar en este proceso, realizamos un ejercicio: los estudiantes se dividieron en grupos y elaboraron un bloque de preguntas que respetara los criterios estudiados. Luego, probaron estas preguntas simulando situaciones de entrevista con otros compañeros.

Finalmente, trabajamos en los dispositivos que cada escuela optó para materializar el proceso de investigación y mostrar los hallazgos. Las tres instituciones eligieron trabajar con diferentes producciones artísticas: la escuela "Cortázar" propuso elaborar un video ficcional, la escuela "Maipú" decidió realizar una muestra de fotografía estenopeica y producir un fanzine y el "Lengüitas" expuso un video documental con una breve intervención artística. Las tres propuestas fueron analizadas teniendo en cuenta el contexto del encuentro de fin de año en la ciudad de Chapadmalal, donde las escuelas que participan del programa exhiben sus producciones y exponen con pasión frente a un oratorio colmado de estudiantes atentos que reconocen el esfuerzo del compañero, construyendo puentes.

NO SABÍA QUÉ PONERME Y ME PUSE EN EL LUGAR DEL OTRO

¿Por qué inscribir esta experiencia en un Congreso que lleva el título de "Soberanía Pedagógica: memorias, identidades, comu-



nidades, territorios”? No es fácil encontrar una respuesta justa a esta pregunta, sin embargo, queremos esbozar algunas líneas para seguir pensando. No hubiésemos podido generar este espacio pedagógico sin tener como referencia a nuestros pedagogos latinoamericanos... Simón Rodríguez y la idea de que la educación debe estar al servicio de un proyecto político propio, de la emancipación, la capacidad de compartir relatos con las nuevas generaciones, la idea de que la comunidad educa, no solo el aula, punto sin el cual no podría pensarse en estos encuentros como un proyecto educativo.

La ternura y el paradigma de que el cuerpo no está separado de la razón también aparecen atravesando nuestra identidad. Paulo Freire y la pedagogía de la pregunta, aquí, donde los/as coordinadores/as no venimos a dar respuestas antes de que los interrogantes surjan, sino que procuramos potenciar, en ese proceso investigativo, la creación de nuevas preguntas en cada etapa.

¿Cómo olvidar a Vergara: “solo se comprende lo que se practica” (1913) y pedagogos anarquistas y socialistas, así como las pedagogías nacionalistas y populares, siempre poniendo en diálogo los diversos espacios en los que nos educamos?

Entre los objetivos de la experiencia se encuentra el de colaborar en la democratización de las relaciones en la escuela, al darles a los estudiantes el rol de investi-

gadores y, si bien como coordinadores estamos presentes en el recorrido de la investigación para facilitar su curso, problematizar el recorrido, orientar, guiar, es fundamental el respeto al trabajo y al posicionamiento del grupo de estudiantes. No es nuestro objetivo que ellos investiguen lo que a nosotros/as nos interesa. Sí, darles herramientas, teóricas y metodológicas, para ayudarlos/as en su camino a enfrentar sus propios intereses y necesidades. Escucharnos, abrazarnos, en definitiva: acompañarnos convencidos de que otra escuela es posible. Aprender y enseñar desde el cariño, compartiendo objetivos y resolviendo dificultades juntos.

Es bellissimo percibir cómo año a año el taller mantiene sus integrantes, creciendo, creyendo y creando desde el presente mirando, como los Mayas y su concepción del tiempo, hacia el pasado para construir un futuro más justo, más inclusivo, organizando encuentros, como dice Gilles Deleuze, que aumenten nuestra capacidad de actuación afectándonos de alegría.

Recordamos aquí las palabras del filósofo Darío Sztajnsrajber, en uno de los videos que exhibimos, cuando dice, no textual, que hay que pensar en la diversidad como algo valioso y no como algo a tolerar. La tolerancia habla de que uno, el que tolera, estaría por encima del otro, que es tolerado. Esto tenemos en mente, justamente, cuando escuchamos, en cada uno de estos encuentros, algo “diverso” a lo que esperamos, y

procuramos ampliar, en ese mismo acto, el horizonte de nuestra mirada. También nosotros/as, los/as docentes, estamos atravesados por un discurso hegemónico, que se pone en juego permanentemente en nuestras prácticas. Pensamos esos diálogos con “lo diverso” como una oportunidad de desnaturalizar ciertas acciones y/o pensamientos y cargarlos de nuevos sentidos.

“¿Cuándo empieza Jóvenes?”, “¡Un compañero nuevo quiere participar del taller!”, “¡Tengo una idea para desarrollar en el Jóvenes de este año!”. Esas son las voces potentes que nos gustan y marcan un camino. Esos son los pibes que piensan e intervienen la realidad con la intención de transformarla en algo mejor.

Jóvenes y Memoria, en las tres escuelas, funciona dialécticamente como un verdadero espacio de placer, es la unión de los deseos de muchas pibas, pibes y docentes que con compromiso sentipensante descubren y hacen su historia.

Bibliografía:

Freire, Paulo: “Pedagogía de la autonomía”, Siglo XXI Editores Argentina, Buenos Aires, 2005.
Freire, Paulo: “Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido”, Siglo XXI Editores Argentina, Buenos Aires, 2005.
Freire, Paulo: “Pedagogía del oprimido”, Siglo XXI Editores Argentina, Buenos Aires, 2005.

Jornada de Educación Técnica



Nos encontramos celebrando el XXII Congreso Pedagógico: Soberanía Pedagógica, Memorias, Identidades, Comunidades y Territorios. El encuentro de Educación Técnica se celebró el día 19 de octubre de 2017 y se centró en "Soberanía Pedagógica y Territorios".

Desde este lugar podemos transformar mucho más que el territorio, las comunidades, las comunicaciones y los espacios que habitamos diariamente, transformados en aulas, escuelas, talleres que son sólo el paso previo de un futuro promisorio.

Nuestra Patria sufre uno de los embates más difíciles de la historia a nivel económico, social, educativo, industrial y sobre todo de vulneración de derechos ya que las conquistas de estos últimos doce años, se ven afectadas una vez más por el neoliberalismo.

Las escuelas técnicas tienen una territorialidad vinculada con el sector Industrial, con el de la construcción, la electrónica, la mecánica, la informática, la robótica y todos aquellos lugares donde se pueda intervenir con la mano del hombre para modificar el entorno. Es por eso que muchas de las prácticas de lxs alumnxs, se desarrollan en lugares donde

la población necesita mejorar su calidad de vida. Es así como se hacen tendido de redes de agua potable, instalaciones sanitarias, de cables telefónicos y eléctricos, que sin duda mejoran la vida de todxs lxs ciudadanxs y lxs alumnxs ponen en práctica sus conocimientos y reciben un justo reconocimiento social.

El territorio no tiene límites, ni fronteras para el conocimiento: somos una arcilla que puede ser modelada y nuestrxs pibxs son el producto de la transmisión de experiencias y saberes. El desafío en tiempos de cambio no tiene límites, somos parte de la nueva era y estamos resistiendo para sostener escuelas dignas y de calidad educativa.

Nuevamente nos vemos afectadxs por la falta de políticas públicas que garanticen el derecho de nuestrxs estudiantes a la educación técnica y la continuidad en el tiempo necesaria para posibilitar cambios positivos en la historia de nuestra patria.

Cristina Rubio

Secretaria de Educación Técnica

Presentación de
trabajo publicado
en la WEB

CONCIENTIZACIÓN EN SEGURIDAD VIAL

(reflexiones y propuestas con
estudiantes sordxs del Nivel Medio)



UN PROYECTO EDUCATIVO CON ESTUDIANTES SORDXS E HIPOACÚSICXS

El disparador del proyecto pedagógico de “Concientización en Seguridad Vial” fue la invitación participar en la Feria de Innovación

Educativa y Tecnológica del Ministerio de Educación CABA en la Escuela de Comercio N° 16 DE 7 “Gabriela Mistral” del barrio de Villa Crespo. Es una Feria en la que pueden participar escuelas públicas y privadas de todos los niveles y modalidades. La condi-

Valeria Mikolaitis*

ción es que sea una instancia áulica con un docente como referente del proyecto educativo. Las temáticas a abordar también son amplias.

En la instancia de la reunión informativa nos comentaron que el proyecto educativo tiene la instancia de elaboración y en el mes de agosto de 2017 habría una semana de exposición de los proyectos en la Feria de Dorrrego. Pregunté si el proyecto podría ser con un curso de cuarto año de estudiantes sordxs e hipoacúsicxs de la Escuela “Gabriela Mistral”. Me respondieron que sí, que no habría ningún problema. Pero les insistí para que me asegurasen que íbamos a contar con el acompañamiento de intérpretes LSA en el momento de la Feria. Me dijeron que sí.

Les voy a comentar cómo fue esta experiencia maravillosa que compartimos con un

* Profesora, Comercial N° 16 DE 7 “Gabriela Mistral”.

grupo de estudiantes sordxs de 4° 3° turno tarde y el acompañamiento de dos intérpretes LSA áulicas: Ágata Fornasa y Ana Nuñez quienes transitaron el proceso de crecimiento del proyecto sobre seguridad vial con perspectiva de personas sordas e hipoacúsicas. Se preguntarán desde ahora si vale la pena participar aunque sea una sola vez como docentes de la Feria de Innovación Educativa; se los contesto en mis conclusiones finales.

EL PUNTO DE PARTIDA

Durante el inicio del ciclo escolar del año 2017 recibo la propuesta desde Conducción para participar en la Feria de Innovación Educativa CABA. Nunca había participado como docente de ese proyecto. Durante los encuentros de la organización para docentes

invitaban a participar a escuelas públicas y privadas en todos sus niveles y modalidades pero con condiciones específicas e inapelables por tratarse de Feria Educativa: solo podría participar un/a docente con un grupo áulico en un proyecto pedagógico a desarrollar durante el año escolar. Además de cumplir con cuestiones formales como la escritura de Informe técnico, Carpeta de Campo y Registro Pedagógico, insistían en la participación de un/a docente que trabaje junto a un solo grupo áulico. Luego, en el mes de agosto 2017, se daría la instancia local de la Feria en el Predio de Dorrego CABA durante el horario de turno mañana y turno tarde en un stand que estaría integrado por el o la docente referente del proyecto junto a solo dos estudiantes.

Al analizar con qué curso de la Escuela podría trabajar, me decidí por un curso de

cuarto año de estudiantes sordxs y dos intérpretes LSA (lengua de señas argentina) que interactuaban conmigo en las horas de Lengua y Literatura.

UNA ESCUELA CON ESTUDIANTES OYENTES Y SORD@S

La Escuela de Comercio N° 16 DE 7 “Gabriela Mistral” está situada en Julián Alvarez 123, en el barrio de Villa Crespo, CABA. Es una escuela estatal de nivel secundario que funciona en dos turnos: mañana y tarde. Se creó en 1950 para estudiantes oyentes y desde el año 1994 para estudiantes sordxs e hipoacúsicxs. Lxs estudiantes sordxs están en aulas independientes, es decir, no las comparten con estudiantes oyentes. La integración con estos se concreta en los recreos y en las clases de educación física, o en los





proyectos educativos como campamentos o salidas didácticas. A partir del 2017 se creó el cargo de Asesora pedagógica general y desde 1994 existe el cargo de Asesora Pedagógica para estudiantes sordxs.

Los estudiantes sordxs se sientan en las aulas en forma de semicírculo y enfrente de ellxs se encuentra la persona intérprete LSA. Lo hacen así para que nadie les de la espalda ni se interpongan, para que todos puedan ver en todo momento al/la intérprete LSA. Por lo tanto en cada aula de sordxs están siempre: estudiantes, docente e intérprete LSA. En cursos con estudiantes sordxs lxs intérpretes LSA son y serán personas indispensables para que la comunicación entre estudiantes y docentes sea posible. Hay cinco intérpretes en cada uno de los turnos, son todas mujeres. Tienen mucha predisposición, cumplen un rol continuo de tutoras y a veces suele generarse una dinámica de pareja pedagógica entre intérpretes y docentes.

Según la Federación Mundial de Sordos, la comunidad sorda rompió con el paradigma médico (que los denomina hipoacúsicos con los distintos niveles de pérdida de audición) y se centra en un paradigma socioantropológico por lo cual se denominan personas sordas: antes que una discapacidad se consideran una minoría lingüística. La Federación Mundial de Sordos ha dictado como norma el uso de la inicial mayúscula Sorda/-



Sordo cuando hace referencia a los miembros de la comunidad sorda y que usan en sus intercambios comunicativos cotidianos la lengua de señas nacional - y por lo tanto comparten las normas y cultura de su grupo. La comunidad sorda argentina adhiere a esta propuesta a través de la Confederación Argentina de Sordos (CAS), que nació en el año 1957. Esta distinción con la letra mayúscula es para resaltar la pertenencia a una comunidad que se comunica de manera cotidiana a través de su Lengua de Señas, en el caso de Argentina es la LSA (Lengua de Señas Argentina) y es importante tener en cuenta que como toda lengua tiene algunas señas y palabras determinadas que suelen utilizarse de

según la edad (niñxs, adolescentes, adultos).

Las intérpretes LSA de 4° 3° TT en la materia Literatura fueron: Ana Núñez (las dos horas cátedra de los lunes) y Ágata Fornasa (la hora cátedra de los martes). En el proyecto “Concientización en Seguridad Vial” las intérpretes fueron una parte esencial en el trabajo en equipo: cumplieron su rol de intérpretes LSA, intercambiando señas a lxs estudiantes de las palabras de la docente, o palabras para la docente de las señas de lxs estudiantes, para que la comunicación exista de manera adecuada, y además aportaron ideas, voluntad, energía y procedimientos.

Publicación completa en la WEB. Enlace:

http://educacionute.org/wp-content/uploads/2018/05/mikolaitis_concientizacion-seguridad-vial.pdf

<https://vimeo.com/267322808>

La lucha de un sordo por un accidente <https://vimeo.com/267324439>

NADIE SE SALVA SOLX

La escuela como nodo en la trama de una red

“Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos.
Que no son, aunque sean.
Que no hablan idiomas, sino dialectos.
Que no profesan religiones, sino supersticiones.
Que no hacen arte, sino artesanía.
Que no practican cultura, sino folklore.
Que no son seres humanos, sino recursos humanos.”

“Los nadies” Eduardo Galeano, 1940



Mariano Kritterson* / María Belén Trejo**

PRESENTACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DEL BACHILLERATO POPULAR

En el presente trabajo se expone la labor y desarrollo cotidiano en el Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultxs Raymundo Gleyzer (UGEE N°13), en el barrio porteño de San Cristóbal. Este encuadre inicial dispara una doble caracterización. Por un lado se trata de una institución perteneciente al área de jóvenes y adultxs (desarrollaremos nuestra mirada al respecto en los próximos

párrafos), y por el otro, incluimos un elemento que creemos que especifica nuestras prácticas: la educación popular.

Los bachilleratos populares, en su mayoría, surgen en Argentina a partir de la crisis 2000-2001, cuando se presenta un repliegue del estado en materia educativa, de salud pública y laboral, en un contexto de crisis institucional y política profunda. En este marco, organizaciones sociales y colectivos emergentes, comienzan un proceso

de reestructuración de sus relaciones y perspectivas políticas y territoriales, construyendo y fortaleciendo espacios que suplían aquella vulneración de derechos, empero, generaban una impronta propia que intentaba no reproducir las condiciones y lógicas que habían sido causales de la crisis. Así es que, mayoritariamente en la provincia y

* Profesor de Economía Popular, integrante de la coordinación general del Bachillerato.

** Profesora de Matemática

ciudad de Buenos Aires y en menor medida en otras provincias, se intensifica la lucha de las fábricas recuperadas por sus trabajadorxs, con el objetivo de regenerar la sustentabilidad de la empresa que había sido sofocada por maniobras fraudulentas de sus ex-dueños, o por incapacidad de sostenerla bajo condiciones capitalistas.

Estando en proceso de lucha por la reivindicación social en relación al trabajo digno, se desprende la necesidad de ofrecer una respuesta al derecho educativo vulnerado, sobre todo, en el área de jóvenes y adultxs. De esta manera se comienzan a gestar proyectos educativos que en sus inicios se desarrollan dentro de las mismas fábricas.

Desde el punto de vista pedagógico, estos bachilleratos tienen un anclaje en la educación popular, entendiendo al conocimiento como un campo en construcción, al cual nos acercamos de manera dialógica entre lxs estudiantes y lxs profesorxs. Esta postura se contrapone con la mirada positivista tradicional, que supone que el conocimiento debe ser transmitido y depositado desde el/la docente hacia el/la estudiante, lo que Freire denominó educación bancaria; desconoce o subestima los saberes previos que lxs estudiantes construyeron en trayectorias educativas anteriores, o en sus recorridos sociales y personales, considerándolos obstáculos para el aprendizaje. Para construir y

desarrollar una propuesta educativa contrahegemónica es necesario contar con reconocimiento y legitimidad institucional. De esta manera, históricamente, los vínculos que tienen los Bachilleratos Populares con lxs representantes de las gestiones ministeriales han sido ásperos, en relación a cuestiones como el financiamiento infraestructural, otorgamiento de títulos, salarios, curriculas, etc.

En este sentido, los bachilleratos populares, vuelven a cruzarse con otro punto en común con las unidades productivas recuperadas por sus trabajadorxs. El arduo camino de lucha para lograr un reconocimiento formal a nivel administrativo y, una vez superado ese obstáculo, transitar el desafío de exigir el reconocimiento económico que garantice el funcionamiento y la gestión de los espacios. Los bachilleratos populares sostenemos nuestras escuelas de manera autogestionada en un doble sentido: por un lado, administrando los escasos recursos conseguidos a fin de garantizar el sostenimiento de la infraestructura y la obtención de materiales escolares; por el otro, por desplegar formas de organización y gestión institucional colectivas en donde la comunidad en conjunto forma parte de la toma de decisiones y se compromete para llevar adelante las tareas cotidianas.

Proponemos una educación pública y po-

pular que articule las partes académica, pedagógica e institucional para posibilitar un acercamiento más preciso a la complejidad y diversidad social en la cual se insertan las escuelas para jóvenes y adultxs, y poder dialogar con otros espacios educativos, políticos y sindicales para seguir construyendo los marcos de nuestra escuela pública.

El trabajo en el área de jóvenes y adultxs supone vincularse con una población heterogénea en cuanto a edades, y trayectorias, tanto de vida como escolares. Se trata de “los nadies”, lxs que abandonaron la escuela, lxs que no pudieron integrarse a la propuesta y formato escolar. En este sentido, al establecer vínculos pedagógicos, no podemos pensar a lxs educandxs al margen de su historia ni de su presente, de los caminos recorridos y aquellos que lxs llevan a las escuelas (algunas veces por primera vez, y otras luego de múltiples expulsiones y exclusiones). El trabajo desde las escuelas requiere del conocimiento de estas experiencias, para leerlas en clave política e incluirlas en un relato social más amplio, para problematizarlas, para transformarlas. Experiencias que no sólo atañen a la cuestión propiamente académica, sino que se sumergen en el verdadero entramado educativo, al trabajar con problemáticas habitacionales, de violencia personal o institucional, consumos problemáticos, etc.

La capacidad contenedora y transformadora de nuestras prácticas pedagógicas es posible en el marco de lazos entre distintos actores e instituciones, en diálogo con otras propuestas educativas y con instituciones del campo social. En esta línea, sostenemos que el debate con otros espacios educativos para jóvenes y adultxs y con entidades que desempeñan otras tareas puede aportarnos nuevas ideas, poner luz sobre aspectos que no considerábamos, compartir aciertos y desaciertos para generar propuestas, generar más escuelas cada vez más inclusivas y fortalecer el entramado de redes interinstitucionales que faciliten el ingreso, la permanencia y el egreso de lxs estudiantes.

El presente documento se propone exponer prácticas, dudas, aciertos, problemas que como colectivo docente nos encontramos al momento de trabajar con jóvenes y adultxs.

TEJIENDO LAZOS QUE CONTIENEN Y POSIBILITAN

- Diálogos con otros espacios educativos

En algunos casos, la/el estudiante conoce el espacio e ingresa porque existen articulaciones previas: Puentes Escolares, escuelas medias de la zona, Centros de Terminalidad de Nivel Primario. En esa situación, la/el referente aporta información sobre el



recorrido del/la estudiante. Lxs referentes conocen el espacio, la modalidad de trabajo del equipo docente, la propuesta de acompañamiento y tutorías a lxs estudiantes. Se organiza una reunión con el/la referente y el/la estudiante para que se acerque a la escuela, que traiga sus inquietudes y que decida si quiere terminar la escuela media. Lxs profesores tutores del/la estudiante suelen entablar un vínculo con el/la referente. En otros casos, no contamos con información sobre el recorrido educativo previo o con redes interinstitucionales al momento de iniciar el recorrido.

- Tutorías

Con el objetivo de llevar adelante la tarea de acompañamiento, sostenemos un esquema

de tutorías. En un primer momento, esa tarea recaía en un/a profesor/a que esté dispuesta a llevarla adelante. La experiencia demostró lo complejo de la tarea: son muchxs estudiantes, con realidades muy diversas, demandas muy diversas, realidades muy diversas, entramados institucionales muy diversos. Al mismo tiempo, se hacía necesario pensar colectivamente las intervenciones, el criterio individual muchas veces era poco integral.

Evaluando estas dificultades, realizamos un balance de esta tarea y reformulamos el dispositivo. Cada pareja pedagógica hace el seguimiento de tres o cuatro estudiantes, y la distribución se define respetando afinidades, intereses de lxs estudiantes.



Es una tarea intensa y compleja porque implica estar atentx al desempeño áulico del/la estudiante, su regularidad en la cursada, si hay inasistencias, el motivo de las mismas y al mismo tiempo, socializar información importante. Es también un rol que requiere mantener canales de comunicación con lxs compañerxs que dan clases en el mismo año y con la totalidad de lxs profesorxs, preservando la confidencialidad e intimidad de ciertas informaciones: hay situaciones que se hace necesario explicitar como horarios de trabajo y otras que hay que preservar como la existencia de condiciones de salud o situaciones de violencias. Implica manejar el delicado equilibrio entre socializar necesidades y demandas de lxs estudiantes y cuidar la confianza. En el camino, lxs docentes se constituyen en referentes de lxs estudiantes: encargadx de canalizar problemáticas, responsables de dialogar con diversas instituciones, de transmitir necesidades y preocupaciones, de acompañar las decisiones que lxs estudiantes toman. Lxs docentes se convierten en referentes territoriales.

En relación al rol de tutor/a de jóvenes y adultxs evaluamos que la formación de base de lxs profesorxs no es suficiente y que los mayores aprendizajes se dan en la práctica y se enriquecen con los debates colectivos y con la generación de lazos hacia afuera de la escuela. Es un rol sumamente necesario



para lograr que se sostenga la asistencia regular y para detectar emergentes que requieren intervenciones específicas: materiales complementarios en caso de ausencias reiteradas en alguna materia, pensar colectivamente soluciones, generar lazos con instituciones barriales. Muchxs estudiantes traen en sus mochilas “la culpa” de abandonar la escuela, de no poder sostenerse. El relato pedagógico hegemónico creó la figura de “deserción escolar”, un concepto que culpabiliza al/la estudiante de no ajustarse a las reglas del sistema educativo

como si ésta fuera una situación deseada o aceptada voluntariamente por gran cantidad de personas que son expulsadas de la escuela. Sienten vergüenza, incomodidad de volver a transitar espacios escolares siendo grandes, en el caso de lxs adultxs, al mismo tiempo que sus hijxs, sobrinxs o hasta nietxs. Tal vez el problema es que la escuela lxs abandonó, que no tomó registro de las reiteradas ausencias, de las necesidades y de la realidad de ese/a estudiante, que le soltó la mano. Por esto es que, desde una pedagogía preocupada por lxs nadies, la tutoría es también una tarea pedagógica, es crear las condiciones para que el acto educativo sea posible, para concretar el encuentro entre educandxs y educadores, para sostener la trayectoria escolar.

- Red barrial de instituciones

El Bachillerato Popular está ubicado en el barrio de San Cristóbal. Numerosas instituciones, entidades, organizaciones han formado una red barrial cuyo objetivo es articular prácticas, socializar recursos, realizar actividades conjuntas. Estos vínculos se dan con varios tipos de organismos y en algunos casos exceden los límites de la comuna 4:

- con espacios dedicados a la salud: Cesac, Hospitales, salitas, asociaciones civiles que prestan servicios de salud. Conocer a

lxs profesionales que trabajan ahí permite acercar información precisa sobre el modo de funcionamiento, la manera de gestionar turnos, recomendar consultas de salud.

- hogares, albergues, espacios de vivienda: hay estudiantes que viven en el Monteagudo, en el Frida o en hogares de otros barrios que, a través de lxs referentes se acercan al espacio para finalizar la escuela media.
- espacios de asesoría legal, Atajo, defensoría: se consultan en caso de problemas laborales, habitacionales, de acceso a derechos.
- espacios de asesoramiento y acompañamiento en violencia institucional.
- espacios de asesoramiento y acompañamiento en violencia de género: organizaciones que acompañan problemáticas de violencia de género, comisaría de la mujer.
- espacios de economía popular: articulamos con un colectivo de feriantes, con cooperativas de la zona, con quienes realizamos actividades en conjunto.
- propuestas educativas de nivel superior o profesionalizantes: ¿qué sueñan lxs estudiantes una vez que tienen el título de nivel



secundario? ¿qué desearían hacer? En el último año de cursada, se abre ese interrogante y se realiza un espacio de orientación vocacional para que lxs estudiantes puedan proyectarse a futuro.

REFLEXIÓN SOBRE PRÁCTICAS: SE ACTIVA LA RED

Recientemente acompañamos a una estudiante portadora de VIH que no lograba asumir de manera sostenida y autónoma el tratamiento. El tema surgió en una clase de

Educación para la Salud a raíz del trabajo sobre conductas peligrosas para la salud, tratamientos de largo plazo, efectos deseados y efectos secundarios. Hubo comentarios en la clase que hicieron sentir incómoda a la estudiante y que la hicieron reaccionar de manera exacerbada. Fue una situación disruptiva para el grupo y para lxs docentes: ella intervino diciendo que “cuando no tenés ni ganas de despertarte para no tener que tomar el coctel, no me vengan a decir qué es mejor” y se fue del aula. En el momento, una de las profesoras salió a buscarla. La tranquilizó. Se sentaron, tomó agua, se calmó. La profesora le preguntó qué le pasaba, si se sintió incómoda por algo que ocurrió en la clase, si necesitaba hablar. Hasta el momento, solamente la pareja pedagógica que la tutorizaba estaba al tanto de su situación de salud. Ella contó cómo se sentía respecto de su tratamiento, que sentía muchas presiones para cumplirlo pero que le generaba muchas molestias. A partir de este emergente, consideramos que no alcanzaba con estar al tanto de su estado, que era necesario acompañarla de cerca, recurrir a otros nodos de la red porque claramente esta problemática nos excedía, pero su atención era necesaria para la el ejercicio pleno del derecho a la educación. En la siguiente clase de la materia, ella decidió hablar con el grupo sobre su reacción y explicó que para ella el seguimiento de los tratamientos de salud era un

tema delicado porque le traía muchos malestares. No mencionó su diagnóstico ni especificó más. A raíz de este evento, con el consentimiento de ella, pudimos contactarnos con el equipo de salud que la trataba, conversar con ella, a su vez ella pudo contenerse en el grupo (decidió compartir el diagnóstico con compañerxs con quienes tenía gran afinidad), dar lugar a que otrxs compartan vivencias propias y conectarse desde la empatía. Notamos que con la preocupación de sus compañerxs ella se mostró momentáneamente más comprometida con el tratamiento. Hay momentos en los que un sector de la red se tensa y soporta mayor presión. Si la red es sólida, la tensión no la rompe sino que la fortalece porque permite canalizar los emergentes.

Acompañamos también la situación de un estudiante que fue desalojado de la pensión donde vivía y al poco tiempo se quedó sin trabajo. Él decidió contarle a sus profesorxs tutorxs porque necesitaba conversar con alguien que preste el oído. A pesar de estas terribles situaciones, la escuela era para él un lugar de sostén y de compromiso: participaba de las clases, aportaba en los debates, generaba lazos positivos con sus compañerxs. Logró sostener todo el año la cursada, desde la tutoría aportamos redes y contactos con hogares, abogados, subsidios habitacionales, centros de día, comedores, búsquedas de trabajo para tratar de



que salga de la situación de calle y que pueda acceder a un trabajo.

- Definiendo límites y posibilidades

Asimismo, existen diferentes situaciones en las que la escuela como institución, se encuentra excedida en herramientas y estructuras para protagonizar un proceso de contención y transformación de la realidad concreta del/la estudiante. En estos casos, creemos que es menester que la escuela tenga identificado con claridad sus alcances y limitaciones a la hora de decidir el lugar a ocupar en el proceso del/la estudiante.

Como ya esbozamos anteriormente, estamos convencidxs, que la/el estudiante se

encuentra atravesado por diversas realidades históricas-presentes, que nos obligan a interpretar su recorrido desde una perspectiva más amplia. Empero, con temor a convertirse en una escuela que excluye estudiantes por no aprehender sus especificidades, muchas veces, la institución supone una pseudo-inclusión que se convierte en una contraproducente por no reconocer las instancias del proceso que requieren de un abordaje desde otro punto de la trama interinstitucional. Así es, por ejemplo, el momento en donde una situación de consumo problemático ha adquirido dimensiones que logran ser contenidas en parte, pero no ser transformadas por la escuela. Creemos que es por medio de los vínculos generados entre distintas instituciones, que podemos priorizar la exclusividad de otra institución dedicada principalmente a esa problemática, y acompañar como escuela su proceso educativo. Entre otros interrogantes que acentúan la necesidad de contar con vínculos interinstitucionales, ¿cómo acompañar a una estudiante con VIH positivo que no logra sostener el tratamiento? ¿cómo actuar cuando un estudiante queda en situación de calle para que sostenga la cursada? ¿cómo asesorar y contener a una estudiante víctima de violencia de género? ¿cómo acompañar un caso de violencia institucional? ¿cómo acompañar procesos de luchas laborales?

Los saberes previos de lxs educadorxs y el hecho de poder discutir y elaborar consenso han permitido establecer algunos acuerdos provisorios en relación a cómo llevar adelante el acompañamiento de las tutorías: ante todo respetar la intimidad, estar atentxs a lo que la/el estudiante decida compartir o contar a lxs profesorxs; apoyarse en un red interinstitucional que incluye contactos con Hogares, con otras instituciones educativas, centros de salud, profesionales de la salud, abogadxs; intentar que la/el estudiante se conecte con el espacio y haga propio el deseo de terminar la secundaria, de aprovechar las clases, que logre vínculos positivos con sus compañerxs; brindar información clara y precisa: dónde denunciar hechos de violencia, maltratos, conocer los derechos que le corresponden y las vías para hacerlos efectivos; apostar siempre al diálogo y la pluralidad.

REFLEXIONES FINALES. LA ESCUELA, ¿SALVA?

Nadie se salva solx. Una de las claves para pensar y construir prácticas pedagógicas soberanas tiene que ver con unir los esfuerzos entre distintas instituciones: conocer cada una su rol y potenciarse dentro de una red. Si uno de los grandes éxitos del sistema capitalista opresor es hacernos pensar que lo político es personal, individual y responsabilidad del propio sujeto, una de las formas de romper con la opresión es derribar



la soledad, aprender a mirarnos, a no dejar a nadie abandonadx a su suerte, a encontrar similitudes entre caminos de vida. Si la pedagogía hegemónica sostiene que el objetivo de la educación de jóvenes y adultxs es funcionar como un parche para un mal en-

démico de un sistema educativo expulsivo, la contrapropuesta es dar lugares y espacios para posibilitar sueños, para tejer proyectos de vida que logren visualizar las múltiples violencias y opresiones que nos atraviesan y que permita alcanzar nuevos horizontes.

Para transitar la construcción de la soberanía pedagógica es necesario pensar las prácticas escolares desde el territorio, desde las realidades que atraviesan a lxs estudiantes, actuar y proponer desde ahí. Mirar a lxs estudiantes, no como un número o condenando sus “incumplimientos”, sino desde la comprensión y la empatía, acompañando el proceso de construcción de conocimiento y de empoderamiento. Tomando las historias de frustraciones y desencuentros como puntos de partida para construir nuevos vínculos.



Jornada de Educación Inicial



“La mayor fatalidad del hombre, en el estado social, es no tener, con sus semejantes un común sentir de lo que conviene a todos.”

Simón Rodríguez

En el marco de un escenario que evidencia un nuevo embate al derecho a la educación de nuestros chicos por parte del gobierno nacional y de nuestra ciudad, con propuestas pedagógicas por fuera de los lineamientos curriculares es que el Encuentro del Nivel Inicial 2017, enmarcado en el congreso Pedagógico: Soberanía pedagógica. Memorias. Identidades. Comunidades. Territorios, reunió a compañeras delegadas y afiliadas para reflexionar, analizar la situación y evaluar acciones posibles a desarrollar en las instituciones y con la comunidad escolar, para plasmar en un registro escrito en donde la Educación Inicial apareciera vinculada con la soberanía pedagógica, la memoria, la primera infancia, la función docente y la enseñanza (ejes propuestos para trabajar).

Este ida y vuelta, este proceso de enseñar que implica el proceso de educar, incluye la “pasión de conocer”, por lo que el encuentro con el filósofo Maximiliano Durán abonó

el campo de estudio de la infancia que al tener que abordárselo desde múltiples perspectivas para producir saberes se vio reflejado en los trabajos, en la enseñanza a los más pequeños asumiendo la responsabilidad político-filosófica que le cabe a la enseñanza desde el nacimiento.

Asimismo, se analizaron las prácticas en las instituciones desde la perspectiva historiográfica, hurgando en las huellas del pasado con Mónica Fernández Pais para poder comprender el presente y otorgarle su carácter provisorio. Esto nos permitió cuestionarnos por las nuevas formas de trabajar en las salas y el lugar del docente como constructor de saber.

A su vez involucrarse en el campo político pedagógico es inherente al desarrollo político sindical que entendemos necesario para que las compañeras continúen construyendo el saber colectivo en los territorios que habitan. En ese sentido, las compañe-

ras hicieron el ejercicio de análisis de la situación actual en función del planteo de Eduardo López, Secretario General del Sindicato lo que amplió las perspectivas al ubicar el problema de la educación inicial en el escenario porteño y nacional.

La identidad de la Educación Inicial y la Memoria que recorre la historia del mismo, considera a las prácticas para que los niños y niñas sean considerados y su voz sea reconocida desde la comprensión y la atención a la educación de lo sensible.

Finalmente la convocatoria a la emancipación se presenta como un desafío para el trabajo cotidiano en las salas en la medida que docentes y familias asumen los nuevos embates neoliberales que lejos de paralizar se vuelven motor de nuevas propuestas en las instituciones.

Monona Gutiérrez

*Secretaria de Educación Inicial



Quiebre en los discursos y prácticas tradicionales

de las efemérides escolares en perspectiva latinoamericana

Verónica Natalia Longo*



MIENTOS – DESCUBRI

Como describe el nombre de esta ponencia, este trabajo está pensado desde el Quiebre de los discursos y prácticas docentes, en cuanto a las efemérides escolares tradicionales y llevando la mirada a la invisibilidad de la historia de la Revolución de los Pueblos de América Latina. En nivel inicial, partiremos de los contenidos del diseño curricular en el área de Ciencias Sociales, como constructores de los primeros acercamientos de los niños y niñas al pensamiento de ciudadanos de derecho y las primeras ideas sobre nuestra identidad, nuestras raíces y la Patria. Pensaba en la palabra Nación, la cual solemos usar en los distintos niveles de la escolaridad para

referirnos a nuestro pueblo “Argentina”. Entonces iniciamos años escolares trabajando con efemérides que están relacionadas a la historia de nuestra nación y en un orden ya impuesto por calendario. Tomando las ideas de Zelmanovich Perla: “En la escuela, la efeméride patria no trata como un contenido más del curriculum de ciencias sociales; posee cualidades que distinguen del resto. En los grados inferiores la enseñanza de la historia pasa casi exclusivamente por el tratamiento de las efemérides de modo que el orden de los temas depende de su secuencia en el calendario, aunque el “Descubrimiento de América” se trabaje con posterioridad a la Revolución de Mayo (...)

* Maestra de Sección en Nivel Inicial

La fechas elegidas para conmemorar mantienen entre sí una relación que permite incluirlas en una misma clase, la que se refiere al “origen” de la nación.”

Este año me propuse trabajar las efemérides de nuestro territorio: América Latina. **Los primeros disparadores que me fueron surgiendo. Si hablamos de la Revolución de Mayo, revolución donde las primeras ideas no fueron socializadas por todos los ciudadanos, excluyendo principalmente a las mujeres, los negros, los niños/as. Para hablar de Revolución tenemos que hablar de esa América colonizada que fue luchando para no ser sometida, para no permitir la tiranía y el genocidio que trajeron disfrazados de “colonización”.**

Una América unida y constuida que más adelante le fueron poniendo límites geográficos, marcando naciones. Pero como formadores de la educación en la escuela pública tenemos el deber de llevar estas nuevas generaciones por el camino de la verdad y de la igualdad social en nuestra escuela, en nuestro barrio y en nuestro territorio con todos los que formamos América Latina. Sin olvidarnos que para hablar de colonización es porque había pueblos originarios, nativos, que hace mucho tiempo habitaban estas tierras. Y como expresa




Marcelo Valko porque esta historia tiene más **Mientos** que **Descubris**: “Uno de los cuentos más importantes y mentirosos es el “Descubrimiento” de América. El problema empieza con el nombre ¿cómo “descubri-

miento”? Ninguno de los indígenas que vieron desembarcar a los españoles se sintió “descubierto”... ¡Porque nunca habían estado escondidos, ni perdidos!” (2016)

Publicación completa en la WEB. Enlace:

http://educacionute.org/wp-content/uploads/2018/05/longo_quiebre-en-los-discursos-y-practicas-tradicionales-de-las-efemerides.pdf



Presentación de
trabajo publicado
en la WEB

ENTRE LINEAS Y VIVENCIAS:

la riqueza de la formación docente en las prácticas institucionales

Gisela Gómez*

La observación y el registro de actividades o sucesos acontecidos en las salas debe ser una fuente valiosa para abrir interrogantes y cuestionar nuestras prácticas, enriqueciéndolas con el paso del tiempo y las diferentes herramientas que vayamos adquiriendo a lo largo de nuestra tan hermosa e intensiva carrera. Como expresan muchas de las compañeras que han escrito artículos para los congresos pasados, pienso que la escritura es una herramienta valiosa y útil que debemos utilizar para contribuir al crecimiento de la escuela pública donde desde siempre y para siempre se debería fomentar el pensamiento crítico, reflexivo y emancipador.

Dentro del XXII Congreso Pedagógico (construyendo democracia) podemos encontrar publicado un artículo titulado "Apostando a la Escuela Pública" en el que se manifiesta como necesidad que la escuela sea y contribuya al pensamiento crítico, valorando a todos los niños y niñas, pensamiento que

comparto pero pienso que la escuela más que apuntar a "ser un sistema igualitario" debe ser un sistema que favorezca y fomente la equidad entre l@s niñ@s, ya que la verdadera igualdad no creo que pueda conseguirse si no atendemos y favorecemos las necesidades de los que menos tienen y más necesitan. Solo de esta manera podremos llegar a encontrar a futuro esa "igualdad" que tanto buscamos.


Claro que atender las necesidades particulares de cada niñ@ con salas súper pobladas y otras problemáticas como las que existen en la actualidad en la escuelas es un trabajo difícil. Muchas veces nos encontramos desbordad@s ante las carencias de un sis-

tema que, lejos de brindarnos soluciones, generar espacios de encuentro y fomentar vínculos entre los pares en pos de una mejoría, termina aislándonos. Es nuestra tarea por ende, empoderarnos con la palabra como un arma para luchar contra esta fragmentación, leyéndonos, compartiendo nuestras dudas, experiencias, desesperanzas y anhelos, generando empatía los unos con los otros. Sentirme representada en las palabras de otra persona me lleva a pensar que no estoy sola, identificándome con una problemática que es propia de tod@s y de cada un@. Mía, tuya, suya, nuestra.

* Profesora de Nivel Inicial, D.E. 4to.

Publicación completa en la WEB. Enlace:

http://http://educacionute.org/wp-content/uploads/2018/05/gomez_entre-lineas-y-vivencias-la-riqueza-de-la-formacion-docente.pdf



Presentación de
trabajo publicado
en la WEB

Deambuladores en la huerta, ¿por qué no?

Mirna Valeria Chiaudano y Yesica Daiana Edith Recuero *

86



Apostamos a una escuela pública de calidad, justa y comprometida, creemos que la escuela tiene que contribuir a un pensar con autonomía, autoestima y respeto por el derecho de todos los niños y niñas. Un sistema igualitario que no estigmatice a pobres y humildes para que los mismos no reproduzcan la biografía de sus padres.

Desde aquí nos situamos como maestras convencidas y comprometidas, para contribuir al crecimiento de la escuela pública a través de un pensamiento crítico, reflexivo y emancipador. Nuestros registros pedagógicos se basarán en este tipo de pensamiento, desarrollando las capacidades de motivación y de creatividad en nuestras propuestas áulicas.

Somos maestras de Nivel Inicial, trabajamos en un Jardín Maternal y éste último

año nos tocó vivenciar la experiencia en sala de Deambuladores.

* Maestras de Jardín Maternal

Los niños desde muy pequeños se sienten atraídos por los animales. A su vez, algunas experiencias relacionadas con las plantas les provocan interés y placer. Desde nuestro rol, nos proponemos ofrecerles a todos los alumnos instancias para compartir y enriquecer sus experiencias con los animales y las plantas.

Tomaremos en cuenta diversas experiencias, para estimular la construcción de actitudes respetuosas y afectivas respecto a ellas, y a la vez, favorecer que los niños amplíen sus conocimientos.

Nuestra institución forma parte del proyecto “Huertas Escolares” del Programa Escuelas Verdes del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este proyecto, promueve la implementación de la huerta como recurso para enseñar Ciencias Naturales en las escuelas.

En este escrito narramos cómo la huerta en la escuela nos permite aprender y construir conocimiento desde una mirada crítica y reflexiva vinculada con la Educación ambiental y la Promoción de la salud.

Dentro de la huerta escolar orgánica, promovemos una manera de cultivar que proteja el ambiente y trabajamos de una manera segura y saludable con los alumnos. Algunas



de las actividades incluyen la rotación de cultivos, la fertilización con compost, la protección del suelo con coberturas naturales y la asociación de plantas.

A través de nuestro referente ambiental, las capacitaciones que realizamos y el material educativo que nos brindan, podemos año tras año complejizar nuestras propuestas y acercar a los niños de nuestro maternal, a que desde los primeros meses de vida estén en contacto con el medio natural.

A continuación, compartiremos propuestas que fueron llevadas a cabo en el transcurso del presente año.

Los Deambuladores son inquietos, curiosos, desafiantes, se apropian del espacio y de lo que éste contiene. Cada persona, objeto o situación despierta sus intereses e iniciativas. Buscan su independencia y el poder des-

plazarse libremente les permite ejercerla.

A nuestros alumnos les brindamos experiencias en la Huerta del jardín, ¿Niños de 1 año en una Huerta? ¿Cómo hacen?, interrogantes que nos hacíamos al ingresar a esta Institución, hasta que lo pusimos en práctica, las mismas preguntas que nos hacen las familias o colegas.

Nuestras propuestas estuvieron planificadas desde el diseño curricular y el nuevo material brindado por Escuelas Verdes. Así, a través de la huerta algunos contenidos trabajados corresponden a los bloques “Los animales y las plantas”, “Los objetos y los materiales”, “El cuidado de uno mismo” y los “Modos de conocer” especialmente en Ciencias naturales.

Nos propusimos trabajar con las familias, dada la edad de nuestros alumnos, para poder generar desde los hogares la mirada crítica y reflexiva sobre la Educación ambiental. Es un campo de conocimiento en construcción. Es heterogéneo y brinda la posibilidad de llevar a cabo diversas acciones, promoviendo el bienestar del ambiente.

La educación ambiental promueve conocer, comprender y valorar el ambiente. A través de esto, se realiza para tomar conciencia, crear habilidades, actitudes y actuar con res-

ponsabilidad. Los beneficios de la educación ambiental son para cada persona individual y para el conjunto de la sociedad. Esta conciencia propone mejorar la calidad de vida presente y futura.

Desde nuestro jardín ponemos nuestro granito de arena, ya que la escuela es un espacio privilegiado por su función formadora y educadora. Intentamos lograr efectos multiplicadores en la comunidad como referentes, para llevar a cabo acciones que promuevan la mirada del entorno para lograr ser ciudadanos críticos, respetuosos, activos y responsables.

Este trabajo con las familias y el equipo docente, da cuenta de la constitución de una comunidad que construyó nuevos conocimientos, generó nuevas motivaciones, nuevos vínculos y proyectos. Para poder lograr esto, fue necesario el trabajo en equipo, para sostenerse, pensar, repensar, dividir tareas, corregir errores, buscar soluciones. La organización, la participación, la escucha y el respeto son fundamentales.

Los niños tuvieron la posibilidad de vivenciar en la Huerta del Maternal y son los primeros en cuidar a un Ser Vivo. Con tan sólo 1 año y medio, han participado con mucho entusiasmo a través de la observación y la experimentación. Pudieron manipular la tierra, sembrar, cosechar y regar en la huerta. A la



vez, cuidaron y alimentaron a las lombrices y los gusanos de seda.

La observación del medio natural, experimentar sobre los objetos y materiales del ambiente, les permitirá iniciarse en el conocimiento, el mejoramiento y la conservación del ambiente.

A partir de una capacitación de Escuelas Verdes, al finalizar, nos propusimos trabajar algunos contenidos como la siembra de semillas de estación y la cría de lombrices. Con el correr de los meses y al evaluar el trabajo realizado, apostamos a nueva siembra, protección del suelo y cuidado de gusanos de seda.

Para llevar a cabo nuestras propuestas con los grupos, fuimos explorando y avanzando según sus intereses.

Primero visitamos la huerta, recorrimos cada sector, observamos las plantas, los viveros verticales, los canteros, las gomas pintadas, el cerco vivo, el sector de mesas de trabajo, la compostera, los bichos (invertebrados) que habitan ese espacio, entre otros.

En visitas siguientes exploramos la tierra en los canteros con palas, rastrillos, mangueras y regaderas recicladas. Conversamos sobre la tarea que íbamos a realizar en días siguientes: sembrar semillas en el suelo para tener plantas nuevas.

En conjunto con ese trabajo, tuvimos una primera experiencia de siembra con la referente ambiental. Luego, realizamos siembra directa en los canteros, siembra indirecta en almácigos. Fuimos recolectando hojas que caían de los árboles y del pasto que se cortaba, para proteger nuestro cultivo utilizándolos como mantillo y como abono.

Publicación completa en la WEB. Enlace:

http://educacionute.org/wp-content/uploads/2018/05/chiudano-recuerdo_deambuladores-en-la-huerta.pdf

Jornada de Educación Terciaria



El nivel de educación superior es el único que no es obligatorio y al mismo tiempo es el que forma a lxs docentes que trabajan en todo el sistema educativo. Además de formar a lxs docentes, forma a lxs técnicos superiores y a quienes se desempeñan en los distintos lenguajes artísticos.

Volviendo estrictamente al tema del sistema educativo, podemos ver que en el caso de la ciudad, la obligatoriedad del nivel secundario en la CABA es anterior al establecido nacionalmente y la universalización del nivel inicial está contenida en la constitución porteña, es decir que está en la ley fundamental de la ciudad.

Gracias a estas garantías obtenidas por el fruto de la lucha llevada adelante por nuestra organización sindical, junto a la comunidad en su conjunto, se fortaleció el piso de garantías que hoy nos permite pensar en el derecho a la educación superior como una instancia más en la ampliación de los derechos de nuestra juventud.

Pelear por la ampliación de esos derechos implica pelear por la ampliación del presupuesto educativo que le asigne a este nivel la inversión necesaria para fomentar su acceso. Hablamos entonces de promover tanto políticas de acompañamiento de las trayectorias educativas de nuestros estudiantes, como también de generar más espacios

de formación permanente e investigación.

La falta de docentes en la ciudad se debe, en parte importante, a la falta de inversión en este nivel que año tras año cae y durante el gobierno de Larreta y Acuña la pendiente es más abrupta. Ante esas demandas el gobierno planteó la creación de una universidad que lisa y llanamente implicaba la destrucción de todo el sistema formador porteño.

Así planteó el avasallamiento de todo lo construido en más de cien años de historia educativa, atacó la autonomía de los institutos y la democracia que en ellas se practica. Hablamos de instituciones formadoras donde cursaron intelectuales tales como

Cortázar, Cecilia Grierson, Romero Brest, Alicia Moreau de Justo entre cientos de personalidades de la cultura y la educación de nuestro país.

En una presentación TED, la ministra Acuña delineó los alcances de la denominada Uni-CABA y recibió al momento el lógico rechazo unánime de los Consejos Superiores de los Institutos de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires. Mientras el pleno de los Rectores y órganos de gobierno de estas casas de estudio se reunió en la sede del Instituto Joaquín V. González para suscribir un documento que expresó la firme voluntad de defender la unidad académica de las 29 instituciones dedicadas a la formación docente, el gobierno de Rodríguez Larreta giró al Poder Legislativo una reforma que nuevamente intentó llevarse a cabo a espaldas de las diversas comunidades educativas de los profesorados.

Las y los docentes exigimos en ese momento que se convocara a la participación de la comunidad educativa, de los pedagogos, de las universidades, de docentes y estudiantes y que el debate sea abierto y sin los condicionamientos temporales que impone la lógica marketinera del PRO-Cambios-Vamos Juntos.

Entre los argumentos que esgrimió el gobierno porteño para crear esta universidad estaba el que se fundamentaba en que el

cambio del título terciario por el universitario reduciría la falta de docentes (que únicamente ocurre en la Ciudad de Buenos Aires). Dicha afirmación no resiste el más mínimo análisis y de hecho no cuenta con ninguna base teórica o empírica que lo avale. En conclusión, si el problema que se quiere combatir, es la escasa cantidad de aspirantes a la docencia, la principal hipótesis para trabajar no debiera ser la de prestigiar el título a través de volverlo universitario, sino que se debe buscar que el salario y las condiciones de trabajo de los docentes de la jurisdicción sean “competitivas” con otras alternativas laborales que tienen los jóvenes.

Como muestra de ello podemos afirmar, según los informes revelados por distintos centros de estudio, que la CABA es la única jurisdicción del país, descontando a las provincias petroleras, cuyos docentes ganan, en promedio, menos que el resto de los ocupados con una formación similar. El Gobierno debería tomar nota y dejar de estigmatizar y atacar a los docentes si su preocupación es jerarquizar el trabajo docente.

Pero sabemos que no se trata de un problema local, sino que se produce de esta forma en este contexto local. Hablamos de un ataque a escala nacional que se inició en Jujuy con el cierre de varias casas de estudios, siguió en Mendoza y continúa con el cierre de carreras terciarias en la Provincia de Buenos Aires. Como una receta aplicada del

texto del Banco Mundial llamado “Profesores Excelentes” el gobierno nacional y sus versiones locales en estas provincias tienen como objetivo destruir el sistema formador.

La fuerza y la organización de los estudiantes, docentes y rectorados junto a las organizaciones sindicales que nos opusimos desde un principio nos dio un impulso para enfrentar esta fuerte pelea ante este proyecto de ley, que en principio parecía tener un tratamiento rápido y que debieron guardar en los archivos de sus despachos. Las autoridades ministeriales no encontraron eco en la academia y ello los llevó a un nuevo proyecto y esta vez “a pelo” del planteo nacional centró su acción en la implementación de una evaluación externa y una autoevaluación que es un mero maquillaje que esconde el verdadero objetivo político: el ajuste educativo.

Este nuevo planteo legislativo cuenta con la oposición total de todos los bloques quienes ya argumentaron en su contra. Se trata de un proyecto de un solo color político con la debilidad que ello implica y al estar hecho a espaldas de la comunidad está condenada al fracaso. Parece que Larreta no se enteró que una Universidad no es de un gobierno sino de una comunidad. ¡Luche y que se escuche!

Esteban Sottile

Secretario de Formación Docente

Augurios desde 1974 para la Formación Docente

Razones para celebrar el Centenario de una Escuela Normal, Monumento Histórico Nacional

Raquel Papalardo* María Isabel Houlston**

I. Objetivo de nuestro trabajo

Intentamos describir y compartir con Maestros, Profesores Formadores y organizaciones sindicales una experiencia histórica que muestra la potencia reflexiva de una Escuela Normal (ENS 2 MARIANO ACOSTA). Con motivo de su centenario en 1974, se realizó el “Seminario del Docente Argentino, 1974. Escuela Normal N° 2 ‘Mariano Acosta’”. Inicialmente observamos el grado de autonomía y fortaleza de una institución que convoca el plano académico, los especialistas y las consultas a profesores y maestros. Es necesario aclarar el contexto político educativo: la escuela pertenecía a la jurisdicción

* Raquel Papalardo, ex rectora de la Escuela Normal Superior N° 2 “Mariano Acosta”.

**María Isabel Houlston, directiva y ex docente de la Escuela Normal Superior N° 5 y de la Escuela Normal Superior N° 2.



Nacional. En cuanto al marco pedagógico didáctico predominaba la visión de la “Didáctica normativa”.

A modo de síntesis de los objetivos de ese Seminario se encuentran diferentes propuestas e intervenciones:

1. Experiencias, encuestas, estadísticas.
2. Teorías referidas a técnicas y visiones didácticas.
3. Evaluación de Sistemas de Formación docente y perspectivas de actualización o perfeccionamiento
4. Reconocimientos de demandas de la realidad nacional.

En cuanto a la naturaleza de las especialidades participantes, más allá de lo académico, se incluyen prestigiosos autores de libros, publicaciones de la época, usados en la formación docente terciaria y no universitaria a lo largo de décadas. Nadie duda del carácter de la Escuela Normal N° 2 en su aspecto histórico fundacional y la necesidad de homenajear a un Monumento Pedagógico impulsado por Sarmiento, quien, a pesar de todas sus contradicciones, fue un motor de escuelas primarias y de la Formación Docente a cargo del estado nacional.

Este trabajo es posible, en tanto es el resultado de las acciones del Archivo Documental “Armenia Euredjian” de la escuela. Haber encontrado entre sus documentos las conferencias, su organización y la dimensión pedagógica de sus protagonistas es un hallazgo del equipo de Espacios de Memoria.

El “Seminario para la Formación del Docente Argentino” de 1974 es de mucho interés para el presente Congreso Pedagógico, por cuan-

to un centenario institucional nos permite comprender el contexto social y político educativo de 1974 bajo la Presidencia de Juan Domingo Perón.

Hay dos cuestiones que generan curiosidad además de la organización y sus expositores y la intención de promover intercambios acerca de Formación Docente a futuro:

- El Estado y el Sistema Educativo Nacional es un piso que no se discute en líneas generales, salvo en el caso de una pedagoga.
- Llama la atención por momentos una idea del Rol Docente ubicada en una circunstancia universal. Hoy diríamos el “docente con un perfil global”.

Participa de la inauguración del Seminario el Ministro de Educación Nacional, Dr. Taiana. Entre otros pedagogos figuran Salonia, Zannotti, Gilda de Romero Brest y el cierre estuvo a cargo del Profesor Ocerín, subsecretario de Educación.

Se efectuará un informe panorámico y dejamos en claro que nos remitimos a algunos expositores y actividades con la finalidad de advertir la trama político educativa en ese momento y, en lo posible, señalar cuestiones donde algunas intervenciones especialistas prefiguran nuestro terrible presente en 2018.

Contexto del Seminario sobre la “Formación del Docente Argentino”

A los fines de ubicar el contexto, efectuamos una síntesis orientadora de algunos hechos que marcan un lugar de la política educativa en ese momento. Recordar fundamentalmente el acceso de Héctor J. Cámpora, candidato nominado por la coalición Frente Justicialista de Liberación (FREJULI), cuyo principal componente era el Partido Justicialista dirigido por Juan Domingo Perón. El Frente triunfó en las elecciones presidenciales del 11 de marzo de 1973 y asume el 25 de mayo de 1973 la presidencia. La aceptación general de que el poder real lo tenía Perón se condensó en una de las consignas que permiten su regreso. Una nueva convocatoria a elecciones abre el camino a la presidencia de Perón a los 78 años. El 23 de septiembre de 1973, venció la fórmula Perón-Perón con el 62% de los votos. El presidente falleció el 1 de julio de 1974. De la gestión política educativa participó el Dr. Taiana.

Este Seminario para el Centenario se realiza exactamente en el período en que Perón ejerce su última presidencia.

Sesión inaugural con el ministro Jorge Alberto Taiana como Expositor en el "Seminario de la Formación del Docente Argentino".

En su discurso el Ministro efectúa una reflexión político-pedagógica y analiza el subsuelo social (la desnutrición y el analfabetismo en 1974) entre otras cosas.

Mencionamos algunas categorías en sus palabras:

- Rescate inicial de la historia de la Escuela Normal Mariano Acosta. Los cambios de esta escuela han sido diversos y no ha tenido felizmente una concepción dominante única. Supo plegarse a la historia. Pasó por el pensamiento positivista, vivió cierto espiritualismo axiológico, mantiene en ciertos grados concepciones psicológicas y sociológicas actuales y esto permite que no escape de transformaciones constantes
- Agrega que en este centenario no se adhiere a ninguna concepción o forma de pensamiento. Reconoce la desnutrición y la necesaria movilización para erradicar el analfabetismo y recorrer las 4 etapas de la educación.
- Observa el desinterés y relajamiento de los jóvenes ante el trabajo escolar. Existe el derecho de aprender de acuerdo a lo establecido por la Constitución Nacional, y la menos frecuentada frase que "estudiar es una obligación social".
- Agrega que no existe real pedagogía si no



se la incita al esfuerzo, si olvida promoverlo racionalmente, si no lo ubica dentro de las grandes categorías de nuestra Nación.

- Creemos que debe aprenderse lo conveniente y lo racional pero nunca podremos conseguir que el aprendizaje deje de ser un trabajo.
- Es crítico del enciclopedismo, del verbalismo y del intelectualismo.

Educación y trabajo

- Habla del mundo del trabajo. Cito: "Borraremos las caducas diferencias del trabajo intelectual y el trabajo manual, confundidos en una integración de la mano y del cere-

bro, pues la primera es fuente de creatividad y el hombre es hombre porque pone el pulgar y reflexiona, porque tiene conciencia de su vida y de su muerte inevitable. Mano y cerebro, aun artificialmente separadas, realizan trabajos". El vínculo entre escuela y mundo del trabajo es muy claro en el discurso ministerial

La Educación como Derecho

- Destaca la Universalización y democratización de la enseñanza, la igualdad de oportunidades para ejercer el derecho a la educación que constituye un deber por ser miembro de la sociedad.
- Destaca el desgranamiento escolar al igual que Salonia, los escasos rendimientos del aprendizaje. En muchos casos la obligatoriedad está íntimamente relacionados con medios sanitarios, auxilios de alimentación becas, compras de útiles y la copa de leche en las escuelas de jornada completa.
- No responsabiliza a los maestros de cuestiones deficitarias de la educación.

Finalmente en su rol de ministro se refiere a la política educativa en curso:

El estado como fuerza educativa

- El Estado tiene la obligación de ejercer su fuerza educativa pero no puede hacerlo en forma exclusiva. Necesita el concurso de otras fuerzas sociales. Es necesario extender las fronteras del sistema educativo,

contemplar los recursos humanos de diferentes instituciones, fábricas, organizaciones intermedias, medios de comunicación, gremios, laboratorios. Es decir hay que formular un esfuerzo concertado con lo ya existente y confluir con ellos en el trabajo de educar; para el desarrollo de esa misión, hay que apoyarlas técnicamente y ayudarlas económicamente. Esto permitirá la percepción distinta de viejos y nuevos problemas.

- Señala como nuevos problemas la educación privada y la desescolarización. Respecto a la primera sostiene que el Estado tiene la obligación de ejercer la fuerza educativa y garantizar la función que la sociedad entrega al Estado para el cumplimiento de las funciones fundamentales, entregando solo parcialmente la misma a instituciones privadas.
- Extender fronteras no es desescolarizar sino llevarlo a formas flexibles mediante dispositivos de federalización.

Perfil profesional del Docente

- Se refiere a él como un trabajador. Es un trabajador privilegiado por su poder de influjo sobre los seres humanos, pero no es un intelectual puro ni un artista omnipotente. Es un servidor a los propósitos creativos que la historia presenta a la Nación. Recorre el camino a una democracia social, justa y

libre. Es un trabajo nunca completo y con un servicio multiplicador a propósito de las fuerzas unitivas de la Nación y de la justicia social, implicadas en su ética profesional.

- Sostiene que el Gobierno quiere verlos encuadrados en grandes organizaciones (alude a lo sindical), destaca las asociaciones desde las bases para asegurar que no quede fuera de regulaciones laborales. Cito: “Quisiéramos verlo encuadrado en grandes organizaciones para el mejor tratamiento de problemas prácticos que hacen a su actividad”.

Se recuerda que en 1973 se organiza la CTERA.

Exposición del Profesor Antonio Salonia

La principal característica de este pedagogo remite a la innovación en el plano didáctico, y también a su función como Subsecretario de Educación del gobierno del Dr. Arturo Frondizi. Es decir participó del encuadre político desarrollista. En el momento del Seminario era un exitoso innovador en una experiencia escolar privada.

En su conferencia “Política y Formación Docente” se refiere a cuestiones políticas, los cambios sociales y culturales como marco de la Educación. Entre otros temas se refiere a:

- Relación entre Educación y democracia. La escuela no puede ser neutral. La escuela debe estar comprometida políticamente.
- Destaca que la educación en valores democráticos incorpora capacidad de análisis, ejerce espíritu crítico, proporciona hábitos de trabajo y convivencia solidarios.

Desarrollismo progresista

- La educación es el punto de apoyo para transformar la sociedad a fondo y crear las nuevas condiciones de DESARROLLO ECONÓMICO y de justicia social.
- La justicia social supone la justicia educativa y habla de la aberración política de los cuadros de honor (herramientas de clasificación y méritos que sobrevivieron largos años en las escuelas).

Acercas del docente

- Define los perfiles de los egresados de la Formación Docente en relación con el desafío de la democratización y de la igualdad de oportunidades, en tanto agentes de compromiso social en un país desarrollado y liberado. Ata la docencia con la Política mayor.
- Habla de un maestro pleno, artífice del futuro social y nacional. Es mucho más que “apostolado” o “milagro redentor” de la

función pedagógica. Cito: "Será un activo y creador hombre de su tiempo, sensibilizado por los compromisos históricos, arquitecto del país justo, desarrollado y liberado...".

- Los docentes y la educación representan pilares fundamentales de la vida nacional, son trabajadores. También remite a la agrupación en sindicatos, su función social y política y en general la defensa de reclamos justos.

Valoración de la Escuela y Derecho a la Educación

- Crítica a los movimientos que ponen en tela de juicio a las instituciones educativas.
- Trata el proceso de democratización de las escuelas. La escuela es el camino al derecho a la educación de masas. Y también es un deber social.
- Resalta permanentemente el acompañamiento a los estudiantes de Formación Docente, y las actualizaciones permanentes de los docentes en formación continua en instituciones formales o desescolarizadas.

Refuerza el valor de lo Nacional

- La formación docente debe integrarse con la cultura histórica nacional que le sirva de marco. Habla de una revolución educativa de las reivindicaciones nacionales en el



marco del país que aspira al desarrollo y a su independencia. Esto es vitalizar y expandir la Nación.

**Exposición del Prof. Luis Jorge Zanotti
"Nuevas funciones profesionales docentes"**

Presentar a Zanotti primero como Maestro Normal Nacional, Profesor de Pedagogía egresado de Facultad de Filosofía y Letras de UBA. Posteriormente su labor en la formación docente de diversos institutos, redactor de libros para la formación en Política educativa y sus cátedras en UBA.

Su conferencia está centrada en dos ejes: su evaluación de los intentos de cambios en la formación docente por un lado y los desafíos de la política educativa hacia el futuro.

En el primer caso habla de las reiteraciones, vulgaridad, trivialidad que recorren los intentos de transformación en la formación de maestros (prédica inútil por cuanto hay anuncios exaltados de grandes novedades y reformas constantes).

Fracaso de los intentos de transformación de los sistemas educativos

- Señala la distancia entre la literatura

pedagógica oficial (UNESCO, propuestas gubernamentales, especialistas) y la intimidad del aula y la escuela, cuyas prácticas no se modifican.

- Críticas a las Reformas: no hubo innovaciones de fondo en la labor profesional.
- Efectúa una crítica superadora de la gradualidad, que como modelo rígido y obligatorio es un esquema del siglo XIX. La escuela no graduada necesita nuevos docentes y nuevas funciones. Se refiere a múltiples especialidades. Aquí vemos a Zanotti como el experto que introduce la idea de “superar barreras mentales” en un sentido próximo a la idea de un educador para el paradigma de la complejidad, todavía no anunciado. Pero en realidad su intención posterior está centrada en los medios y la tecnología.

Funciones profesionales docentes y medios de comunicación

- Curiosa importancia otorga a las metodologías y herramientas de los medios, crítica a los textos y valoración de la palabra oral. No hay señales de lectura crítica de los medios sino incursión en el trabajo con los medios: videos, y otros. Se refiere a estas tecnologías de la comunicación y de la conservación de la experiencia como una reducción de los “costos operativos de la acción educadora” y simultáneamente como facilitadores del avance de lenguajes simbólicos y abstractos. Introduce Zanotti

una visión de la eficacia y la sustitución de un maestro.

- También alude a una crítica del curriculum fundado en disciplinas. Aquí pone en situación crítica el tradicional programa mosaico. Es decir, el docente del mañana deberá incluir el campo de la electrónica y ese será su nuevo campo profesional.
- Curiosamente alude a este aspecto innovador en términos de “liberación” como fin esencial de la acción educadora, pero no entendida como en ese presente de 1974 en términos ideológicos y doctrinarios destinados solamente a la conquista de posiciones políticas. La liberación es respecto a los marcos tradicionales y supone la acción tecnológica.

**Exposición de la Prof. Gilda L. de Romero Brest:
“La educación permanente, un marco de
referencia para la formación de los docentes”**

A modo de presentación de la expositora es fundamental recordar su egreso de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA como Profesora de Pedagogía. También su labor como investigadora en Conicet, Academias Internacionales de Educación, Vicedecana de la misma Facultad, Profesora emérita de la UBA, Flacso, y Organismos Internacionales. Cofundadora de la Academia Nacional de Educación.

Su propuesta se puede resumir en la proble-

mática de las demandas a la educación y en el marco de un optimismo económico global. No hay que olvidar que estas posturas derivarán en la creación de un ámbito privado académico educativo. Dicho ámbito se caracteriza en términos generales por una fuerte resistencia a los proyectos de educación popular, con predominio de una visión social meritocrática, por momentos conductistas y tecnocráticos, por momentos con discurso social del sentido común, pero legitimadas por el reconocimiento de didactas especiales o directivos de instituciones educativas prestigiosas.

1. El primer punto, “La Educación permanente: la realidad, las ideas, y los programas de acción”, promete referirse al mundo de la educación. Todo un intento metafísico-pragmático para reconceptualizar los universales que subyacen en la educación del futuro. Desde los futuros posibles alternativos, el impacto del futuro (A. Toffler) al porvenir deseado y buscado, en las cadenas de decisiones: salir al encuentro y producir los cambios y la institucionalización de ese futuro deseado.

En este punto inicial apela a la invitación general para ver la posibilidad de incidir en los procesos históricos: la educación es definida en un primer momento como lo que reorganiza formas de comportamientos, es decir la conducta individual y colectiva.

2. En el segundo ítem, “Las nuevas dimensiones del Mundo de la educación”, avanza con otros niveles de reconceptualización.

Comienza por analizar problemas:

- “expansión” de la población y la relación con la escolarización: cada vez hay más escolarizados, cada vez más medios de enseñanza-aprendizaje, cada vez más montos de recursos económicos- financieros asignados o movilizadas.
- Los procesos globales, modernización y desarrollo, el avance científico-tecnológico y la industrialización se vuelven “demandas educativas”.

En razón de estos problemas hay aumento de demanda de educación. Inmediatamente pasa a instalar la idea de clientela educativa, definida en términos de Fuerza de la educación.

Sustituye a continuación la idea de Sistema escolar por la de COMPLEJO EDUCATIVO. Está formado por los clientes y por los servicios educativos (a su vez contiene los escolares y los servicios periféricos).

El nuevo término echa luz a otros que define como ideas progresistas.

- La Educación Permanente como idea participativa, es la llave para un proceso para des-alienar a individuos, grupos sociales y países.
- La noción incluye valores formativos de la

educación no formal, teniendo en cuenta la crisis y disconformidad respecto de los sistemas escolares y su incapacidad para absorber a toda su clientela. Disminuye así el peso relativo del sistema escolar.

- Lo explicita como un discurso pedagógico para barrer con supuestos tradicionales. Habla de la eficacia operacional de la educación. Incluso agrega la idea de “despegue educacional” (take off). Indica firmeza y disposición para tomar decisiones y lograr el escenario buscado. Take off es el umbral básico de la autonomía, la eficacia y la autosuficiencia para la educación. Esto permite abrir el campo de oportunidades como abierto y disponible para los individuos de toda edad, dentro de una vasta red de servicios. Incluye en esto su propia bibliografía publicada en el Instituto Di Tella. 1972. “Lifelong education”.

3. Sucede la nueva propuesta: “Del sistema escolar al Macrosistema”.

- Se trata de proveer servicios de educación no formal, distribuidos en diversas agencias, incluidas las asociaciones voluntarias.
- El Macrosistema se entiende como el sistema estructura global de los servicios educativos. Requiere el enfoque de la relevancia en los contenidos y el reconocimiento del curriculum social por encima del curriculum escolar.
- Incursiona en la cuestión de la desigualdad, esquivando criterios habituales de clase,

por ejemplo la desigualdad intergeneracional.

4. Finalmente y, a los efectos de este trabajo, se rescatan de su ponencia:

- La idea de “autoafirmación”, que supone el refuerzo del margen de la individuación. En esto consiste la “educación liberadora”. El estudiante puede decidir qué, cómo, cuándo, dónde y con quién aprender. Es decir anuncia la decreciente dependencia de la clientela respecto de la tutela de la escuela o instituciones similares.
- Respecto del Tiempo educativo: “Liberar es reemplazar los esquemas curriculares y liberar el factor tiempo”. Propone esquemas de alternancia y abandonar la prescripción de tiempo para cubrir el curriculum de una disciplina, ciclo o nivel.
- Respecto del Espacio educativo: establece la sustitución del esquema espacial institucional (“multilocalización”).
- Según lo anterior, para la autora la “crisis de enseñanza” es una crisis de dependencia de la institución. En el medio hace una alusión ingenua al rol del maestro, que tiene que ver con ojos frescos esa realidad.
- FORMACION DE DOCENTES: es fundamental el conocimiento de la clientela (amplia y heterónoma). Podrán discutir pero tienen que capacitarse para comprender la “situación de futuro”. Es fundamental la descentralización del poder docente.
- Pero las transformaciones son a partir de



la cúpula de poder. No hay que hacer cambios parciales, sino dirigirse a las implicancias legales, administrativas y financieras. Como se ve no es un simple cambio de contenidos.

CONCLUSIONES

Tal panorama de algunas exposiciones seleccionadas nos ponen en la obligatoria conexión con los hechos que nos apremian en el presente. En principio porque se trata de indicios o ejercicios intelectuales preparatorios para la actual política educativa.

Asistimos a una inauguración en un contexto político educativo especial: a pesar del estilo discursivo propio de un ministro, vemos claramente el carácter irrenunciable del Estado Nacional en la conducción de los objetivos educativos y el reconocimiento de las asociaciones laborales y profesionales docentes.

Recuperamos al Profesor Salonia, y con sorpresa por ser referente además de innovaciones en el sector privado, apreciamos su desarrollismo al servicio de una fuerte idea de la institución escolar desde la perspectiva innovadora. También acompaña la idea de la educación en su faz política y de los profesores y maestros sindicalizados para defender sus derechos.

En ambos casos asistimos a un punto clave de la historia educativa argentina. Estamos en 1974 y recién en el '76 asoman las sombras de un estado neoliberal tomando decisiones acerca del sistema educativo.

Sin embargo nos permitimos atar algunos cabos respecto a la exposición del Profesor Zanotti. Más allá de su curiosa idea de Liberación en plena década del 70, excluyendo lo social y lo político, genera mucha intriga saber si imaginaba alguna consecuencia en nuestra época.

Su casi idolatría setentista de los medios de comunicación, conducen a un proyecto de sustitución de la figura del docente. En efecto creemos que se trata de un discurso “modernizador” y del sentido común que se proyecta en el tiempo y naturaliza lo bueno en materia educativa como externo a la escuela. Cualquiera es pedagogo, venga de donde venga. De la educación hablan todos especialmente los medios. Umberto Eco en sus últimos años no permitía la filmación de sus clases y cuando le oponían la libertad de prensa a su decisión, decía que hay pocas cosas que queden vírgenes a una cámara y eso era el aula con estudiantes y maestro. Más allá de su defensa del aula, nos sorprende últimamente un episodio de capacitación educativa auspiciado por CABA: el proyecto “Viveros” del equipo de la conduc-

tora y productora de TV señora Cris Morena.

El caso de la pedagoga Gilda L. De Romero Brest confirma su visión totalizadora del proyecto neoliberal en marcha desde entonces. Hay que recordar que el Neoliberalismo es un paradigma cambiante, con visiones tecnocráticas y desescolarizantes, con lenguajes nuevos como clientes y servicios. La coincidencia con críticas de la posmodernidad no sorprenden, fueron un trasfondo que legitimaron el Paradigma de clientes, las capacidades y las habilidades. En suma, la sustitución de la educación como derecho. Se dieron aperturas internacionales a fundaciones, onegeísmo y consultoras que miden y evalúan desempeños. Hablan de selección de talentos, parrilla de capacidades, y especialmente de modificación de las tareas docentes.

La flexibilización laboral frente a un maestro no maestro es internacional y excede nuestro contexto. Se da de la misma manera en México y en estados latinoamericanos. Y la economía dedica mucha inversión, por eso hay que barrer con los supuestos que vayan contra la eficacia operacional de la educación.

Pequeña metáfora de los peronismos recientes



Carla Wainszok*

cribir e inscribir sobre el cuerpo? ¿O acaso escribir sobre una experiencia es escribir también sobre las otredades? Sobre nuestras otredades. Ser una y otra al mismo tiempo. Ser una y las otredades. La patria de las otredades, la patria de las otredades.

Registros pedagógicos en tiempos de vendavales neoliberales. Registrar no en cajas sino en poéticas del oeste.

Conmoverse y moverse. Moverse para no estancarse Conmoverse y movilizarse. Conmovilizarse para buscar nuestras pedagogías, nuestros nombres, nuestras experiencias. Bucear en las maravillas de las preguntas y los registros pedagógicos.

Toda escritura es política y entonces es un recorte. Un recorte biográfico y ficcional.

* Docente de la UNAHUR.

¿Pueden los conocimientos ser conmovedores? ¿Pueden no serlo? Los conocimientos están siendo. Están siendo entre palabras, argumentos y sentidos. Sentir el sentido, las palabras como seres (de) sentidos. Escribir con todos los sentidos.

Escribir para volver a pensar, sentir y conmoverse. Leer un cuaderno de bitácora unos meses después. Un cuaderno, una bitácora y

una experiencia. (D)escribir una experiencia.

La experiencia de “pretender” enseñar en la UNAHUR. Una de las últimas de las universidades creadas en tiempos de los peronismos recientes. Recientes y hoy también resistentes y reexistentes. Escribir las resistencias y las reexistencias. Las temporalidades de las resistencias y las reexistencias.

¿Qué es escribir sobre una misma? ¿Es es-

Nuestras verdades no son imposiciones, son posiciones. Pensar situado y posicionado.

El cuaderno y las memorias de unas clases. Las memorias que recuerdan y recortan las experiencias.

No se puede registrar todo ni la totalidad, entonces las elecciones como (e) lecciones. En la vida y en los textos hay que elegir. Las vidas y los textos como posibilidades del ser. Ser el sur, ser/sur, escribir desde el sur del ser.

Leo nuevamente el cuaderno y escribo y registro. Reescribo el registro
Estoy llegando a la estación, veo salir mucha gente subo y por el altoparlante dicen próximo tren en quince minutos. Van pasando los minutos y luego se escucha el tren está demorado. La espera, desespera. Pienso y siento los tiempos y las pedagogías. Las pedagogías y las temporalidades. Construir pedagogías en medio de un temporal neoliberal.

En el aula nos presentamos, y comienzo hablar de los tiempos de las pedagogías, de las temporalidades pedagógicas, del temporal neocolonial. Los tiempos aunque parezca lo contrario nos pertenecen, como las calles. Comienzo a nombrar las palabras de nuestras pedagogías, pedagogías propias, nombrar las pedagogías originarias y originales



que parecen “extrañas” ¿En qué momento lo propio, lo nuestro se volvió extranjeras? Lo propio es lo humano, nada de lo humano nos es ajeno, las humanidades vistas desde el Sur. Pedagogías del Sur, pedagogías latinoamericanas.

Pensar el nombre de la materia. ¿De qué está hecha la materia? Pregunta filosófica y la materia está siendo. Pregunta por los materiales de la materia. Pensamientos Pedagógicos Latinoamericanos. Pensar las pedagogías, problematizar las pedagogías. Pensar, problematizar y divulgar las pedagogías. Las pedagogías latinoamericanas están siendo. Están siendo una gramática ética y política. Una narrativa que nos interpela y nos convoca. Una narrativa que nos evoca, evoca y

conjura voces de otros tiempos que nos susurran resistencias e independencias.

Las pedagogías hoy entre las singularidades y las pluralidades. Las singularidades como el “rostro del otro”, las singularidades son otredades y mi (propia) singularidad. La singularidad como la voz propia. Logos y voces. Las voces de los logos.

La singularidad de una estudiante y una pregunta. La pregunta por la singularidad.

¿Profesora, cuándo la pedagogía empezó a pensar así?

La pedagogía no piensa así, yo pienso así de la pedagogía. Sé que es complejo entender lo de las gramáticas para quienes lo escuchan por primera vez. Las pedagogías están siendo gramáticas, textos, texturas, entretejidos sin embargo otra estudiante dice si las pedagogías son un texto entonces quiere decir que se pueden volver a escribir. Las pedagogías que se escriben e inscriben en nuestras biografías.

Las biografías tal vez puedan ser un puente entre las singularidades y las pluralidades.

Las singularidades se vuelven plurales cuando nos encontramos, leemos, dialogamos, marchamos. Las plurales pluralidades.

Las plurales pluralidades pueden caber en un aula.

La clase continúa y nombramos a Saúl Taborda, y la antinomia fundamental de la pedagogía autoridad/libertad. La autoridad nos recuerda el pedagogo cordobés es de las/os estudiantes, autor, autoridad. Las autoridades no tienen por qué ser jerarquías. No tengo problemas en que las autoridades sean estudiantiles porque en ese caso me gusta pensar que el rol de las/os docentes es el agite de las libertades. Agitar las libertades singulares y plurales.

Estoy viendo el atardecer en la estación de Hurlingham. El atardecer, ese momento en que se mezclan, se fundan y funden los claros oscuros. Pensamientos relacionales, atardeceres mestizos.

A la clase siguiente llego temprano, les pregunto ¿cómo están? luego les pido que repasemos algunas ideas, una estudiante busca en su cuaderno y dice las pedagogías es el agite de las libertades, ¿Qué significa eso? Y entonces hablamos de nombres propios, de derechos y deseos.

¿Cómo se construyen los derechos y los deseos? ¿De qué (materiales) están hechos los deseos? Lo material y los deseos. Existe una gramática clasista que separa en un pensar binario necesidades y deseos. Esa narrativa clasista no sabe de amores, de toda clases de amores. Derechos y deseos.

¿En qué año se creó esta universidad? Y las biografías se nos enredan en las historias sociales. ¿Cómo llegaron a la UNAHUR?

Entonces recuerdo el nombre del proyecto de alfabetización más grande de Nuestra América “yo si puedo” que me gusta pensar y nombrar “nosotras/os podemos”. Que no es el “sí se puede” que no tiene singularidades, ni pluralidades. El sí se puede suena a mandato, a arenga ramplona.

El sur como una literalidad se nos mete por las ventanas en la vida cotidiana, por los poros del cuerpo. El sur y “la nueva campaña al desierto”, y un nombre que empieza con s de sur Santiago. No queremos ni podemos ser indiferentes por eso los convido a tomarnos una foto con el rostro de Santiago.

Les dije en ese momento, ustedes ya saben que las pedagogías de las ternuras no imponen. En el aula la mayoría son compañeras, en la foto la mayoría no. Son educandos. Pedagogías que tienen que aprender también a ser generosas y de géneros. Intuyo que hay temor. ¿Cómo nos educaron a las mujeres? ¿Por qué los varones leían libros de aventuras y nosotras no?. El género de aventuras sólo para los varones.

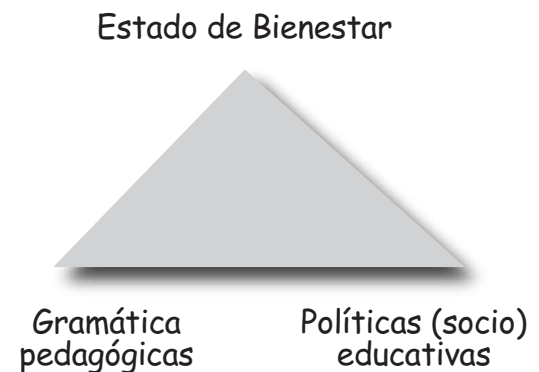
Si hay dos conceptos que confluyen en las pedagogías del sur son igualdades y libertades. Confluencias con meandros sinuosos,

con orillas dispares. Pensar las igualdades y las libertades en las orillas. Pensar en las orillas, en las orillas del pensar.

Les pregunto en otra clase ¿qué es una educación contrahegemónica? Dicen igualdad, libertad, y soberanía. Les pido que pluralicen igualdades, libertades, soberanías territoriales y cognitivas. Soberanías pedagógicas.

Hablamos sobre el origen de la palabra colonia, cultum y como los romanos plantaban un árbol cuando conquistaban un territorio. Entonces propongo pensar la idea de transplantar modelos educativos. ¿Qué pasa cuando copiamos modelos educativos? Copiar, imitar. O inventamos o erramos. Y una vez más los derechos y los deseos.

Se me ocurre hacer un triángulo en el pizarrón



Volvemos a pensar las igualdades. Las igualdades como distribución de derechos y deseos. Las igualdades también que ponen en entredicho las jerarquías. Las jerarquías tranquilizan. El orden tranquiliza y ordena. A guardar a guardar cada clase (social) en su lugar. Y los movimientos nacionales y populares que son irreverentes. Y a los movimientos nacionales y populares que se les da por ser irreverentes. Las igualdades como irreverencias amorosas. Amorosas irreverencias. Desde ese momento y en todas las clases nos acompañaba nuestro triángulo amoroso y las ternuras de José Martí.

La clase de Martí se dividió en dos partes, en dos textos. Maestros ambulantes y Nuestra América. Comenzamos a leer juntas/os Maestros y hablamos de las ternuras y las ciencias. Las ternuras de los conocimientos, los conocimientos de las ternuras.

También volvimos a dialogar sobre el pensamiento relacional, de la y, de todas las maneras de estar siendo y ser. Libros y botas de potro escribió Martí y que nosotras/os mediante alquimias más sureñas que caribeñas convertimos en libros y alpargatas. Estar siendo y/o haber sido libros alpargatas, netbooks y satélites

Nombramos que tomamos la idea de ternura de Martí y Fernando Ulloa. Ulloa también nos dió el nombre para las pedagogías de las

crueldades. El saber cruel que no es curioso, que no curiosear, que no sabe divertirse, ni preguntar. Sólo juzgar. El saber como un juicio. Gramáticas inquisidoras en tiempos (neo) coloniales.

Ir contra la corriente, echar luz sin ser iluministas en tiempos oscurantistas.

Luego del recreo comenzamos a leer “Nuestra América”. Hablamos de las trincheras de ideas y de las universidades latinoamericanas con las que soñaba Martí y lo parafraseamos ¿cómo han de salirse de la universidad, de los profesorados nuestras/os maestros si no se les enseñan nuestras pedagogías, las pedagogías de los nombres propios?

También hablamos de los pensadores canijos, de los que construyen gramáticas raciales y racistas.

A medida que interpretábamos los párrafos comenzamos nuevamente con las igualdades y las libertades, entonces una compañera nos dice el triángulo amoroso.

Dibujé el triángulo en el pizarrón y en vez de escribir Gramáticas pedagógicas escribo GP, un estudiante me pregunta sobre esas letras y le digo que como es plural es nuestro GPS. Cuando no sepamos qué hacer en un aula, pensemos en las/os maestras/os de Nuestra

América Latina. Los qué hacer y los quehaceres.

Luego del primer parcial las/os felicito por el esfuerzo que hicieron en los parciales, un compañero me pregunta si le puede sacar una foto a su parcial y enviárselo a su mamá, es su primer parcial y es un 10.

Miramos juntas/os el video de Warisata Causa Justa. Cuando comenzamos a dialogar sobre el mismo una compañera dice: “para ser maestro de matemáticas tenés que saber de papines”, en alusión a la vinculación entre la tierra, las matemáticas allí en Warisata. Hablamos de la Escuela Nueva, la Escuela Activa y propongo complejizar el currículum.

Un currículum pluridimensional, pluricultural. No a los monocultivos, no a los monocurrículos. Deseamos estudiar las historias de Nuestra América Latina, de inventar currículos regionales y comunales.

¿Nos preguntamos cuántas lenguas hay en Argentina?

Luego del recreo leemos en ronda todas/os juntas/os “Ser alumno en Buenos Aires”. Ellas/os no lo saben, luego van a tener que escribir Ser estudiante en UNAHUR. Les pido que vayan juntando fotos escolares para la clase del 2 de noviembre.



Y llega la clase en que el tema es Taborda y Jauretche. Comenzamos a trabajar un texto y entonces aparece la pregunta maravillosa, la maravilla de la pregunta. ¿Cómo conociste a Taborda?. Leemos el texto, Taborda es complejo y sin embargo lo vamos entendiendo juntas/os. Trabajamos el tema de las infancias, de la reforma universitaria, les cuento que en la Universidad ya hay charlas sobre los 100 años que están próximo a cumplirse. Les cuento de mi idea sobre los tiempos de la reforma. Libertades, igualdades y mutualidades. Y cómo cada momento es muy importante y muy especial. Nos narramos que

estamos en un proyecto que tiene que ver con la mutualidad, construir universidades fue construir comunidades derechos y deseos.

Entonces ponemos un video, el de trabajo decente, el del MOCASE y la escuela. El video es muy muy bello. Cuando terminan aparecen las autoridades del Ministerio en tiempos de “peronismos recientes” y una compañera dice: “allí está el nombre del rector de la UNAHUR” y aparecen otros nombres. Les encanta ver videos, leer videos.

Relacionamos a Taborda con Freire. Pedagogías mestizas, pedagogías de las existencias y las preguntas.

¿Qué (es) enseñar?
 ¿Para qué enseñar?
 ¿Cómo (es) enseñar?

Pienso, siento, allí en el aula estamos (a) “sentadas/os” (al mismo tiempo que nos pensamos y nos nombramos) sobre políticas (socio) educativas.

Comenzamos leyendo un texto sobre el con-



cepto de calidad educativa. Entonces pregunto ¿cuál es el nombre de las políticas de la inclusión? Una compañera que se sienta atrás, dice pedagogías de las ternuras, entonces digo en chiste ya está, tarea cumplida, me voy, entendieron todo.

Seguimos leyendo el texto, había una vez, así comienzan las más bellas historias, hubo un ministerio, les pido leer en pasado y al mismo tiempo les digo nosotras/os estamos habiendo una política (socio) educativa de ese había una vez, entonces hay presentes y futuros.

Luego comenzamos a trabajar con las fotos y sus biografías, también llevé una foto. Al-

gunas compañeras trajeron fotos de sus niñas.

Algunas/os maestras/os declaman pedagogías críticas, emancipatorias y luego en el aula y la vida construyen pedagogías de la crueldad. ¿Se es crítica/o, emancipatoria/o sólo por los contenidos? ¿Nombrar a Gabriela Mistral me hace ser emancipatoria?

Me gusta pensar que las pedagogías se relacionan, (son relaciones, vínculos) con el roce de las biografías. Las biografías no son sólo cronologías son historias, historias de vida que reúnen las singularidades con las pluralidades.

Las biografías de otras eras, ¿qué quedan de esas eras? Eras y eros. Historias de las y los maestros de otros tiempos, nuestras historias. Rozar una biografía entonces no es poco. Ni más, ni menos que construir juntas/os. Nunca menos. Nunca menos que el encuentro pedagógico, que el roce de las biografías.

El aula 15, con su televisor, su aire acondicionado, y su piso de cemento (no de parket) fue por un cuatrimestre mi pequeña metáfora de los peronismos recientes y de este peronismo de las resistencias y las reexistencias. Existencias y reexistencias que recuerdan los días más felices. Los días más felices que fueron y serán decoloniales.

Listado de otros ponentes expositores en el

XXII CONGRESO 1957-UTE-2017 60 AÑOS PEDAGÓGICO

Soberanía Pedagógica. Memorias,
identidades, comunidades, territorios

CONGRESO PEDAGÓGICO / JORNADAS PEDAGÓGICAS

- Adler Sabrina, Cedres Constanza, Mantovani Andrea y Fernández Samanta. Experiencia. Miro en el aula: exploratorio perceptivo y plástico. Educación Especial.
- Albareda J. y Nahmanovici E. Devenir escuela pública especial. Avatares de lo común y singular del CENTES 3. Educación Especial.
- Allo Ivana. Las cosas por su nombre. Inicial.
- Almiron María Eugenia, Guaglianone Diaz Alejandro Martin, Valladares Daniela, Detter Erica y Claudia Calfat .Convivencia en la Escuela: Reflexiones acerca de experiencias a partir del trabajo en el Marco de la Ley 26.892 en Escuelas Públicas Primarias de CABA. Equipos de Apoyo.
- Álvarez Fabián. Expresión y participación comunitaria en la Escuela Pública. Primaria.
- Ammirante Judith, Tudisco Soledad y Cernjul, Viviana. El juego en la construcción de ciudadanía. Primaria.
- Antunes Colombo Emanuel Mauro, Puliafito Fernanda, Morales Analía Noemí y Falduto Mauro Ariel. John Connor va a la escuela. Un anhelo de programación de la resistencia del futuro. Primaria
- Antunes Colombo y Emanuel Mauro. De la cautiva a la vuelta del malón. Primaria.
- Anus María Lucía. ESI "El cuerpo es mío" (Prevención de Violencia de Género). Educación Especial.
- Áreas Daiana. El docente y la enseñanza. Inicial.
- Arguello Ramona Beatriz. Tenemos derecho a ... Primaria
- Armas Asmad, Flor del Rocío. Como un clavel o una rosa. Primaria
- Armas Asmad, Flor del Rocío. Educar en igualdad, concientizándonos sobre la violencia de género. Primaria.
- Arrimondi Pieri Mari. Cómo trabajamos la soberanía pedagógica en el Nivel Inicial. Inicial.
- Barbieri Llada María Lorena. Hablar de DDHH en la escuela. Primaria.
- Barbieri Llada Paula .Recorriendo y explorando mundos matemáticos desconocidos. Primaria.
- Barbieri Llada, María Lorena. Derechos Humanos para la paz. Primaria.
- Barbieri Llada, Paula. Recorrer y explorar mundos matemáticos. Primaria.



- Bayeto Gabriel .Mandato burocrático y trayectorias escolares desde la perspectiva de las prácticas de los equipos de apoyo y orientación: encargo normativo y ético. Equipos de Apoyo.
- Bejarano María de las Mercedes. ¿Por qué son tan importantes los libros para los niños? Primaria.
- Bermejo Mónica. Escenario para el movimiento en el Nivel Inicial. Inicial.
- Blawdziewicz Andrea y Montimurro Silvia. Prácticas pedagógicas de Integración e Inclusión en Inglés. Educación Especial.
- Bongiovanni Nadia. Autoridad: el lugar de los adultos en la escuela. Inicial.
- Bongiovanni Silvia. La escuela de hoy fuente enriquecedora de espacios Educadores. Inicial.
- Brítez, Andrea. Educación Ambiental. Aprendamos a cuidar. Primaria.
- Brunel Maite. Litepública 6 Primaria.
- Brunel, Maite Ximena. Aunque ya sepan leer y escribir. Primaria.
- Caballero Mariela Roxana. La palabra, un mundo. Primaria.
- Caffarone Natalia. Literatura y primera infancia. Inicial.
- Calautti Andrea. Desde la escuela que tenemos hacia la escuela que queremos. Inicial.
- Campos Laura. La enseñanza y el Teatro negro. Inicial.
- Capsala Jorgelina. La infancia como objeto de estudio. Inicial.
- Carabajal Paula. Recuerdo vivo para no reincidir. Inicial
- Carabajal, Paula. El imaginario social sobre el ajedrez y su carácter pedagógico. Socioeducativa.
- Carballo Natalia María y Lomborg Verónica Laura .Duelo y subjetividad. Equipos de Apoyo.
- Carlovich Adriana. La pizzería de Toni (o la irrupción de lo escolar en el aula taller). Educación Especial .
- Castillo Cristina. Los posible en una Intervención”. Equipos de Apoyo.
- Castro, Carolina Del Valle La pedagogía y los problemas pedagógicos culturales con perspectiva decolonial. Primaria.
- Caut, Mercedes. Igualmente diferentes. Primaria.
- Cedarri Marisa. La escuela un espacio para incluirnos. Inicial.
- Cedres Constanza, Lukecic Erika, Diz María Rosa. Trayectos hacia la conformación de un centro de estudiantes. Educación Especial
- Celes Alicia y Laborde Liliana. Pobres y débiles pájaros. Educación Especial.
- Céspedes Macarena. La socialización como un elemento fundamental de la vida. Inicial.
- Chávez, Eric. Leo y Escribo. Primaria.
- Chiazarro López Gabriela, Juan Graciela Beatriz, Velazco Graciela. Una experiencia en la EII 8. Educación Especial.
- Correa Lorena Soledad. Mujeres que hicieron revolución. Primaria
- Cossio Silvana. A qué nos referimos cuando hablamos de soberanía Pedagógica. Inicial.
- Costa Díaz Wenceslao y Masciotra Sofía. Matedpública. Primaria.
- Costa Díaz Wenceslao. Matemática ¿Dónde estás? Primaria.
- Costas Betina , Massi Betina y Dellarosa Karina. Fotografiando. Educación Especial.
- de Sario Silvia y Aguilera Silvina. Radio distrito 21 Palabra, música, acción. Educación Especial.
- De Sousa Anabel. La escuela, un lugar de lucha emancipadora. Primaria.
- del Valle Gutierrez Mariana y Bena José Luis . No fue el destino. Educación Especial.





- Della Valle Paola y Calli Gisela. Ir siendo 7mo. Apuntes hacia el encuentro. Educación Especial .
- Di Bianco Karina. El juego heurístico en la sala de 2 años como propuesta de Territorios. Inicial.
- Díaz Addad Morena. Matemática con las familias. Primaria.
- Díaz Góngora Cintia, López Ariana López, Reina Carolina y Onetto Gladys. CENTES, construcción de identidad y soberanía. Educación Especial.
- Díaz Lorena. Los juegos de crianza o corporales en el Jardín maternal. Inicial.
- Díaz Vega Martina del Rosario. Libreta de campo. Registro, comparto, expongo sobre aves urbanas. Primaria.
- Díaz Vega, Martina del Rosario. Muestras de escrituras. Un registro que nos permite planificar y acompañar. Primaria.
- Diz María Rosa y Cedres Constanza. Nuestro catering. Una experiencia grupal superadora. Educación Especial.
- Djemdjemian, Ariel. Democratización del laboratorio. Primaria.
- Durand Evangelina. El trayecto de la escuela en 100 años. Primaria en la primera infancia. Inicial
- Fernández Bettina Laura. Construir comunidades de lectores y escritores en el marco de la diversidad y la equidad educativa. Primaria.
- Fernández Samanta. Diverdanza. Educación Especial.
- Fino Carina Claudia. Detrás está la gente, estamos nosotros, estoy yo... gestionando. Primaria.
- Franch Laura Marcela. Taller de Radio, Los medios audiovisuales en el aula. Educación Especial.
- Gaeta Sandra. El cuidado de nuestro cuerpo y el de los otros. Primaria.
- Galasso, Graciela y Taboada, Micaela. La alfabetización como construcción de sujetos sociales. Primaria.
- Gamal Jorge, Omar. La narrativa pedagógica como herramienta para el posicionamiento del docente como productor de saber pedagógico. Primaria.
- García Paz, María Balbina. Propuestas innovadoras en el nivel inicial. Una mirada desde el equipo directivo. Inicial.
- Gil Blanco Isabel. Enseñar desde el abordaje de las trayectorias escolares. Primaria.
- Giles Cecilia. Pensando en una escuela para todos y cada uno... Prácticas para la Inclusión Educativa. Educación Especial.
- Giménez, Celina. ESI y su vínculo con la familia. Primaria.
- Giménez, Celina. La ESI como derecho. Primaria.
- Gionta Ruth Patricia y Rodofile, Roxana .Me llevás para que te lleve. Educación Especial.
- Gitarelli Jaume, Romina. El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha. Primaria.
- Goitia Laura Graciela y Girado Elena. Emocionario. Primaria.
- Gómez Cecilia. La escuela como texto que nos interpela. Primaria
- Gómez, Liliana Gabriela. De eso sí se habla. Primaria.
- Grau, Pablo Guillermo. Los Derechos Humanos en la escuela. Primaria.
- Gravina Rita. La educación inicial como proyecto y su emancipación. Inicial.
- Guidi Mónica. Espacio, arte y naturaleza. Inicial.
- Gutiérrez Marcela y Rodríguez, Ana Julia. Aprender a leer y a escribir cantando Rock Nacional. Primaria.
- Herrera Meregildo, Nilda Yaneth y Huaman Palacios Judith Elizabeth. Aprendiendo juntos. Primaria.



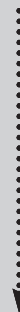


- Ifran Alejandra Noemí y Cabrera Silvia Daniela. ¿Qué pasa después de leer varios textos de un género literario en la escuela? Primaria.
- Iriarte Mercedes. Nuevas identidades. Inicial.
- Iurman Rita .La escuela que aloja. Equipos de Apoyo.
- Klejzer Ester. Las formas de comunicación con el otro partiendo del respeto y la tolerancia en la diversidad. Educación Especial.
- Klejzer Ester. Proyecto documental graffiti. Educación Especial.
- Klejzer Modica Badillo Ester. Proyecto inmigración. América sin fronteras. Educación Especial.
- Kohn, Carolina y Durán, Lucía. Somos E.S.I. Un espacio transversal. Primaria.
- Kratochvill Vanina. Taller musical intergeneracional. Educación Especial
- La Rosa, Cecilia. Construyendo identidad desde la sala de lactarios. Inicial.
- Labrousse González Silvia y Sucari Marini Iván Matías ¿Trabajar lo pedagógico o la convivencia? Reflexiones a partir de una experiencia de intervención en la complejidad. Equipos de Apoyo.
- Lagos Gustavo, Troncoso. Silvia Inclusión Educativa: Taller de mantenimiento. Educación Especial.
- Landa Adrián. Otro diagnóstico en las escuelas derivantes. Educación Especial.
- Larrea Mariana Cecilia. Apoyo escolar. Construcción de derechos. Primaria.
- Legorburo Matías. Escribir en Ciencias Naturales a partir de procesos de experimentación. Primaria.
- Legorburo, Matías. Escribir en Ciencias Naturales a partir de procesos de experimentación. Primaria.
- Leonardo Eliana. Reconstruyendo nuestros orígenes. Primaria.
- Lerena, Nora Natalia. Entre lenguas. Cancionero plurilingüe & multicultural hacia la interculturalidad. Curriculares.
- Loggia María Gabriela. La enseñanza de educación ambiental en el nivel inicial. Inicial.
- Lupi Cecilia. Asambleas de grado, un trabajo de emancipación colectiva. Educación Especial.
- Magnelli Bettina y Egarreta María de la Paz. Construcción de un Sujeto Participativo. Educación Especial.
- Maison, Gloria Leticia. Los libros nos invitan a imaginar y crecer. Primaria.
- Marino, María Gabriela. Derechos ¿cuáles y para quiénes? Primaria
- Martin Rosana. Espacios lúdicos: territorios, instalaciones, escenarios lúdicos.
- Martínez Pareti, Mariana. Ejercer nuestros derechos. Primaria.
- Martínez, María Alejandra. La comunicación como herramienta normalizadora. Primaria.
- Martinian Sandra. ¿Es posible la implementación del juego en territorios en nuestro jardín? Inicial.
- Maso, Vanesa Verónica. ESI con perspectiva de género en las aulas. Primaria.
- Massa Pardini, María Florencia. Un mundo de familias. Primaria.
- Matos Analía. El lugar de la infancia, afianzando vínculos. Inicial.
- Meloni María Isabel, Romano Evelia Ana y Ansaldo Matías. Curso de Español para Alumnos no Hispano hablantes. Equipos de Apoyo.
- Meteriero, Martín Adrián, Tomé Erika Vanesa y Tomé Jennifer Melisa. ¿Qué hacen los curriculares para el acto? Primaria.
- Metetiero Martín, Michinsky Leandro Adrián. Más allá del fogón. Curriculares.
- Mikolaitis, Valeria. Sara Rus en el Comercial 25. Secundario.





- Militi Natalia Andrea. La ventana de la escuela. Primaria.
- Montenegro, Marcelo Claudio. Convivencia escolar y diversidad. Primaria.
- Montenegro, María y Sosa Violeta. Conocer e intervenir en el mundo. Primaria.
- Morales Analía Noemí. El cerebro enamorado. Primaria.
- Morayta Carolina, Gambaccini María y Alonso, Karina. Hilando Memoria. Primaria.
- Morelli Adriana. Memoria, verdad y justicia. Primaria.
- Morelli, Adriana. Memoria, Verdad y Justicia. Primaria.
- Moschini Karina. Espacios de identidad. Inicial.
- Musante Daniela y Biegun Karin. El proceso de Aprendizaje en el área de salud Mental. Desafíos y posibilidades. Educación Especial.
- Niubo Susana y Paz Rodrigo. Música que transforma. Saludo a la bandera. Educación Especial.
- Nogueira María Eugenia. Cuentos pintados. Primaria.
- Noriega Ramal María. La importancia de la educación temprana en el jardín maternal. Inicial.
- Novoa Flavia. Literatura y primera infancia. Inicial.
- Nuñez Maximiliano. Espacios de identidad. Inicial.
- Ocampo Laura. Hacete oír, no te quedes callado. Primaria.
- Olivera Valeria. Apropiando libertad. Primaria.
- Paulero Rosaura y González Guillermo Mario (MEDIADORES): Preceptores enfrentados. De la confrontación a la colaboración. Equipos de Apoyo.
- Paulero Rosaura. Alumnos Mediadores: construcción de convivencia pacífica y participativa. Equipos de Apoyo.
- Pelayo Paula. Juegos de mesa en la primera infancia. Inicial.
- Pellegrini Guillermo. Frankenstein. ¿Será acaso el monstruo una víctima? Primaria.
- Peluso Silvana. Miradas compartidas. Inicial.
- Peña, Daniel Alberto. Flexibilizar fronteras para una educación transformadora. Secundario.
- Peñas, Reina Isabel. ESI con perspectiva de género en las aulas. Primaria.
- Pereyra, Mariela. Yo también soy escritor. Primaria.
- Pérez Ayelén. Migraciones, el valor de la identidad y la diversidad. Educación Especial.
- Pérez Ayelén. Seguimiento de autor en el marco de la práctica social de la lectura y escritura. Primaria.
- Pérez Stella Maris. Ambientes facilitadores para descubrir. Inicial
- Perez Vanesa Jacqueline. Cuentos clásicos y contemporáneos con ogros y dragones. Primaria.
- Perez Vanesa Jacqueline. Los diez dragones más famosos de la historia del cine, recomendaciones. Primaria.
- Pérez. Claudia. Vida Saludable. Primaria.
- Perino María Leticia y Marín Rosa Elisabeth. Carpeta viajera. Recopilación de historia de infancia. Educación Especial.
- Petrabissi Albana, Maneffa Marisa y Berthet Carolina. Hacerlo público. Educación Especial.
- Piacquadio, Karina María. Alfabetización informacional: en la biblioteca escolar. Primaria/ Biblioteca.
- Pinedo Arcuri, Cristian. Repensar las prácticas pedagógicas. El arte como herramientas de interpelación de los procesos de intervención. Especial / Servicio profesional / Equipo de Apoyo (EOE- Media)
- Pugliese Carolina, Carolina Benassi y Berruti Luciana. Dibujándome en tu Mirada. Una experiencia de articulación entre estimulación temprana y el nivel inicial. Educación Especial.





- Puliafito, Fernanda Gabriela. La ciencia de mi vida. Primaria.
- Purita, María Lorena y Stéfano Pablo. Educación ambiental, otra mirada... Primaria.
- Ramírez Viviana. Las cosas por su nombre. Inicial.
- Ramos Carolina. Al ritmo de la murga, cantamos por nuestros derechos. Primaria.
- Ramos Luciana Andrea .Se hizo todo lo que se tenía que hacer. Equipos de Apoyo.
- Ratto Eugenio. Educación y reflexión. Primaria .
- Ratto Eugenio. Territorios, Niveles y Prácticas Educativas y Gremiales. Primaria.
- Retamoso Elida, Barredo Paula, Hevia Sheila, Guardo Cristina, Vasso Rosana. Debutando en la ESI en Domi 2. Educación Especial.
- Reynoso, Juan Martín. Música e identidad. Curriculares.
- Ríos Patricia. La importancia del juego en la primera infancia. Inicial
- Ríos Silvana, Fernández Samanta y Cedres Constanza. Hacia una biblioteca interactiva. Educación Especial.
- Rodolico Laura, Fernández Franco Silvana, Salina Gabriela y Moto Luciana. Talleres con familias en la escuela. Un espacio para fortalecer vínculos. Educación Especial.
- Roitberg Gabriela. Educación sexual integral en la primera infancia. Inicial.
- Rojo Velázquez Fabio. La educación resiste. Primaria.
- Romero Laura Marina. Miradas. Primaria.
- Romero, Alejandra Miyar, Gabriela Gozálvez, Fabián Parrilla y María Ogaz Verónica. Aventuras maravillosas. Primaria.
- Rossi Patricia. Nuestra identidad. Inicial.
- Rugna, Andrea y Corimayo, Elvira. El espacio de las ciencias en el aula. Primaria.
- Salazar Patricia. Espacios de identidad. Inicial.
- Salgan Ruiz Celeste. Una radio con todas las voces. Primaria.
- Salinas Mariana. Espacios lúdicos en contextos cordiales. Inicial.
- Sánchez Marcela, Tellez Mariana, López Andrea Carolina y Benitez Karina. Mafalda viene a la escuela. Primaria.
- Sandrini, Sandra, Mosaiquismo para docentes. Curriculares.
- Sanzoni Andrea Miradas acerca de la primera infancia. Inicial.
- Sautu Noelia. Patrimonio cultural y social en la escuela. Inicial.
- Savino, Marcela. ¡Bolsitas de nailon, no! Tomar la palabra para concientizar. Primaria.
- Scarpeguino Cecilia. Laboratorio. Educación Especial.
- Scarpellino Cecilia y López Elida. Yo, Vos, Nos. Educación Especial
- Schild Gisela y Tesuri Mauro. Una mirada distinta abre a mil posibilidades. Educación Especial.
- Setrini Constanza. Versiones de Caperucita. Primaria.
- Setrini, Constanza y Lupi Cecilia. Cancionero de María Elena Walsh. Primaria.
- Silva, Martín. Manifiesto docente. Secundario.
- Silvia Inés Ramírez y Laura Pietroniro. Los susurros de Mía. Equipos de Apoyo.
- Sirianni, Paola. Por una pedagogía en clave decolonial. La historia y la resistencia. Primaria.
- Solari Marcela. Mirando a las nuevas infancias. Inicial.
- Stefani Maximiliano y Fernando Cruz. No hay biblioteca escolar sin bibliotecario/a ¿puede funcionar un laboratorio escolar sin un docente a cargo? Primaria.
- Storni Guadalupe y Papagna Silvia. A tu juego me llamaron. Educación Especial.





- Succio Selena. Escribiendo nuestra historia. Primaria.
- Tamburino Paula. Huerta orgánica e hidroponía. Educación Especial.
- Tenconi, Alicia Ester. La biblioteca en el aula. Primaria.
- Terry Marcela. La asamblea de 1°. un intento de enseñar a participar y pensar en colectivo. Primaria.
- Testa Noelia, Flores Marisol y Haddad Gabriela. Intervención de Apoyo Psicológico, otra mirada al niño y a la escuela. Educación Especial.
- Tiberi Fabio. Escuelas Intensificadas... ¿en Actos o en Artes?... Hacia una verdadera construcción. Primaria.
- Tomé Erika y Tomé Jennifer. Lxs niñxs sin rostro. Curriculares.
- Tozoroni, Gabriela. Las trayectorias educativas y la educación popular: escuela y comunidad de los bachilleratos populares Secundario/Bachilleratos populares.
- Tozzoroni Ma. Gabriela. Alertas en la escuela. cómo, cuándo y dónde intervenir. Primaria.
- Urricelqui, Federico. Soberanía pedagógica y posición docente. Secundario.
- Vargas Rosa Beatriz. Paleoarte, conocer para crear. Primaria.
- Vassarotto Ana Laura, López de Franza y Olivares Carolina. El rol de ACDM y la ESI: hacia un enfoque de soberanía corporal. Educación Especial.
- Vera Rocío. La fuente de alegría. Inicial.
- Vera, Rocío Soledad. La fuente de la alegría. Inicial.
- Vieytes Blanca Sofía. Lectura experimentada. La novela. Primaria.
- Vila Alejandra. Apoyo escolar, construcción de derechos. Primaria.
- Vila Alejandra. Prácticas del lenguaje integrado. Primaria.
- Vitale Flavia y Carrere Gabriela. Cuando el Neoliberalismo se impone como estandarte y la Educación como bandera. Educación Especial.
- Vitale, Flavia y Carrere, Gabriela. Cuando el neoliberalismo se impone como estandarte y la educación como himno de soberanía. Secundario/ Especial.
- Votta Solange, Colloca Elana I y Martino Marcela K. Caminos Singulares. Educación Especial.
- Wassner Mariana . ¿Qué le aporta un diagnóstico a la escuela? Entre las escuelas y los diagnósticos... los niños. Equipos de Apoyo.
- Zunino Verónica. La mercantilización de la Educación. Primaria.
- Zunino Verónica. Las instituciones escolares como unidad de análisis del sistema educativo. Primaria.



XXII CONGRESO
1957-UTE-2017
60 AÑOS
PEDAGÓGICO

Soberanía Pedagógica. Memorias,
identidades, comunidades, territorios

CONGRESO PEDAGÓGICO / JORNADAS PEDAGÓGICAS



Comisión Directiva de UTE / Marzo 2016-2020

- Eduardo López, Secretario General • Guillermo Parodi, Secretario Adjunto • Verónica Pisetta, Secretaria Gremial • Felix Adrián Montero Biot, Secretario de Actas y Administrativo • Esteban Suyo, Secretario de Organización • Graciela Cingolani, Secretaria de Finanzas • Gustavo Chizzolini, Secretario de Relaciones Institucionales • Mariano Denegris, Secretario de Comunicación, Prensa y Difusión • Angélica Graciano, Secretaria de Educación y Estadísticas • Mango Mariano, Secretario de Gestión Privada • Roxana Rogalski, Secretaria de Acción Social y Salud • Matías Zaldueño, Secretario de Derechos Humanos • Carlos Guerrero, Secretario de Cultura • Carolina Brandariz, Secretaria de Igualdad de Oportunidades y Género • Alejandra Bonato, Secretaria de Salud Laboral y Medio Ambiente de Trabajo • Alicia Tantardini, Secretaria de Jubilados y Seguridad Social • Rubén Berquier, Prosecretario Gremial • José Scarano, Prosecretario de Organización • Claudia Mario, Prosecretaria de Comunicación, Prensa y Difusión • Carlos Ruiz, Prosecretario de Educación y Estadísticas • María Alejandra Gómez, Prosecretaria de Acción Social y Salud • María José Gutiérrez, Secretaria de Nivel Inicial • Irina Garbus, Secretaria Nivel Primario • Jorge Godoy, Secretario Educación Especial • Marcelo Parra, Secretario de Nivel Secundario • Cristina Rubio, Secretaria de Educación Técnica • Esteban Sotile, Secretario de Formación Docente • Rubén Buzzano, Secretario de Educación de Jóvenes y Adultos • Graciela Soiza, Secretaria de Educación Curricular • Marcelo Creta, Secretario de políticas Universitarias • Ariel Sánchez, Secretario del Area Socioeducativa • Alejandro Brecciaroli, Vocal titular • Pablo Francisco, Vocal titular • Sebastián Zinna, Vocal suplente • Mabel Sampaolo, Vocal suplente

XXIII CONGRESO PEDAGÓGICO

Educación, Democracia y Resistencia
Luchas y Soberanías Pedagógicas

UTE

2018

Jornadas
Pedagógicas
por Niveles y
Modalidades
Jornadas en
Territorios



Inscripción hasta el 31 de Agosto
Cierre: Noviembre 2018
Sede UTE - Bartolomé Mitre 1984

www.ute.org.ar
Afiliados Gratis
No Afiliados \$ 500.-

 CTERA

 UTE
Unión de Trabajadores de la Educación

 CTA
de los trabajadores

Declarado de interés
educativo por la
Legislatura Porteña.
Declaración N° 616-2018
/expediente 2909 D-2018