

2

Año 2 • Nº2

ISSN 2618-3897

# Territorios Escolares



REVISTA DEL NIVEL SUPERIOR DEL NORMAL Nº 1

**ESCUELA NORMAL SUPERIOR N° 1  
"PTE. ROQUE SÁENZ PEÑA"**

Rector  
**Hugo del Barrio**

Vicerrectores  
**María Fernanda Covián**  
**Gustavo Verde**

Regente del Nivel Terciario  
**Fabiana Cabona**

Equipo editorial  
**Patricia Maddonni, Laura Martínez,  
Elías Prudent, Alicia Serrano**

Coordinación de Investigación  
**María Pía Caracotche Zolezzi**

Edición  
**Fernanda Benítez**

Diseño  
**Clara Batista**

Ilustraciones  
**Felima Franjomar, colectivo de artistas  
con Trastornos del Espectro Autista (TEA)**

Territorios Escolares. Revista del Nivel Superior del Normal 1.  
Av. Córdoba 1951 (1120) Ciudad Autónoma de Buenos Aires Teléfono: 4812-5602  
Correo electrónico: [regencia@ens1caba.edu.ar](mailto:regencia@ens1caba.edu.ar)  
Sitio web: [ens1caba.edu.ar](http://ens1caba.edu.ar)

ISSN 2618-3897





4 Presentación

7 Editorial

10 **PENSAR LA ESCUELA.** Homenaje a Débora Kozak

### 25 **NOMBRAR LA ESCUELA**

26 Notas sobre la diversidad cultural en la formación docente:  
trayectos comunes y desafíos a futuro

Por Laura Victoria Martínez, Gabriela Nacach, Milagros Vilar

34 “¿Quién va a comprar el guaraní?” Hacia una gestión  
de lenguas y culturas indígenas en el nivel primario

Por Ismael Azar y Gabriela Nacach

41 Con nuestra voz cantamos

Por Roque Fusaro

44 Educar para las lenguas de la Nación

Por Pamela Alexia Fiszbejn

### 47 **ANDAR LA ESCUELA**

48 Educar en contextos de vulnerabilidad social.

Desafíos del trabajo docente para la inclusión educativa

Por Valeria Cancela, Arturo Cabrera Escalante,  
Andrea O’Neil y Verónica Martínez

53 Prácticas cotidianas de la escuela diversa e “inclusiva”

Por Jennifer Cabral

60 Tejiendo artesanalmente las trayectorias escolares  
para seguir habitando la escuela

Por María Florencia Gómez, Fabiana Vuolquin y Daniela Imperatore

67 Ateneo: narrativa acerca de una experiencia de reflexión  
sobre las prácticas docentes y articulación de saberes  
durante la formación docente

Por Nela Aguirre y Ana Yahdjian

72 Inclusión educativa de lxs niñxs con discapacidad.

Hecha la ley... ¿garantizados los derechos?

Por Rosario Orguilia

### 77 **TEJER LA ESCUELA**

78 Un acercamiento a modalidades educativas alternativas  
en la formación docente. Reflexiones sobre las políticas  
de atención a la primera infancia en la Ciudad de Buenos Aires

Por Greta Díaz Prestia, Mercedes Lara, Julieta Ovide y Vanesa Couzo

85 Proyecto “Los libros de la buena memoria”.

Intervención artística sobre libros infantiles prohibidos  
durante la dictadura cívico-militar (1976-83)

Por Andrea Visintín y Claudia Loyola

89 Relatoría: Arte, formación y alfabetización cultural

Por Mariana Danani y colaboración de las estudiantes

Mariela Bretanger, María Luján Lazarte, Camila Vilardo y otras

92 Proyectos anuales de investigación - formación

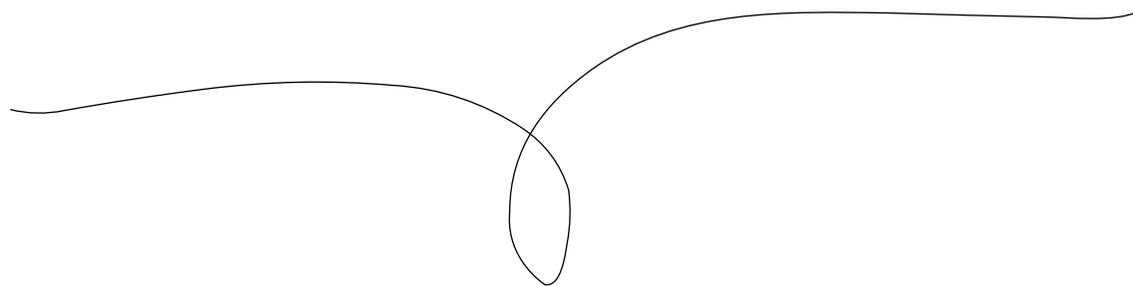
Hemos respetado la decisión de cada autor o autora con respecto  
al modo de señalar la variedad de géneros, ya sea la X, la E  
o la duplicidad genérica.





**TERRITORIOS ESCOLARES** REVISTA DEL NIVEL SUPERIOR DEL NORMAL N°1

# *Presentación*



Y pasó el 2019. Fue tan fuerte y violenta la pelea que no pudimos con todo. Vivimos entre la calle y las aulas; entre luces rojas y verdes de las esquinas más transitadas. Entre conferencias y reportajes.

Marchando, siempre marchando.

El objetivo era siempre el mismo: hacer público el rechazo unánime a una nueva universidad de formación docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Como colectivo de expertos y especialistas, como ciudadanos inteligentes, como comunidad educativa en su conjunto nos oponíamos a la interrupción violenta y ciega de nuestra vida institucional; al cachetazo de las autoridades del Ministerio de Educación del GCBA.

Nos opusimos a la pérdida de la unidad académica de los institutos formadores, al avasallamiento de nuestro saber, a los caprichosos cambios de planes de estudio, a la pérdida de nuestras fuentes de trabajo. En síntesis, al avance privatista de la formación docente, entre otros avances a los que nos tienen acostumbradxs las autoridades desde que el macrismo ganó las elecciones en la CABA.

La topadora pasó igual y no sin consecuencias. Perdimos no sólo los espacios de debate, de decisión y construcción colectiva.

Perdimos más que eso.

La ENS 1 perdió su principal referente de lucha y su rectora. Débora murió luego de hablar como sólo ella sabía hacerlo en una

magistral conferencia en el Centro Cultural de la Cooperación. Dejó allí sus posiciones, firmes, como siempre. Inclaudicables. Nadie podría haberlo dicho mejor.

Partió hacia la charla y mientras bajábamos la escalera, despacio, porque ya sentía algunos mareos, intentaba convencerla de que podía ir por ella y decir lo que juntas sabíamos que debíamos decir. Me mira; me queda más que claro. Irremplazable. Parte en un taxi que la dejará a pocas cuadras más allá del normal.

Su muerte nos dejó perplejxs. Dejó esa sensación de congelamiento e inmovilidad digna de una fotografía de guerra. ¿Qué haríamos sin ella? ¿Volver a empezar? ¿Retomar la lucha sin ella? ¿Cómo se hace? ¿Es acaso que “ellos” ganaron sacándonos una pieza clave?

Seguimos como se pudo seguir, con la frente en alto, la sangre en ebullición, las manos empuñadas. Pero nada fue igual.

La recordamos en cada evento, clase, charla, discurso y acto que se producía en la escuela. También fue homenajeada en la calle, en salones de actos de los institutos formadores de docentes, en universidades. Y en la legislatura, su mayor escenario de lucha. Nada fue igual desde ese diciembre de 2018. Protagonista, en primera persona, en cuerpo y alma.

Y el enemigo (así quiero llamarlo) siguió avanzando. Nosotrxs seguimos haciendo... En su honor y por nuestra propia dignidad,

por nuestrxs queridxs alumnxs, por la docencia, por la Educación.

Por todo eso festejo, a la distancia, una nueva producción colectiva que implica la persistencia. Un nuevo número de la revista. Dejó un año en blanco, un año de luto. Era importante esa pausa que indica que, en efecto, algo nos pasó.

Sus artículos recogen conocimientos y saberes que profesorxs y grupos de docentes y estudiantes pudieron producir en escenarios escolares reales. ¡Qué alegría me genera leerlos nuevamente!

Porque...

¡Qué mejor lanza mortal que responderle a un sistema injusto y autoritario con pensamientos libres y creativos.

¡Qué mejor frente de batalla que pensar junto a otros y otras para responder colectivamente a las múltiples situaciones de desigualdad e injusticia que se presentan en los diferentes escenarios escolares, y que muchos de los artículos de esta revista expresan y denuncian!

Me gustan los estudiantes, decía “la Violeta” en sus cantos simples pero emocionados, plenos de convicciones. Y a mí también me gustan lxs docentes que empuñan su pluma afilada, quienes escriben palabras incómodas y gritan tejiendo un escudo invencible frente a tanta impunidad.

Adriana Castro\*

---

\* Ex regente, docente jubilada.

Cuando asumí como regente en diciembre de 2019 e hicimos el traspaso con Adriana Castro, ella me señaló, entre otros temas, que estaba terminándose la edición del número 2 de Territorios Escolares.

Sabía que no había sido fácil llegar a esta publicación. A la dificultad típica de la producción en contextos adversos, se sumaba el dolor que tuvimos que transitar por la pérdida de nuestra rectora, Débora Kozak, en diciembre de 2018. Iniciar el ciclo lectivo 2019 fue una tarea compleja. Nos costó demasiado recuperar la normalidad, luego de semejante pérdida. Entrar al Normal, caminar por los pasillos nos hacía recordarla con su sonrisa permanente, sus ideas transformadoras, su fuerza, su lucha.

Pero las instituciones no se detienen a pesar de las angustias, la tristeza, la tramitación del duelo. Lxs docentes continuamos enseñando, lxs estudiantes transitando sus carreras y los equipos trabajando.

Hoy, después de más de un año de trabajo intenso y en el contexto complejo de la pandemia, la publicación está terminada. Lista para ser leída por todxs lxs integrantes de nuestra institución y de todxs lxs interesadxs en la Formación Docente.

Esta publicación expresa la importancia que tiene, para nuestras instituciones en general y para el Normal 1 en particular, recuperar, sistematizar y exponer el conocimiento específico que se produce en nuestras cátedras.

Podrán ver aquí la calidad de las valiosas producciones de estudiantes y docentes en los artículos que se presentan, agrupados en Nombrar la escuela, Andar la escuela y Tejer la escuela

Pero, también, este número es un homenaje a nuestra querida Débora Kozak. Como muchxs de ustedes sabrán, a Débora le gustaba mucho escribir. Además le gustaba mucho la tecnología y en la creación de su blog Pensar la Escuela confluyeron estas dos pasiones.

En los artículos del dossier Pensar la escuela, se recuperan algunas producciones de su blog. Mientras leía estos artículos, recordaba cómo Débora sufría ante las injusticias, ante el dolor del otro y frente a las normas rígidas que tantas veces impone el sistema. Pero también recordaba cómo ese sufrimiento se convertía en una poderosa fuerza de acción, de lucha, de resistencia. Esa fuerza de acción y de lucha la llevó a generar una

cantidad de transformaciones en las aulas, como rectora en el Normal y a ser una referente indiscutida en la lucha contra la creación de la UniCABA.

Débora sistematizó experiencias, produjo conocimientos y los dio a conocer en diferentes publicaciones desde que empezó a trabajar como docente y desde los diferentes proyectos de trabajo que encaró.

Ella dijo en un momento de la lucha contra la UniCABA: “déjenme contarles por qué personas tan diferentes salimos a defender de esta forma nuestros profesorados. Quienes pasamos por estos espacios nos volvemos apasionados por la educación: si hay algo que estas instituciones logran desarrollar es un sentimiento y una valoración de la educación difícil de describir” (*Pensar la escuela*, recuperado de <https://tinyurl.com/y5mdepru>).

Mostrar una vez más el trabajo serio y riguroso que realizamos y seguir en la defensa permanente de nuestrxs profesorados es nuestro mejor homenaje a Débora.

Fabiana Cabona\*

---

\* Regente Nivel Terciario de la ENS N°1.



## Editorial

Pensar en la inclusión, la diversidad y los derechos de las infancias como ejes articuladores de este número fue parte de una decisión del equipo editorial con la finalidad de mostrar el trabajo que se viene construyendo sobre estas temáticas en el nivel terciario del Normal 1.

Hoy, más que nunca, la formación docente reafirma la convicción de que la educación es un derecho que reconoce las singularidades y diferencias de los sujetos en pos de apostar a un proyecto de formación común.

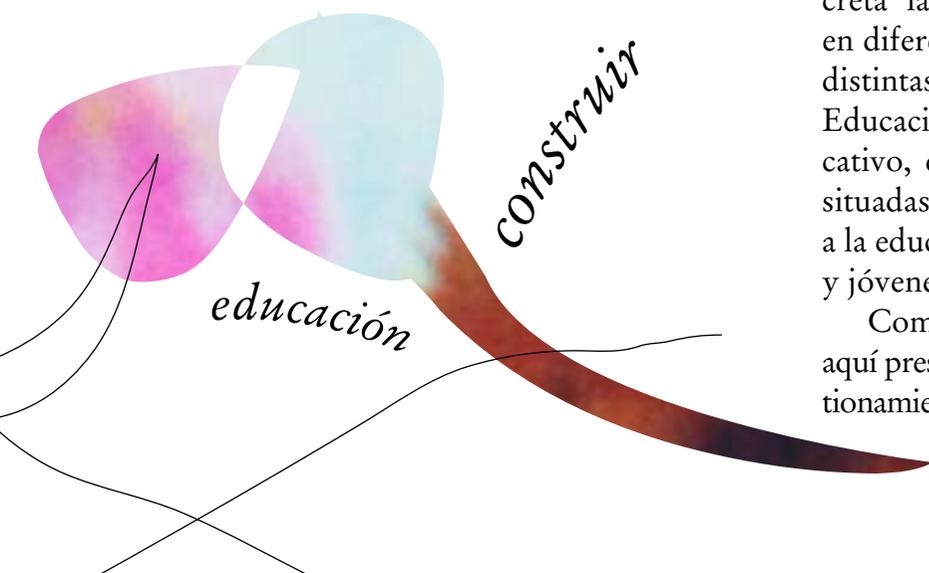
Los ejes que abordaremos en este número de la revista están incluidos en los planes de estudio de la carrera docente y legitimados en normativas definidas en las políticas educativas, lo que posibilita su tratamiento de forma transversal en las distintas instan-

cias curriculares de la formación docente inicial.

En nuestra institución, los espacios de definición institucional (EDDI) abordan de manera específica temáticas como: inclusión, diversidad, igualdad, trayectorias educativas/escolares y derechos de las infancias. La incorporación de estos temas en los EDDI fue producto de una gran demanda estudiantil que contó con una amplia participación de todos los claustros durante distintas jornadas institucionales en el transcurso del año 2016. Expresan, por tanto, el resultado de un empuje democratizador que caracteriza, en distinto modo e intensidad, a esta institución formadora.

La Ley de Educación Nacional 26.206, sancionada en 2006 (en adelante LEN),

establece y recupera el sentido del derecho a la educación y pone en el centro de la escena los principios de igualdad, inclusión y respeto a la diversidad junto al discurso de derechos de infancia a partir de la sanción de la Convención Internacional en 1989. Se sumarán luego, en el ámbito nacional, la sanción de distintas resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) en un intento por disminuir las desigualdades educativas y promover la creación de condiciones pedagógicas que puedan favorecer y reconocer las diferentes formas de acceder a los saberes que propone el mundo escolar. En tal sentido, es importante comprender que el respeto a la diversidad es un principio jurídico de amplio alcance en el ámbito de la educación, que engloba una variedad de condiciones como la discapacidad, la nacionalidad, la etnicidad, el género entre otras. Los lineamientos pedagógicos en este



sentido suelen vincularse especialmente con el principio jurídico de igualdad y no discriminación, así como con nuevas miradas que convoquen a discutir parámetros instalados sobre la normalidad/anormalidad, y las múltiples formas en las que persisten imaginarios uniformizadores en educación.

En los últimos años, la ampliación del concepto de inclusión como esta nueva mirada para pensar la diversidad possibilitó reconstruir el modo en que cobran forma concreta las distintas experiencias educativas en diferentes contextos y en diálogo con las distintas modalidades que la actual Ley de Educación reconoce dentro del sistema educativo, de manera de garantizar respuestas situadas y acordes que garanticen el derecho a la educación obligatoria de las niñas, niños y jóvenes adolescentes.

Como lo sugieren muchos de los trabajos aquí presentados, resultan numerosos los cuestionamientos y contradicciones que surgen en



la vida cotidiana de las escuelas, incluyendo a las instancias de formación docente. Los condicionamientos en la interpretación y alcance de las normativas, la disputa por la definición de los contenidos y los sentidos de los mismos, las características y desafíos de las experiencias consideradas alternativas, las propuestas que apuestan al logro de una mayor inclusión, son algunas de las reflexiones y los dilemas que de diferente manera son abordados por los trabajos aquí compilados.

En particular, la mirada a la variedad de interrogantes que se construyen en distintos trabajos en torno al término diversidad nos recuerda la importancia de problematizar los significados variables que condensa este término, y a la vez su anclaje en paradigmas específicos como el caso de la relación entre la diversidad cultural y la interculturalidad.

En las aulas de nivel terciario, la posibilidad de repensar los mandatos homogeneizadores de la escuela propicia interpelaciones

de jóvenes y adultas/os que expresan nuevos interrogantes sobre su propia identidad y evocan una memoria interrumpida de saberes silenciados –como una lengua indígena– en sus propias trayectorias familiares y educativas. Otro tanto nos convocan las vivencias de estudiantes de origen migrante latinoamericano, dando cuenta además de la complejidad que asume aún hoy la cuestión de la xenofobia y la mirada asimilacionista en educación.

La producción de conocimiento situado en las escuelas, el diálogo entre la investigación y el trabajo docente resulta fundamental para captar el modo en que la “inclusión”, como prescripción legal y abstracta, se efectiviza de modo concreto en los territorios por medio de las prácticas, discursos, apropiaciones y resistencias de los docentes como sujetos activos y claves en la transformación educativa. Supone apostar a un abordaje de la cotidianeidad escolar que resalte la importancia de atender a los significados y conocimientos locales, así como a considerar la historicidad que condensa cada una de las acciones que transcurren en las escuelas.

En síntesis, este número reúne una serie de reflexiones de estudiantes y docentes de espacios curriculares de nuestras instituciones formadoras vinculadas a la diversidad y

los derechos y el trabajo docente, buscando sistematizar conocimientos desde un lugar de enunciación que consideramos puede contribuir a superar falsas disyuntivas entre teoría y práctica: por medio de la reflexión situada sobre la práctica educativa, desde una mirada teóricamente informada y políticamente comprometida con los enfoques de derechos.

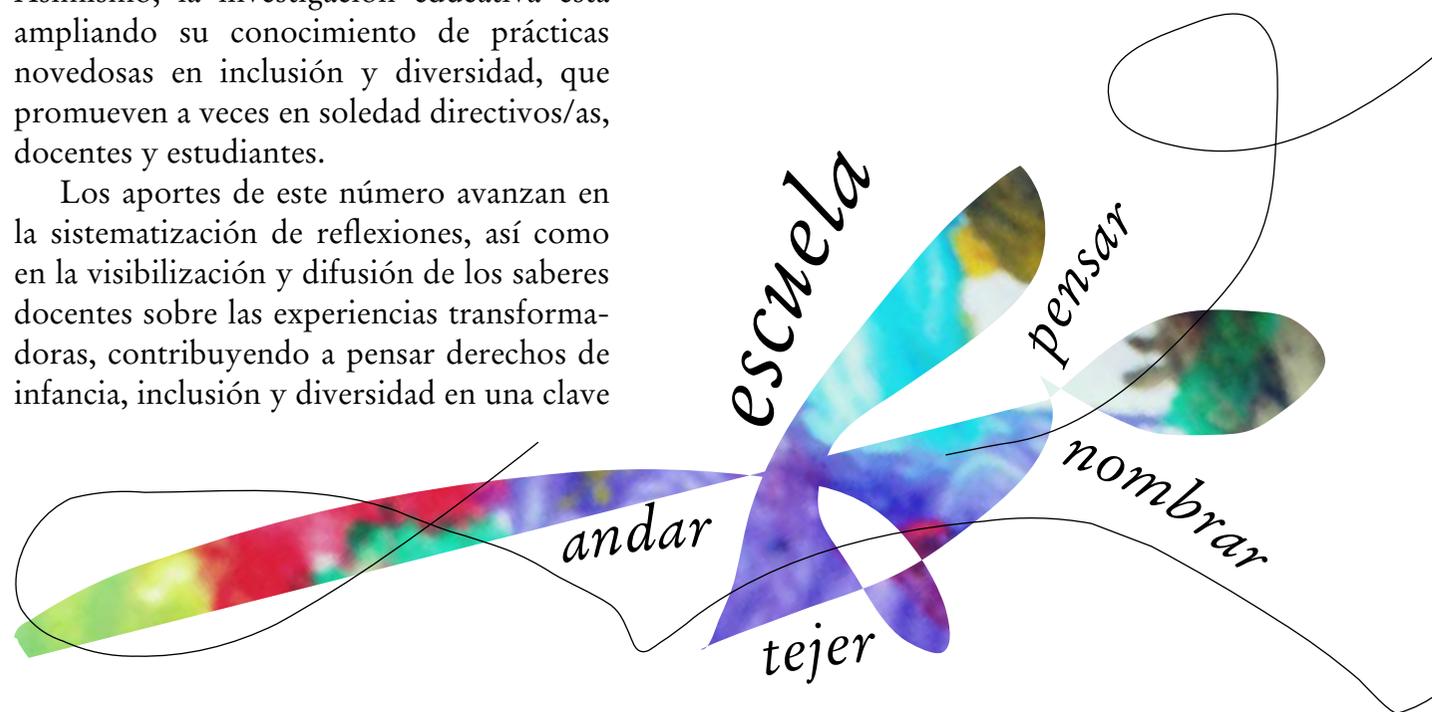
Sin dudas, todavía queda mucho por avanzar en el diálogo entre las discusiones que se producen en distintos ámbitos de la educación superior terciaria y universitaria. Asimismo, la investigación educativa está ampliando su conocimiento de prácticas novedosas en inclusión y diversidad, que promueven a veces en soledad directivos/as, docentes y estudiantes.

Los aportes de este número avanzan en la sistematización de reflexiones, así como en la visibilización y difusión de los saberes docentes sobre las experiencias transformadoras, contribuyendo a pensar derechos de infancia, inclusión y diversidad en una clave

de diálogo entre investigación y formación docente.

Como de *Pensar la escuela* se trata, esta edición de la revista comienza con un necesario homenaje a Débora Kozak. Homenaje que se construye trayendo su propia voz y reflexiones a partir de tres de sus artículos que dialogan fecundamente con los ejes propuestos para este número.

Pensar, nombrar, andar, tejer la escuela... una invitación a recorrer estos, nuestros *Territorios Escolares*.





**TERRITORIOS ESCOLARES** REVISTA DEL NIVEL SUPERIOR DEL NORMAL N°1

# *Pensar la escuela*

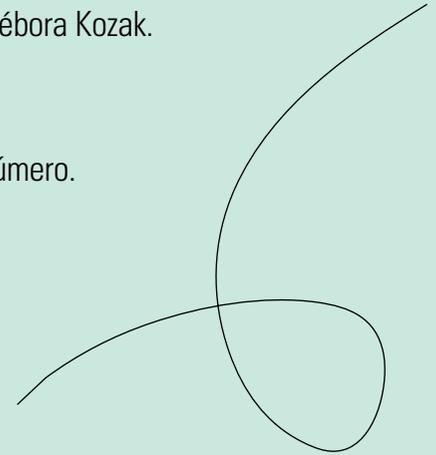
Homenaje a Débora Kozak



AGRADECEMOS

A Alejandro, Zoe, Bruno, Matías por permitirnos reproducir los artículos de *Pensar la escuela* y por cedernos amorosamente las fotos de Débora Kozak.

A Paloma Kipersain por realizar la cuidadosa tarea de selección de los artículos de *Pensar la escuela* que se reproducen en este número.



## DÉBORA KOZAK EN PRIMERA PERSONA

Débora se definía a sí misma como mujer, docente, madre, esposa... todas etiquetas. ¿Van en ese orden? ¿Tienen algún orden todas esas palabras? -decía.

Cuenta en su blog: “Comencé mi carrera como maestra de educación inicial. Mientras tanto continuaba estudiando mi segunda carrera: Ciencias de la Educación. Al poco tiempo de recibirme en la universidad comencé a dedicarme a la formación docente. Y desde el día en que empecé me quedé en la formación docente. Lugar de grandes desafíos, de muchos cuestionamientos, de revisar permanentemente la escuela.

Siempre me interesaron las innovaciones: probarlas yo misma; analizar qué motivaba a otros a hacerlas; conocer su alcance y variedad. Así me fui acercando a las tecnologías, para comprender su relación con la escuela.

He tenido la posibilidad de transitar ámbitos de gestión y decisión educativa como los ministerios de educación. Allí aprendí la riqueza del debate pero por sobre todo la responsabilidad de pensar en las personas reales que trabajan y asisten a las escuelas. Y a pesar de eso sigo eligiendo las aulas, de las que nunca me fui.

Pero quizás mi trabajo más difícil haya sido y sea el de madre de tres hijos, para el que ninguna carrera te prepara. Eso me llevó a ver y vivir la escuela desde otro lugar, y también a “padecerla” junto con mi esposo y compañero de ruta en las reflexiones y la difícil tarea de ser padres.

Tengo expectativas de que este espacio -‘Pensar la escuela’- abra canales de comunicación y encuentro entre personas preocupadas y ocupadas por la escuela. Ojalá pueda cubrir al menos algunas de ellas...”

Los canales de comunicación y encuentro siguen abiertos, porque Débora nunca se irá del aula, su mirada sobre los derechos de infancias y adolescencias nunca dejará de interpelarnos, su voz nunca dejará de recordarnos la obligación de defender la educación pública. Este espacio propone seguir abriendo los caminos que Débora transitó, entre todas las personas comprometidas con la escuela.

<https://pensarlaescuela.com/>

# De un botón a la Luna

HUGO DEL BARRIO  
(Rector de la ENS N°1)

A los doce años, soñaba entre hilos, botones y cierres, con puertas abiertas a espacios libres y maravillosos. La imagino enérgica, con su pelo rojo entre perfumes de telas y encajes, orientando al cliente sobre lo que más le conviene. Estirando sus brazos desde aquella mercería en Villa Pueyrredón hacia el mundo. “Las camisas claras van con pantalones oscuros, no al revés”, esas palabras vuelven a mi oído cada mañana ante la duda del placar, ante la duda de cómo seguir su legado. Tenía la capacidad de estar atenta tanto a las pequeñas cosas como a las enormes, en el mismo momento. La duda de un alumno, el posible cierre de los profesorados, un silencio, un chiste, la producción de un texto, sus hijos, su esposo, la obra de teatro de un amigo, todo era importante, todo tenía su momento, todo era vida.

Seguramente, esa niña que tomó las riendas de su vida a la muerte de su padre decidió su destino en ese sitio. Estudiar y tra-

bajar no debe haber sido fácil si no se tiene un objetivo claro. Y sus dudas eran mínimas ante semejantes aciertos.

Revolucionaria en su escuela secundaria, mal vista en el profesorado donde cursó su carrera de profesora para la enseñanza inicial. No encajaba en el estereotipo de la maestra jardinera, porque “aunque no lo creas, fui maestra jardinera”, me decía. Pero yo siempre le creí. Claro que debe de haber sido buena. Maestra de la curiosidad, del adelanto. Llevó su lema: “Siempre animarse a arriesgar y convencerse de que somos capaces de hacer todo lo que nos proponemos” aprendido de su madre, hasta sus últimos instantes. Y qué mejor enseñanza que esa.

Tener el placer de haberla conocido y ser su amigo es uno de los tesoros que llevo en mi vida. A veces, cuando una idea loca para concretar ronda en mi cabeza, pienso en que no dudaría en acompañarme a darle forma, a enriquecerla, y vuelo.

## PRESENTACIÓN DEL ARTÍCULO

# ¿A quién le importan las voces de los chicos y las chicas?

GUSTAVO VERDE

(Vicerrector de la ENS N°1)

Presentar esta entrada del blog de Débora, para mí significa ni más ni menos que recordarla, escucharla y actualizarla en su visión pedagógica, en sus convicciones, en sus pasiones y contradicciones.

A ya más de cuatro años de su publicación, nos sigue haciendo una fuerte interpección a descentrarnos, a escuchar las voces de nuestros alumnos en las aulas y en las salas. Tal vez algo que no se aborda en la entrada del blog, seguramente por una cuestión de extensión, son las condiciones del trabajo docente, muchas veces productora de ciertos niveles de “sordera” por las múltiples exigencias que recibimos. Creo yo que cada vez que hablemos de las tareas que hacemos

les docentes, no podemos abstraerlas de sus condiciones materiales.

Nos invito a recoger el guante, a responder afirmativamente a la pregunta del título del blog: “A mí, a nosotres, a muchos docentes nos importan las voces de los chicos”, porque sabemos que para que se construya un buen vínculo pedagógico la comunicación debe ser muy cuidadosa, no sólo emitir con claridad nuestras expresiones, sino también escuchar con atención para despejar la mayor cantidad de ruido posible, para entender lo que el/la otro/a me quiere decir y no lo que yo quiero/necesito/prejuizo escuchar. Sospecho que con estas alertas tendremos más posibilidades de lograr un ida y

vuelta que genere confianza y refuerce el tan necesario vínculo pedagógico.

Comparto con ustedes el regalo que nos hizo la profesora Carmen Delgadillo, de la ENS N°4 cuando cursábamos el Profesorado de Enseñanza Primaria: un fragmento del poema de Gianni Rodari protagonizado por un hombre ya maduro pero que tenía “La Oreja Verde”:

*“...Es una oreja de niño, que me sirve para oír cosas que los adultos nunca se paran a sentir: oigo lo que los árboles dicen, los pájaros que cantan, las piedras, los ríos y las nubes que pasan, oigo también a los niños, cuando cuentan cosas que a una oreja madura parecerían misteriosas...”*

Sigamos luchando por mejores condiciones de vida para todos los seres humanos y, específicamente, de trabajo para los docentes que nos permitan escuchar mejor, con más atención, con nuestras orejas verdes. Ahora sí les invito a leer las palabras de Débora, para amigarse, para enojarse, para preguntarse, simplemente, ni más ni menos para Pensar la escuela.



# ¿A quién le importan las voces de los chicos y las chicas?

DÉBORA KOZAK

A veces me hago esta pregunta cuando veo las escuelas... Pensarán tal vez que la respuesta es obvia, pero yo cada vez observo menos interés por ellos/as. La escuela como maquinaria de perpetuación de sí misma se ocupa muy bien de mirarse su ombligo e ignorar a quienes deberían ser el centro de su acción.

El problema más importante es el de las voces calladas: ¿quiénes tienen voz en la es-

cuela? Las observaciones que suelo hacer en instituciones educativas y los relatos que escucho de alumnos/as ponen permanentemente el eje en la resignación por hablar, ya que se han convencido de antemano de que no serán escuchados/as. La frase más característica es: “¿Y para qué le voy a decir...?”

Las instituciones educativas parecen la tierra del “como si”: en este terreno, todo lo que

se detenta en los discursos pedagógicos parece claramente negado en las prácticas reales. Siempre se habla del protagonismo de los/as alumnos/as, de la participación, de la importancia de sus puntos de vista. Pero cuando vamos a las aulas de esto vemos poco y nada.

¿Probaron alguna vez preguntarles a los/as chicos/as si se sienten escuchados/as y tenidos/as en cuenta por sus docentes y equipos



de conducción? Es sorprendente la contundencia de la respuesta: casi todos coinciden en que sus voces son negadas.

¿Quiénes tienen entonces la palabra en la vida escolar? Y cuando digo esto no me refiero a “hacer como que se los/as escucha” sino a tomar realmente lo que dicen. Está claro que no pueden decidir sobre todos los temas, pero tan claro como que sí son capaces y tienen opinión sobre la mayoría de ellos. Sobre todo en lo inherente a su aprendizaje, es realmente alarmante lo poco que se tiene en cuenta la palabra de los/as alumnos/as.

Una de las situaciones más ilustrativas y frecuentes se relaciona con la enseñanza de valores y la intervención de los/as docentes en casos de conflicto entre pares. En vez de escuchar argumentos y situaciones particulares, existe un “speech” moralizador armado, basado en las etiquetas que cada docente ha asignado con anterioridad a cada uno/a de los/as chicos/as. Independientemente de

lo que digan sus protagonistas, el resultado de la conversación siempre será el mismo.

Algo similar sucede en las situaciones de enseñanza y aprendizaje: cuando los/as chicos/as expresan sus preguntas o dudas, si quedan fuera del radar de lo que el docente espera que le digan, casi siempre son desestimadas y solamente se tienen en cuenta aquellas preguntas o reflexiones que convalidan el pensamiento del/la maestro/a o profesor/a. Así de a poco los/as alumnos/as van aprendiendo, como parte del currículum oculto, que es mejor callar que opinar. Y ésta termina siendo una de las enseñanzas más efectivas de la escuela.

Si pensamos en las situaciones de interacción más de “tipo personal” entre docentes y alumnos/as, nos encontramos con una gran mayoría de maestros/as y profesores/as que hacen “como si escucharan” las necesidades, gustos, intereses, pensamientos, etc. de sus alumnos/as, pero básicamente deciden no intervenir. Por supuesto que siempre tenemos las maravillosas excepciones de aquellos/as colegas comprometidos/as que están expectantes de lo que sus chicos/as manifiesten, pero mal que nos pese debemos reconocer que no representan una cantidad significativa.

Escuchar necesariamente implica intervenir de algún modo, y no todos/as están dispuestos/as a hacerlo. Es más fácil y más cómodo perpetuar las formas de actuación

conocidas, aplicadas cual “fórmulas para el éxito”, que abrirse a tratar de entender qué me están diciendo, qué están sintiendo, cómo están viviendo sus infancias.

Debajo de estas actitudes subyace una profunda subestimación de la palabra de los/as chicos/as. Se los/as piensa como incapaces de opinar, de decidir, de gestionar. Sin embargo, ellos y ellas siempre tienen para decir mucho más de lo que esperamos.

No hay muchos caminos. A la escuela del culto del silencio se la combate con un ejercicio cotidiano de expresión de todas las voces. ¿Tenemos espacios pensados y previstos para esto? Mientras sigamos pensando que hablar de temas ajenos a los contenidos curriculares es una pérdida de tiempo, es difícil que podamos avanzar.

Dar la palabra debería ser una de las acciones docentes cotidianas más relevantes. No solamente por todo lo anterior sino porque se transforma incluso en una necesidad propia de la formación ciudadana. Claro: esto implica ceder un poco el centro del aula, y hay que ver cuánto nos permitimos hacerlo.

Estoy segura de que cuanto más podamos lograrlo, nos encontraremos con sorprendentes comentarios, ideas y propuestas de los chicos y las chicas.

<https://pensarlaescuela.com/2015/11/27/a-quien-le-importan-las-vozes-de-los-chicos/>

PRESENTACIÓN DEL ARTÍCULO

# Las minorías silenciosas en la escuela

HUGO DEL BARRIO  
(Rector de la ENS N°1)

Visitando las redes encuentro una anécdota en donde la madre le pregunta al hijo: “¿Cómo son tus nuevos compañeros? ¿Alguno se hizo amigo tuyo, tiene algún problema? ¿Es diferente?” Y el nene le responde: “Sí, todos somos diferentes, ¿si no, los papás cómo te reconocen?” Entonces nos aparece la enorme necesidad de homogeneizar, igualar, pero no en los hechos democráticos. Es en ese momento que encontramos, en el artículo de Débora Kozak, la interpelación.

Cómo la escuela, fiel representante de las sociedades que la habitan, utiliza los mismos mecanismos discriminatorios hacia lo diferente. Lo distinto como algo que nos ensucia. Débora nos pone frente a un espejo común a todos los que integramos una comunidad educativa para que veamos que no hay una minoría diferenciada y silenciada si no participan mayorías u otras minorías con más poder que ejerzan su fuerza sobre estas, para que como ocurre muchas veces, se autoexcluyan. Nos

pone de manifiesto al invisible, al diferenciado aún por su propia familia.

En una sociedad que admira la transparencia, hasta tal punto que destruye la privacidad, pone sobre tarima un tema que desearía mantener bajo la alfombra, una serie de muñecas rusas donde cada una esconde una minoría que se niega y, a su vez, desconoce a otras.

Una invitación a disfrutar de sus escritos, de su blog Pensar la escuela, de su encanto maestro revolucionario.



# Las minorías silenciosas en la escuela

DÉBORA KOZAK

He escrito varias veces sobre este tema, pero parece que nunca fuera suficiente. Cada vez lo pienso más y más desde otras perspectivas y logro identificar tantos puntos reiterados, tantas coincidencias entre escuelas, que me abruma.

Que las instituciones educativas operan como sistemas de homogeneización y control social está más que dicho. Tanto como las veces en que esto se ha puesto de manifiesto y

se ha denunciado la necesidad de trabajar sobre la heterogeneidad, la diversidad, la particularidad de cada alumno y alumna. ¿Por qué entonces nada pasa y todo sigue igual?

Me preocupan enormemente las voces de las minorías silenciosas: ¿quién y cómo les dará voz? ¿Cómo conferirles un lugar de relevancia en la agenda escolar de manera tal que sean cuidados/as y contenidos/as tras ese deseo que no se concreta de la escuela inclusiva?

Empecemos por analizar el rol de cada uno de los actores institucionales en este tema.

**Los/as chicos/as:** las relaciones sociales en la escuela transcurren entre dinámicas diversas, pero siempre atendiendo a la conformación de pequeños grupos que se van vinculando no sólo por intereses comunes sino, fundamentalmente, por la construcción de lealtades que posibilitan el pertenecer a determinados nú-



cleos que van marcando la inclusión o exclusión según esas pertenencias. Los liderazgos surgen por causas variadas pero las exclusiones suelen seguir caminos comunes: todo/a aquel/lla que se sale de “la media”, que es visto/a como diferente, es candidato/a para ser excluido/a. En el peor de los extremos este funcionamiento opera como bullying, mucho

más frecuentemente de lo que todos/as los/as adultos/as quieren reconocer. Pero a veces sin llegar a una configuración de “todos contra uno o contra unos pocos”, las exclusiones aparecen siempre. Hacia los y las “tragas”, “los/as negros/as”, “los/as gordos/as”, “los/as débiles”, “los mariquitas”, “los/as pobres”, “los/as raros/as”, y podría seguir enunciando categorías al infinito: todas revisten la misma gravedad, todas se sustentan en un profundo sentimiento de discriminación hacia aquel o aquella que es diferente de la mayoría.

A veces cuesta entender por qué esto se ejerza con tanta virulencia, pero cuando vemos luego el rol de los/as adultos/as en estas situaciones todo termina explicándose (aunque, por supuesto, nunca justificándose).

¿Pero qué efecto tiene esto sobre las minorías silenciosas? Para empezar, las obliga a hacer un enorme esfuerzo por invisibilizarse para sobrevivir. Todo lo que piensan o sienten debe ser ocultado si quieren transitar con bajo costo su escolaridad. ¿Y a dónde se pone todo esto? Cada chico/a hace como puede para resolverlo, con la mayor o menor ayuda de su familia según el caso, que muchas veces incentiva la invisibilización como estrategia con el sentido de facilitar la experiencia escolar. ¿Es justo que esto suceda en una escuela que supuestamente atiende la diversidad e incluye?

Pensemos qué espacios cotidianos del aula podemos destinar a abordar estos temas con los grupos.

**Los/as docentes y directivos:** hay tanto para pensar sobre el rol que se ejerce por acción u omisión...

En principio, tendríamos que detenernos sobre la acción pedagógica en cuanto a estas minorías: ¿el/la docente las señala y distingue en el aula de manera positiva o negativa? ¿Se trabaja con el grupo sobre la diversidad y el respeto a las diferencias o sólo se deja que suceda?, ¿contribuye a marcar la diferencia de algunos/as en el aula muchas veces exponiendo y poniendo en situación de provocar burla contra quienes son minoría? ¿Los/as alecciona para que sean como los y las demás y no se presenten diferencias en el grupo?

Observo múltiples situaciones a donde algunos docentes -con más o menos conciencia en cada caso- juegan un rol que confirma y profundiza la marginación o incluso la promueven. Las que más me preocupan son las que no registran y carecen de intencionalidad negativa, porque nos queda por delante un importante trabajo de reflexión para identificar el problema. Por supuesto que me preocupan quienes tienen intencionalidad de marginar o excluir y lo ponen de manifiesto, pero en cierto modo el sistema está dotado

de herramientas normativas que permiten intervenir sobre estas situaciones. ¿Qué hacer con quienes no se dan cuenta de cómo contribuyen a la exclusión? Aquí nos debemos un profundo espacio de trabajo.

¿Por qué ese afán por *pretender que todos y todas sean iguales en el aula*? Sencillamente porque es más fácil: la homogeneización simplifica el trabajo docente. El reconocimiento de la heterogeneidad implica el diseño de estrategias y la puesta en marcha de la creatividad ante situaciones impensadas. Resulta más cómodo creer que dando lo mismo a todos/as o tratando a todos/as por igual es suficiente. Pero también interviene el factor de la falta de herramientas o formación para hacer frente a estas diferencias, y en esos casos los y las docentes hacen lo que pueden con lo poco que traen, equivocándose muchas veces sin saberlo.

Sin embargo, el rol de los/as docentes en el aula resulta fundamental para frenar o profundizar la exclusión de las minorías. La falta de intervención, la omisión, resulta tan dañina como una mala intervención. Dejar hacer sin poner límites a quienes ejercen la exclusión o



minimizar el problema cuando un/a alumno/a que se siente excluido se acerca a plantearlo, intentando una escena políticamente correcta de “acercamiento de las partes” y creyendo que con eso se hizo lo que había que hacer, sólo contribuye a la acumulación de poder de algunos grupos por sobre la confirmación de la pérdida de los que ya no lo tenían. Cuando hay relaciones de poder desiguales en un grupo, no se puede hacer como si todos/as estuvieran en la misma posición.

Un punto importante también es qué se busca en los casos que hay intervención: ¿poner un límite?, ¿acercar las partes?, ¿son compatibles ambas cosas? El trabajo con los grupos por la convivencia es algo de todos los días. Los y las docentes muchas veces corremos de

trás de las cuestiones académicas y administrativas que nos tapan y descuidamos la atención cotidiana necesaria para prevenir. Trabajar la convivencia en el grupo es tan importante como trabajar los contenidos de las áreas curriculares.

Por la complejidad que han alcanzado estos problemas las escuelas debieran contar con proyectos institucionales permanentes inherentes al trabajo sobre inclusión y exclusión, que

se fueran renovando. Pero lo que es fundamental es pensar en una intervención que dé voz a las minorías y que rompa con los procesos de invisibilización. Es sorprendente la cantidad de chicos y chicas que no se animan a hablar, a decir lo que sienten y que simplemente callan e intentan seguir como pueden con las pocas herramientas con que cuentan. ¿Quién trabaja con ellos/as? En general sólo se interviene cuando ya se produce el problema, a pesar de que existen múltiples indicadores previos.

La formación sobre estrategias de intervención debería ser un tema para agenda en todas las escuelas. Claro que hoy los tiempos y espacios para abordar estas cuestiones son prácticamente inexistentes.

**Las familias:** aquí entramos en un terreno difícil, pero sobre el que creo que la escuela no puede dejar de convocar a trabajar. Muchas veces nos sorprendemos de escuchar cómo algunos padres y algunas madres alientan a sus hijos/as a excluir a algunos de sus pares por diversos motivos. Lo que está claro es que los/as chicos/as no excluyen o atacan porque sí, sino que existen “permisos” o mensajes que decodifican como justificaciones para lo que hacen. Si bien no vamos a ser deterministas porque a veces los padres y las madres no comparten el accionar de sus hijos, asistimos a una gran cantidad de casos a donde además lo incentivan.

Muchas veces el problema está en intentar lograr que una familia se ponga en el

lugar de la otra y que comprenda lo que se genera transmitiendo a los chicos mensajes de enfrentamiento o exclusión: “con ese no te juntes”; “si lo ves haciendo eso, agarralo y...”. Por más complicado que parezca, las reuniones con padres y madres en particular o en grupo son el espacio para abordar estas temáticas, aunque sepamos que no es suficiente. Hoy pasa más en los grupos de Whats App que lo que vemos suceder en interacciones cara a cara. Y creo que sobre su uso para una buena convivencia también es necesario trabajar desde la escuela.

Es importante comprender que lo que pasa hoy en un aula trasciende su espacio físico y se traslada a un espacio virtual, ex-

tendiéndose incluso en el tiempo. Si antes los excluidos en la escuela sufrían sólo las horas que estaban dentro de ella, ahora el padecimiento se extiende a las 24 horas del día en las redes sociales y toma una dimensión global intolerable para quien lo sufre.

¿Cuánto trabajamos del tiempo escolar sobre el uso responsable de las redes sociales? ¿Cuánto enseñamos lo que se puede y lo que no y la distinción entre lo público y lo privado? A mi entender, aún poco y nada. Nos queda un capítulo completo por abordar, sobre el que también los/as docentes requieren formación a la que muchas veces se resisten por no considerarla relevante: el “a mí la tecnología no me interesa”, o “pasa fuera de la escuela”.

Sin embargo, ya no es tan claro “el adentro” y “el fuera” de la escuela. Los límites se han desdibujado, pero muchos siguen creyendo que se pueden sostener como antes.

Tenemos tantas formas de abordaje posible para dar voz a las minorías y para cuidarlas y respetarlas. En la medida en que tematizamos el problema y lo pongamos en la agenda diaria de la escuela tendremos alguna chance de empezar a solucionarlo. Negándolo, de seguro que perdimos la batalla de entrada.

<https://tinyurl.com/yxdu8uqt>



PRESENTACIÓN DEL ARTÍCULO

# Los derechos vulnerados de la infancia y un sistema que no responde

MARÍA FERNANDA COVIÁN  
(Vicerrectora de la ENS N°1)

A 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño, la Niña y Adolescentes, compromiso histórico que suscribieron casi todos los países del mundo con el fin de proteger y promover los derechos de todos los niños, se han realizado muchas reuniones, encuentros, congresos, monitoreos, evaluaciones y todos han llegado a la conclusión de lo mucho que falta para que los niños efectivamente tengan una vida en la que puedan disfrutar y ejercer sus derechos.

En nuestro país, después de la inclusión de la Convención en la Constitución Nacional, en 1994, se promulgó la Ley Nacional 26061 de Protección Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes y

en la CABA, la Ley 114 de Promoción y Protección Integral de Derechos que creó el Consejo y las Defensorías Zonales que se ocuparían de realizar un abordaje integral y seguimiento de las problemáticas que afectan a chicos y chicas de cada comuna. También existe un número telefónico, el 102, que teóricamente funciona las 24 horas de todos los días del año.

Todo este marco legal y la creación de distintos organismos, oficinas y redacción de protocolos de acción ante situaciones de vulneración de derechos no han logrado ser efectivas en muchos casos, ni han permitido revertir ni evitar la injusticia, la desigualdad, la desprotección en la que viven muchos niños de nuestro país.

Por eso es que es tan actual el texto de Débora que plantea las dificultades de la escuela para encontrar eco en las instancias que tendrían que trabajar a la par para proteger a nuestros niños, niñas y adolescentes. En la escuela escuchamos a los niños, detectamos episodios que nos preocupan pero que no son inherentes a nuestra tarea específica, ni estamos preparados para ello y al acudir a los organismos especializados encontramos pocas veces el asesoramiento o las acciones que permiten resolver o avanzar sobre el problema. Muchas otras nos encontramos con desidia o burocracia. Esperamos poder modificar estos modos de funcionamiento y que se avance realmente en la promoción de una atención cuidadosa de las infancias.



# Los derechos vulnerados de la infancia y un sistema que no responde

DÉBORA KOZAK

Hace mucho que no escribo. Estas fueron semanas muy difíciles, cargadas de trabajo excesivo, pero por sobre todo de problemáticas vinculadas con la vulneración de los derechos de los y las menores. Si bien para quienes trabajamos en escuelas desgraciadamente esto ya es un tema que requiere de atención cotidiana, hay situaciones que se vuelven increíbles y que con-

sumen la energía, el tiempo y las emociones de los/as adultos/as que trabajamos en las escuelas. Así que hoy mi entrada no tiene nada de ese optimismo al que yo misma siempre apelo...

La verdad es que los directivos podemos estar más o menos preparados para todo lo que aparece, pero cuando se trata de niños/as o jóvenes que sufren, ninguna formación y

preparación parece alcanzar. Claro que me refiero a los/as que estamos comprometidos/as con nuestra tarea, no con quienes simplemente emiten respuestas burocráticas con el objetivo de “quedar cubiertos/as” ellos/as mismos/as.

Estos días compartí debates e intercambios -por suerte- con una parte del equipo de mi escuela que se implicó y estuvo a la

altura de las circunstancias. Estoy orgullosa de trabajar en nuestra escuela con estos profesionales. Pero también asistí a las respuestas y reacciones de aquellos/as que simplemente querían sacarse los problemas rápidamente de encima. No voy a mentir: los/as segundos/as superaron en cantidad ampliamente a los/as primeros/as, así que estamos bien lejos de lo que nos gustaría como escenario. Pero esos/as pocos/as que pusieron el cuerpo para defender los derechos de nuestros/as alumnos/as y resguardarlos valen más que cientos de los/as otros/as.

Hemos lidiado con lo peor del “sistema”: hemos tocado todas las puertas y hecho todos los llamados, pero el sistema sencillamente no funciona. No hay protocolos que sirvan cuando las opciones simplemente no son tales y las personas que “asisten” sólo buscan las formas de sacarse de encima lo más pronto posible el problema que se les está planteando.

La escuela no puede ser el lugar de resolución de situaciones de violencia intrafamiliar, de abandono de menores, etc., porque no es su función ni tiene las herramientas ni los equipos para hacerlo. Desde hace muchos años se reclama la necesidad de fortalecer en las escuelas públicas los equipos de asistencia para problemáticas de índole social y familiar, porque no alcan-

zan quienes se dedican a esto para la cantidad de casos que se reciben. Pero lo importante es que cuando se recurre a las instancias externas a la escuela para pedir la intervención en la protección de los/as menores, las respuestas no aparecen o resultan esquivas. Las Defensorías no actúan como deberían, los números de asistencia están saturados, no hay profesionales ni recursos suficientes y cuando nos atienden no nos ofrecen soluciones viables. Y en medio de este panorama las responsabilidades sobre docentes y escuelas se mantienen en el centro de los cuestionamientos y la opinión pública.

Atender y asistir estas problemáticas puede tomar jornadas enteras de trabajo en las que no es posible dedicarse a los temas pedagógicos, centrales en la vida escolar. Docentes y directivos deberíamos dedicar-

nos a diseñar las mejores formas de enseñar, cuando la realidad nos lleva a destinar el menor de los tiempos para estas tareas.

En estos días he confirmado que por más que tengamos el mejor equipo en la escuela



y una enorme voluntad, estamos solos/as en la asistencia y eso genera desgaste y frustración. Durante el intenso recorrido que transitamos por organismos para solicitar ayuda, sólo encontramos una profesional que al menos ofreció acercarse a la escuela para ayudar a buscar alternativas. El resto, sólo quería que “no les lleváramos problemas” o nos repetían fórmulas inaplicables y que en muchos casos lesionan más aún los derechos de los y las menores.

Cuando converso diariamente con muchos/as colegas directivos o docentes, que relatan exactamente lo que estoy sintetizando aquí, nos preguntamos: ¿quién se ocupa realmente de asistir para recomponer los derechos vulnerados de los/as niños/as y jóvenes?

Mientras los medios muestran con espanto situaciones de robos, agresiones, etc. generadas por menores, del otro lado vemos todos los días cómo nadie fuera de la escuela se ocupa de contenerlos/as, cuidarlos/as y velar por su seguridad. ¿Qué futuro pueden



tener entonces? ¿De qué nos sorprendemos tanto? La legitimación de la violencia intrafamiliar, por ejemplo, al punto de tener que escuchar por parte de profesionales que supuestamente deberían asistir y que les dicen a los/as chicos/as “que traten de aguantarse” cuando los agreden, es la muestra más patética de lo que estamos viviendo.

¿Y qué hacemos entonces en la escuela? ¿Cuánto más podemos poner el cuerpo y con-

tener? ¿Cuánto más podemos sostener o incluir en este contexto? ¿Cómo protegemos a los/as otros/as menores; cómo cuidamos a los/as adultos/as comprometidos/as que se encuentran emocionalmente implicados/as y asisten ante la falta de respuestas del sistema?

Los/as funcionarios/as ponen mucho énfasis en bajar más y más procedimientos burocráticos que caen en saco roto. Ocupamos tiempos valiosos en responder con informes los protocolos, oficios judiciales urgentes, etcétera, cuando del otro

lado del mostrador no hay nadie que se haga cargo de proveer a las escuelas las soluciones que se necesitan para los/as chicos/as.

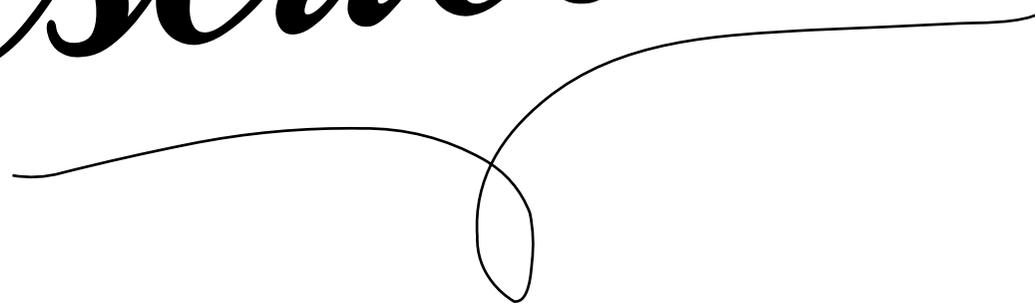
Los/as chicos/as no pueden esperar. Hay cuestiones que requieren acción inmediata. Necesitamos respuestas hoy, las infancias no esperan. Es momento de reunirnos todos/as los/as adultos/as que trabajamos por la infancia para tomar decisiones urgentes.

<https://tinyurl.com/y39cmsuw>



**TERRITORIOS ESCOLARES** REVISTA DEL NIVEL SUPERIOR DEL NORMAL N°1

# *Nombrar la escuela*



# Notas sobre la diversidad cultural en la formación docente: trayectos comunes y desafíos a futuro

LAURA VICTORIA MARTÍNEZ\* - GABRIELA NACACH\*\* - MILAGROS VILAR\*\*\*

## 1. Introducción: el desafío de educar en y para la diversidad

Nos interesa presentar en este ensayo algunas reflexiones y experiencias compartidas en el marco del Espacio de Definición Institucional (EDDI) *Diversidad cultural e inclusión*, correspondiente al Profesorado de Educación

Primaria de la ENS1. Los EDDI surgen de la articulación de propuestas, necesidades y debates específicos de cada institución; en particular, la construcción de este espacio curricular en 2017 se vincula con una demanda de lxs estudiantes del profesorado por conocer acciones de política educativa relacionadas con la diversidad cultural y lingüística, así como

los fundamentos, programas, proyectos y materiales que surgen en el marco de las ocho modalidades educativas que establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

\* Doctora en Antropología (UBA). Licenciada y Profesora en Ciencias Antropológicas. Becaria posdoctoral del CONICET. Docente en un Instituto de Formación Docente (ENS 1), en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Universidad de Buenos Aires.

\*\* Doctora y Profesora en Antropología (UBA). Docente en Institutos de Formación Docente (ENS 1, ENS 8 e IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”) y en el nivel secundario de la CABA.

\*\*\* Magíster en Gestión de Lenguas (UNTREF). Licenciada y Profesora en Letras. Becaria doctoral en el Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (UNSAM). Docente en un Instituto de Formación Docente (ENS 1) y en la Universidad Nacional de San Martín.

La necesidad de contar con herramientas de abordaje pedagógico en contextos de diversidad cultural y lingüística define entonces este espacio. A diferencia de otras instancias curriculares, se configura para repensar

la historia y el presente de los pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas, desde una

perspectiva que retoma discusiones del campo de la historia, la antropología y la lingüística. De lo que se trata es de promover el (re)conocimiento y la reflexión sobre temáticas vinculadas con las relaciones –históricamente asimétricas– entre lenguas y culturas.

Desde nuestro espacio, partimos de asumir que la diversidad cultural constituye tanto un mandato docente relativo al marco normativo vigente, como un campo de discusiones disciplinares (de la antropología, la historia y la lingüística). En este sentido, consideramos central avanzar en un encuadre de la enseñanza de la temática dentro de un campo común de conceptualizaciones y debates.

No es sencilla la tarea. Poner sobre la mesa la necesidad de gestar nuevos diseños pedagógicos y disciplinares que reflejen la pluralidad de lenguas y culturas requiere de

un replanteamiento de los objetivos históricos de las instituciones educativas a partir de una perspectiva histórica y conceptual por lo menos rigurosa. Conceptos como los de *Nación, identidad, lengua, matrices históricas de alteridad, diálogo inter-epistémico, imaginarios sociales, plurilingüismo*, entre otros, suponen un trabajo en sí mismo que, si bien nos enseña a mirar y, a partir de allí, generar espacios, en muchos casos no nos permite profundizar de la manera en que quisiéramos en la construcción de herramientas pedagógicas concretas. El desafío es grande.

Desde la década del noventa diversas leyes provinciales han comenzado a incluir definiciones sobre interculturalidad en educación<sup>4</sup>, como consecuencia de las históricas demandas, numerosos debates y proyectos impulsados por los colectivos indígenas y de discusiones que se dieron en diversas áreas de conocimiento. En particular, la Educación Intercultural Bilingüe se define en la LEN N° 26.206 como una modalidad transversal a los tres niveles obligatorios del sistema, que “garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme el artículo 75 inciso 17) de nuestra Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica” (Res. CFE N° 119/10).

En este marco, distintas instituciones de formación docente<sup>5</sup> comenzaron a incorporar espacios de trabajo –habilitados por la opción de los EDDI en los planes de estudio vigentes– que contribuyen a consolidar una mirada colectiva sobre un aspecto relativamente menudado de los trayectos de formación común de la docencia, y que hace a cierta dispersión en la oferta formativa en el área metropolitana de Buenos Aires respecto a estas temáticas.

## 2. Trayectos comunes

Creemos que es necesario consolidar los espacios ya existentes en la formación docente y, a la vez, abrir nuevos ámbitos de discusión, participación y encuentro con otrxs. En este recorrido, durante el año pasado avanzamos en la organización de actividades y proyectos destinados a situar y poner en debate algunas temáticas que atraviesan nuestro espacio curricular. En particular, a visibilizar procesos históricos de sometimiento y negación

<sup>4</sup> Para una extensa discusión acerca del concepto de interculturalidad en el ámbito educativo, véase Hecht *et al.* (2015).

<sup>5</sup> Entre otras, la ENS N° 3 y el I.E.S. “Sara C. de Eccleston”.

de identidades, y a reflexionar sobre los mecanismos, dispositivos y discursos escolares que construyeron determinados lugares de subalternidad y, por lo tanto, contribuyeron a consolidar lugares de derecho y ciudadanía diferenciados dentro de la Nación. Nos interesa compartir aquí una síntesis de lo que cada uno de estos encuentros habilitó.

### I. La Semana de la Memoria: pueblos indígenas y dictadura.

La Semana de la Memoria 2019 “(para) qué recordamos –(para) qué transmitimos”<sup>6</sup> fue una oportunidad perfecta para conocer las formas de organización política de los pueblos indígenas en los oscuros años de la dictadura cívico-militar-eclésiástica de la década del setenta. En ese marco propusimos la actividad “Pueblos indígenas y dictadura”, una charla abierta que contó con la participación de Diana Lenton<sup>7</sup>, especialista en genocidio y políticas indígenas, y Azucena Villegas, educadora e integrante del Consejo Educativo Autónomo de Pue-

blos Indígenas<sup>8</sup> en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Por un lado, la actividad visibilizó las luchas de un colectivo social profundamente olvidado en las efemérides del calendario escolar –con la excepción del 12 de octubre,

Creemos que es necesario consolidar los espacios ya existentes en la formación docente y, a la vez, abrir nuevos ámbitos de discusión, participación y encuentro con otrxs.

por supuesto, momento privilegiado de la historia escolar para “celebrar la diversidad”–, que se vincula a su vez con la exclusión de los pueblos indígenas en los relatos de la historia argentina y su lugar en la construcción de la memoria colectiva.

Por otro lado, creemos que la actividad contribuyó a desandar invisibilizaciones naturalizadas en torno a la presencia de pueblos indígenas en contextos urbanos. Azucena Villegas compartió en su presentación una serie de experiencias vinculadas con la gestión de la diversidad lingüística en las escuelas de CABA, que podemos condensar

en la pregunta de qué sucede cuando llegan a la escuela niñxs con trayectorias y repertorios plurilingües, hablantes de lenguas indígenas que manejan con dificultad el español.

En este sentido, si bien algunas acciones estatales muestran un interés creciente por atender las necesidades lingüísticas de algunos colectivos migrantes y señalan la necesidad de reivindicar el espacio escolar como un ámbito plurilingüe<sup>9</sup>, las lenguas indígenas siguen

<sup>6</sup> La Semana de la Memoria es un ciclo de actividades que se realiza durante una semana en la ENS1, junto a otros institutos de formación docente, en el marco del Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. Cuenta con la participación de toda la comunidad educativa e incluye propuestas e iniciativas colectivas e individuales variadas que se proponen recordar, transmitir y analizar el terrorismo de Estado.

<sup>7</sup> Diana Lenton es doctora en Antropología (UBA), investigadora del CONICET y una de las fundadoras de la Red de Investigadores en Genocidio y Política Indígena.

<sup>8</sup> El Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) es un órgano representativo de los pueblos indígenas de la Argentina, conformado a partir de la discusión de la Ley de Educación Nacional 26.206 y reconocido como mecanismo de participación, consulta y consenso permanente para la planificación y gestión de la Educación Intercultural Bilingüe a partir de la Resolución N° 1119/10 del Ministerio de Educación de la Nación.

<sup>9</sup> Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer Ciclo de la Escuela Primaria / Educación General Básica.

ocupando un espacio marginal frente a otras lenguas que se constituyen como objetos de enseñanza<sup>10</sup>. En los ámbitos de decisión política de la Ciudad de Buenos Aires parece re-

gentes del contacto entre lenguas. Conocer y visibilizar la diversidad de lenguas y variedades presentes en la ciudad, así como algunas características del habla de lxs niñxs bi/plurilingües ayuda a evitar interpretaciones erróneas acerca de sus aprendizajes<sup>11</sup> y pensar herramientas que promuevan procesos de inclusión de esas lenguas y sus hablantes en el espacio escolar. Este

blos indígenas y manuales escolares: una discusión necesaria”<sup>12</sup> presentamos algunos de esos materiales, disponibles en la biblioteca institucional, y los pusimos en relación con ciertos contenidos y recursos que aún circulan en las aulas del nivel primario.

Justamente, uno de los propósitos de la actividad fue poner en debate la coexistencia entre un enfoque más respetuoso de la diversidad cultural (y los sostenidos intentos de



...en el día a día, la gestión de la diversidad lingüística queda en manos de lxs propixs docentes y alumnx.

producirse la representación de la Argentina como un país sin indios, representación que invisibiliza la enorme cantidad de hermanos migrantes que llegan desde los países limítrofes y que, en general y producto de la discriminación histórica, no suelen autoafirmarse en su identidad indígena. De esta forma, en el día a día, la gestión de la diversidad lingüística queda en manos de lxs propixs docentes y alumnx. Son ellxs quienes finalmente hacen política lingüística: desarrollan glosarios, organizan talleres de lengua y cultura, actúan como traductores e intérpretes de lenguas indígenas.

En nuestro espacio curricular escuchamos de lxs estudiantes experiencias escolares atravesadas por trayectorias plurilingües: niñxs y familias hablantes de lenguas diferentes al español o que utilizan variedades emer-

también comienza a ser uno de los objetivos de nuestro espacio.

## II. Los pueblos indígenas en los manuales escolares.

Otra actividad que realizamos estuvo articulada al ciclo *Libros y memoria*, bajo la coordinación del Área de Investigación. A partir de un trabajo exploratorio en el archivo bibliográfico de la ENS1 y la consulta de manuales escolares de diferentes períodos del siglo XX, surgió la idea de conformar un espacio para reflexionar acerca del lugar de los textos escolares en la construcción de las versiones hegemónicas de la Nación y de la incorporación subordinada y exotizada de los pueblos indígenas. En el conversatorio “Pue-

<sup>10</sup> El caso del chino mandarín, la lengua oficial de la República Popular China, resulta significativo. Esta lengua ha adquirido un estatus mucho mayor en los últimos años, a raíz de las relaciones económicas y convenios establecidos entre este país y la Argentina. En el marco de estas relaciones bilaterales, en 2014 se creó una escuela bilingüe (español-chino mandarín) de gestión estatal, producto de un convenio de cooperación entre la Comisión de Educación de la Ciudad de Beijing y el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

<sup>11</sup> Nos referimos a ciertas categorizaciones, como las representaciones de ciertos grupos como “silenciosos” o “poco participativos”, o la patologización de lxs bilingües que se manifiesta en la interfase salud-educación (Fucks, 2019). Asimismo, asociar distintos estilos de habla a la “carencia cultural” o tildar de erróneas a otras variedades del español también constituyen modalidades extendidas que devalúan la palabra y los modos de expresión de lxs niñxs de origen migrante y sus familias en las escuelas.

<sup>12</sup> Realizado el 21 de junio de 2019.

renovación curricular en la temática) y el uso de recursos que responden a las versiones más arquetípicas y tradicionales y siguen reproduciendo, de diferentes modos, el relato de la extinción de los pueblos indígenas<sup>13</sup>. Asimismo, a través de la historización de las representaciones que exotizan, animalizan y esencializan a los indígenas, procuramos abrir interrogantes acerca de la carga racial y simbólica que tales significados reproducen.

Algunos paralelismos que pudimos realizar entre los manuales “de antes” y los recursos de uso actual resultaron sugerentes. Nos interesa destacar dos aspectos: el uso (y abuso) de verbos en tiempo pasado para referir a los pueblos originarios y la insistente operación de “ubicar” a los pueblos en el territorio.

Por una parte, el uso de verbos en pasado (la clásica pregunta de “¿cómo *vivían* los pueblos indígenas?”) no solamente remite a la centralidad de transmitir la noción de que los pueblos originarios preexisten al Estado nacional, sino que sugiere de manera más o menos explícita que se trata de formas de vida y organización social que “ya no existen”, descuidando toda noción de continuidad histórica, lucha y resistencia (Imagen 1). En algunos manuales vigentes<sup>14</sup>, la actualidad de los pueblos queda reducida a

¿Y quiénes  
eran los  
indígenas?



Carolina comentó en el grupo la noticia acerca del hallazgo de ruinas indígenas.

—¿Y quiénes eran los indígenas? —pregunta Marcelo un tanto desmemoriado.

¿No te acordás? Una buena cantidad de detalles conocemos. Hasta lo leímos en un trabajo del periódico escolar del mes pasado —contesta Luciana.

—Pero claro, eran los pobladores primitivos de nuestro actual territorio y de toda América —dice Carolina.

—También se llamaron aborígenes —acota Jorge.

—Formaban tribus. Entre ellos estaban los diaguitas, tobas, maticos, guaraníes y otros más. Pero los indígenas de nuestro territorio no alcanzaron un nivel cultural alto —habla ahora la señorita Noemí, que durante los recreos comparte las conversaciones de los chicos como si fuese una amiga muy querida.

Y sigue diciendo:

—En cambio otros grupos indígenas de América llegaron a constituir poderosas civilizaciones con realizaciones culturales asombrosas. Entre ellos podemos citar a los Incas y a los Aztecas, cuya historia se sigue rastreando aún hoy.

—¡Qué interesante la tarea de los expedicionarios en busca de los elementos indígenas! —comenta entusiasmada Carolina—. A lo mejor... —dice.

Y aunque no continúa hablando, los chicos la miran seguros de que ha nacido en ella, un plan de aventura: investigar la historia de nuestros propios indígenas...

A lo mejor... —contestan a coro los demás, guiñándole un ojo, en promesa de que, una vez que terminen de correr la aventura del tesoro, la acompañarán en la nueva empresa.

**Imagen 1.** Página del libro *Tiempo de aventura 4. Libro de lectura*, Editorial Plus Ultra, 1983, disponible en la biblioteca de la ENS1.

“la preservación de costumbres o lenguas” y su presencia en el territorio argentino es graficada en un mapa que, claramente, se apoya en esquemas teóricos de otros momentos históricos<sup>15</sup>.

Por su parte, el mapa funciona como un recurso que distribuye geográficamente a las poblaciones en función de imágenes estáticas. Su uso en los materiales observados contribuye a cristalizar dinámicas históricas y desconocer complejos procesos de movilidad interna; lo que ha llevado a ocultar, por ejemplo, que en el territorio de la provincia de Buenos Aires reside la mayor cantidad (y diversidad) de población indígena del país<sup>16</sup>.

<sup>13</sup> Otros trabajos dan cuenta de esta coexistencia y orientan posibles explicaciones, por ejemplo, Nagy (2017).

<sup>14</sup> *Vamos de paseo*, libro de 3er grado, Editorial Mandioca, 2018.

<sup>15</sup> Este tema viene siendo abordado desde hace varios años en el campo de la antropología y la educación, por ejemplo, en Novaro (2003) y Teobaldo y Nicoletti (2013).

<sup>16</sup> Según los datos obtenidos en el INDEC y otras fuentes cuantitativas, el 70% de lxs indígenas que habitan nuestro país vive en las grandes ciudades. En lo que respecta a la Provincia de Buenos Aires, ésta alberga a casi una tercera parte de la población indígena del país: el 31,3% (UNUPE, 2019).



### III. Diálogo inter-institucional: hacia la construcción de propuestas situadas.

En el marco de estas discusiones, nació la necesidad de algunxs estudiantes de generar un espacio de trabajo institucional donde reflexionar y profundizar aún más. Surgió así el proyecto de investigación “*Construcción colectiva del conocimiento pedagógico a través del diálogo inter-institucional: Hacia la gestión de lenguas y culturas indígenas en el nivel primario*” en articulación con la escuela primaria N° 10 D.E. 5 del barrio de Barracas. Entre sus objetivos están conocer prácticas concretas de abordaje de lenguas y culturas indígenas –en este caso en particular, del guaraní– y construir colectivamente un insumo fundamental para la gestión escolar de la escuela y para la formación docente. Lejos de pensar en una simple “sistematización de experiencias”, de lo que se trata es de seguir profundizando en la construcción del saber pedagógico para consolidar entre todxs propuestas verdaderamente situadas.

En lo que va del año, “la 10” nos recibió en varias oportunidades. Observamos clases de guaraní, historizamos la propuesta, discutimos con el equipo directivo y las maestras de 4°, 6° y 7° grado acerca de las potencialidades del espacio y los desafíos a futuro y realizamos talleres con lxs estudiantes para relevar los usos y los sentidos que se le otorgan al espacio de lengua y cultura guaraní en la escuela<sup>17</sup>.

### 3. Hacia dónde vamos: nuevos interrogantes y desafíos

El diálogo y el trabajo colectivo que permitió el desarrollo de estas actividades nos llevó a poner en común nuestras experiencias en estos dos años en el EDDI y a reflexionar acerca de algunos aspectos en los que seguir avanzando. Uno de ellos se orienta hacia la práctica docente y surge tras haber observado que los apoyos y recursos con los que cuentan lxs docentes para trabajar temáticas vinculadas a la diversidad cultural y lingüística resultan desperejados, dispersos o poco conocidos, y que, como hemos señalado, materiales más o menos actualizados coexisten en las escuelas con recursos que reproducen las versiones más tradicionales y estereotipadas.

En tal sentido, uno de los ejes en los que hemos empezado a trabajar refiere a incorporar y sistematizar los recursos pedagógicos disponibles para utilizar en las aulas. Esto supone, por un lado, una intención sostenida de reunir materiales con una circulación y uso restringidos en el ámbito educativo y, por el otro, identificar áreas de vacancia en la elaboración de materiales didácticos para el abordaje de estas temáticas en el nivel primario, en lo que respecta a pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas<sup>18</sup>. Asumir esta tarea implica para nosotras la posibilidad de dar respuesta a las problemáticas debatidas con lxs estudiantes en las aulas del profesorado y articularlas, a su vez, con proyectos y discusiones que realizamos desde diversas áreas de trabajo e investigación.

Por último, en una orientación similar a la que hemos estado trabajando de manera conjunta, hemos propuesto realizar una jornada de intercambio con docentes de diversos espacios curriculares y de distintos

<sup>17</sup> Sobre esta experiencia profundiza el texto de Azar y Nacach, en este mismo número.

<sup>18</sup> No queremos dejar de mencionar que constituye una deuda a futuro incorporar problemáticas y debates vinculados a la situación de otros pueblos migrantes históricamente silenciados en Argentina, como el colectivo afrodescendiente.

institutos de formación docente que abordan la diversidad cultural y la interculturalidad en la Ciudad y la provincia de Buenos Aires, para conocer otras perspectivas, abordajes y experiencias que nos permitan avanzar en trayectos comunes de discusión y socialización.

### Referencias bibliográficas

- Consejo Federal de Educación (2010). *Resolución CFE N° 119/10*. Iguazú, Misiones, 30 de septiembre de 2010. Recuperado de <https://tinyurl.com/y33rnds7>
- Fucks, A. E. (2019). Más que un conflicto entre lenguas. *Soberanía sanitaria*, 3(6), 75-80. Recuperado de <https://tinyurl.com/y3hhdrxr>
- Hecht, A. C., García Palacios, M., Enriz, N. y M. L. Diez (2015). Interculturalidad y educación en la Argentina: discusiones en torno a un concepto polisémico. En Novaro, G., A. Padawer y A. C. Hecht (Coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (pp. 43-63). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Mendoza, S. (Dir.). (2004). *Diseño curricular para la Escuela Primaria*. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula.
- Nagy, M. (2017). Educación y pueblos indígenas: ayer y hoy. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 55-78.
- Novaro, G. (2003). “Indios”, “Aborígenes” y “Pueblos originarios”. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de concepciones escolares. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1(1), 199-219.
- Teobaldo, M. y Nicoletti, M. A. (2013). Representaciones sobre la Patagonia y sus habitantes originarios en los textos escolares. 1886-1940. *Quinto Sol*, [S.l.], v. 11, 169-194.
- UNIPE. Observatorio Educativo (2019). Estudiantes indígenas en escuelas argentinas. Una población invisibilizada. *Datos de la Educación*, vol. 4, año 2. Recuperado de: <http://observatorio.unipe.edu.ar/datos/85-estudiantes-indigenas>

# “¿Quién va a comprar el guaraní?” Hacia una gestión de lenguas y culturas indígenas en el nivel primario

ISMAEL AZAR\* Y GABRIELA NACACH\*\*

*Indio es el nombre con el que se denota y connota a quien se reconoce como integrante de una comunidad aborígen. Indio es llamado aquel que se desmarca del control de los cuerpos esperado y esperable. Indio fue aquel que no era europeo, sea de la India o de América o de otras tierras desconocidas. Indio es el ignorante, bruto, que hace las cosas al revés.*

*Indio es aquel que forcejea con las exigencias tecnológicas que las labores y los consumos nos imponen. No precisamos un diccionario para ir y fijarnos qué es ser indio y qué es serlo para tal o cual discurso. Basta con escuchar un poco alrededor, porque al indio cuando hay que nombrarlo, se lo nombra.*

ROQUE FUSARO<sup>1</sup>

A dos cuadras de Amancio Alcorta y Peipirí, en el barrio de Barracas, se emplaza la Escuela 10 del D.E. 5, conocida en el barrio como “la 10”<sup>2</sup>. Detrás, la Zavaleta. Arquitectura irónica de la política pública, el edificio de la escuela parece darle la espalda a la villa. Al frente una diagonal, testigo de procesiones

\* Estudiante de Formación Docente de la Escuela Normal Superior N° 1.

\*\* Prof. y Dra. en Antropología (Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires). Profesora en Institutos de Formación Docente (ENS 1, ENS 8 e IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”) y en el nivel secundario de la CABA.

<sup>1</sup> Profesor de Lengua. Estudiante de Formación Docente del IES en Lenguas Vivas Juan R. Fernández.

<sup>2</sup> Se trata de la Escuela Primaria N° 10 D.E. 5 “Dean Diego Estanislao de Zavaleta”, de Jornada Completa, que está ubicada en la calle Iguazú 1110.

a la Virgen de Caacupé, patrona de la hermana República del Paraguay y símbolo de identidad de muchos de los habitantes del barrio. Por Grito de Asencio aún parece sonar un bombo con platillo del último carnaval. Un escudo de Huracán pinta una pared. Cerca, muy cerca, Parque Patricios, cuna de El matadero, donde Echeverría denuncia la *barbarie* del Restaurador. Puente Alsina, Barracas, Pompeya, Nueva Pompeya. Más allá...

En la Dirección de la escuela, la misma que por esa ironía parece dar la espalda a la villa, hay una estampita de la virgen junto a un cartel en el que está escrito, con marcador azul, “son 30.000”. Las paredes se transforman en un mosaico compuesto de las más diversas imágenes: Un *si'kuli*<sup>3</sup>, un retrato de Mercedes Sosa y otra cantidad de papelitos y fotos con abrazos y notitas de lxs pibxs coronan un sincrético espacio. Al mismo tiempo que a unx le parecieran no ser paredes propias de una oficina de dirección no se le ocurre otras imágenes más adecuadas que esas.

Una mamá pasa y pide permiso para entrar a la Dirección, aunque la puerta está

abierta. La puerta siempre está abierta. Necesita ayuda para gestionar la AUH o algún otro trámite del estilo. De a ratos, la escuela parece transformarse en una oficina de la ANSES. Mientras, algunos papeles guardan su urgencia al lado de un viejo monitor de computadora. Hace un par de horas que debían haber seguido su curso burocrático.

–Es que nosotrxs nos distraemos con estas cosas –afirma el director mientras termina de ultimar los detalles para el torneo de ajedrez del sábado. En esa oficina, lo urgente no pareciera quitarle lugar a lo importante.

En un silloncito que está afuera, al lado de la Secretaría, un pibe sin guardapolvo lee un libro de cuentos con imágenes ante la mirada atenta de lxs adultxs que se encuentran cerca, lo suficientemente cerca. Él lo sabe. Cada tanto levanta la mirada para observar hacia el interior de la Dirección. Ante un guiño, ingresa y se sienta para contar lo que estuvo leyendo. Más le vale que lo haya hecho con el lío que armó.

Se escuchan pasos por el pasillo. Alguien va llegando con un termo bajo el brazo y un remolino de chicxs a su alrededor. A medida que avanza, el remolino va mermando. Es lógico también. Es recreo.

–*Maitéipa neko'ê*<sup>4</sup> –se escucha, y un brazo se estira para ceder un mate.

–*Che ko'ê porã ha nde*<sup>5</sup> –se amaga una respuesta no sin dificultad.

–*Che ko'ê porã avei*<sup>6</sup>.

Se trata de Ignacio, el profesor de guaraní.

En el patio, juegos, gritos, corridas, caídas, risas y llantos superpuestos conforman un sonido característico del recreo de una escuela primaria. El bullicio termina cuando suena el timbre y los grupos entran para dirigirse a las aulas. El patio quedaría en silencio si no fuera porque en “la 10” las paredes también hablan. Dos murales: “Mientras haya maestros de pie no habrá pueblos de rodillas” acompaña el dibujo de un guardapolvo con la bandera Wiphala cosida en los bolsillos que sostiene un cartel que grita “Luche y que se escuche”. Al lado, la invitación a no perder la memoria. Pañuelos blancos, el “Nunca más” en rojo, y los nombres de las personas desaparecidas del barrio.

En el comedor, cuatro maestras comparten el almuerzo bajo el ruido infaltable e inefable que se escucha en ese momento en cualquier escuela. Mientras desde el piso superior algunxs niñxs juegan arrojando diferentes objetos que se estrellan en el piso,

<sup>3</sup> Amuleto protector de la casa, de origen prehispánico.

<sup>4</sup> En guaraní: Te saludo. ¿Cómo amaneciste?

<sup>5</sup> En guaraní: Amanecí bien, ¿y vos?

<sup>6</sup> En guaraní: Amanecí bien también.

nos juntamos para poner en común el “proyecto del Normal”<sup>7</sup>: un proyecto chiquito que busca construir miradas colectivas a partir de la evaluación del espacio de lengua y cultura guaraní, espacio que la escuela lleva adelante desde hace dos años. Un proyecto chiquito que intenta reflexionar sobre las relaciones –históricamente asimétricas- entre lenguas y culturas. Un proyecto chiquito que espera, tal vez, generar un instrumento de gestión institucional para que el espacio pueda trascender los vaivenes de un contrato a término para el profesor de guaraní<sup>8</sup>.

Ignacio va sólo dos mañanas a la escuela. En una escuela con un porcentaje mayoritario de estudiantes cuyas familias vienen migrando de la hermana República de Paraguay, distribuye el acotado tiempo que su contrato permite entre 4° y 7° grado. Muchxs de lxs integrantes de la comunidad no están alfabetizados y si bien muchxs de ellxs hablan guaraní, una lengua de origen indígena, no se identifican como pertenecientes a un pueblo originario. Producto del estigma con el cual los pueblos indígenas han pasado a la historia, la etnicidad fue una huella que se necesitó borrar u ocultar.

–Ahora “paraguayo” o “boliviano” dejó de ser una palabra peyorativa. Ya no se discrimina por la nacionalidad, algo que antes

era frecuente –cuenta una maestra para poner en valor el espacio de lengua y cultura guaraní.

–Sin embargo, el color de piel pasó a ser signo de marginación. “La negra” es ahora el insulto –comenta, explicitando cómo, aun cuando la diferencia es constitutiva de lo social, “la desigualdad es resultado de un proceso de jerarquización y del ejercicio del poder sobre la diferencia” (Pacecca y Averbuj, 2014, p. 20).

No deja de sorprendernos, en este punto, cómo sujetos históricamente marcados por su diferencia y vulnerados en sus derechos en función de ella, terminan reproduciendo una historia que los tiene como protagonistas con otrxs tan otrxs como ellxs para la sociedad mayoritaria.

Son chicxs, nos tranquilizamos sonriendo, no sin preocupación, sabiendo con Tenti Fanfani (2007) que sin la escuela no se puede construir una sociedad más justa e integrada, pero la escuela sola no puede educar y al mismo tiempo garantizar las condiciones sociales, materiales, culturales, etcétera, del aprendizaje.

Frente a una historia de invisibilización y silenciamiento, todo parece insuficiente. Parece insuficiente que solo los grados de segundo ciclo tengan ese espacio. Sería interesante que contara con horas en los primeros grados para alfabetizar a lxs niñxs en guaraní como L. 2 o segunda lengua, si en el contacto lingüístico el castellano prima, o como L.1 si se tratase de su lengua materna. Reflexionar sobre sus usos, sistematizarla

<sup>7</sup> Proyecto de investigación en el marco del EDDI “Diversidad cultural e inclusión”. *Construcción colectiva del conocimiento pedagógico a través del diálogo inter-institucional: Hacia la gestión de lenguas y culturas indígenas en el nivel primario*. ENS 1 “Roque Sáenz Peña”.

<sup>8</sup> En octubre de 2016, se inicia la gestión –a través del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE)- de un contrato para el profesor de guaraní con el fin de sistematizar e institucionalizar una tarea que venía realizando en la Escuela 25 D.E. 1. Se convoca a participar de este proyecto a la Escuela 10 D.E. 5°, cuyo director también veía como una necesidad la inclusión de lenguas originarias debido a la gran población guaraní hablante que compone su alumnado. Si bien el proceso de contratación no fue inmediato, el profesor inició su labor docente en las dos escuelas mencionadas cuatro días a la semana en el turno mañana. El contrato se efectiviza en julio de 2017. (Graciela País. Comunicación personal).

e incluso escribirla<sup>9</sup> permitiría no solo jerarquizar en el ámbito escolar una lengua históricamente sometida sino también generaría las condiciones para un rápido aprendizaje de otras lenguas, entendiendo que “el plurilingüismo no puede comprenderse o explicarse como una sumatoria de monolingüismos sino como un recurso caracterizado por el desequilibrio, la heterogeneidad y la mezcla” (Gandulfo, 2012, p. 319).

Parece insuficiente si Ignacio no cuenta con un tiempo en la semana para sentarse con las maestras a planificar las clases. Tal vez así, el guaraní no quedaría circunscripto a 40 minutos semanales y pudiera hacerse presente transversalmente en las diferentes materias.

Parece insuficiente que solo haya un espacio de guaraní, sabiendo que también hay chicxs cuyas familias vienen migrando de la República Plurinacional de Bolivia, y también de Perú. Al no haber un espacio de lengua y cultura quechua o aymara se podría llegar a pensar que hay grupos que siguen siendo invisibilizados y silenciados.

Parece insuficiente si no se introducen en la formación docente las lenguas indígenas. Sin una perspectiva futura de docentes guaraní

hablantes o quechua hablantes resulta complicado pensar en la continuidad y reproducción de experiencias como la de “la 10”. Cómo hacerlo, además, si de la misma manera que ocurre con el guaraní, se torna difícil identificar perfiles hablantes de quechua que tengan formación para trabajar en escuelas y si no todas las instituciones formadoras de la Ciudad de Buenos Aires cuentan con una instancia curricular vinculada específicamente a esta temática.

Parece insuficiente si tampoco son similares los esfuerzos del GCBA para establecer listados de idónexs en lenguas extranjeras como el inglés y el francés que los existentes para construir bases con perfiles indígenas o hablantes de lenguas indígenas que permitan echar mano a una necesidad imperiosa de legitimación lingüística y cultural que tiene la edad del Estado-nación<sup>10</sup>. Quienes transitamos cotidianamente los espacios de formación docente sabemos, además, que quienes acceden a la educación superior y hubieran podido conocer una lengua indígena, en general no saben hablarla. En el mejor de los casos sólo reconocen fragmentos y al comenzar a indagar observan que sus familias no se las han transmitido, acentuando la autocensura intergeneracional. Es comprensible: ¿Para

qué transmitirla si es signo de *barbarie*? ¿Con qué objeto si pervive en los imaginarios sociales el deseo de que lxs niñxs aprendan un *buen castellano* y para lograrlo es necesario que no hablen guaraní? (Gandulfo y Alegre, 2015). ¿En qué medida si aún hay maestrxs que por desconocimiento consideran que hablar guaraní impide el aprendizaje del castellano y solicitan a las familias no compartir la lengua?

<sup>9</sup> Las lenguas indígenas son lenguas de tradición oral que se transmiten de generación en generación. En la actualidad los distintos pueblos comienzan a escribirlas con distintos objetivos, entre ellos, mantener viva la memoria y que esté presente como objeto de enseñanza en las escuelas, en consonancia con la legislación vigente. La normativización o estandarización es un camino complejo que involucra en muchos casos –nunca de manera homogénea– concepciones históricas, filosóficas y políticas de cada pueblo. En nuestro país se hablan por lo menos cinco variedades lingüísticas del guaraní.

<sup>10</sup> Existe un relevamiento de docentes bilingües de lenguas originarias al que solo se accede por el sitio web del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Se trata de un formulario de Google para quienes son actualmente docentes de uno o más establecimientos educativos de la C.A.B.A o para personas que puedan acreditar bilingüismo en castellano y alguna lengua indígena. Hay muy poca difusión al respecto y tampoco se observa un abordaje suficiente para canalizar la necesidad de llenado del formulario. Tampoco encontramos información pública que defina los destinos de los resultados de la encuesta.

—¿Ustedes también tuvieron guaraní en la escuela como nosotros? -un alumno se da vuelta y nos pregunta en la clase de *matemática en guaraní* de 6°.

—Nosotros no tuvimos esa suerte -decimos, mientras hacemos esfuerzos para seguir la clase y contar del 1 al 100.

*peteĩ*  
*mokoĩ*  
*mboapy*  
*irundy.*  
*po...*

Parece insuficiente que solo algunos niñxs tengan esta suerte. Es difícil pensar en un resurgimiento de las lenguas indígenas si la mayoría de las personas sigue formándose como si no existieran.

Parece insuficiente que el espacio solo esté presente en la escuela primaria. Sabemos que probablemente en la escuela secundaria estxs niñxs no tengan guaraní. Somos conscientes de nuestra génesis imperativa finisecular y el rol de la institución escolar en la construcción de civilidad y homogeneidad. Junto con la ilusión monolingüe que aun parecemos conservar, el paso por “la 10” quizás haya sido solo un paliativo que supone la progresiva pérdi-

da identitaria en aras de una homogeneización futura (Nacach, 2017).

### ¿Una escuela plurilingüe?

En el marco de este desencantamiento no parece tan descabellada la pregunta que se hace una maestra cuando soñamos la posibilidad de que “la 10” sea una escuela plurilingüe intensificada guaraní-castellano: “¿Para qué? ¿Quién va a comprar el guaraní?”. Pregunta que pone sobre la mesa hasta dónde el mercantilismo ha logrado hacerse cultura. Incluso las lenguas se vuelven mercancías. Mercancías que

¿Quién va a comprar el guaraní?  
Nadie, nadie lo va a comprar. Ninguna entrevista de trabajo se realiza en guaraní. No hay carteles en la ciudad escritos en guaraní. No se mandan mails en guaraní. No hay series o películas subtituladas o dobladas al guaraní. Y entonces, ¿vale la pena insistir en un espacio que parece no tener sentido?

cobran valor cuando encuentran nichos de inversión donde se puedan vender. Si lo pensamos en esta línea, la pregunta es desoladora. Ya sabemos la respuesta. ¿Quién va a comprar el guaraní? Nadie, nadie lo va a comprar. Ninguna entrevista de trabajo se realiza en guaraní. No hay carteles en la ciudad escritos en guaraní. No se mandan mails en guaraní. No hay series o películas subtituladas o dobladas al guaraní. Y entonces, ¿vale la pena insistir en un espacio que parece no tener sentido?

Sí, vale la pena.

Vale la pena porque descubrimos que el espacio aparece como una contraofensiva de la *prohibición del guaraní* (Gandulfo y Alegre, 2015): en Barracas, el *guaraní es a demanda*. Es a demanda del remolino de niñxs que rodean al profesor y exigen su presencia, si es que aún no ha ido al grado. Es a demanda de la palabra de una maestra que pregunta cuándo va a tener guaraní en 3er grado. Frente a un contexto en que pareciera que el guaraní solo puede aparecer en las aulas como una imposición, “la 10” es evidencia de que es posible que los mismos integrantes de la institución identifiquen el guaraní como una falta, lo conviertan en reclamo, y lo hagan presente dentro del aula, presencia que genera frutos que hace que quienes no lo tienen se den cuenta de su ausencia, lo reclamen, lo hagan presente y

así... Como una rueda que se rompe. O por lo menos comienza a romperse.

Vale la pena ver la expresión de las familias cuando entran a la escuela para presenciar un acto y escuchan que son recibidas en guaraní. Quizás sea la primera vez que su lengua es legitimada dentro de una institución del Estado. Vale la pena ver los rostros de lxs maestrxs, que quizás por primera vez se encuentren en el lugar de no entender lo que se está diciendo. Vale la pena que, aunque sea por un rato, el castellano se corra para darle lugar a lo que parecía no tener espacio en ningún lado. Y somos taxativxs: nadie puede arrogarse el derecho de silenciar una lengua. No importa que no la comprendamos, que nos pase por el costado, que nos sintamos por una vez afuera.

Vale la pena entonces la pregunta del estudiante de 6° mientras aprendíamos los números en guaraní. Una pregunta que refleja, ojalá, el inicio de la naturalización de un espacio que considera al guaraní no como una aparición excepcional propia de “la 10” sino como un contenido al que todxs podrían, y deberían, tener acceso.

Vale la pena porque, ante la ausencia de un espacio de lengua y cultura quechua o aymara aparece otra certeza: cuando se jerarquiza una lengua y una identidad oprimida se jerarquizan todas las que poseen esa condición. El quechua y el aymara aparecen porque se



habla de ellos. No se los niega. No son menos que el guaraní. No son menos que el inglés ni el castellano. Circulan en las aulas porque todas las lenguas y culturas circulan.

Vale la pena, aunque sabemos que nadie lo va a comprar, porque soñamos con que algún día el guaraní se haga presente en la cotidianidad de la vida social. Vale la pena porque entendemos que el currículum escolar es el resultado de una decisión política que juzga algunos contenidos como valiosos y por tanto excluye a los que juzga innecesarios. La sociedad se forma entonces con una idea homogénea sobre lo que es cultura y lo que no; introducir el guaraní en los contenidos curriculares permite no solamente enseñar la lengua y la cultura, sino también enseñar que el guaraní tiene un valor cultural tan alto como cualquiera de los otros contenidos enseñados en las otras materias. Vale la pena, porque es tal vez una de las formas de romper el círculo vicioso de desvalorización hacia las lenguas indígenas.

Vale la pena, aunque nunca nadie lo compre. Porque ninguna lengua tiene un valor regido por las leyes del mercado, ni se vuelve valiosa a partir del aumento de la demanda.

En las aulas de nuestros profesorados, no nos cansamos de repetir hasta el cansancio:

*la lengua es herramienta imprescindible de la comunicación, un medio para el intercambio entre las personas y los pueblos, pero también es un fin en sí misma, cuando se transforma en poesía, en arte. La lengua nos cuenta la historia, nos transmite la memoria. La memoria de nuestros padres, de aquellos que amamos, de los que transitan otros tiempos y otros espacios. La lengua habita sujetos y cada uno nos relata su historia, su memoria. Y de ser un poquito historia, un poquito memoria y un poquito arte, la lengua se convierte en identidad, identidad de cada uno e identidad de muchos. (Fiszbejn, 2019)<sup>11</sup>*

Salimos de la escuela, lxs auxiliarixs nos despiden tan cálidamente como nos recibieron cuando entramos, como si en unos pocos meses ya fuéramos de la familia. Caminamos en silencio por Amancio Alcorta hacia Monteagudo. Recorremos las cuadras que nos separan de la estación de subte “Parque Pa-

<sup>11</sup> Estudiante de Formación Docente del IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”.

tricios” mientras pensamos. Pensamos en lxs chicxs, en la escuela y en el espacio de guaraní. Pensamos en lo que se está generando en esa comunidad escolar. Pensamos en que realmente vale la pena. Y sonreímos. Sonreímos, sin dejar de reconocer que urgen espacios de legitimidad, que urge la presencia del Estado. “Urge una escuela plural, donde el respeto a la diversidad no represente una estrategia discursiva del plano curricular, sino que se materialice en políticas públicas que acompañen la voluntad de aquellos otros que han decidido no callar” (Fiszbejn, 2019). Pero igual sonreímos. Porque frente a un panorama que pareciera desolador, frente a tantas urgencias sin atender, frente a tantos espacios como este que quedan por militar, frente a tanta ausencia de muchxs de quienes tienen en sus manos la posibilidad de revertir la historia; frente al sentimiento de soledad y abandono de esta realidad, “la 10” nos regaló una certeza que nos roba una sonrisa: *Mbo’ehao pa rojapo oñondivepa*<sup>12</sup>.

<sup>12</sup>En guaraní: La Escuela 10 la hacemos entre todxs.

## Bibliografía

- Fiszbejn, P. (2019). Escrito de reflexión: lenguas, culturas, historia y presente. *Cátedra Derechos Humanos, Sociedad y Estado*. Ciudad de Buenos Aires, IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”.
- Fusaro, R. (2019). ¿Qué es un indio? *Cátedra Derechos Humanos, Sociedad y Estado*. Ciudad de Buenos Aires, IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”.
- Gandulfo, C. (2012). “Guaraní sí, castellano más o menos”. Etnografía en colaboración con niño/as en una escuela rural de Corrientes. *Spanish in Context*, 9(2), 315–338.
- Gandulfo, C. y T. Alegre (2015). El discurso de la prohibición del guaraní: ¿cien años de continuidad? *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*, 5(2)
- Nacach, G. (2017). Lo de todos y lo propio. La educación secundaria en contextos de diversidad cultural y lingüística. *Novedades Educativas* (Tomo 315; gestión educativa y micropolítica).
- Pacecca, M. I. y G. Averbuj (2014). *Mirar y que te miren, pensar y que te piensen: migraciones, diferencia y derechos en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XIX.

## Agradecimientos

No queremos dejar de mencionar a todxs los que día a día hacen la 10: al equipo directivo, a las “secres”, a lxs maestrxs, a lxs auxiliares, a lxs que aún no conocimos. A Ignacio, por las palabras y frases en guaraní y por el compromiso permanente con la lucha de su pueblo. A lxs estudiantxs, que cada vez que nos vamos nos preguntan cuándo vamos a volver.

# Con nuestra voz cantamos

ROQUE FUSARO\*

Tuve la fortuna de ser alumno de la profesora Gabriela Nacach<sup>1</sup>, quien me acercó uno de los tomos de la colección “Con nuestra voz”, que recoge escritos en distintas lenguas indígenas que se hablan en el país<sup>2</sup>. La intención de la profesora era, justamente, desafiar la representación de una Argentina monolingüe y blanca que desciende de los barcos de la que se sirvió el aparato ideológico responsable de la for-

mación del Estado nacional y que aún hoy destila en el discurso de las clases dominantes y no tan dominantes. Cantamos es el tomo que compila los textos de las lenguas pertenecientes a la familia tupí-guaraní, y como mis alumnos son, en su amplia mayoría, hablantes del guaraní, decidí llevarlo a la escuela para compartirlo con ellos.

Desde hace poco más de diez años trabajo en la Escuela de Enseñanza Media N°6

D.E. 5°, conocida como “La 6 del 5”. Esta escuela está ubicada dentro de la Villa 21-24, en Iriarte s/n y Mostesquieu. El 46 y el 70 te dejan casi en la puerta. Hasta que empecé a trabajar ahí ni me hubiera imaginado que toda una comunidad estaba ahí nomás viviendo su lengua, que no era la mía, a 20 minutos de mi casa y de la casa de tantos otros.

\* Estudiante del profesorado en Inglés del IES Lenguas Vivas. Cátedra: Derechos Humanos, Sociedad y Estado.

<sup>1</sup> “Derechos Humanos, Sociedad y Estado”, del Profesorado de Inglés del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

<sup>2</sup> “Con nuestra voz” es una colección publicada por el Ministerio de Educación de la Nación que reúne y entrelaza textos plurilingües escritos en lenguas indígenas y en castellano por alumnos, alumnas, docentes y miembros de pueblos originarios de unas 120 escuelas de todo el país y agrupados en 19

Un viernes finalmente llevé el libro. Cuando terminó la clase, me fui sin él del aula y nadie me lo devolvió. Quizás se podría pensar ante esta apertura que había sido robado, pero es muy posible que tímidamente me sea devuelto cuando llegue el momento. La verdad es que no importa.

pañeros, me explican guaraní en el aula de 3º 2ª. Intentan hacerme decir obscenidades, incluso a veces yo les respondo con alguna que ya tengo bien aprendida. Cuando se los muestro, Gilberto me cuenta que él nunca leyó en guaraní. Aldo le pregunta si nunca fue a la escuela en Paraguay, que allá es una

se arma polémica. Aldo dice que el mbeju no lleva naranja, Gilberto le señala mbyky y le dice que es apenitas y María acuerda con que la naranja va y que se la podés poner si querés, y entonces regresa a su evaluación. Les cuento que además de recetas, en este libro hay dichos y cuentos. Vamos al cuento “Tigre”, pero la palabra yagua les choca. Aldo dice que está mal escrito y le muestra a Gilberto el problema y, caóticamente, me lo explican. Entiendo que el problema es que el grafema “Y” se usa para la vocal y no como consonante, yo también lo había notado, e intento llamarles la atención acerca del grafema “I”, pero no me dan bolilla. Aldo empieza a doblar el borde del libro como para cambiar la página, y llegamos a los refranes. Gilberto me explica el significado del tembi’u michi heterei, usando la palabra “chiquita”. María, que está pendiente de lo que está pasando en el escritorio, comenta que es verdad, que las cosas ricas cuando comés poquito querés más. En el siguiente refrán la lectura se dificulta. Gilberto marca con el dedo las palabras que reconoce y me las traduce en voz alta. Por primera vez acuden al texto en español. “Entonces esto es indigesta”. Aldo estaba leyendo el último de la página y se lo dice a Gilberto en voz alta, en un tono que denota que le causó cierta gracia. María escucha desde su asiento. Leo la traducción y les pregunto

Hasta que empecé a trabajar ahí ni me hubiera imaginado que toda una comunidad estaba ahí nomás viviendo su lengua, que no era la mía, a 20 minutos de mi casa...

Le mostré el libro a Gilberto y a Aldo, mientras todos sus demás compañeros hacían una evaluación. Aldo no quiso hacerla, Gilberto ya la había hecho. Ellos, y otros com-

materia de la escuela y María interrumpe su trabajo en la evaluación para explicar que era muy difícil escribir y leer en guaraní. Parece haber acuerdo en tal dificultad. Gilberto cuenta que él vino al año. Los dos vienen a mirar el libro, y empezamos a leer la receta del mbeju. Gilberto hace sonidos como si estuviera intentando agarrar algo caliente. No entiende tanto como esperaba. “Esto es huevo”, “esto es grasa”. María viene y mira. Discute con Aldo el significado del verbo en guaraní, al que le atribuyen finalmente la traducción “tirar, arrojar”. Cuando llegan a la naranja,

universos lingüístico-culturales. Así, en cada uno de sus seis tomos hay textos que pertenecen a variedades de una lengua, a lenguas próximas o a pueblos relacionados lingüística, histórica o culturalmente. Son producciones creadas desde las escuelas y las comunidades para que circulen por toda la comunidad educativa como material para el conocimiento, el debate y el disfrute, y como recurso de enseñanza. Recuperado de <https://tinyurl.com/y2397p2w>.

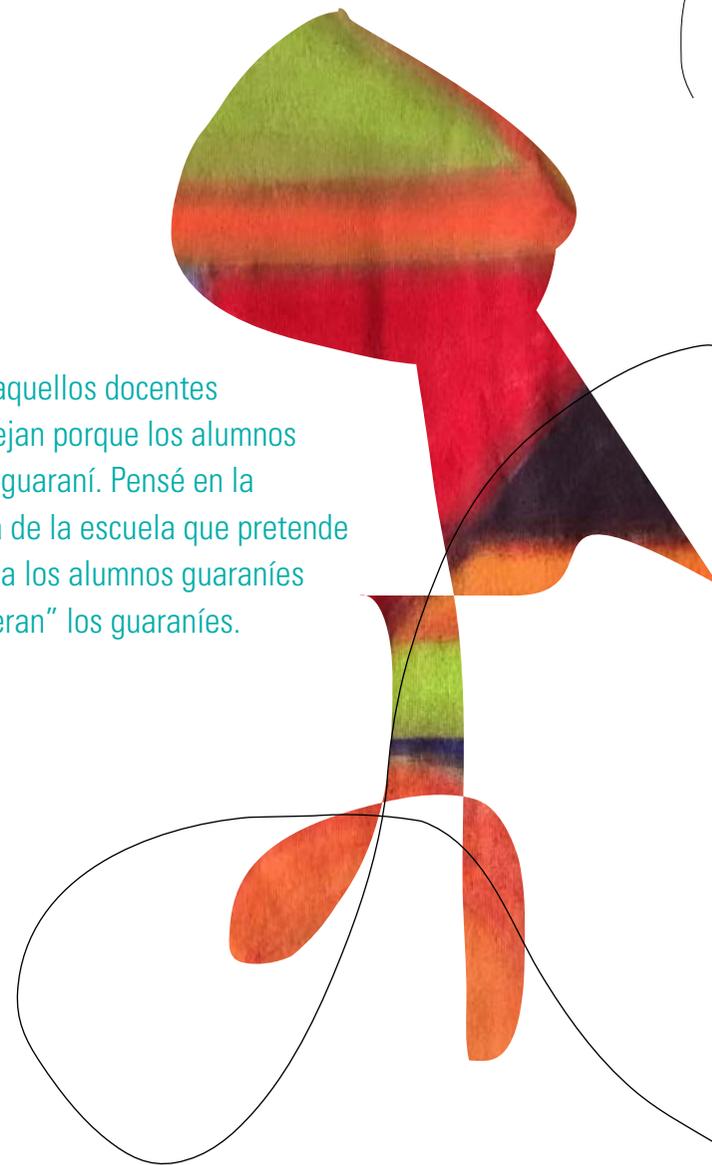
qué quiere decir que “dan para todo”, María traza un círculo en el aire con el dedo mientras piensa la explicación. “Como que alcanza para todos”, me dice. En ese momento descubro a unos alumnos en una actitud un poco sospechosa y me paro. Probablemente hayan aprovechado todo este momento para copiarse, qué le vamos a hacer. Cuando vuelvo, Gilberto le está mostrando algo en el libro a Gisela, que está sentada pegada al escritorio, y que estuvo escuchando todo, y Aldo y él se van a sentar juntos con el libro. Los veo leyendo, con el libro abierto para los dos, hablando entre ellos. Después de un rato Gilberto me cuenta, como una confesión, que no entiende mucho. “Algunas cosas, como *po*”, me explica en palabras que yo puedo entender. Ahora que escribo esto me doy cuenta de que nunca los había visto sentados juntos. Cuando me fui, Gilberto seguía ahí, intentando descifrar su lengua volcada en tinta. Creo que el libro se fue con él. Y si vuelve, no lo voy a aceptar.

El tomo *Cantamos* de la colección tiene un prólogo que está escrito por Carolina Gandulfo, alguien que al parecer trabaja mucho con el guaraní en la provincia de Corrientes. El prólogo interpela al lector que ignora el guaraní y todo lo que existe alrededor de él, pero también lo nombra a Gilberto. Él es ese niño bilingüe que ve su lengua, la de sus

padres, la de su casa, escrita por primera vez. Está hecho para él, y lo supo. El encuentro con este tomo ha sido un evento, algo extraño, inesperado. Su lengua propia se le presenta como indescifrable, pero lo importante aquí es que se le presenta. Y ojalá quede presente, y quizás, quien dice, sea el punto de partida para que su idioma le fluya por las manos.

Ese mismo viernes estuve en otra aula de la escuela en la que había afiches acerca de los pueblos originarios. Uno de esos afiches hablaba de los guaraníes. No lo leí, pero su sola presencia me dejó pensando. Pensé que en otra aula de la escuela vi afiches describiendo a los pingüinos y a los escorpiones. Pensé en aquellos docentes que se quejan porque los alumnos hablan en guaraní. Pensé en la arrogancia de la escuela que pretende enseñarle a los alumnos guaraníes quiénes “eran” los guaraníes. Pensé en los chicos con sus remeras, las chicas con sus peinados. En el chipero que viene en el segundo recreo, en la sopa que vende la señora del buffet del Plan FINES. Pensé una comunidad tan viva que se cuele dentro de la escuela, que simplemente la ve pasar y no sabe del todo bien qué hacer con ella.

Pensé en aquellos docentes que se quejan porque los alumnos hablan en guaraní. Pensé en la arrogancia de la escuela que pretende enseñarle a los alumnos guaraníes quiénes “eran” los guaraníes.



# Educar para las lenguas de la Nación

PAMELA ALEXIA FISZBEJN\*

Existen distintas aproximaciones al análisis de los conceptos de lengua y cultura y la relación que puede establecerse entre ellos. Se ha llegado a sostener que la manera en la que cada individuo estructura su pensamiento es completamente dependiente de las estructuras que subyacen a su lengua, en lo

que se conoce como determinismo lingüístico. Sin embargo, esta afirmación ha sido fuertemente cuestionada, dando lugar a otra hipótesis, de naturaleza más permisiva, que reconoce una relación entre las piezas léxicas de una lengua, su forma, así como el modo en el que esta última deriva significado y la

manera de conceptualizar la realidad de sus hablantes, sin que esta relación sea absolutamente determinante.

Pero este vínculo no transcurre solo en una dirección. No solo de la lengua se nutre la cultura, sino que es posible pensar que las experiencias de los hablantes son las que dan sustento a una lengua. Pues las lenguas están vivas en tanto que haya quien las hable. Una lengua en uso es una lengua que se transforma a través del propio uso que de ella hacen sus hablantes. Una lengua es una realidad cambiante.

---

\* Estudiante del Profesorado en Educación Superior en Alemán del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Este trabajo fue realizado en el marco de la materia DDHH, Sociedad y Estado, a cargo de la profesora Gabriela Nacach.

La lengua es multifacética. Y es que la lengua es herramienta imprescindible de la comunicación, convirtiéndose en medio para el intercambio entre las personas y los pueblos, pero también es un fin en sí misma, cuando se transforma en poesía, en arte. La lengua nos cuenta la historia, nos transmite la memoria. La memoria de nuestros padres, de aquellos que amamos, de los que transitan otros tiempos y otros espacios. La lengua habita sujetos y cada uno nos relata *su* historia, *su* memoria. Y de ser un poquito *historia*, un poquito *memoria* y un poquito arte, la lengua se convierte en identidad, identidad de cada uno e identidad de muchos.

Aquellos que compartimos una misma lengua participamos de una suerte de identidad colectiva. A través de nuestra lengua nos comunicamos relatos y sentidos que nos son comunes, cosmovisiones y modos de interpretar el mundo. La lengua que nos es común es símbolo en sí y portadora de muchos otros. Nuestra lengua nos contiene hacia adentro y nos representa hacia afuera.

Sin embargo, en lo común se esconde el riesgo de volver al otro invisible. Aquello que se pierde de vista es lo diferente. La identidad de muchos, esa que nos amalgama, es la misma que nos hace olvidar la identidad de cada uno, o incluso la de algunos, que también son muchos, pero son menos, o no son menos, pero valen menos. Valen menos porque así lo ha decidido el discurso hegemónico, porque así lo ha dictaminado la historia, la historia que nos contó nuestra lengua.



Las voces indígenas relatan más que mitos y leyendas, son voces que comparten nuestro tiempo y nuestros espacios, aun cuando nos han enseñado a ignorar este hecho.

Los pueblos indígenas que habitan nuestro continente constituyen un ejemplo de ese otro invisibilizado. Nuestro Estado, así como los demás, se erige sobre la construcción de la Nación, esa que es identidad de muchos que son iguales. Muchos que desean el mismo destino y vienen de un mismo origen. Un recorrido que se relata en una misma lengua.

No obstante, ese relato amalgamante no nos es dado libre de conflicto. Los otros existen. Los otros poseen su memoria y cuentan su historia. Los otros crean y son atravesados por su arte. Los otros habitan su lengua y la hacen vivir.

La lengua de la Nación es una, pero en verdad son muchas. Entonces, la Nación es una, pero quizás son muchas.

Los pueblos indígenas representan otras identidades que han sido institucionalmente violentadas. Sobre el exterminio de dichas identidades se han trazado las fronteras

que llegaron para ponerle límites a la tierra y luego un dueño. Pero no solo con cadáveres se borra una identidad, a veces, basta tan solo con negarle su lengua, con negarle su historia, su memoria, su arte.

Históricamente se ha logrado una suerte de proscripción de la identidad indígena, donde la coerción, cuando no ha actuado de forma directa, ha funcionado en el terreno de la humillación. No hace falta que no estén, alcanza con que no quieran estar. Alcanza con el relato del indígena “salvaje”, “retrógrado” y “mal habido”. Alcanza con lograr que la lengua indígena sea en el imaginario significativo de todo aquello, para que ya nadie quiera hablarla.

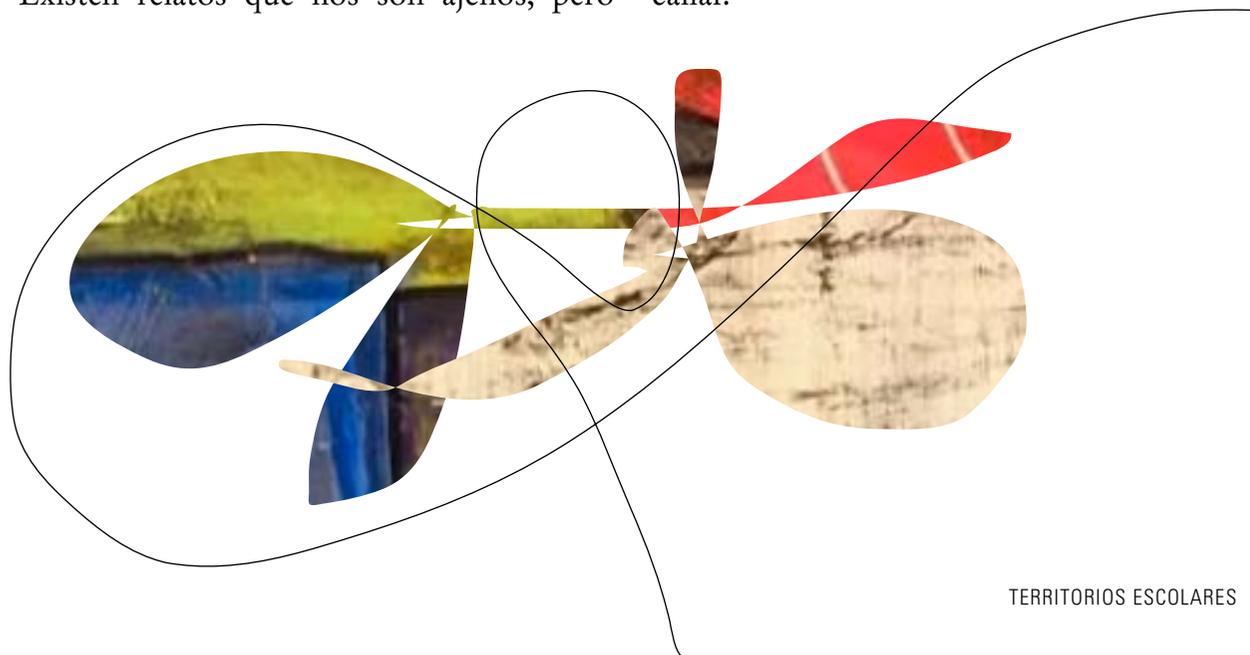
Pero la proscripción no es total y donde existen hablantes de una lengua, existe una lengua que está viva y es capaz. En las voces indígenas existen otros relatos y otras maneras de configurar la vista, otros modos de interactuar con la naturaleza y entre nosotros. Existen relatos que nos son ajenos, pero

también muchos que no lo son. Las voces indígenas relatan más que mitos y leyendas, son voces que comparten nuestro tiempo y nuestros espacios, aun cuando nos han enseñado a ignorar este hecho.

De la lengua resurge la identidad y de la identidad, la lucha que se vale de la lengua. Urge, entonces, al considerar las decenas de identidades que se autoperciben como pueblos indígenas, la lengua escrita que corre con ventaja. Urge espacios de legitimidad. Urge la presencia del Estado. Urge una escuela plural, donde el respeto a la diversidad no represente una estrategia discursiva del plano curricular, sino que se materialice en políticas públicas que acompañen la voluntad de aquellos otros que han decidido no callar.

## Bibliografía consultada

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México DF, Fondo nacional de cultura económica.
- Averbuj, G. y Pacecca, M. I. (2014). *Mirar y que te miren, pensar y que te piensen: migraciones, diferencia y derechos en la escuela*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Con nuestra voz. Escritos plurilingües de docentes, alumnos, miembros de pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas. Creamos, Enseñamos, Recordamos, Compartimos, Cantamos*. Coordinación y edición de contenidos. 1ª edición multilingüe. Buenos Aires. Recuperado de <https://tinyurl.com/y2397p2w>
- Pacecca, M. I. y Villavicencio, S. (Compiladoras). (2008). *Perfilar la nación cívica en Argentina. Figuraciones y marcas en los relatos inaugurales*, Buenos Aires, Ediciones del Puerto, Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA).





**TERRITORIOS ESCOLARES** REVISTA DEL NIVEL SUPERIOR DEL NORMAL N°1

# Andar la escuela

# Educación en contextos de vulnerabilidad social

## Desafíos del trabajo docente para la inclusión educativa

VALERIA CANCELADA, ARTURO CABRERA ESCALANTE, ANDREA O'NEIL Y VERÓNICA MARTÍNEZ\*

### Introducción

El presente trabajo se propone retomar fragmentos de experiencias de niños en situación de vulnerabilidad que asisten a la escuela, con la finalidad de mostrar los significados que le dan ellos a la institución, así como describir las prácticas docentes ante estas situa-

ciones. Nos basamos en observaciones llevadas a cabo durante nuestras prácticas para el profesorado de primaria e inicial, así como de entrevistas con docentes de esas instituciones y otras experiencias en trabajos dentro del campo docente que hemos tenido. Abordamos así las temáticas de enseñar en contextos de vulnerabilidad, de dar cuenta de la hetero-

geneidad de realidades que conviven en la escuela, la tarea docente y su posible alienación en el trabajo.

### Desafíos actuales del trabajo docente en contextos socioeducativos diversos

Hoy en día, uno de los objetivos de la escuela pública consiste en reconocer y alojar a las realidades diferentes que conviven en una misma aula, aceptando, respetando e incluyendo a las diversidades, en un con-

\* Estudiantes de los Profesorados de Educación Primaria y Educación Inicial de la ENS N°1. Cátedra: Seminario de Trabajo Docente, a cargo del docente Federico Milman.

texto en el que las políticas tomadas por los gobiernos neoliberales se han caracterizado por desigualar y diferenciar. Esto tensiona las prácticas escolares, al confrontarse con una situación para la cual no fue pensada y que la atraviesa día a día. Las realidades diversas se vuelven un obstáculo a la hora de enseñar y, para que el aprendizaje sea efectivo en estos casos, se requiere de un mayor compromiso por parte del docente con su tarea cotidiana.

Muchas veces los alumnos en situación de desigualdad socioeconómica necesitan más atención, ya sea con asistencia de otros profesionales (psicólogos y psicopedagogos), o en algunos casos proporcionándoles los materiales para el trabajo en la escuela, además de asegurarse de que hayan desayunado o almorzado. En estos casos, el docente deberá invertir más tiempo y dedicación y no pasar por alto estas realidades. “Creo que hay dificultades, todo te significa un esfuerzo mayor para el que está aquí, es una realidad; hay obstáculos para todo, pero hay que insistir.” (citado en Redondo, 1999, p. 27).

Como enunciaba Freire (2002), el maestro no puede ser un simple reproductor de los contenidos o únicamente bajar los lineamientos del diseño curricular, porque trabajar como docente en forma alienada sin compromiso real, ni militancia, ni escuchando las necesidades, sólo estaría contribuyendo a

augmentar las desigualdades, y a reproducir y perpetuar el sistema, a la vez que estaría alienado de su trabajo.

Retomamos la definición de trabajo alienado, de Rodrigo Cornejo, como la situación por la cual

*el hombre es separado de su trabajo, no tiene injerencia respecto de lo que produce, ni sobre la manera en que lo hace. (...) Lo que es trabajo aparece como algo ajeno, externo, y apropiado por otro. Ese otro es quien define la forma que tomará el trabajo, su intensidad y duración, el tipo de relaciones sociales a establecer en torno a la actividad del trabajo.* (Cornejo, 2006, pp. 11-12)

Por ello, es preciso que el maestro se preocupe por conocer las realidades de los niños a fin de repensar las estrategias didácticas y pedagógicas más adecuadas para lograr un efectivo aprendizaje.



Por el contrario, como intelectuales transformativos, tal como proponen Paulo Freire (2002) y Henry Giroux (2007), los docentes deben incluir a los niños en situación de vulnerabilidad y no educar en forma descontextualizada o sólo destinar la enseñanza únicamente a los alumnos “que me puedan seguir”.

El intelectual transformativo, en palabras de Henry Giroux, es aquel que tiene responsabilidad tanto en la configuración de los objetivos como en las condiciones de la enseñanza escolar. “Semejante tarea resulta

imposible dentro de una división del trabajo en la que los profesores tienen escasa influencia sobre las condiciones ideológicas y económicas de su trabajo” (Giroux; 2007, p. 7). Por ello, es preciso que el maestro se preocupe por conocer las realidades de los niños a fin de repensar las estrategias didácticas

y pedagógicas más adecuadas para lograr un efectivo aprendizaje. Esto no puede lograrse con la acción individual de un único docente, sino que es esencial el trabajo cooperativo y solidario entre docentes y directivos de la misma institución -e incluso entre otras instituciones- para accionar en toda la comunidad.

*Si estas reflexiones se hacen de manera conjunta entre todos los docentes y personal directivo y administrativo de la escuela, los acuerdos a los que se llegue harán de la escuela una institución más adecuada a las reales necesidades de las jóvenes generaciones y del mundo que les toca vivir; será también una institución más justa, equitativa y, por ende, aumentará su potencial educativo. (Bixio, 2003, p. 100)*

Rodrigo Cornejo también agrega, al respecto, que el maestro tiene que ser un intelectual creativo, autor e investigador en su trabajo, y propone una nueva mirada de la relación profesor-alumno para ganar la disputa por el control del proceso de trabajo con la administración central (Cornejo, 2006).

Por otra parte, Patricia Redondo (2003) menciona en su trabajo que, en la escuela, los alumnos en situación de vulnerabilidad recuperan el tiempo de la infancia que no está presente fuera de allí, y se convierten en sujetos deseantes de un futuro diferente de lo que es su presente.

### **Voces y miradas desde los/las niños/as y docentes en la cotidianidad escolar**

Es en la institución educativa donde se sienten reconocidos, incluidos, se les llama por su nombre, se les reclama si no asisten a la escuela, se les asignan roles que los hacen sentir reconocidos. Se les da voz en la escuela, una voz que en la vida diaria se encuentra silenciada.

*En ese curso, los niños se levantaban de sus bancos para mostrarle al maestro que habían resuelto de manera correcta la actividad, con el fin de reforzar su aprobación. En los recreos, los niños abrazaban al profe Leo, incluso a mí durante la semana de las observaciones. Desde el día 1 de esa semana de observaciones que no paraba de recibir abrazos, incluso me decían “te quiero”. Le hacían dibujos al maestro, y a mí también, a quien sólo conocían hace*

*pocos días. Agustina, una tarde, antes de ir a la formación para ir a casa, me abrazó mientras me dijo: “no me sueltes nunca, quiero que vengas siempre acá o que vengas a mi casa”. (Fragmento observación de clase)*

Estas situaciones, como muchas otras, reflejan una necesidad de los niños de sentirse en un papel destacado e importante. A modo de ejemplo traemos el caso de Marcos, alumno de sexto grado:

*Mientras realizábamos observaciones de la institución, por fuera de las aulas, nos cruzamos a un chico que estaba parado en la puerta de la biblioteca. Cuando le contamos que estábamos observando nos dijo: “yo los puedo llevar a recorrer todos los rincones de la escuela”, y en seguida bajó las escaleras y nos hizo la seña de que lo sigamos. Parecía un guía turístico mostrándonos su ciudad favorita y amando su profesión. Es muy conversador. “¿Qué haces afuera de clase?”, le preguntamos. “La seña me sacó, están leyendo en la biblioteca; me dejó salir un rato.” (Fragmento de observación)*

Luego de conversar con docentes, nos explicaron que Marcos estaba medicado por hiperactividad y que estuvo en situación de



calle con su familia por mucho tiempo, y ahora fue dado en adopción a una nueva familia, separado de sus hermanos.

En este caso, nos parece importante la comprensión y el conocimiento de su historia personal por parte de la escuela y los docentes, para entender el porqué de su hiperactividad, ansiedad e inestabilidad, y no culpabilizarlo, porque eso sólo logrará que el alumno no quiera asistir más. Se trata de empatizar y colaborar con él, de darle sus tiempos libres, aprovechar sus destrezas y habilidades del lenguaje oral, entre otras. Es decir, el docente debe ajustar la enseñanza a las características de este alumno, a fin de que sea más fructífero y efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo expresa Redondo en la siguiente cita:

*Insistir cotidianamente para retener, para que estudien es parte de la tarea de los maestros de la escuela en la villa, compartida también por el personal auxiliar, cooperadores. Los maestros y la escuela interpelan a los niños-adolescentes de la villa como alumnos constituyéndose en un espacio simbólico, en el cual se los reconoce, se los llama por su nombre, se les reclama e insiste en que asistan a aprender, a ocupar un lugar, que es el banco del grado. (Redondo, 1999, p. 27)*



A partir de las experiencias por las cuales transitamos durante nuestras observaciones, los casos relatados en este documento y otra serie de situaciones que cotidianamente tienen lugar en las instituciones y nos ponen en contacto con realidades muy complejas que de alguna u otra manera interpelan la tarea docente, es que traemos las palabras de Richard Sennet (2003), quien en su libro *El respeto* desarrolla la expresión “fatiga de la compasión”. Allí el autor utiliza dicha expresión para describir cierto sentimiento de acostumbramiento al horror y que hace que se pierda la capacidad de respuesta ante el sufrimiento de otro ser humano.

Por su parte Silvia Bleichmar, en su libro “Violencia social - Violencia escolar” intenta dar respuestas a consultas concretas de profesionales que se han visto superados

por diversas situaciones ocurridas dentro del aula (y fuera de ella también), y sostiene que la escuela debe ser no sólo un lugar de transmisión de conocimientos, sino de resubjetivación: “tiene que ayudar a producir subjetividades que no solamente sirvan para la aplicación del conocimiento, sino para la creación de conocimientos y de conocimientos con sentido, no solamente con el único sentido de ganarse la vida, sino con sentido” (Bleichmar, 2008, p. 51).

### Palabras finales

A lo largo de este trabajo hemos intentado recoger diversas historias, las cuales, desde nuestra perspectiva, demandan del docente un compromiso hacia sus alumnos “ya que la humanización del niño depende de su mirada” (Bleichmar, 2008, p. 28). La mirada del docente es la primera mirada humanizante que se establece fuera de su entorno familiar, y cuánto lo será si esa primera mirada que circula corresponde al amor. Ésta no siempre la encontramos. No siempre encontramos docentes altamente comprometidos con su trabajo, sino que muchas veces aparecen los casos de alienación, de fatiga, cansancio y falta de militancia y compromiso. En esos casos, el acto educativo tiende a convertirse en una

mera transmisión de saberes descontextualizados de la realidad o, mejor dicho, de las realidades sin contemplar a los sujetos con los cuales se realiza la tarea.

Como vemos, no son pocos ni fáciles los quehaceres docentes hoy en día. Y aún menos lo son cuando se encuentran sin la red que debería proveer el Estado para articular esfuerzos y acciones ante situaciones que requieran la asistencia contenedora del mismo, para garantizar los derechos de los niños y niñas dentro y fuera de la escuela.

Para finalizar, creemos importante destacar que desde hace varias décadas el rol de la escuela -y por ende, también de los docentes- en la sociedad fue mutando permanentemente de acuerdo a las necesidades más urgentes de las familias que a ella se acercan. Incluso canaliza muchos de los reclamos que la sociedad realiza, aún sin ser ella (la escuela) quien tiene injerencia en las decisiones. Sin embargo, es menester de la tarea docente trascender a estas injusticias en el aula para brindar a través del acto educativo esa equidad negada o “recomponer la esperanza” (Bleichmar, 2008, p. 48).

## Bibliografía

- Bixio, C. (2003). *Cómo planificar y evaluar en el aula: propuestas y ejemplos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cornejo, R. (2006). El trabajo docente en la institución escolar. *Revista de Psicología*, XV(2).
- Freire, P. (2002). Primeras palabras. En *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2007). Los profesores como intelectuales transformativos. Recuperado de <https://tinyurl.com/y3leo9r6>
- Redondo, P. (1999). Imaginando otros futuros: niños y escuelas en contextos de pobreza en la Argentina de los noventa. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 21-34.
- Redondo, P. (2003). Escuela y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación. En: *Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Cap. 3. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Sennet, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En: Dussel, I. y Finocchio, S. (Comp.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

# Prácticas cotidianas de la escuela diversa e “inclusiva”

JENNIFER CABRAL\*

## Presentación

“Atender la diversidad existente en las escuelas” parece ser el slogan que acompaña toda planificación docente, sin embargo, existen muchas formas de “incluir” que atentan contra la verdadera democratización del saber.

En este trabajo me propongo reflexionar respecto a la necesidad de desarrollar nuevas

prácticas de subjetivación, en un marco de respeto y confianza para con nuestrxs alumnxs. Para ello, tomaré debates y categorías de análisis que fui incorporando durante el Campo de las Prácticas de la carrera y en la cursada de los Espacios de Definición Institucional de “*Diversidad Cultural e Inclusión*” y “*Trayectorias Escolares Singulares y Abordajes Pedagógico-Didácticos*.”

“¿Estar adentro es en sí mismo un indicador de no exclusión o de no discriminación?” (Novaro y Diez, 2011, p. 5).

\* Estudiante del Profesorado de Educación Primaria en la Escuela Normal Superior N° 1 en Lenguas Vivas “Pte. Roque Sáenz Peña”.

## Las voces de los sujetos<sup>1</sup>

### Lxs chicxs...

*“Vivo lejos y como no tengo celular no puedo hacer los trabajos en grupo.”*

*“Yo no leo como mis compañeros.”*

*“Pasa que a mí no me da.”*

### Voces docentes...

*“Mmm, a vos puedo prepararte un programa ‘especial’ porque no vas a poder con esto...”*

*“Te vas a quedar al pie del pizarrón hasta que te salga la cuenta.”*

*“¿Tenés que ser siempre ‘el distinto’?”*

*“Si no terminan, no salen al recreo.”*

*“¡Saquen una hoja! ¡Vamos a ver quiénes aprendieron y quiénes pavean!”*

*“¿Tanto te cuesta? Mirá el resto cómo sabe.”*

*“Ustedes no van a llegar a nada en ese ambiente marginal en el que viven.”*

*“Algo tendrá... emocional, conductual, que sé yo... pero algo tiene.”*

### Entre colegas...

*“Y... ¿qué querés, con los padres que tiene?”*

*“Con éste ni te gastes.”*

*“¿Qué les va a importar la proporcional inversa si a lo sumo termina mozo como el padre?”*

*“Agradecé si consigues copiar la consigna.”*

*“Poneles un videíto y ellos chochos.”*

*“El boletín abierto es subir al niño a un barco que se está hundiendo.”*

*“Otro para particular. Con ustedes se va a hacer una mansión.”*

*“Estás muy ansiosa, mami, lo de tu nena debe ser psicológico.”*

*“¿Podés prestar atención como tus compañeros?”*

*“Vos siempre desaprobás, ¿te copiaste en este examen que te fue bien?”*

Todas estas frases fueron reproducidas en la actualidad por docentes y alumnx. Son relatos que podrían oírse en cualquier aula de cualquier rincón del país (aunque lamentablemente -y no por falta de posibles inscriptos- aún hay muchos rincones sin aulas) y ejemplos de situaciones educativas donde se excluye, estigmatiza y/o evidencia la sombra aún vigente de nuestro pasado normalizador.

Situaciones donde “la diversidad cultural tiende a ser desanclada conceptualmente de las relaciones de poder y desigualdad” (Martínez y Diez, 2019, p. 10); donde los individuos son ponderados por sus capacidades de progreso y consumo y, por ende, responsables de “no avanzar”, de no “cumplir con las expectativas”, de su fracaso escolar.

## ¿Qué entendemos por inclusión y por diversidad?

Si bien hoy en día es algo cotidiano hablar de inclusión dentro del ámbito escolar, parecería que dicho término está íntimamente ligado a cuestiones tales como “reconocer

<sup>1</sup> Estos datos son extraídos de una encuesta a compañerxs del profesorado, quienes compartieron su experiencia como alumnx y en el marco de sus prácticas docentes.

la diversidad cultural”, visibilizar la existencia de “grupos heterogéneos”, o la inclusión de niñxs con discapacidades. Sin embargo, entendiendo “la inclusión como una prác-

occidente data de un dispositivo que estuvo al servicio de los intereses de la cultura dominante, donde las decisiones de “incluir” a todxs “trajeron aparejadas exclusiones, porque fueron inclusiones basadas en una subordinación política, cultural y económica” (Pitman, 2014, p. 3).

Al respecto, el gran aporte de la antropología y la etnografía fue la idea de una sociedad

apropiarse del conocimiento- complejiza la idea del supuesto choque entre la cultura escolar y la cultura del/la alumnx mirando, no el conflicto entre culturas, sino el conflicto entre grupos sociales.

En este sentido, muchas veces en la escuela opera una distribución desigual entre quienes cumplen con “ciertas características” y lxs “otrxs” que son excluídxs por determinadas desventajas. Procesos de racismo, estereotipos, discriminación reproducen la desigualdad social mediante prácticas que favorecen la desigualdad educativa. Debemos romper con las ideas que asocian lo diverso a la otredad y entender que la diversidad es un aspecto constitutivo de cualquier sociedad y que, a su vez, “ser diversos no nos hace desiguales”<sup>2</sup>.

### ¿Cómo podemos tener en cuenta estas consideraciones en el aula?

Podríamos empezar cuestionándonos de qué modo contribuimos realmente a garantizar el derecho a la educación de nuestrxs alumnx.

Si la escuela transmite la cultura hegemónica sin enseñar también a resistirla o ponerla en juicio, en lugar de ofrecer un espacio de igualdad, reflexión y respeto, reproducirá la desigualdad.

tica social y educativa en construcción permanente” (Galli y Brener, 2018, p. 6), advertimos la importancia de una escuela que esté en constante diálogo con la sociedad para seguir ampliando su alcance.

Al hablar de “diversidad” tendemos a pensar en un grupo de personas de origen, lenguaje y/o cultura distintos entre sí, sin embargo, pensar dicho término en el contexto escolar implica, a su vez, reconocer otras tantas particularidades con las que cada unx de lxs alumnx transita la escolaridad: sus posibilidades socioeconómicas, su entramado de significantes, sus hábitos y recorridos, la mirada que tienen del mundo en el que viven, etc.

La historia de los sistemas educativos de

plural constituida por distintas conformaciones culturales, lo que nos permite reflexionar sobre la concepción de que cada individuo interactúa con un conjunto de distintos elementos culturales, idea que posibilita pensar sobre la relación cultura-escuela.

Tal como indica Rockwell, “cuando acceden a la escuela todos los niños de una nación, se suele plantear que la función de la escuela es transmitir una cultura, considerada la única legítima, a la población infantil, como requisito para su inclusión en la vida social” (Rockwell, 1996, p. 1). En su trabajo *La dinámica cultural en la escuela*, esta autora nos invita a reconocer cómo la etnografía -que apuesta a ver lo cultural en las relaciones sociales y a atender a los recursos con los que cada sujeto cuenta para

<sup>2</sup> Véase Southwell, M. En “Caminos de Tiza” (24/4/2017). TV Pública. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4HzJJUYbMwE>

Si la escuela transmite la cultura hegemónica sin enseñar también a resistirla o ponerla en juicio, en lugar de ofrecer un espacio de igualdad, reflexión y respeto, reproducirá la desigualdad.

Es por ello que necesitamos una escuela democrática, concebida desde una idea de igualdad, sí, pero que esté abierta a lo múltiple. Es realmente importante que comprendamos que “crear igualdad” no se corresponde con “uniformizar a todxs nuestrxs alumnx” sino que alude a crear oportunidades para que cada unx de ellxs pueda acceder al conocimiento.

Es a la hora de pensar cómo planificar y gestionar los encuentros con lxs alumnx donde se visibiliza la politicidad inherente a la docencia. Muchas veces las actividades diseñadas con la intencionalidad de “incluir” giran en torno a la devaluación del saber, a presentar propuestas “alcanzables por todxs” pero que no representan grandes desafíos para nuestrxs niñxs, ni promueven su interés.

Otras veces se “da” un tema y se pasa al siguiente sin detenerse a percibir si todxs y cada unx de lxs alumnx pudieron apropiarse del mismo. De hecho, me llama poderosamente la atención que la mayoría de las personas consultadas para el presente ensayo tengan que pagar clases particulares a sus hijxs tanto para que pue-

dan “rendir bien un examen” o “estar al día” con determinada materia. Conozco cursos donde más de la mitad del grado “necesita una ayuda extra” porque “no le entienden a su maestrx” o “en clase no prestan atención.” ¿Puede ser que todxs ellxs padezcan del mismo mal? ¿No es algo que debería llamarle la atención al/la docente a cargo para replantearse el método de enseñanza?

La docencia no es un trabajo más, tenemos bajo nuestra responsabilidad lo más vulnerable de la sociedad: niñxs a quienes ciertos comentarios, miradas y desatenciones les dejan marcas.

Otro ejemplo que podemos sumar al listado de “atentados contra el derecho a aprender” es la tan esperada “hora libre”, elixir de la última hora de los viernes, analgésico para esos días en que “trabajaron mucho” o placebo “para que no se aburran”. ¿Todxs se muestran extenuados? ¿Todxs se aburren? ¿Pensaron el por qué? ¿No sería más potente

pensar una propuesta pedagógica que lxs convoque -que lxs divierta incluso- pero sin dejar de estar al servicio del aprendizaje?

Por supuesto que existen muchísimos intentos cotidianos en los que maestros y maestras buscan revertir esta historia de silenciamiento y desvalorización de la diversidad cultural en la escuela, pero en este trabajo se busca visibilizar aquellos donde no logramos ofrecerle a nuestrxs chixs la posibilidad de ampliar su mirada del mundo, enriqueciéndola.

Entender la educación como un derecho es justamente lo que debería justificar que se reflexione sobre qué hacemos como docentes para garantizarla. La diversidad la constituimos todxs y ser “distintxs” no nos exime de acceder y ejercer nuestros derechos.

La docencia no es un trabajo más, tenemos bajo nuestra responsabilidad lo más vulnerable de la sociedad: niñxs a quienes ciertos comentarios, miradas y desatenciones les dejan marcas. Esta imposibilidad de empatizar con el otro, de conocerlo, de darle su lugar para que pueda “sentirse parte de” puede devenir en problemas graves, como abandono escolar, deserción, repitencia, entre otros.

Reflexionemos sobre la importancia de atender la subjetividad de cada alumnx y garantizar su trayectoria escolar. Armemos redes con nuestros pares, con nuestros directivos, con las familias incluso para que la comunidad educativa sea realmente un grupo con intereses en común. Intereses claros y alcanzables con los que comprometerse. Intereses que giren en torno a nuestrxs chicxs. Intereses alineados con una educación que sea democrática y emancipadora.

### **Prácticas actuales que contribuyen a la obsoleta idea de homogeneizar el aula**

Para continuar con la reflexión sobre el respeto a la singularidad y las contribuciones que se pueden hacer desde la escuela para promover la inclusión, se hará mención de otra práctica contemporánea que opera en detrimento de la subjetividad en el aula: la educación emocional (“trendtopic” de las escuelas privadas que buscan ampliar su portfolio de actividades y con ella el valor de la matrícula).

Para empezar, quisiera destacar que esta práctica propone enseñar a “controlar” las emociones para “mantener la armonía” a través de métodos que los ayuden a auto-regularse y “adaptarse al entorno”.

Estas prácticas son mayormente implementadas sin articulación alguna con lo pedagógico, promueven la introspección y la individualización de los sujetos, pretendiendo “evitar el conflicto” mientras reviven en nuestras instituciones la herencia homogeneizadora donde la escuela era garante del orden social.

Por supuesto que muchxs docentes coincidirán en que es más “sencillo” dar clases en un grupo “no contestatario”, sin embargo, el propio Diseño Curricular menciona: “La argumentación es una herramienta clave en la criticidad de la ciudadanía que busca construir la escuela, en tanto da lugar al intercambio racional en la posibilidad de defender las propias opiniones y escuchar otras, y en la construcción de acuerdos fundados.” (Ministerio de Educación, 2004, p. 458).

La escuela, como ejemplo de la esfera pública y social, debe reconocer que la vida en sociedad conlleva incertidumbres que se renuevan constantemente. Es por ello que, en vez de silenciar los

cuerpos a través de un discurso normativo, se deberían resignificar los conflictos y crear situaciones donde se pueda desarrollar y valorar la tolerancia, utilizando el diálogo como herramienta para la construcción de acuerdos y resolución de conflictos.

Es de vital importancia que lxs chicxs puedan reconocer e interpretar las situaciones que lxs atraviesan y la escuela debe crear el espacio para enseñar desde la cooperación, no desde la individualización, porque la naturaleza humana es biológica, psicológica y social.

Debemos enseñar con un otro que siempre tendrá algo de lo que podamos aprender. Enseñar que debatir no es confrontar y que, de todos modos, confrontar no es algo negativo si se hace en un marco de respeto. Enseñarles la importancia de desnaturalizar las propias ideas y el sentido común.

Si creásemos espacios que propicien el aprendizaje donde puedan desplegar sus emociones a través de la creatividad no necesitaríamos que nuestrxs alumnx estén “ordenadxs”, lxs necesitaríamos activxs, en movimiento, pero sucede que parece ser mucho más fácil reproducir propuestas que pensarlas en función de un grupo.

Si bien muchas veces la tensión entre “lo que hay que enseñar”, “los tiempos que hay que cumplir en base al programa escolar”, los emergentes y las limitaciones con que

nos encontramos a diario nos impiden ver la educación como proceso social, lxs docentes debemos respetar criterios de justicia y tener la flexibilidad que nos permita adecuar las propuestas de modo tal que todxs puedan construir sentido a partir de ellas.

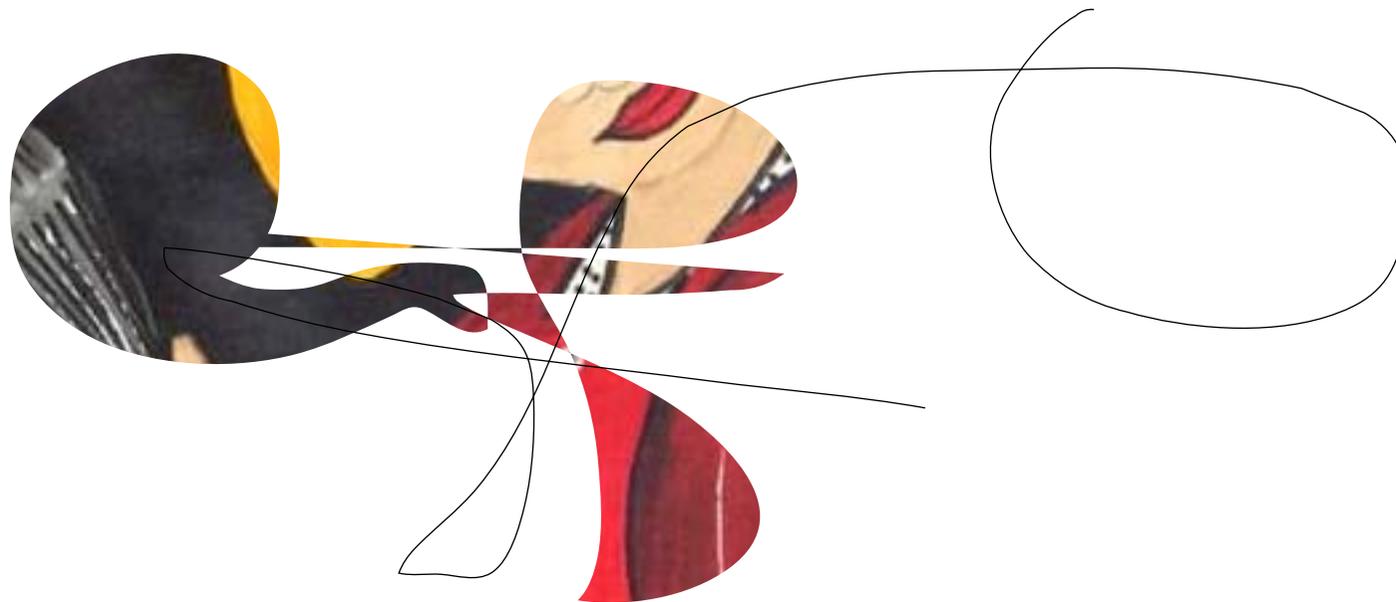
Nada debería estar hecho para su reproducción sino para ser interpretado, puesto en juicio, repensado e, incluso, deconstruido.

Al pensar en este tipo de pedagogía me urge expresar lo imprescindible de “romper con las formas rígidas”, de confiar en la posibilidad de aprender de cada alumnx y de crear espacios adecuados para que realmente se pueda garantizar el derecho a la educación.

No basta con que lxs chicxs “estén” en la institución, debemos garantizar una permanencia significativa en ella. Para ello, la escuela debe reconocer y atender situaciones escolares urgentes, procurando modificar los factores que puedan obstaculizar la trayectoria de nuestrxs alumnx.

Sin duda, a través de las políticas que define cada gobierno expresa sus intereses para con el pueblo, pero nosotrxs, como agentes del Estado, debemos también repensarnos y entender la responsabilidad de nuestro rol, comprendiendo que el lugar que le damos a lxs niñxs en el aula es el que queremos para ellxs en la sociedad.

En épocas donde vivenciamos tantas decisiones en detrimento de lo público, debemos más que nunca analizar nuestra praxis en pos de darle a nuestrxs alumnx herramientas que promuevan las prácticas democráticas: que aprendan a dudar, a cuestionarse, a refutar y fundamentar ideas; que tengan un discurso fundado en razones, que puedan expresarse con libertad, escuchar y hacerse escuchar; que respeten las distintas experiencias de sus pares y puedan ampliar su mirada, su forma de vivir y que se reconozcan como sujetos capaces de transformar el mundo, su mundo.



## Bibliografía

- Galli, G. y Brener, G. (2018). En Meirieu, P., ¿Qué educación a los desafíos contemporáneos? *Primer Congreso Internacional Educación e Inclusión desde el Sur*. Río Grande, Municipio de Río Grande. Secretaría de Promoción Social.
- Martínez, L. y Diez, M. L. (2019). *La enseñanza de la diversidad cultural en la formación docente. Cinco dilemas para el debate*. Buenos Aires: IICE.
- Ministerio de Educación (2004). *Diseño Curricular para la escuela primaria. Segundo ciclo. EGB-Tomo 2*. Buenos Aires, GCBA. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula.
- Novaro, G. y Diez, M. (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En Courtis, C. y M. I. Pacecca (Comps), *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.
- Pitman, L. (2014). Módulos de trabajo *Especialización Docente en Educación Primaria y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Rockwell, E. (1996). La dinámica cultural en la escuela. En Álvarez, A. y Del Río, P. (Eds.) *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

## Páginas consultadas

- Youtube (2017). La TV Pública. Caminos de tiza. La escuela en la diversidad.
- Youtube (2019). Rebeca Anijovich: La diversidad suma, en el marco de las 27° Jornadas Internacionales de Educación- 45° Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, abril de 2018.

# Tejiendo artesanalmente las trayectorias escolares para seguir habitando la escuela

MARÍA FLORENCIA GÓMEZ Y FABIANA VUOLQUIN,  
con la colaboración de la maestra DANIELA IMPERATORE\*

*“Se trata de procurar que los alumnos con grandes dificultades perciban el interés de aprender, de invertir su energía en la escuela, de movilizarse por el trabajo escolar. Hoy los alumnos con fracaso son alumnos*

*para quienes el trabajo escolar no tiene ningún sentido. Y lo importante, me parece, es dar sentido al trabajo escolar.”*

PHILIPPE MEIRIEU

El presente artículo nace del intercambio que se dio en el mes de junio al final de la cursada del Espacio de Definición Institucional (EDDI) “*Trayectorias Escolares Singulares y Abordajes Pedagógicos – Didácticos en el Nivel Primario*”, donde estudiantes-futuras docentes conocieron experiencias de aula actuales y en desarrollo, en una charla organizada por la misma docente. En ese espacio se dieron a conocer diversos modos de intervención en las trayectorias escolares de los niños y es donde nosotras coincidimos en ese

\* María Florencia Gómez y Fabiana Vuolquien son estudiantes del Profesorado de Educación Primaria. Cátedra EDDI “*Trayectorias Escolares Singulares y Abordajes Pedagógicos-Didácticos en el Nivel Primario*”, prof. Maia Reisin. Daniela Imperatore es docente de nivel primario.

instante donde poder tejer con manos artesanas este artículo que queremos compartir con cada una para que saboreen esta experiencia.

Una de estas experiencias es la de la docente de nivel primario Daniela Imperatore, quien se desempeña actualmente como maestra en el Programa de Nivelación y quien nos ayuda a escribir colectivamente el presente texto.

A continuación, compartiremos el análisis conjunto de esta experiencia de aula actual enmarcada dentro del Programa de Nivelación y llevada adelante por Daniela, quien nos ha de compartir su propio caminar en este programa.

### **Sobre el Programa de Nivelación y la novedosa modalidad de *agrupamientos***

El Programa de Nivelación pertenece al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Comenzó en el año 2003 y funciona al interior de las escuelas primarias.<sup>1</sup> La población a la que está destinado este Programa comprende niños entre 8 y 14 años que no hayan habitado nunca la escuela primaria o que

la hayan abandonado, por lo menos, durante un año escolar. Se tiene en cuenta también el proceso de socialización que les niños van desplegando, ya que se entiende que el mismo es parte intrínseca del proceso de aprendizaje.

En el caso de la experiencia analizada, este año se está trabajando con agrupamientos ya que el Programa de Nivelación ha modificado su formato en algunas escuelas. Este nuevo formato se diferencia de los grados de nivelación. Por ejemplo: el grado de nivelación tiene registro, boletín, asistencia como en cualquier otro grado de la escuela común, pero en el formato de agrupamientos estos aspectos son abordados por la docente del grado. Hoy día existen cinco docentes que trabajan con esta nueva modalidad en el programa de Nivelación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El *agrupamiento* plantea trabajar con niños de la escuela que tengan alto índice de ausentismo, priorizando el trabajo con los grados de 2do ciclo y focalizando en las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática. Estos criterios, sin embargo, son flexibles a las necesidades y particularidades de cada institución. La modalidad de trabajo consiste en planificar secuencias de actividades propias en las cuales se trabajen contenidos específicos acordes al momento de aprendizaje de los alumnos que participan del es-

pacio. La carga horaria varía de escuela en escuela, pero en general consiste en módulos de ochenta minutos por semana para cada área y para cada grupo.

La escuela de Daniela es testigo de esta experiencia; se han ido construyendo acuerdos institucionales que le dieron forma propia al *agrupamiento*. La escuela cuenta con dos maestras recuperadoras y una maestra MATE (maestra acompañante de trayectorias escolares), un cargo bastante nuevo en las escuelas, es decir que son varias docentes las que se encuentran fuera del aula sin grupo a cargo. Es así que junto a la directora de la escuela se acordó que cada una trabaje con una matrícula de estudiantes propia, para que no suceda que haya dos maestras trabajando con el mismo niño. En este caso particular, Daniela trabaja solamente con niños de cuarto y quinto grado. Por necesidad de

<sup>1</sup> “Tiene como objetivo central la inserción y/o reinsertión a la escuela de aquellos chicos que nunca ingresaron o que abandonaron la escolaridad primaria y que se encuentran en estado de sobreedad para reingresar al grado correspondiente. Se incluye a chicos/as a la escolaridad común a través de la creación de un grado dependiente de la escuela que actúa como puente de acceso a ella y tiene como objetivo que el niño adquiera los aprendizajes necesarios para que pueda ingresar a alguna instancia de la escolaridad común, acorde con su edad.” Recuperado de <https://tinyurl.com/y2saa5wh>

la institución, también se logró acordar con la coordinación del Programa que el criterio de cantidad de inasistencias no sea el único a la hora de decidir qué niños se suman al espacio, sino que la necesidad de apoyo pedagógico sea tenida en cuenta también.

Además de estas decisiones que fuimos describiendo anteriormente, Daniela nos comenta sobre un pedido/acuerdo que se tuvo con las docentes de grado que tiene que ver con que, en algunas de sus horas de nivelación, ella se acerca al aula a brindar *horas de apoyo*. En estas horas, Daniela trabaja con los niños dentro del aula, no solo con aquellos que están en el agrupamiento sino con el grado en general. Puede así conocer las trayectorias de otros niños y ver cómo trabajan los niños del agrupamiento en otro contexto pedagógico, el trabajo en el aula con sus compañeros de grado.

Cuando se decide que un niño se suma al espacio de Nivelación, se hace una reunión con la familia para comentarle sobre esta intervención que se va a desarrollar. Para ello se reúnen la directora de la escuela, la asistente técnica del Programa, la docente de grado de ese niño y la maestra de nivelación. Previo al ingreso dentro del Programa, Daniela envía una nota vía cuaderno de comunicaciones a las familias presentándose y co-

mentando cómo va a ser el modo de trabajar con ese niño para que las familias conozcan las actividades, los procesos que se van a ir construyendo y sepan de qué se trata participar del espacio de Nivelación. *“Las familias tienen que saber de la importancia de respetar las trayectorias y tiempos de cada niño, y no preocuparse tanto por si sabe más o menos que un compañero, compañera”*, añade Daniela.

### La planificación

Daniela nos cuenta que *“la planificación es una por cada grupo; actualmente trabajo con tres grupos: uno de 4° grado, y dos de 5°. A su vez, las planificaciones para 5° grado son diferentes entre sí ya que los niños de sendos agrupamientos se encuentran en momentos distintos del aprendizaje. Al hacer mis planificaciones, no solamente tengo en cuenta los contenidos nodales que se enmarcan dentro del Programa, sino también la planificación anual de la docente de cada grado. Esta fue una decisión que se dio en conjunto con las docentes de grado a principio de año, para que pueda darse un*

*abordaje integral de los contenidos a trabajar. De esta forma, se trabaja con un proyecto particular para cada grupo que tiene su raíz en las planificaciones anuales de las docentes. Esto ayuda a que los niños puedan sentir una continuidad en los contenidos trabajados en ese agrupamiento y no vivirlo como algo aislado que no tiene nada que ver con lo que están aprendiendo en el grado común.”*

*“La planificación tiene que ser flexible”*. Parece que esto que nos enseñan en el profesorado, realmente tiene relación con la realidad misma. Daniela deja muy en claro que esta frase muy escuchada es necesaria para este tipo de enseñanza: la necesidad de que las actividades sean coherentes en sí mismas dentro de lo posible para un módulo de 80 minutos por semana.

*“¿Qué priorizo? ¿Por dónde sigo?”*, son algunas de las preguntas que Daniela nos comparte a la hora de pensar en sus clases. Ella es consciente de que las actividades que desarrolla en cada módulo tienen que comenzar y terminar, dando un cierre en ese momento. No puede esperar a la semana próxima, porque no sabe si van a tener o la escuela tiene pensado algo en particular para ese día (acto, salida, EMI, reunión de..., simulacro, etc.) y, además, porque la interrupción no ayuda realmente en sus trayectorias. Sin embargo, ante la pregunta *“¿qué voy a*

*trabajar?”*, tiene muy claro que alguna relación tiene que guardar con el módulo anterior. Estas preguntas que Daniela se nos hace nos dejan abierta la posibilidad de la toma de decisiones, tan necesaria, de le docente frente a su grupo-clase.



## La evaluación y la calificación

En este apartado no podemos dejar de preguntarnos: ¿qué pasa con la evaluación/promoción de esos niños?

En la experiencia particular de Daniela, la docente del grado arma esa evaluación, pero ella puede sugerir alguna intervención en particular en la misma y, además, participa junto a la docente del grado en la decisión de poner las “notas”. Respecto a este asunto, ella nos sugiere como futuros docentes que al momento de calificar hay que *“evaluar teniendo en cuenta la trayectoria particular y el punto de partida*

*de cada niño: ¿de dónde arrancó?, ¿hasta dónde llegó hoy? Evaluar todo el proceso y no solamente un contenido en particular. También tenemos que tener en cuenta el proceso de socialización a la hora de evaluar; esto no lo podemos dejar de lado porque, aunque no sea un contenido específico, es muy importante para ese niño/niña que está desarrollando todo un proceso dentro de la escuela.”*

En relación con la calificación, Daniela cree firmemente que la misma limita y condiciona la potencialidad de cada niño si nos limitamos a seguir una escala de valores abstracta que no refleja y/o reflexiona acerca del proceso del estudiante de manera integral. Que la ocasión de “hacer los boletines” nos invite a pensar y repensar profundamente sobre el proceso de aprendizaje de cada estudiante.

## Desafíos presentes y futuros

*“El desafío de este rol es pensar el proceso de enseñanza dentro de otro proceso de enseñanza, que es el que está teniendo ese niño dentro de su grado”*. Estos niños están desarrollando un proceso de enseñanza-aprendizaje con sus docentes y, además, despliegan otro proceso con Daniela. La idea que busca

ordenar estos procesos son los contenidos nodales enmarcados dentro del Programa de Nivelación, que cuenta con documentos que explicitan cuáles serían los contenidos por área para trabajar en cada grado. Sin embargo, a su vez, es importante “coordinar” qué contenidos trabajar y cuándo con la docente de grado, privilegiando el proceso de le niño por sobre todas las cosas. Esta coordinación, como también la coherencia interna de la propuesta propia, es primordial para que los contenidos trabajados por los estudiantes en cada clase no se planteen como conocimientos aislados, sino que puedan configurarse de tal modo que se integren en una vuelta más del espiral cognitivo.

Otro de los desafíos es la optimización de los módulos de 80 minutos. Es mucho lo que sucede en ese tiempo además de la clase en sí: los movimientos desde que se llega a buscar a los niños a sus aulas, se les convoca y salen para ingresar en otro espacio. Volver a presentarse, reconocerse nuevamente después de una semana sin verse, y adaptarse a un formato de clase que es diferente al que tienen con la docente de sus grados. Al mismo tiempo, es un desafío para el oficio de alumno: con la docente del grado pueden ser de una forma porque son muchos dentro del aula y, tal vez, su presencia pase más desapercibida y/o tengan menos oportunidades (por el número de

niños) de participar activamente. Pero en el agrupamiento, la predisposición de su cuerpo y la participación es distinta; está más potenciada por ser menos cantidad de niños que en un aula común.

Un gran desafío que se presenta son las etiquetas que pueden portar los niños que son parte del aula de nivelación: “las/os chicas/os de nivelación”. Daniela nos cuenta: *“Tenemos la difícil tarea de coordinar los recursos necesarios para trabajar y esto requiere de miradas compartidas con los docentes que habitan la escuela. Si no se logra salir de un formato tradicional, el trabajo se torna difícil. Pero el*

Por último, la escuela donde se da esta experiencia es de jornada completa, sin embargo, el cargo que ocupa Daniela es de jornada simple. Solamente está presente por la mañana hasta el mediodía. En esto se encuentra una dificultad a la hora de transitar y compartir la vida escolar. La docente, de esta forma, se pierde gran parte de todo lo que transitan los niños con los que trabaja en los distintos agrupamientos. Sin embargo, a través de un diálogo fluido y compañero con los docentes del grado de los niños, logra reponer lo que sucede el tiempo que ella no está en la institución.

### **Condiciones laborales y modos de trabajo dentro del Programa de Nivelación**

En cuanto al Programa en particular, una vez al mes los docentes que participan activamente del mismo tienen capacitaciones sobre las diversas áreas de trabajo.

Todos los docentes del programa se juntan para profundizar en los contenidos a trabajar, en los modos de abordaje y hasta puede suceder que se llegue a pensar en la particularidad de alguno niño. Comparten sus experiencias y circulan las planificaciones para que otros también puedan sugerir

ideas para seguir trabajando con esas trayectorias singulares. En las reuniones mensuales, además de trabajar sobre los contenidos o tener momentos de capacitación, pueden charlar sobre qué es lo que les va sucediendo frente al trabajo cotidiano. ¿Qué sensaciones van teniendo?, ¿cómo reciben corporalmente a los niños que están transitando el programa?, son algunas preguntas que surgen en esas reuniones. Pueden, de alguna manera, hacer catarsis y compartir los logros que van teniendo. Esto favorece enormemente el trabajo en equipo y da cuenta de cómo la coordinación del Programa habilita espacios de escucha y acompañamiento para los educadores.

En esta misma línea, la asistente técnica del Programa trabaja en la escuela una vez por semana, planifica junto a la docente del agrupamiento, piensan en conjunto posibles intervenciones y también abordan, junto a la directora de la escuela, temas que requieran de acuerdos más amplios, a nivel institucional.

*desafío está en poder pensar la escuela desde otro lado, desde las trayectorias particulares de cada grupo de estudiantes. Porque el aula es diversa. La escuela es la que deberá adaptarse al niño, a la niña, y no al revés.”*

## A modo de cierre... o de ventana a otros mundos posibles

*“Si recuperamos la idea de que la escuela cumple un papel co-constructivo en las formas de desarrollo y en la constitución subjetiva, ¿qué tipo de constitución subjetiva se desplegaría frente a nuevas condiciones de escolarización? Es decir, nos preguntamos si estas experiencias de reingreso favorecen una disposición subjetiva del desarrollo que pondera las capacidades intelectuales de los estudiantes en un sentido estricto o si refuerzan la disociación al proponerles un recorrido escolar más fácil para que logren terminar el ciclo escolar, al precio de una menor calidad de enseñanza, dado que la constitución subjetiva se enmarca en los límites de los sentidos hegemónicos vigentes, que, en la mayoría de los casos, son sostenidos de manera no intencional por los actores/docentes del proceso educativo.”*

PATRICIA MADDONNI

Para nosotras fue muy enriquecedor poder ir tejiendo artesanalmente esta experiencia de acompañar trayectorias escolares. Fue un placer escribir juntas este artículo, porque fue una nueva oportunidad para preguntarnos sobre los modos en que queremos habitar las aulas y estar disponibles a nuevos modos de ser escuela. Saber que hay educadores que nos muestran que realmente otra escuela, otras aulas pueden ser posibles.

Creemos que el verdadero cambio en la educación se está dando, aunque vaya de a poco. Nos encontramos con una gran profesional de la educación apasionada por su tarea. Nos llevamos de ella no solamente el empaparnos de su experiencia, sino también un modelo que nos servirá para el día de mañana cuando estemos frente a la infancia dando clase. Daniela es una docente comprometida, con sus pies llenos de barro

y experiencia de aula; esa aula a la que todos aspiramos algún día, un aula que respete la diversidad y la subjetividad de cada una de las niñas que estén dentro de ella.

*¿Podremos pensar un aula como la de Daniela por fuera del Programa de Nivelación?*

Esta pregunta dispara al corazón de la tarea pedagógica en las aulas. De ella se desprende, buscando alcanzar un sí como respuesta, una otra pregunta: ¿qué condiciones son necesarias para que esto efectivamente pueda darse en las diferentes aulas? Aquí las respuestas deben buscarse no sólo en cómo desarrolla su trabajo cada docente sino también, y sobre todo, en cuáles son sus condiciones laborales para que pueda hacerlo. En la experiencia de aula que describimos y analizamos, la docente cuenta con tiempos y espacios específicos en los cuales puede repensar y reflexionar sobre su propia práctica con otros docentes (capacitaciones mensuales), planifica junto a una pareja pedagógica que asiste una vez por semana a trabajar en conjunto y con quien tiene oportunidad de pensar las diferentes intervenciones y demás avatares de la tarea diaria. Cuenta además con material didáctico pertinente y en cantidad

(uno para cada niño) que también facilita y acompaña el trabajo que planifica la docente. Todo este contexto que acompaña la labor diaria se hace imprescindible para seguir avanzando en dirección a la educación que soñamos para toda la gente.

Vemos la necesidad de que en las aulas se lleve adelante el trabajo en parejas pedagógicas que permita mirar a los niños en su integridad y abocarse a un trabajo que potencie todas las trayectorias escolares, con una mirada más profunda en aquellas que puedan necesitar otros tiempos para seguir la gradualidad que propone el sistema educativo. Como también se hace necesario un tiempo y un espacio de intercambio colectivo de todos los docentes de la escuela para aunar y consensuar criterios generales para intervenir en las distintas trayectorias escolares de los niños.

Por último, es fundamental que las familias estén debidamente informadas acerca del momento del proceso de aprendizaje en que se encuentra el niño y cuál es la forma en la que se va a trabajar con ellos.

Mirando todo lo transitado en estos meses, nos surge la pregunta que, para nosotras, lo atraviesa

todo: ¿Cómo nombrar la subjetividad de la escuela como algo mayor para que en ese “nombrarse” pueda potenciarse a cada niño y no etiquetar esa trayectoria escolar por no cumplir con “lo esperado” por el sistema?

Entendemos que los cambios se van dando de a poco en la educación, pero no podemos dejar de pensar en la necesidad de que la gradualidad pueda ir dejándose de lado para dar paso a algo superador, donde todos puedan nombrarse y estar abrazados por la escuela.

Para concluir, no nos queda más que agradecer al espacio del taller por abrigarnos en una trama de nuevas posibilidades, para que las aulas llenas de trayectorias escolares tan singulares y diversas entre sí puedan descubrirse y desplegarse desde nuevos sentidos, para que todos los estudiantes sientan que en la escuela sí hay un lugar para ellos. También agradecer al espacio de taller por dejar entrar la escuela a este espacio de formación que es el profesorado, generando un intercambio del cual todas nos hemos nutrido: las estudiantes por acercarse a una perspectiva más práctica de la teoría que leen a diario, y las docentes en ejercicio por brindarnos la oportunidad de re-pensar nuestra práctica con otras.

Entendemos que los cambios se van dando de a poco en la educación, pero no podemos dejar de pensar en la necesidad de que la gradualidad pueda ir dejándose de lado para dar paso a algo superador, donde todos puedan nombrarse y estar abrazados por la escuela.

*“La enseñanza sí es el renglón que nos compete a nosotros, no le compete ni a salud, ni a promoción social, ni a las áreas jurídicas. Nos comprometemos a nosotros como responsables, en diferentes niveles de responsabilidad por supuesto, pero todos los que estamos aquí tenemos altas responsabilidades respecto de la enseñanza del sistema.”*

FLAVIA TERIGI



# Ateneo

Narrativa acerca de una experiencia de reflexión sobre las prácticas docentes y articulación de saberes durante la formación docente

NELA AGUIRRE\* Y ANA YAHDJIAN\*\*

Un grupo de docentes de la Escuela Normal Superior N°1 nos planteamos el desafío de posibilitar un espacio de intercambio, reflexión y producción de saberes desde abor-

dajes que puedan articularse. Las diferentes instancias correspondientes al campo general, campos específicos y de las prácticas docentes brindarían el tejido al momento del

Ateneo. Encontramos que nuestro interés formaba parte de la definición misma de ateneo en el plan curricular de la carrera de Formación Docente. Este espacio se define, entonces, como una instancia de aprendizaje grupal que se orienta por la reflexión y socialización de saberes en relación con variadas situaciones que puedan vincularse con las prácticas docentes y que por tornarse un contexto reflexivo y de socialización,

\* Prof. Lic. en Cs. de la Educación. Profesora de Enseñanza Primaria. Tutora del Nivel Terciario. Dicta en la institución la materia Sujetos de la Educación Primaria y Taller de prácticas y residencia.

\*\* Prof. Lic. en Psicología. Profesora de Enseñanza Inicial. Coordinadora del CFENP. Dicta en la institución las materias Psicología Educacional, Sujetos de la Educación Primaria y Sujetos de la Educación Inicial III.

motoriza buscar, hallar, crear e inventar saberes que, de modo colaborativo, surgen en acto para mejorar abordajes que puedan alimentar la elaboración de propuestas superadoras. Surgen a partir de malestares que traen lxs practicantes de sus talleres o de su labor temprana en diversas instituciones y son transformados en casos o situaciones que por medio de una consigna otorgada por las profesoras que organizan el espacio, se transforma en texto escrito a ser trabajado en diferentes momentos. Ello permite que antes del ateneo ese caso o situación abra el intercambio, pero al finalizar con esta instancia colectiva se pueda volver a reescribir la situación con las múltiples miradas y perspectivas que hayan colaborado para el/la practicante a encontrar acciones que operen en los territorios presentes y futuros, habilitando un nuevo posicionamiento.

¿Por qué consideramos fundamental este espacio? El plan del Profesorado de Educación Primaria (PEP) no oferta la modalidad del espacio curricular Ateneo en la formación de lxs estudiantes y consideramos más que relevante ofrecer un encuentro entre estudiantes y docentes, desde la multiplicidad de roles, profesiones y disciplinas en torno a los malestares que se dirimen en las prácticas cotidianas. También para lxs docentes y estudiantes del Profesorado de Educación Inicial (PEI) que, aunque tienen en la oferta de espacios curriculares el ateneo de Sujetos de la Educación Inicial III, este encuentro se torna una oportunidad de escuchar a lxs diferentes futurxs colegas y docentes de la formación, en sus modos de articular saberes, allí donde queda conmovida la subjetividad y donde se produce una detención en la enseñanza por alguna irrupción u obstáculo.

Otra contribución valiosa para especificar la modalidad ateneo puede ser pensarlo como *un espacio de encuentro en el cual se intercambian saberes en relación con las prácticas de enseñanza desde un abordaje reflexivo, se trata de un contexto colectivo de aprendizaje en el cual se debaten alternativas de resolución de problemas específicos y situaciones singulares.* (Sanjurjo, 2007, p. 1)

También nos detuvimos en reflexionar acerca de nuestra época y nos orientaron las palabras del filósofo:

*El poeta –el contemporáneo– debe tener fija la mirada en su tiempo. ¿Pero qué es lo que ve quien observa su tiempo, la sonrisa demente de su siglo? En este punto quisiera proponerles una segunda definición de la contemporaneidad: contemporáneo es aquel que tiene la mirada fija en su tiempo, para percibir no la luz sino la oscuridad. Todos los tiempos son, para quien experimenta la contemporaneidad, oscuros. Contemporáneo es, justamente, aquel que sabe ver esta oscuridad, y que es capaz de escribir mojando la pluma en las tinieblas del presente. ¿Pero qué significa “ver las tinieblas”, “percibir la oscuridad?”.* (Agamben, 2007, p. 3)

El desafío de la tarea que tomamos como encargo fue encontrarnos e invitar a otrxs a participar de una escucha atenta sobre las narraciones que acercaron lxs estudiantes practicantes de ambas carreras, para pensar y relanzar el deseo de enseñar. La apuesta, que se desarrolló en un clima cálido, de respeto y entusiasmo, fue pensar en dejar abiertas algunas preguntas y que no-todo iba a ser respondido. Este no-todo orienta a renunciar a enseñarlo todo, a comprenderlo todo, a saberlo todo, ya que marca puntos

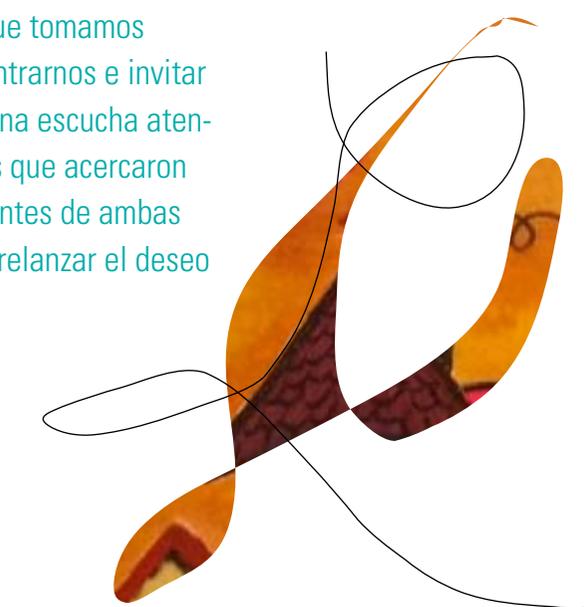
de imposibilidad de cada discurso al tiempo que abre un campo de lo posible para pensar desde las distintas disciplinas, para accionar el aula y encontrar en las instituciones un saber hacer en construcción, entre varios, en tanto delineamos a la vez un espacio de diálogo y entrecruzamientos de subjetividades y saberes.

Propusimos pensar el no-todo como potencia de lo posible (signo de lo femenino), esto nos advierte que el malestar en la cultura es ineliminable en tanto es imposible eliminar sus fuentes (Freud, 1930): lo pulsional, el deterioro del cuerpo, el lazo con los otros; todo ello impactando en el ideal totalizante de armonía.

Por el contrario, su aceptación impulsa a trabajar con el malestar que surge en el día a día. Esto requiere lecturas situadas y miradas transdisciplinarias que posibiliten el trabajo en las reconfiguraciones de los ideales y de la reinención del vínculo educativo que implica en muchas ocasiones laboriosas inclusiones y el armado de una arquitectura peculiar para alojar la singularidad en el contexto escolar.

Delineando las argumentaciones, nos referimos al vínculo educativo que cabe señalar que no viene dado, se ha de construir, requiere de un trabajo de transmisión por parte del agente y de un trabajo de apropiación por parte del sujeto de la educación, posibilitándose un lugar de encuentro que no es otro que la cultura. Esto es, como muy bien

El desafío de la tarea que tomamos como encargo fue encontrarnos e invitar a otrxs a participar de una escucha atenta sobre las narraciones que acercaron lxs estudiantes practicantes de ambas carreras, para pensar y relanzar el deseo de enseñar.



señala Hebe Tizio (2003), entender que la educación, como función filiadora social “se hace por la vía del saber que abre los horizontes del sujeto y mantiene interesado al agente para evitar, justamente, que se centre demasiado en el otro” (p.173).

En los registros de las narraciones presentadas por lxs participantes fueron surgiendo múltiples escenas, como así también preocupaciones. Algunas de ellas motivaron preguntas sobre lo que pensamos como docentes acerca de las infancias de nuestra época o en la diferencia entre las tareas que proponemos a lxs alumnxs y las perspectivas que adoptamos en relación con cómo aprende un sujeto de la educación. Encontramos valioso interrogarnos acerca de las perspectivas que suelen ponerse en juego a la hora de pensar en los sujetos de la educación. La potencialidad que presenta el tallar la diferencia entre adaptación y adquisición abre posibilidades de lo que las teorías del aprendizaje nos invitan a precisar entre resultados o respuestas conductuales y los procesos de adquisición de los sujetos de la educación. Ello lleva a preguntarnos si estamos más preocupados por la adaptación o por los procesos de adquisición.

### Algunos recortes de las narraciones

Isaías, de 5to grado, catalogado de conflictivo, se sienta solo. La docente manifiesta que no se acerca porque tiene hongos. El alumno está totalmente por fuera de la mirada de la docente; hablamos de una lejanía tanto espacial como emocional. Isaías quiere hacer *tareítas* que tienen que ver

con sumas, le gusta la matemática. Así, la residente va realizando acuerdos hasta que surge, en las clases de prácticas del lenguaje, algo que lo convoca: una situación de pesca en el cuento “El ruiseñor”. Isaías se “engancha” con esta imagen porque él sabe pescar y acepta empezar a hacer algunas de las actividades que Carmen propone. Asimismo, para favorecer el vínculo del niño con sus compañerxs, lleva cartas para jugar en los recreos y logra que participe cada día un poco más en actividades lúdicas con sus pares.

En una escuela de CABA, en 6° grado, la docente le dice a lxs practicantes que es un grado con “muchas dificultades”, caracterizando a algunxs integrantes del grado de esta forma: “esa de allá es *down*, aquel es violado, el de allá tiene padres drogadictos, etc.”

También nos guió la Resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación que nos ofrece pautas para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, alentándonos como educadoras a proponer y construir nuevas formas de escolarización que superen las didácticas comenianas de enseñar a todxs lo mismo, esperando lo mismo y al mismo tiempo. Nos recuerda el ideal homogeneizador que se encuentra en la base de la

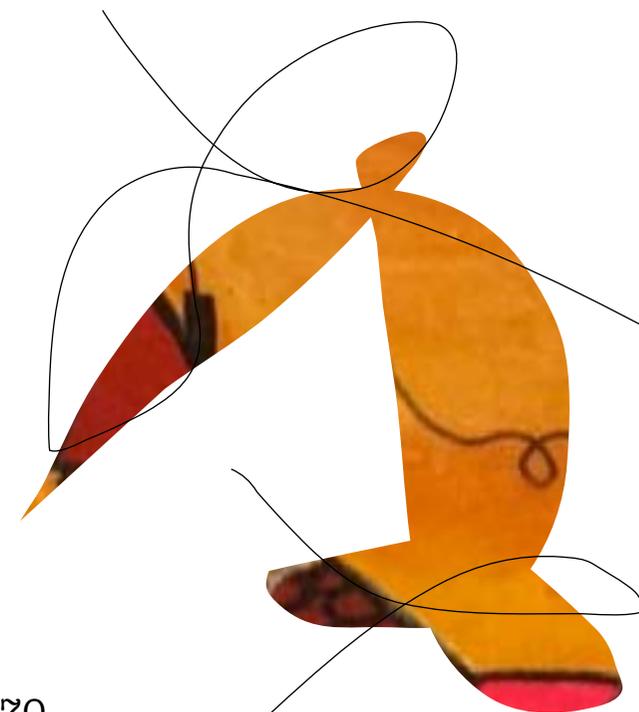
educación de masas, perdiendo la especificidad de la tarea docente y excluyendo a lxs sujetos sin posibilidad de elaborar preguntas que susciten en lxs educadorxs formulaciones acerca de la dimensión subjetiva, como así también por las infancias de nuestra época.

Es interesante cómo se presenta en nuestra época la insistente clasificación de las infancias como trastornos, poniendo “bajo sospecha” la educabilidad de los sujetos (Baquero, 2005). Acentuar la mirada empírica de diferentes órdenes de manifestaciones en la vida de los sujetos escolares impone un ascetismo de la mirada (Bercherie, 1986) que idealmente purifica lo que subyace en cada ocasión, desvalorizando, limitando la reflexión y la pregunta, con enfoques que enaltecen la observación, clasificación de fenómenos e instituyen déficit supuestos para los sujetos de la educación.

La pregunta por lo sintomático en las situaciones escolares inaugura un nuevo vínculo con el saber y restituye al sujeto al lugar del que construye conocimiento, pero así también, al lugar del que elabora preguntas, ello posibilita hacer campo en el sujeto, abriendo a que también se pregunte por lo que le pasa y ensayar estrategias para abordar situaciones. Desconocer este valor de la función de la pregunta lleva a perder la orientación respecto a cómo nos representamos a los sujetos de la educación (Tizio, 2003).

Algunas preguntas quedaron resonando en este primer encuentro: “¿Cómo se construye la mirada educativa?”, “¿tenemos una mirada específica que construir?”. Pensamos que encontrarnos trabajando sobre ese camino podría disipar otras preguntas que pueden demorarnos en la tarea educativa: “¿Cómo sabemos que no nos va a pasar lo mismo, de convertirnos en estos docentes que no queremos hoy en día ser?”

Esta narrativa surge a partir del interés sobre la reflexión compartida en torno a los relatos de experiencias de residentes y de estudiantes que se inician en sus prácticas.



*En este sentido amplio, la educación nunca debe ser confundida con la represión o refrenamiento disciplinario de la pulsión, sino que actúa más bien como una nueva canalización de la fuerza pulsional, que no se contenta con el circuito ya conocido de lo familiar, sino que exige nuevas e inéditas aperturas. (Recalcati, 2016, p. 28)*

## Bibliografía

- Acta CONISMA (2012-14). *Pautas para el uso inapropiado de diagnósticos*. Buenos Aires: Comisión Nacional Interministerial en Políticas de salud y adicciones.
- Agamben, G. (2007). ¿Qué es lo contemporáneo? Conferencia dictada en el marco del *Curso de Filosofía Teorética que se llevó a cabo en la Facultad de Artes y Diseño de Venecia*.
- Baquero, R. (2005). Curso básico de ascenso. Conferencia: Concepto de educabilidad. Buenos Aires: CEPA (Inédito).
- Bercherie, P. (1986). *Los fundamentos de la clínica*. Buenos Aires: Manantial.
- CFE. Ministerio de Educación de la Nación (2012). Resolución 174/12. Argentina: MEN.
- Ministerio de Educación. Equipo de Formación Continua a Directivos de Primaria (2008). *Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica*. Buenos Aires: CePA.
- Freud, S. (1992) [1929]. *El malestar en la cultura. Obras Completas, VOL XXI*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Sanjurjo, L. (2007). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo. Aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.



# Inclusión educativa de lxs niñxs con discapacidad

## Hecha la ley... ¿garantizados los derechos?

ROSARIO ORGUILIA\*

En una escuela de gestión pública de nivel primario y jornada simple, ubicada en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, hay un 4° grado con 18 niñxs que se van turnando para pasar al frente y caminar el ancho del aula contando cuántos pies de cada unx mide

este segmento del espacio. Mientras esperan, deben medir el largo de su mesa con sus manos y anotar en el cuaderno cuántas manos caben en esa longitud. Es una actividad propuesta por la docente que introduce el trabajo sobre las unidades de medida convencionales.

–¿Paso yo? –dice un niño con insistencia, levantándose de su silla.

–No, esperá que te toque a vos –responde la docente.

–Vení, vení a sentarte de nuevo –le pide al niño la APND (acompañante personal no docente) que lo acompaña.

En las aulas hay dinámicas que deben respetarse para poder llevar adelante las actividades planificadas, entre ellas: el orden para hablar, actuar e intervenir. Aun siendo un grado de poquitxs niñxs, si no se cumplen estas disposiciones se vuelve

\* Estudiante del Profesorado de Educación Primaria del Normal N°8 “Julio Argentino Roca”. Cátedra: *Ética, Derechos Humanos y construcción de ciudadanía en educación primaria*, a cargo de la docente Gabriela Nacach.

difícil recuperar el aporte de cada unx y reflexionar sobre lo realizado.

No se puede negar que la disciplina de los cuerpos, el ordenamiento de los mismos, es parte de lo que Pablo Pineau (2014) llama estética escolar. El funcionamiento de la escuela, tal como la conocemos, requiere que los cuerpos estén dispuestos en un determinado orden, congregados en un mismo espacio, acatando las órdenes dadas por lxs adultxs a cargo. La escuela retomó, reforzó y reprodujo los valores y principios que orientaron el modo de entender e intervenir la realidad del proyecto modernizador. Uno de estos principios es la forma binaria del pensamiento, es decir, la constitución de categorías antagónicas que borran de un plumazo los matices entre ellas, a la vez que establecen claras jerarquías. “En uno de los polos siempre estará lo positivo, lo superior, en el otro, todo aquello a ser denigrado”, explica Nacach (2015, p. 5).

En esta tajante separación de la lógica moderna, los cuerpos quedaron del lado de lo negado, mientras que la razón se consideró el motor de la historia –aunque luego la historia demostró los desastres humanos que podrían cometerse en su nombre-. En la actualidad hubo una revalorización de los sentidos y de los cuerpos, pero prevalece de todos modos en la sociedad y en la escuela

una jerarquización del conocimiento intelectual por sobre el conocimiento práctico. La disposición de las aulas nos habla de esto, al igual que la importancia de la matemática por sobre la educación física o la danza, por nombrar otro ejemplo.

Bajo la lógica binaria, el proyecto de la Modernidad construyó un nosotros –hombre, heterosexual, blanco occidental, adulto, sano–, opuesto a un otro que debe ser controlado y sometido, en tanto amenaza –mujer, niño/a, enfermo, homosexual, moreno, indígena–. En esta organización histórica de las diferencias prevalece la desigualdad, fundada en el ejercicio de poder de ese “nosotros” autoproclamado como colectivo superior y excluyente que determinan qué pueden y qué no aquellxs consideradxs otrxs, qué derechos tienen y cuáles no (Pacecca y Averbuj, 2014).

Por su diferencia física o intelectual, las personas con discapacidad fueron históricamente consideradas inferiores, excluidas de lo social y ubicadas por los sujetos clasificadores del lado de la diferencia irreconciliable. A lo largo del tiempo, sin embargo, la construcción de la diferencia fue cambiando gracias a la pelea dada por colectivos de personas que cuestionaron los modos de categorizar a unxs y otrxs. Junto con estas luchas históricas se fueron conquistando de-

rechos y disputando sentidos con el objetivo de alcanzar una sociedad más igualitaria. Los avances en la pelea por desnaturalizar las categorías sociales basadas en la diferencia se cristalizaron en declaraciones de organismos internacionales, en leyes nacionales y en disposiciones de cada jurisdicción.

La escena relatada en el inicio de este trabajo corresponde a una clase a la que asiste un niño con un autismo no definido. Esta es un aula diversa, al igual que todas las aulas del país –porque cada niñx tiene sus particularidades y transita de forma diferente la escuela–, pero cuenta con la particularidad de tener entre sus estudiantes a un niño diagnosticado con una discapacidad. Años atrás, esta situación no hubiera sido posible: este niño habría sido educado necesariamente en una escuela de modalidad especial. Hay un recorrido histórico que hace posible que en Argentina haya más de 90 mil alumnos con discapacidad que asisten a las escuelas comunes y que al finalizar sus estudios primarios o secundarios reciban la misma titulación que sus compañerxs de grado<sup>1</sup>. A nivel nacional, la resolución del Consejo Federal de Educación N° 311/16 establece:

<sup>1</sup> Dato estadístico recuperado de <https://tinyurl.com/y2rfrkxx>

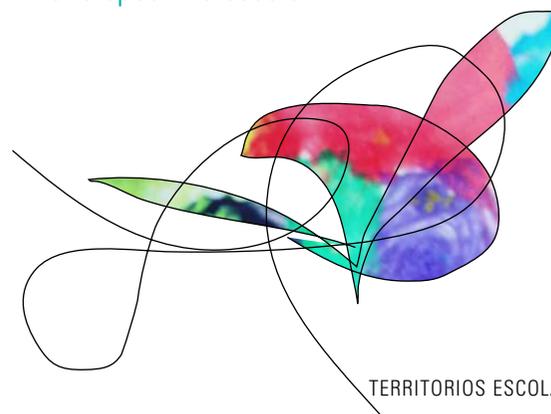
*“se debe propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/las estudiantes con discapacidad (...) y el sistema educativo asegurará el apoyo necesario para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad en caso que lo requieran, a partir de un trabajo corresponsable entre los niveles y las modalidades”.*

A partir de esta y otras disposiciones,<sup>2</sup> emergió un modelo conocido como *educación inclusiva*, que otorga a lxs niñxs con discapacidad o restricciones cognitivas, conductuales, sensoriales o motoras la posibilidad de concurrir a la escuela común contando con el acompañamiento de profesionales de la modalidad de educación especial. En este nuevo escenario, surgen diversos interrogantes: ¿cómo recibe la escuela a estxs niñxs?, ¿los establecimientos cuentan con los recursos físicos y humanos necesarios para garantizar su inclusión?, ¿se transforman las configuraciones institucionales o se realiza un trabajo individual con cada unx de ellxs para que se adapten al dispositivo escolar?

En el caso retomado para este trabajo, el niño integrado en un 4° grado cuenta con el acompañamiento directo de una APND. Bajo la Resolución jurisdiccional

N° 3034/2013, por una demanda de las familias, la Ciudad de Buenos Aires habilitó la entrada de profesionales del campo de la salud como actores clave del proceso de inclusión educativa. Quienes ejercen este rol pueden tener diferentes titulaciones (docentes de educación especial, terapistas ocupacionales, psicólogxs, fonoaudiólogxs), son seleccionadxs por la familia de cada niñx, y

En este nuevo escenario, surgen diversos interrogantes: ¿cómo recibe la escuela a estxs niñxs?, ¿los establecimientos cuentan con los recursos físicos y humanos necesarios para garantizar su inclusión?, ¿se transforman las configuraciones institucionales o se realiza un trabajo individual con cada unx de ellxs para que se adapten al dispositivo escolar?



contratadxs bajo el régimen laboral por fuera del escalafón docente. Además, existe la figura de una maestra integradora, cargo que es tomado en acto público a partir de los listados de modalidad especial, y tiene como función la coordinación pedagógica de la inclusión de varixs niñxs con discapacidad que asisten a diferentes escuelas comunes. Sin embargo, según declaran los sindicatos docentes<sup>3</sup>, sus posibilidades de intervención son limitadas, ya que sus cargos no disponen de horas para hacer reuniones de equipo ni recorrer los establecimientos con los cuales articulan.

En lo cotidiano, quien articula e interviene en la escuela común acompañando al/la niñx es, además de la docente de grado, la APND. Sobre esta figura, Daniela, la acompañante del niñx que tomamos como disparador de este trabajo cuenta que *“las incumbencias profesionales no están reglamentadas*

<sup>2</sup> La Ley de Educación Nacional, sancionada en 2006, dispone en su artículo 11 inciso n, que uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional consiste en “brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”.

<sup>3</sup> Información recuperada de los comunicados de prensa de Ademys: <https://tinyurl.com/y4vlohmh>

y ése es un vacío legal que lamentablemente puede ser delicado para lxs chicxs porque en muchas escuelas sus derechos no son contemplados” y en ocasiones, ella manifiesta, “terminan siendo vulnerados” como sucede con un adolescente al que acompaña en otra institución.

Con el estudiante de 4° grado ella trabaja las habilidades relacionales y emocionales porque ahí radica su dificultad para desempeñarse día a día. “Lo acompaño en todo lo que necesite, buscando que desarrolle las herramientas para poder expresarse y resolver los conflictos de forma no violenta, sin lastimar a lxs otrxs”. Cuando el día transcurre sin sobresaltos, Daniela deja que el niño se desenvuelva solo, interviniendo únicamente cuando él se lo demanda o ella considera necesario frente a una situación que puede alterar su estado anímico o el vínculo con lxs compañerxs. También puede llegar a realizar alguna intervención pedagógica pero siempre acordando con la docente de grado a cargo. Gracias a que existe un trabajo articulado entre la escuela común y la escuela especial, la familia y el equipo psicológico que acompaña al niño, en este caso la APND, considera que el niño está aprendiendo a la par de sus compañerxs y al estar en la escuela común tiene el acceso a una socialización cultural a la que históri-

camente fueron excluidas las personas con discapacidad.

Pero no siempre se dan de este modo las inclusiones escolares. Como se señaló líneas arriba, en el otro acompañamiento que ella realiza, las autoridades de la escuela común perciben que el adolescente no se adapta a los ritmos y dinámicas de la institución, e interpretan esta dificultad como una falencia directamente atribuible al sujeto de aprendizaje. Daniela cuenta que, en el curso de la escuela secundaria a la que concurre el adolescente con quien trabaja, el grupo de pares se burla de él por el hecho de que cuente con una APND, es estigmatizado por distintos actores sociales de la escuela, factores que dificultan enormemente su inclusión social y educativa. ¿Qué sucede entonces con los derechos de este adolescente? La normativa promueve la heterogeneidad de los sujetos de aprendizaje y el derecho de todxs para acceder en condiciones de equidad a la educación, pero en la práctica: ¿lxs docentes estamos formadxs o preparadxs para hacernos cargo de esta heterogeneidad y sumarla en un nuevo proyecto de escuela que se profile hacia una escuela de la diversidad que trabaje en la negociación de las diferencias y no reproduzca las desigualdades?, ¿qué recursos pone a disposición el Estado para

garantizar el cumplimiento de la inclusión educativa dejando a manos del privado la contratación de APNDs y sobrecargando el trabajo de las maestras integradoras?

En *El teatro de la alteridad*, De la Vega afirma que “detrás de los decorados permanecen inalterados, sin duda, los tradicionales formatos de la escuela” (2015, p. 34). Para que la escuela sea un espacio de inclusión educativa de niñxs y adolescentes con discapacidades o niñxs con dificultades del aprendizaje debido a limitaciones u obstáculos socioeconómicos, es necesario apostar a cambios estructurales urgentes en el dispositivo escolar, que no pueden darse por voluntarismo al interior de cada escuela. Mientras esta modificación real no exista, las intervenciones profesionales continuarán operando –en el mejor de los casos– de manera individual sobre cada niñx y/o adolescente y no sobre las condiciones pedagógicas en las que se enseña y aprende en cada aula. “La promoción por parte del Estado de grandes discursos transformadores de la escuela, de sus agentes, de sus procedimientos pero que no cuentan con los recursos necesarios para ser implementados, constituye una trampa que desorienta, inmoviliza y desactiva, finalmente, la pretendida transformación” (De la Vega, 2015, p. 35).

## Referencias bibliográficas

- Consejo Federal de Educación (2016). Resolución del N° 311/16. Recuperado de <https://tinyurl.com/y2lq5hq7>
- De la Vega, E. (2015). El teatro de la alteridad, *Diversos y Colonizados*, 29-38. Buenos Aires: Editorial Homo Sapiens.
- Honorable Congreso de la Nación Argentina (2006). *Ley de Educación Nacional* 26.206. Recuperado de <https://tinyurl.com/zuj5v5v>
- Nacach, G. (2015). *El proyecto histórico-político de la Modernidad: Un proyecto humano* (Ficha de clase). Buenos Aires.
- Pacecca, M. I. y Averbuj, G. (2014). *Mirar y que te miren, pensar y que te piensen: migraciones, diferencia y derechos en la escuela*, 17-27. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Pineau, P. (2014). La función de la escuela en el establecimiento de la cultura y la estética hegemónicas (Ficha de cátedra). Buenos Aires.
- Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2018). *Inclusión de niños en situación de discapacidad en la escuela Primaria Común: Aportes para la discusión primeros análisis a partir de un estudio exploratorio en escuelas de Gestión Estatal*. Buenos Aires: GCABA.



**TERRITORIOS ESCOLARES** REVISTA DEL NIVEL SUPERIOR DEL NORMAL N°1

# Tejer la escuela

# Un acercamiento a modalidades educativas alternativas en la formación docente

## Reflexiones sobre las políticas de atención a la primera infancia en la Ciudad de Buenos Aires<sup>1</sup>

GRETA DÍAZ PRESTIA, MERCEDES LARA, JULIETA OVIDE y VANESA COUZO\*

*“El desafío entonces será considerar otras posibilidades de atención, educación y cuidado de los niños pequeños, replanteando las existentes, abandonando falsas antinomias e incorporando el aporte de la diferencia en*

*función de un cambio tanto necesario como sustancial, que redunde en beneficio de los niños, sus familias y de las instituciones que los albergan”.*

MARINA VISINTIN, 2016, p. 54.

El Espacio de Definición Institucional (EDDI)<sup>2</sup> “Prácticas en modalidades alternativas en Educación Inicial” tiene por finalidad dar a conocer a los estudiantes distintas

\* Greta Díaz Prestia es estudiante de PEI y PEP. Mercedes Lara y Julieta Ovide son profesoras de Educación inicial. Vanesa Couzo es Profesora de educación inicial, Técnica Nacional en tiempo libre y recreación, Posgrado de educación inicial y primera infancia (FLACSO).

Cátedra: EDDI “Prácticas en modalidades alternativas en educación inicial”.

<sup>1</sup> El presente documento es producto de un trabajo colaborativo entre estudiantes y la profesora Couzo en el EDDI “Prácticas en modalidades alternativas en Educación Inicial” enmarcado en el Campo de la formación de las prácticas docentes de PEI, del Normal 1.

<sup>2</sup> Los EDDI (Espacios de Definición Institucional) son espacios curriculares que constituyen el plan de estudios en la formación docente y varían en cada institución formadora.

modalidades de atención a la primera infancia con el propósito de tener un acercamiento a modalidades de atención educativas alternativas que existen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para niños de 0 a 6 años de edad.

El acercamiento a estas experiencias permite conocer la complejidad de las prácticas que tienen lugar en ellas, así como reconocer las tensiones y los discursos que rondan alrededor de las mismas. De esta manera se pone en juego el conocimiento adquirido en la formación, las experiencias que cada una trae, ideas, interrogantes y, a su vez, se visibilizan las distintas realidades educativas por las que transitan los niños.

A continuación, nos proponemos, en primer lugar, hacer una breve caracterización de las experiencias a las cuales tuvimos acceso durante nuestra formación docente (juegotecas barriales, centros infantiles y propuestas comunitarias de jardines de infantes), en segundo lugar, realizaremos algunos comentarios en torno a la orientación, las líneas pedagógicas y prácticas docentes que encontramos en estas propuestas que atienden a la primera infancia y, finalmente, expondremos algunas reflexiones.

## Un acercamiento a algunas modalidades de atención a la primera infancia en la Ciudad de Buenos Aires

### Juegotecas barriales

El programa “Juegotecas Barriales” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires propone espacios educativos de juego para niños entre 2 y 13 años de edad, quienes asisten a encuentros de dos horas por cada grupo etario, entre dos y cuatro veces por semana. El mismo fue creado bajo la Ley 415/2000, mientras que la gestación del programa y las primeras juegotecas fueron creadas entre el 2000 y el 2007. En la actualidad depende del Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat, de la Dirección de Niñez y Adolescencia. Hoy en día funcionan 18 juegotecas barriales en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires<sup>3</sup>.

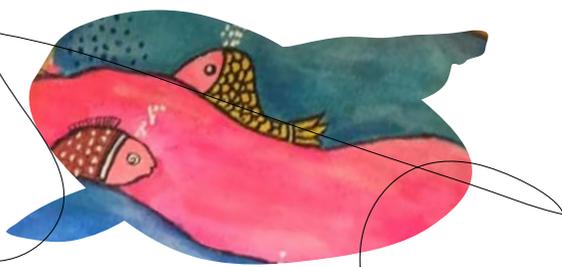
Las juegotecas barriales muestran diferencias entre sí, ya que responden a los intereses de los niños que asisten y a los de sus familias. Sin embargo, las actividades que allí se desarrollan tienen como objetivo no sólo el despliegue lúdico a través de diversas experiencias creativas-expresivas, sino que también se busca contribuir al desarrollo integral y al aprendizaje de los niños en el marco de un espacio significativo para ellos y la comunidad mediante actividades como

jugar, compartir, crear, decidir, hacer salidas recreativas y culturales, actividades pre campamentiles y un campamento anual.

Una característica importante de las juegotecas es que trabajan desde una perspectiva de red, es decir, de trabajo en conjunto con organizaciones sociales e instituciones comunitarias para un mejor funcionamiento y articulación entre estos servicios y las familias.

Los adultos que trabajan en algunas de las juegotecas barriales son empleadas directas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, ya que son de “gestión propia”, dependiendo directamente del Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat. Otros espacios (como comedores o grupos *scout*), en cambio, son de gestión asociada, los cuales tienen un vínculo distinto con el Gobierno de la Ciudad. Al ser una co-gestión, cada organización percibe un monto económico por niño, y tiene que distribuir esos ingresos para sostener la juegoteca. En las juegotecas de gestión propia hay alrededor de tres facilitadores de juego, que están a cargo del grupo, además del coordinador o la coordinadora. Cada equipo tiene facilitadores con distintas formaciones como, por ejemplo, docentes de nivel inicial, de recreación y de educación física, entre otras.

<sup>3</sup> La ubicación de las juegotecas puede ser consultada en <https://tinyurl.com/y6h2ot5l>



En cuanto a la organización y planificación, la juegoteca abre sus puertas para los niños de lunes a jueves, mientras que los días viernes son dedicados exclusivamente para la planificación de las propuestas. El coordinador junto con los facilitadores lúdicos dedican su jornada laboral a organizar y desarrollar las actividades con el fin de fomentar el vínculo de los niños con el juego y su libertad de accionar para que ellos sean protagonistas. A su vez, los días viernes hacen reuniones con las familias y/o preparan material para la semana siguiente. Dicha organización les permite, de lunes a jueves, enfocarse exclusivamente al trabajo con los niños.

### Centros infantiles

El programa de Centros Infantiles pertenece al Ministerio de Educación en el área socioeducativa, dependiente de la Gerencia Operativa de Primera Infancia. Son espacios de aprendizaje lúdicos, expresivos y artísticos destinados a fortalecer la formación educativa de los niños de 3 a 5 años de edad. Dichos aprendizajes suceden en un espacio de contención y seguridad. Son acompañados por cinco docentes especializadas de distintas

áreas, tales como danza, música, recreación, educación física, que aportan distintas miradas, propuestas y conocimientos para desarrollar en conjunto propuestas lúdicas y expresivas diversas.

Actualmente, funcionan seis Centros Infantiles los días sábados en el horario de 10 a 14 en distintos puntos estratégicos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, coordinados por una única coordinadora general.

El Centro Infantil que tuvimos la oportunidad de conocer está ubicado en el barrio de Barracas y desarrolla las actividades solamente los sábados. Funciona dentro del Jardín de Infantes Integral N°10 que presta sus instalaciones para la realización de las propuestas, dándoles la posibilidad a los docentes de usar los espacios y el material de la escuela. A su vez, paralelamente al Centro Infantil, el mismo día funciona un Centro de Educación Temprana donde también asisten niños junto con sus familias.

Ambos programas funcionan en el mismo espacio, pero realizan diferentes propuestas y no tienen ningún tipo de vínculo.

En cuanto a la participación de las familias, la coordinación del Centro Infantil es la encargada de realizar el primer acercamiento para conocer aún más la situación y la historia familiar de cada niño que asiste. Las familias, por lo general, no participan de las propuestas lúdicas, pero sí de talleres realizados por los docentes y de propuestas de juego esporádicas junto con los niños.

### “Construimos jugando”: una propuesta comunitaria

“Construimos jugando” es parte de un programa perteneciente al Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires denominado EEPI (Espacios Educativos de Primera Infancia), que funciona de lunes a viernes desde las 8 de la mañana hasta las 17 horas en el barrio de Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Cuenta con tres salas o espacios destinados para los niños: lactarios y deambuladores, sala de 2 y sala de 3. Este jardín maternal fue creado en el año 2005 a partir de la búsqueda de respuestas colectivas para las necesidades de las familias, mayoritariamente de la zona sur

de la Ciudad de Buenos Aires en relación con la falta de vacantes para los niños en instituciones de gestión estatal. Es una institución de gestión asociada entre el Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (MOI-CTA) y la gerencia operativa de Primera Infancia del Ministerio de Educación de la Ciudad.

Dichos espacios tienen como objetivo brindar una atención integral a niños de 45 días a 4 años: desde propiciar una asistencia en relación a lo nutricional, cuidando que todos los niños accedan a una alimentación sana, equilibrada y suficiente que garantice el correcto

desarrollo a nivel cognitivo y emocional; la organización de talleres y capacitaciones para los niños y sus familias

en cuanto a la prevención y promoción de la salud; hasta las propuestas de juegos, ejercicios físicos y actividades lúdicas que favorecen la psicomotricidad, el lenguaje, las emociones y propician el fortalecimiento de los vínculos familiares.

### Algunas consideraciones sobre estas propuestas de atención a los niños

Luego de la anterior caracterización de los espacios visitados durante nuestra cursada en el marco del EDDI, a continuación, vamos a realizar algunos comentarios en relación con algunos ejes que consideramos fundamentales: el derecho de los niños a la educación y al juego, la inclusión con respecto al acceso y a la ampliación cultural, las propuestas educativas y la relación con las familias que mantienen estas modalidades alternativas de atención.

#### a) *En relación con el derecho de los niños a la educación y el juego*

Consideramos que las tres propuestas descriptas son iniciativas que nacen a partir de las múltiples desigualdades sociales y se piensan como respuesta a las distintas realidades socioculturales. El acceso al nivel inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires presenta ciertas dificultades, que resumiremos en dos de las más recurrentes. Por un lado, aun siendo obligatorias en el territorio de la ciudad, las salas de cuatro y cinco años no disponen de suficientes vacantes para cubrir la demanda existente, sin mencionar la insuficiencia de jardines maternales y

disponibilidad de lugar en las salas de los más pequeños. Por otro lado, el ingreso al sistema requiere de trámites burocráticos que demoran y, en muchos casos, impiden el acceso, como por ejemplo las inscripciones online. Este no es un dato menor si tenemos en cuenta que muchas familias no disponen de los medios para realizarlas de esta forma.

#### b) *En relación con políticas de inclusión*

Existe entonces una desigualdad importante en términos de acceso a la escuela pública y no así en el acceso a los programas que mencionamos, que resulta más sencillo. Las familias interesadas se acercan al espacio e inscriben a los niños. Dicha situación nos lleva a pensar: ¿qué es y/o se entiende por inclusión?

Desde el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, en el postítulo de políticas socioeducativas proponen pensar la inclusión en dos dimensiones: como acceso y como ampliación cultural. Pensar en términos de acceso tiene que ver con el estar dentro de la escuela. Pensar la inclusión como ampliación cultural hace referencia a una persona adulta que recibe, que acompaña la trayectoria educativa de cada sujeto y le ofrece experiencias significativas de

aprendizaje. A esto último es a lo que se denomina “inclusión con calidad”.<sup>4</sup> Ahora bien, si entendemos la inclusión como una acción de estar adentro, ¿qué sucede con aquellos niños que no tienen acceso a la escuela pública y sus derechos están vulnerados? Al respecto, la Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes enuncia en su artículo 15°: “Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, (...) tienen derecho al acceso y permanencia en un establecimiento educativo cercano a su residencia.”<sup>5</sup>

No obstante, las políticas públicas en materia educativa no garantizan este derecho, en especial en el acceso de los niños en el nivel inicial. Por otra parte, el artículo 21°, inciso a, de la Ley de Educación Nacional menciona que es el Estado nacional y los Estados provinciales quienes tienen la responsabilidad de “expandir los servicios de Educación Inicial.”<sup>6</sup>

Y allí entramos en otra tensión. Expandir los

servicios de educación inicial tendría que ver con: ¿ampliar los servicios escolares para niños más pequeños como la sala de 3 y el jardín maternal, o con la creación de otras propuestas educativas con otros encuadres y reglamentaciones? A nuestro parecer, creemos que ambas: es necesaria, en materia de derecho, la ampliación y universalización de la escuela pública y todas sus salas, pero a su vez consideramos necesaria la creación de otros espacios

...si entendemos la inclusión como una acción de estar adentro, ¿qué sucede con aquellos niños que no tienen acceso a la escuela pública y sus derechos están vulnerados?

educativos que tengan en cuenta otras cuestiones, otros formatos, otros modos de organización.

Retomando la idea anterior, podemos decir que estos programas trabajan garantizando el derecho a la educación y que en ellos la inclusión como ampliación cultural se pone en juego. Vimos adultos que reciben a los niños, que realizan las presentaciones corres-

pondientes para adentrarlos en el formato educativo en el que se van a insertar.

- c) *En relación con las propuestas educativas* Siguiendo la línea de análisis con respecto a inclusión y políticas públicas, y adentrándonos en los programas anteriormente mencionados, no podemos dejar de lado el concepto de educación como un derecho de todos, necesaria para analizar nuestra vida cotidiana, nuestra realidad como sujetos pertenecientes a una sociedad y que nos permite, a través de ella, comprender y transformar. En este sentido, citamos el texto Jardines Comunitarios Populares: “La educación es por definición una construcción política, la misma sienta algunas de las bases ideológicas para la transformación de la sociedad”<sup>7</sup> (p. 11).

<sup>4</sup> Nuestra Escuela. Especialización docente de nivel superior en políticas y programas socioeducativos. Clase 4 “Inclusión - ampliación del universo cultural”. 2015

<sup>5</sup> Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes. Ley 26.061 (2005) en <https://tinyurl.com/zk2vsjl>

<sup>6</sup> Ley de Educación Nacional. Ley 26.206 (2006)

<sup>7</sup> Jardines Comunitarios Populares. Movimiento Popular La Dignidad. Prefigurando un proyecto político, popular, comunitario y transformador de las relaciones sociales. (Documento de trabajo), 2012

La construcción política de estos espacios pone el foco en dos aspectos que consideramos pertinente destacar: la concepción de niño como sujeto de derecho, creativo, sensible, capaz de recrear experiencias, susceptible a la hora de recibir aquello que uno otre significativo tiene para darle; y el pen-

sar las instancias educativas con el eje central en el juego y la autonomía de los sujetos en relación con dicho contenido y los espacios.

La propuesta pedagógica está vinculada con ofrecer un espacio para que les niños ejerzan sus derechos, e incentivan diversas propuestas de juego. El juego transforma, conmueve, libera, cuestiona, desafía, tiene todos los ingredientes para que los niños se constituyan como sujetos capaces de transformar realidades oscuras en contextos llenos de luz, de cuestionar lo establecido, de “mirar

con otros ojos”, de romper reglas para crear las propias.

Las tres propuestas que visitamos tienen como característica en común que ofrecen la posibilidad de circular libremente por los espacios, tomando en cuenta los múltiples intereses de cada niño que asiste y la organización de los grupos en relación con las edades (salas multiedad). La libre circulación favorece los múltiples intereses y, al mismo tiempo, satisface la necesidad de movimiento propio de la edad de los niños, propiciando también la apropiación del espacio compartido, la autonomía y la posibilidad de elección. A su vez, las propuestas dirigidas a grupos conformados por niños de diferentes edades son enriquecedoras debido a que en la escuela común son pocas las oportunidades que tienen, si es que asisten, de jugar y compartir momentos con niños de otras edades.

#### d) *En relación con las familias*

El vínculo con las familias es primordial para los docentes si se busca favorecer un proceso de aprendizaje integral de los niños que pueda continuarse y enriquecerse fuera de las salas del jardín. Conocer e interesarse por las vidas de los niños, los numerosos cambios que puedan incidir

en ellas, desde la llegada de un hermano o una hermana hasta una mudanza, permitirán que los docentes puedan utilizar esa información para interpretar, vincular ciertas actitudes o comportamientos que pueden aparecer en los niños como respuesta a los cambios antes mencionados. También es un saber que los docentes podrán tener en cuenta para hacer más precisa la tarea dentro de los grupos o para reflexionar en cuanto a sus maneras de actuar, y que éstas puedan ser cada vez más acertadas. Es también interesante la mirada colaborativa que propone este tipo de vínculo abierto entre la institución y las familias, la participación de ambas partes es fundamental si lo que nos importa es favorecer la constitución de sujetos autónomos y críticos, que cuenten con una amplia red de contención que les brinde la seguridad necesaria para la exploración del mundo que les rodea.

En las modalidades a las cuales accedimos, las familias tienen un lugar protagónico, se brinda vital importancia al armado de redes entre los actores más importantes, favoreciendo de este modo una mirada integral sobre el niño y los adultos significativos que conforman su mundo cercano.

## A modo de cierre

Los espacios abordados en este trabajo son propuestas sumamente interesantes ya que les permiten a los niños construir otros modos de vincularse, expresarse y jugar, son espacios educativos que habilitan a que los sujetos los transiten de distintas maneras. Al tener organizaciones flexibles resultan importantes como primer acercamiento a un espacio educativo. De este modo, acompañan no solo las trayectorias escolares de los niños, sino también de las familias en la construcción del encuadre de un formato escolar.

Con motivo de la conmemoración del aniversario de la Convención de los derechos de las infancias, nos parece relevante señalar que estos programas trabajan ofreciendo un espacio de ejercicio de algunos de los derechos de los niños. Consideramos que los formatos pedagógicos que llevan adelante están pensados/planificados teniendo en cuenta el interés superior de los niños, ofreciendo un espacio educativo donde el juego, las artes y los vínculos toman protagonismo.

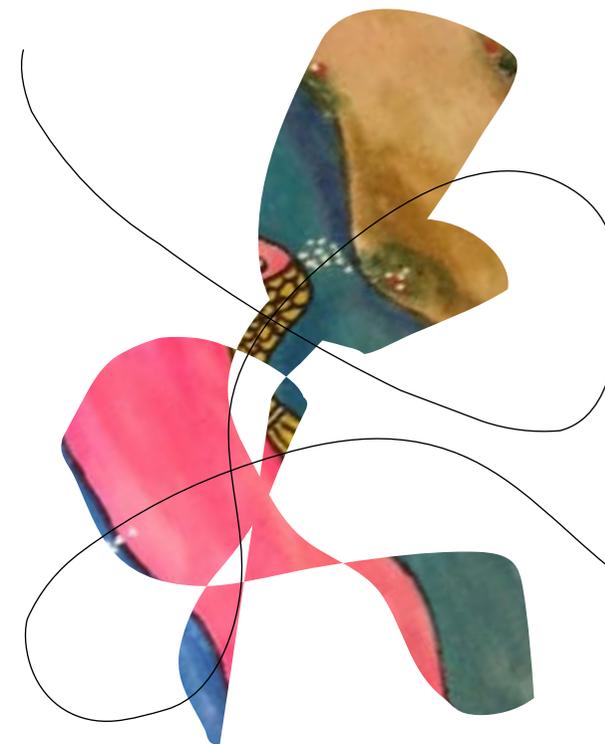
Por último, estas modalidades alternativas constituyen también una oportunidad de desarrollo profesional/laboral, por lo que resulta de gran interés que puedan ser conocidas por los docentes de distintas áreas y, en particular, por quienes estamos en instancias

de formación en tanto constituyen formatos que tensionan a la escuela común y nos muestran “otras” formas de pensar las prácticas docentes.

## Bibliografía

- Ley de Educación Nacional. Ley 26.206 (2006). Recuperado de <https://tinyurl.com/zuj5v5v>
- Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes. Ley 26.061 (2005). Recuperado de <https://tinyurl.com/zk2vsjl>
- Marotta, E. (2006). Algunas reflexiones y aportes sobre el lugar de la educación inicial en la nueva Ley de Educación. En: *Estudios sobre el nivel inicial*, Año 2. Número 5. DGES, Secretaría de Educación, GCBA.
- Movimiento Popular La Dignidad (2012). Jardines Comunitarios Populares. Prefigurando un proyecto político, popular, comunitario y transformador de las relaciones sociales. (Documento de trabajo).
- Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” (2015). Especialización docente de nivel superior en políticas y programas socioeducativos. Clase 4 “Inclusión - ampliación del universo cultural”.

Visintín, M. (2016). Panorama de los servicios educativos para niños de 0 a 2 años. Una aproximación a la diversidad de instituciones que reciben niños pequeños. En Kaufmann, Verónica: *Primera infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.



# Proyecto “Los libros de la buena memoria”

Intervención artística sobre libros infantiles prohibidos durante la dictadura cívico-militar (1976-83)

ANDREA VISINTÍN\* y CLAUDIA LOYOLA\*\*

Este proyecto se llevó a cabo en los talleres de Lenguajes Artísticos Expresivos -Plástica- de los Profesorados de Formación Docente Inicial y Primaria de la ENS N°1 Roque Sáenz Peña y la ENS N°2 Mariano

Acosta, de la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de las actividades de la Semana de la Memoria 2019.

La propuesta consistió en indagar lo acontecido en ese período nefasto de la

historia argentina en relación con la prohibición de libros infantiles. El objetivo fue problematizar, en cruce, temáticas como la censura, la noción de “peligrosidad” en la literatura destinada a niñxs, el rol de lxs docentes como mediadorxs culturales y como dadorxs de derechos y su relación con este capital cultural y simbólico, y el despliegue de “contrabandos” literarios en tanto signo de resistencia. Estas reflexiones grupales fueron el disparador para la generación de

\* Lic. en Artes Visuales UNA. Arquitecta, UNMDP. Instituciones a las que pertenece: ENS N°1, 2, 9, ISPEI Sara Eccleston CABA.

\*\* Lic. y Prof. de Ciencias de la Educación. FFyL UBA. Prof. de Enseñanza Primaria. Instituciones a las que pertenece: FFYL UBA, ENS N°1, ENS N°10, ISPEI Sara Eccleston CABA.



**"Baleado en combate"**

María Inés Ríos, Johanna Sequeira, Yohana Ledesma, Yanina Moya, Rosalía Rodas  
Artes Visuales 1, ENS 1  
Roque Sáenz Peña.



**"Entre Cenizas"**

Lucía Bordenave, Mía Ayelén Calvo Salazar, Micaela Luz Paco Espinoza, Yesica Natasha Thiele, Alicia Tatanchelo  
LAE Plástica, 1 ENS 1  
Roque Sáenz Peña.

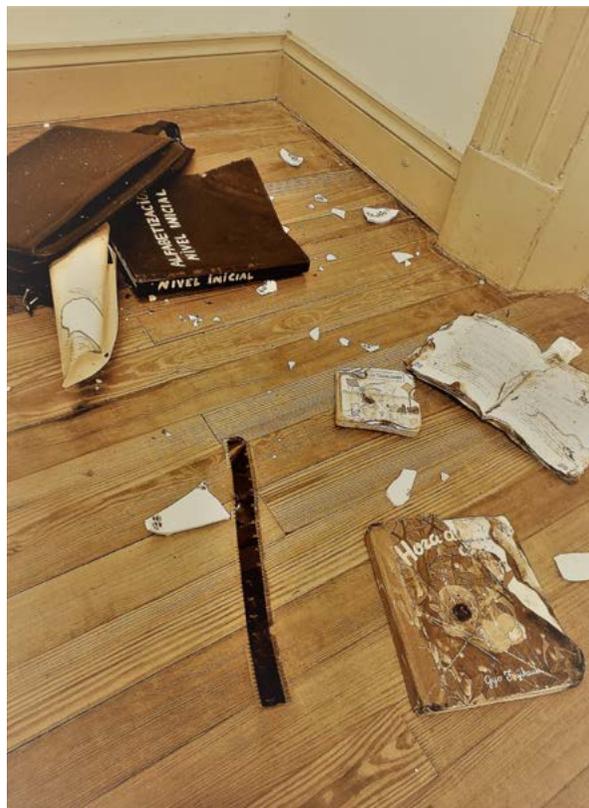


**"Desenterrando memorias"**

Colmena Wara, Ortíz Gloria, Pérez Micaela, Castro Selma, Silisque Yésica  
Artes Visuales 1, ENS 1  
Roque Sáenz Peña.

**"Con voz propia"**

Masias Giuliana Rosario  
LAE Plástica, ENS 2  
Mariano Acosta.



**"Desaparición forzada de Susana Libedinsky - 18 de mayo de 1976"**

Rocío Quispe, Belén Vilca, Julissa Chero, Tatiana Kremenchtzky.  
Artes Visuales 1, ENS 1 Roque Sáenz Peña.



**"Sin título"**

Daniel Cárdenas Graciano  
LAE Plástica, ENS 2  
Mariano Acosta.



**"Secuela del pasado"**

Priscila Sánchez, Bárbara Moss, Vanesa Zarate  
LAE Plástica, ENS 1  
Roque Sáenz Peña.



**"Identidad"**

María Belén Del Pozzo, Aldana Maero, Andrea O'Neil, Martina Maguna, Andrea Serfaty, Jazmín Ybarrola, Trinidad Cicero  
LAE Plástica, 1 ENS 1  
Roque Sáenz Peña ENS 1.

producciones visuales tridimensionales a partir del libro como objeto.

El libro evocado se hace presente al tomar cuerpo como material de trabajo, invitando a transformarlo. Ideas y emociones se abrieron paso en estas transformaciones colectivas de la materia descubriendo múltiples



**"Descorazonado"**  
Jésica Camargo, Laura Moskovich y Giselle Quiña.  
Artes Visuales 1, ENS 1 "Roque Sáenz Peña".



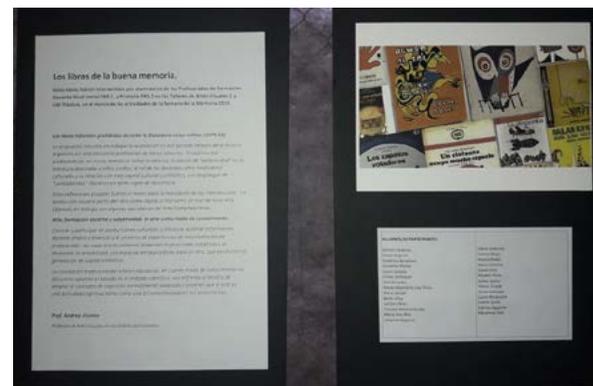
**"Libro=llave"**  
Dolores Fara, Luján Landaco.  
LAE Plástica, ENS 1  
Roque Sáenz.



**"Heridas de lucha"**  
Noelia Pérez, Micaela  
Ramírez, María José Ruiz,  
Daniela Ybáñez.  
LAE Plástica, ENS 1  
Roque Sáenz Peña.



**"Peligrosidad"**  
Paula Argente y Waldi Barahona  
LAE Plástica, ENS 2  
Mariano Acosta.



sentidos tanto para los productores como para los espectadores.

Estas intervenciones fueron realizadas poniendo en juego algunas de las operatorias del Arte Contemporáneo, no sin antes apreciar un repertorio de obras de diferentes artistas que trabajaron sobre la intervención

de objetos. Diversos campos de conocimientos: la historia reciente, la literatura, las artes visuales fueron amalgamándose para concluir en un evento institucional: la muestra de estos trabajos, que luego recorrió las instituciones. En el Normal 1 fue el espacio del Centro de Recursos<sup>1</sup> el ámbito en el cual

<sup>1</sup> El Centro de Recursos de la ENS 1 es un peculiar espacio centralizado, colaborativo, integrador y articulador, que pone a disposición de la comunidad educativa de la institución, en sus distintos niveles, materiales diversos, objetos culturales variados que buscan optimizar la tarea pedagógica que se desarrolla.

se produjo la exposición de los libros y de las fotografías, entre el 24 de mayo y el 4 de julio de 2019. Una intervención sonora acompañó la escena de la inauguración, las voces de las estudiantes participantes de la muestra resonaron en el espacio metaforizando sentidos. La mirada atenta de lxs pares celebró el hacer, la reflexión y la construcción poniendo en valor en una escena compartida a nivel institucional ese

proceso intenso desarrollado en el aula de artes visuales.

En el marco del avance de modelos neo-tecnicistas, en los cuales la formación docente es traccionada hacia evaluaciones estandarizadas que tienden a validar lógicas academicistas, el arte interrumpe lo cotidiano poniendo en valor experiencias estéticas, poéticas personales y disponibilidad institucional. Nos preguntamos si tales cuestiones no

resultan necesarias para promover subjetividades docentes capaces de configurar prácticas significativas en las complejas condiciones del presente. Un legado cultural significativo, recreado reflexivamente, mediante la invitación a dejar huella tangible de esa transformación, en la producción de un objeto del cual se constituyen en autorxs aquí y ahora. Luego, los objetos se ofrecen generosos a la ceremonia del encuentro en el espacio público escolar. Un proceso creativo en el que late la dinámica comunitaria, que escapa a toda estandarización, que se torna potente por su peculiaridad y cuyas resonancias personales dan cuenta de lo que los lenguajes artísticos pueden aportar a la formación de docentes generalistas.

La multiplicidad de miradas de lxs estudiantes-autores se materializa dejando huellas singulares en la construcción de una trama compartida sobre un contenido significativo. Modos en los cuales el espacio de la formación docente se ofrece a la participación y a la deliberación sobre lo común. Espacios donde la diversidad de trayectorias personales es convocada a la acción. Es en estos micro-espacios sostenidos en lo cotidiano donde se aloja el trabajo de construcción de mundos que resisten el vendaval de la desmemoria que propone insistente el sistema, y donde se habilita la interrupción como gesto político pedagógico.



# Relatoría: Arte, formación y alfabetización cultural

MARIANA DANANI\*

Colaboraron en la redacción las estudiantes:

Mariela Bretanger, María Luján Lazarte, Camila Vilardo y otras.

*“La finalidad de la educación, entonces, sólo puede ser desarrollar, al mismo tiempo que la singularidad, la conciencia o reciprocidad sociales del individuo... Puede ser sólo una manera singular de hablar o de sonreír, pero eso contribuye a la variedad de la vida... la singularidad carece de sentido práctico en el aislamiento...”*

HERBERT READ

La docencia es una maravillosa profesión, que nos pone siempre en comunicación con otrxs, cualquiera sea el nivel y la propuesta a llevar a cabo.

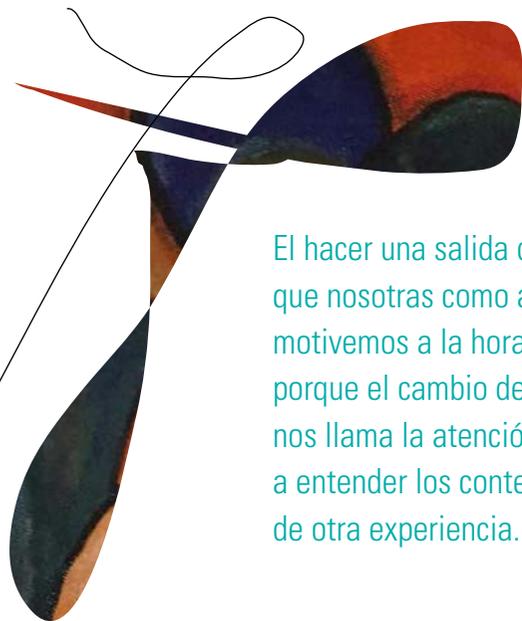
Además, nos ofrece la posibilidad de crear y desplegar actividades muy variadas y enriquecedoras, tanto para nosotrxs mismxs como para el alumnado.

Un ejemplo son las “salidas didácticas”, al promover experiencias imborrables en la vida de las personas, en su paso por las instituciones educativas.

¿Quién no recuerda alguna excursión, viaje o paseo con sus compañerxs de sala, o en algún grado de la primaria, en la secundaria, o aún en su paso por un terciario o universidad...?

Y si la salida didáctica se combina con asistir a un espectáculo artístico, el potencial de comunicación y creatividad se multiplica exponencialmente, ya que, además, estaremos brindando una experiencia de sensibilización artística y de alfabetización cultural, contribuyendo así mismo a la formación

\* Prof. de Expresión Corporal, Lic. en Composición coreográfica. Cátedra: Expresión corporal en la Educación Inicial, ENS N°1.



El hacer una salida didáctica hace que nosotras como alumnas nos motivemos a la hora de aprender, porque el cambio de modalidad nos llama la atención y nos ayuda a entender los contenidos a través de otra experiencia.

como espectadorxs, en un marco de Educación por el Arte. Al hablar de Educación por el Arte nos referimos a todas aquellas propuestas vinculadas con lo artístico en un cuadro educativo; su finalidad es que las personas accedan y transiten la experiencia, y no el perfeccionamiento de unxs pocxs para que lleguen a ser artistas de un determinado lenguaje (plástico, dramático o de la danza). En el marco de la formación docente, permite a lxs estudiantes acercarse a los distintos lenguajes artísticos expresivos, brindando la posibilidad de vivenciar diferentes experiencias estéticas y procurando, de este modo, ampliar su repertorio cultural. En este sentido, la escuela, como institución educativa

posibilitan de manera democrática el acceso a la cultura que nos rodea, como así también disfrutar y compartir junto con otrxs de un momento único e irreplicable, donde cada unx podrá hacer una lectura personal y de acuerdo a su experiencia previa, recordar imágenes, emociones y sensaciones.

El hacer una salida didáctica hace que nosotras como alumnas nos motivemos a la hora de aprender, porque el cambio de modalidad nos llama la atención y nos ayuda a entender los contenidos a través de otra experiencia. Pensamos que una salida didáctica nos ayuda a unificarnos como grupo, nos consolidamos, comentando y discutiendo las distintas opiniones que puedan surgir en la salida, ya

y en su carácter de representante de la cultura, debe buscar dicho acercamiento por medio de distintos canales, entre ellos, las salidas didácticas mencionadas anteriormente. Más aún, tales salidas se tornan relevantes en contextos donde el acervo cultural es acotado o está vedado por cuestiones socioeconómicas que impiden el acceso al mismo. De este modo, resultan experiencias significativas y enriquecedoras para lxs estudiantes puesto que

que cada una va a poseer una mirada distinta según las experiencias vividas. Además, como observadorxs podemos destacar diferentes perspectivas, desarrollando una mirada más amplia y crítica entre la experiencia de la salida didáctica y la teoría de la materia.

En conclusión, las salidas didácticas son potenciadoras y enriquecedoras de la formación dada en las aulas y, si están bien pensadas y planeadas por el/la docente a cargo, pueden ser muy provechosas no sólo para lxs alumnxs sino que también para el/la docente.

En el mes de mayo del año pasado, dos profesoras de Expresión Corporal en la Educación Inicial organizaron una salida con las alumnas de cada una, para ir a ver una función de danza al teatro Payró, un sábado a la tarde.

Si bien al comienzo la propuesta no generaba mucha convocatoria (no se mostraban muy entusiasmadas) finalmente se logró concretar la salida y ver la función. La obra se llamaba: “Doblar mujer por línea de puntos”, con dirección de Margarita Bali e interpretada por Gabriela Prado.

Luego de la salida, las alumnas recibieron una guía de preguntas para que debatieran y respondieran grupalmente en torno a qué les generó la música, los videos proyectados en el fondo de la escena, los objetos utilizados

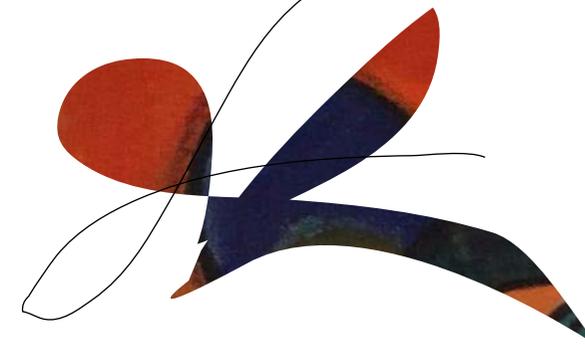
(mesa y silla) y la combinación de lenguajes artísticos (de danza, teatral, y video-danza). Las respuestas dieron cuenta de lo valioso de la experiencia compartida, muy plenamente. Pero las que merecen ser transcritas son las apreciaciones individuales respecto de la salida (sentimientos, recuerdos o ideas que les despertó). Así, a modo de ejemplo, algunas apreciaciones singulares:

“La salida me pareció muy buena e interesante. Nunca había ido a ver una obra de danza y la verdad que me gustó mucho. El recuerdo que se me vino a la memoria fue de mi abuela. Cuando yo era chiquita ella siempre me decía que quería que yo fuera bailarina y siempre me contaba que le gustaría que fuese bailarina clásica.”

“La salida me resultó muy interesante porque nunca había ido a un teatro y por lo transcurrido en la obra. Observar a Gabriela Prado junto a Margarita Bali moviéndose y deslizándose me hizo acordar a las clases de Expresión Corporal, en particular a la que utilizábamos las sillas para sentarnos de forma no convencional. Al finalizar la obra me quedé con ganas de ver más, no quería que terminara porque me encantó.”

“La salida me pareció interesante y enriquecedora, porque nunca había ido a ver una obra de ese estilo... al final pude conectar lo expresado por las artistas con lo hablado en clase, con respecto a los movimientos del cuerpo y al lenguaje para poder expresarse.”

Asimismo, un grupo de estudiantes sostuvo que la música y lo sonoro fueron impactantes, generando intriga y tensión en lxs espectadorxs.



Para finalizar, una reflexión de Patricia Stokoe, creadora de la Expresión Corporal como la danza que todxs llevamos dentro, e incansable defensora de la Educación por el Arte:

*“Educar por medio de actividades artísticas es promover ciertas cualidades humanas como el desarrollo de la sensibilidad, el impulso a investigar, experimentar, expresar y transformar, pertenecer, compartir, colaborar y respetar. Educar para la belleza, la alegría y el goce...”*

Llevamos más de 190 días de aislamiento social obligatorio. En este tiempo la solidaridad, la grupalidad, la creatividad, la sensibilidad y la educación son términos que connotan nuevas acepciones, nos traen imágenes del aquí y ahora muy intensas.

Ojalá que al regresar a las aulas revaloricemos todo aquello que nos brinda la escuela y la docencia ejercida desde la experiencia en ella.

# Proyectos anuales de investigación - formación

Se presentan a continuación las reseñas de tres proyectos anuales de investigación - formación que también tuvieron su desarrollo durante el año 2019.

## El trabajo y la práctica docente en espacios socioeducativos: conocimientos y sentidos producidos por los docentes. Aportes para repensar la sistematización en el proceso de alfabetización.

NELA AGUIRRE, VANESA COUZO, PATRICIA MADDONNI Y MARCELA TERRY

Esta línea de investigación da continuidad a lo realizado durante el año 2018 en el proyecto denominado *Trayectorias formativas en los IFD y programas socioeducativos en la CABA: Enfoques, prácticas y experiencias que favorecen/obstaculizan primeras socializaciones*. Este proyecto pone énfasis en abordar las articulaciones existentes entre las trayectorias formativas iniciales de los estudiantes en los Institutos de Formación Docente (IFD) y las experiencias laborales en Programas socioeducativos.

El propósito es comprender los sentidos que construyen los docentes en relación con los saberes y conocimientos

apropiados en la formación y los construidos en el propio espacio laboral. Se propone el análisis de los planes de estudios en relación con el reconocimiento de estas nuevas prácticas de enseñanza que abren, a nuestro entender, un nuevo posicionamiento e identidad docente frente a la tarea de enseñar y, específicamente, en la tarea de alfabetización.

El tema despertó numerosas preguntas y acciones para poder desarrollar tanto al interior de la institución formadora como en el marco de otros espacios y ámbitos docentes. En un mismo sentido maestros y estudiantes plantearon la necesidad de encontrar un espacio en las instituciones

formadoras para poder ahondar sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza que se establecen entre el contexto escolar y los contextos socioeducativos. En especial pudimos hacer foco en temas que marcan ciertas rupturas entre la escuela y estos espacios formadores como es el caso de la alfabetización y la aproximación a temas y problemas de época.

En el 2019 hemos focalizado en la alfabetización inicial preguntándonos por la formación de grado específica y el diálogo con los conocimientos y sentidos de la alfabetización en los espacios socio-educativos como así también con los elementos que aparecen como identitarios en la alfabetización en estos espacios.

Luego de haber actualizado y focalizado nuestro marco teórico en alfabetización, nos encontramos analizando las entrevistas realizadas, por un lado, a profesores de IFD de la materia Alfabetización inicial y, por otro lado, a docentes de espacios socioeducativos sobre las prácticas e intervenciones de alfabetización y las prácticas del lenguaje que se despliegan en esos ámbitos y que dialogan con la escuela.

## Derechos humanos en la escuela

### Memoria del Normal N° 1

“Ellas lucharon antes, nosotras luchamos ahora...”

GISELA PATLAYÁN y LORENA LEWKOWICZ

Es nuestra intención aprovechar este espacio para contarles, en resumidas líneas, de qué se trata este proyecto. Lo llamamos “Derechos Humanos en la escuela: ellas lucharon antes, nosotras luchamos ahora”.

Hace unos cuantos años atrás habíamos rastreado con algunas/os compañeros/as nombres de alumnas desaparecidas del Normal y construimos y colocamos las baldosas por la memoria que se encuentran en la puerta de la institución.

Ahora decidimos retomar ese trabajo e investigar y digitalizar listados para seguir encontrando nuevos nombres y no sólo lo gramos hacerlo sino que además de alumnas descubrimos el nombre de dos trabajadoras de la institución: Nélida Beatriz Ardito y Martha María Brea, detenidas desaparecidas

por el Terrorismo de Estado, y encontramos también sus legajos.

Se trata de una investigación cualitativa en la que se intenta trabajar en torno a la memoria y a los derechos humanos preguntándonos *qué recordar, cómo recordar, por qué recordar y para qué recordar* considerando que estos interrogantes ayudarán a que los sujetos puedan reconocerse como parte de un pasado común y habilitarán preguntas significativas sobre los vínculos entre el pasado, el presente y el futuro. Hablar de memoria y derechos humanos en la escuela implica preguntarse por la última dictadura y por el modo en que durante estos años de democracia se desplegaron, con avances y retrocesos, políticas de memoria, verdad y justicia. Por lo tanto, son temáticas que enfrentan a la escuela con la

historia reciente, con momentos del pasado que atravesaron las/os docentes y las familias.

En este camino que vamos recorriendo nos fuimos encontrando con estudiantes que transitaban el Normal durante la dictadura y nos relatan anécdotas y vivencias que estamos tratando de recoger.

Por otro lado, hallamos documentación de la época sumamente valiosa: actas, legajos, libros matrices, etcétera.

Es un arduo trabajo que continuamos en este 2020, ojalá algunos/as de quienes leen estas líneas tengan ganas de ayudarnos y sumarse...

Sin duda, el presente proyecto nos interpela como comunidad educativa y nos invita a reflexionar y construir entre todas/os, a hacernos preguntas y buscar respuestas, a pensar, aprender, debatir, mirar, enseñar y transitar juntas/os el camino de apropiarnos de la historia en tiempo presente para imaginar otros futuros posibles.

Creemos en la importancia de promover en las/os futuras/os docentes el posicionamiento ético, político y crítico en temáticas relacionadas con los derechos humanos, con la aspiración de un país inclusivo, solidario, con más memoria, verdad, justicia y derechos.

30.000 compañeras/os desaparecidas/os ¡PRESENTES! ¡AHORA Y SIEMPRE!

## Proyecto Andante

### Intervenciones lúdicas participativas para la formación docente.

MARÍA SILVINA GABRINETTI y MARÍA PÍA CARACOTCHE

*Dislocar la propia mirada de modo de poder ver diferente, ver lo visible y ser transformados... un modo de abrirnos paso en el camino.*

JAN MASSCHELEIN, 2006.

En este proyecto nos planteamos investigar la implicancia de lo corporal y las mediaciones de los lenguajes expresivos en el aprendizaje de las infancias en contextos escolares.

Definimos para su desarrollo la convocatoria a conformar un grupo de investigación formación de estudiantes y graduadas que llevara adelante esta indagación a partir del diseño e implementación de intervenciones

lúdico-participativas. Indagar las miradas, la voz y las voces, la escucha, el movimiento y sus rastros. Lo corporal como aquello que somos, nos atraviesa, desde donde pensamos, producimos, nos hacemos presentes. Pensar lo corporal en la infancia, lo corporal de lxs docentes, y en las relaciones que se establecen en la escuela.

A lo largo de su desarrollo se realizaron diferentes propuestas e intervenciones. Se abrió un espacio de aula-taller virtual para estudiantes y graduadas. Se realizaron dos recorridos como invitación conjunta a docentes y estudiantes de diferentes cátedras, áreas, carreras: la visita a la muestra “*Un puente de papel: edición dos orillas - Libros el Zorro Rojo (2004 – 2019)*” en CCBA y a la muestra “*Julio*

*Le Parc. Un visionario*” en el CCK. También se plantearon talleres presenciales como dispositivo de investigación (“*Si la escuela fuera una caja...*” – nov. 2019).

Elaborar propuestas que nos conecten con las maneras de percibir y estar en el mundo de las infancias. Habitar y habilitar la lúdica. La lúdica como forma de estar en el mundo en los primeros años de vida, y la poética como su forma de expresión. Pasar por el cuerpo desde diferentes lenguajes que interpelan improntas personales. Pasar como ese andar que nos *traslada*, nos habilita otro lugar. La formación como pasaje entre generaciones y como acción que implica *estar en movimiento*, en un proyecto común, en una acción transformadora.