



1

AÑO 1 • NÚMERO

Territorios Escolares



REVISTA DEL NIVEL SUPERIOR DEL NORMAL N° 1

**Escuela Normal Superior N° 1
"Pte. Roque Sáenz Peña"**

Rectora
Débora Kozak

Vicerrectores
Hugo del Barrio
Gustavo Verde

Regente del Nivel Terciario
Adriana Castro

Coordinación de Investigación
Patricia Maddonni

Equipo editorial
Patricia Maddonni, Elías Prudent, Alicia Serrano

Edición
Fernanda Benitez

Diseño
Clara Batista

Ilustraciones
Por las niñas Luz Melana Batista, Rocío Solé, Luz Casademunt y el niño Gonzalo Solé





índice

4 Presentación

6 Editorial

10 MIRADAS DE ESTUDIANTES

Formación y Prácticas Docentes

11 El lugar de las y los docentes en la producción de conocimiento
por Natalia Daniel

23 ¿Es posible un cambio en las prácticas sociales del lenguaje, desde la educación?
por Caterina Mazzinghi

42 Deserción o permanencia en los profesorados de Educación Primaria
por Malena Varnerin

54 Educación popular en Argentina desde 1983. Algunas experiencias contemporáneas
por Florencia Palombo

65 Pedagogía y política en las instituciones judeo-progresistas
por Manuela Sakin

Infancias y Escuelas

82 Educación Sexual Integral en escuelas religiosas
por Clara Rodríguez Galván

91 Matemática y Educación Sexual Integral: ¿es posible?
por Gabriela Cicala, Matías Scheinkman, Daiana Fernández Gatti y Yamila Denis

99 Violencia intrafamiliar en el ámbito escolar
por Rosaura Diz, Melina Franco y María de los Ángeles Vanetti

108 La sexualidad como parte de la vida cotidiana
por Julieta Llauradó

113 Exploración de los límites y la autonomía en el Jardín Maternal
por Antonella Banda, Elia González y Cecilia Labaké

126 ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN

127 Docencia, escritura y producción de conocimiento: diálogos teórico- metodológicos
por Graciela Batallán

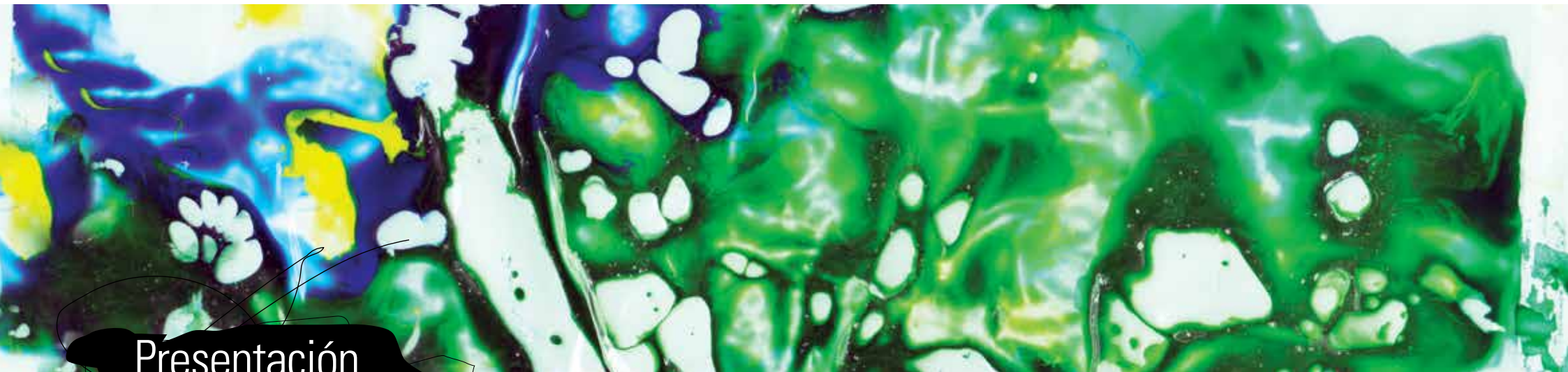
134 Estudiantes y docentes investigando la práctica educativa. Reflexiones teórico-metodológicas sobre la enseñanza de la investigación
por Elías Prudent Leiva y Marina Inés Visintín

148 Una investigación entre estudiantes y profesoras en el Normal 1. Primeras experiencias laborales en Programas Socioeducativos
por Patricia Maddonni, Marcela Terry, Fernanda Alfaro y Nela Aguirre

171 RESEÑAS

Reseña de la presentación del documento: La privatización educativa en Argentina
por Dalila Bertuci, Jéssica Mamani Martínez, Geraldina Paladino y María Nelly Puma





Presentación

ADRIANA CASTRO*

Escribir es un acto de rebeldía, también un acto liberador.

Producir pensamientos, ideas, reflexiones en tiempos de “invisibilidad” es toda una hazaña.

Así es, habitamos una actualidad rara, un tiempo y un espacio a contramano de aquellos ideales que sostuvimos para la educación pública argentina desde su nacimiento: educación para todos y todas, laica y gratuita.

En la Ciudad de Buenos Aires, nos vemos día a día envueltas/os en discursos vacíos, que parecen inocuos e inofensivos. Cada mañana quienes asistimos a escuelas públicas de la ciudad, caminamos sus pasillos con las “novedades” que emite un ministerio de educación inexistente y marquetinero, productor

de slogans con apariencia de políticas públicas. Invasión de frases tales como “jerarquización de la formación”, “formación docente universitaria”, “indicadores de calidad” que suenan en nuestros oídos del mismo modo que suenan otras frases invasoras del discurso pedagógico institucional: “escuelas verdes”, “pedagogías de innovación”, “secundaria del futuro”, “movilidad sustentable”, “docentes emprendedores”, “alimentación saludable”, entre otros títulos escondedores de realidades.

Llenar las escuelas con palabras vaciadas de sentido... ¿no es acaso vaciar la escuela misma? Frente a interrogantes como este, un grupo de estudiantes, egresadas/os y docentes formadoras/es, decidieron tomar sus poderosas armas y hacer algo tan transfor-

* Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora de Enseñanza Primaria. Especialista en Educación Inicial y en Didáctica de la Matemática. Co-autora del Diseño Curricular para el Nivel Inicial y otros documentos de desarrollo curricular de la Dirección de Currícula (GCBA). Profesora de Enseñanza de la Matemática en la formación docente para Nivel Inicial y de la Escuela de Capacitación (GCBA). Actual Regente del Nivel Terciario de la ENS N°1.

mador como revolucionario: pensar, decir y escribir. Poner ideas, ordenar conceptos y crear sus propias reflexiones.

Festejo que nuestra escuela haya construido un espacio en el que se pueda producir discurso que permita reinterpretar y devolver el significado de educar a quienes vivimos diariamente como docentes. Lo que entiendo como todo un acto revolucionario en tiempos de invisibilización de lo importante y de la excesiva presencia de lo absurdo.

La invisibilidad

A casi un año de recibir la peor noticia para el sistema público de educación superior de la ciudad, me refiero a la creación de la universidad local para formar docentes, tarea que venimos realizando en los institutos de nivel superior no universitario desde hace más de un siglo, hemos iniciado una nueva lucha: a favor de la formación docente terciaria; a favor de una transformación real con participación de sus actores intervinientes. A favor de la titulación docente con validez nacional como tenemos hasta el momento. A favor de una formación con raíces históricas, pero con proyección en un futuro de inclusión social y de transformación.

Con la llegada de esta noticia por demás destructiva, amenazadora y mentirosa llegó, también, nuestra lucha. De cara a una ley escasa en ideas concretas, pobre en términos académicos y que encubre medidas de ajuste presupuestario y negociados de empresas extranjeras; una ley cuyos artículos se asientan más en una transformación autoritaria y domesticadora del colectivo docente y estudiantil, que de transmitir el modo en que jerarquizarán a la formación y sus motivos reales para el cambio de la estructura actual.

¿Y... de qué se trata nuestra lucha?, preguntarán las/os lectoras/es. Centralmente de hacernos ver. En efecto, construimos banderas con colores fuertes, cortamos calles, hicimos carteles para mostrar al/la transeúnte cuando el semáforo cortaba el tránsito, dictamos clases públicas, gritamos y cantamos en las marchas: La UniCABA se va a caer...

Nos conciben invisibles y silenciosas/os. A eso le oponemos palabras que dicen y ése es nuestro principal acto de rebeldía. Mientras haya docentes que escriban y palabras que cuenten habrá esperanza de libertad.

Es por esto que festejo el inicio de esta revista en este contexto. Y agradezco el honor de presentarla en sociedad.





Editorial

PATRICIA MADDONNI
ALICIA SERRANO
ELÍAS PRUDANT

Desde el inicio de los años '80 en Argentina, como en el resto de América Latina, surgieron acciones que apostaron a recuperar los saberes pedagógicos que los/as docentes producen en sus prácticas cotidianas. Estas experiencias pusieron en discusión concepciones academicistas que descreían de la posibilidad de que maestros/as y/o profesores/as realizasen investigaciones en consonancia con los parámetros o requisitos de las investigaciones académicas tradicionales.

Un número importante de especialistas, desde diversos campos disciplinares, desarrollaron un enfoque de investigación de la práctica docente y propusieron romper con la dicotomía en la cual están, por un lado, quienes ejecutan las políticas y, por otro,

quienes producen los saberes. Revitalizaron, de este modo, el carácter intelectual de los/as docentes.

Es a partir de estas iniciativas que en la propia formación docente inicial o en trayectos de especialización docente se incorporaron en los planes de estudios asignaturas que procuran iniciar y promover una práctica de investigación con el fin de producir conocimiento pedagógico.

En sentido inverso, en la actualidad, desde los espacios de decisión política, se gestan una serie de medidas curriculares, organizativas y laborales de lo escolar que, sobre la base de argumentos sostenidos en un "sentido común", enuncian postulados que ubican en el centro del debate social, ya no sólo el trabajo

sino, fundamentalmente, la formación docente. Ponen bajo sospecha dicha formación, insisten acerca de la ausencia de investigación por parte de profesores/as y estudiantes e instalan de esta forma un discurso de desvalorización y desprestigio. Así, queda muy relegado el lugar de este colectivo en los procesos de producción de conocimiento.

Frente a estos discursos deslegitimadores, en los espacios de formación docente hemos decidido dar una batalla que consolide nuestra posición de productores/as de conocimientos pedagógicos. Por eso seguimos apostando a cuidar y ampliar las prácticas de investigación y de extensión desde la formación inicial.

A lo largo de los últimos años, los/as profesores/as de los Institutos de Formación Docente manifiestan que los trabajos de

los/as estudiantes no solo configuran una tarea formativa relevante, sino que, en muchos casos, los mismos constituyen aproximaciones y avances significativos en torno de temas centrales del campo educativo que quedan expresados en los interrogantes con los cuales se acercan al “oficio” de la investigación.

Consideramos que parte de la práctica de investigación se constituye con la posibilidad de generar ámbitos de socialización y discusión colectiva. Socializar las producciones permite también posicionarse en el lugar de productores/as de conocimientos. En ese sentido, la creación de espacios de intercambio implica la posibilidad de darse a conocer y, a su vez, abrir una instancia para la producción colectiva, en pos de desplegar la capacidad analítica y el desarrollo del pensamiento reflexivo entre estudiantes y profesores/as.

Con el propósito de continuar creando lazos entre enseñanza e investigación, a inicios de 2017, la Coordinación de Investigación del Nivel Superior de nuestra institución

intercambio

encaró el desafío de construir un espacio de intercambio de las producciones de los/as estudiantes que cursaron la materia Trabajo de Campo. Se puso en marcha, entonces, un proceso tendiente a materializar este objetivo, en la realización de unas jornadas académicas en las que los/as estudiantes compartiesen las producciones con sus pares, profesores/as y especialistas. La realización de un “Conversatorio” como instancia previa, posibilitó que los/as estudiantes convocados/as y sus docentes trabajaran ejes que permitieran organizar la tarea de producir un texto que diera cuenta tanto de los intereses de conocimiento y las reflexiones metodológicas como de los aportes de la investigación a la formación docente.

Finalmente, en noviembre del mismo año se realizaron las *Primeras Jornadas Interinstitucionales de Investigación y Formación Docente: “Estudiantes investigadores de la práctica educativa”*, en las que estudiantes de nuestra institución y de los Institutos N°2 “Mariano Acosta” y N° 7 “José María Torres” expusieron sus trabajos en tres paneles coordinados por Graciela Batallán, Pablo Pineau y Daniel Suárez, prestigiosos docentes e



investigadores/as de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires¹.

La gran repercusión y entusiasmo que generaron las *Primeras Jornadas* entre profesores/as y estudiantes, mostraron la relevancia de estos espacios de intercambio y reflexión, y fueron el incentivo para plasmar la experiencia en una revista: *Territorios Escolares*.

En este primer número, queremos compartir, en la sección Miradas de Estudiantes, los trabajos que ellos/as presentaron para dichas jornadas y que dan cuenta de la diversidad de temas que constituyen intereses genuinos de conocimiento de los/las estudiantes/investigadores/as y que, luego de una lectura en colaboración con el equipo editorial, se transformaron en los artículos aquí publicados.

En la primera parte de esta sección, donde se aborda el eje “Formación y Prácticas Docentes”, hay trabajos como el de Natalia Daniel, que se pregunta sobre el lugar de los/las docentes en el proceso de conocimiento y escritura, o el de Caterina Mazzinghi, que nos plantea la posibilidad de prácticas de len-

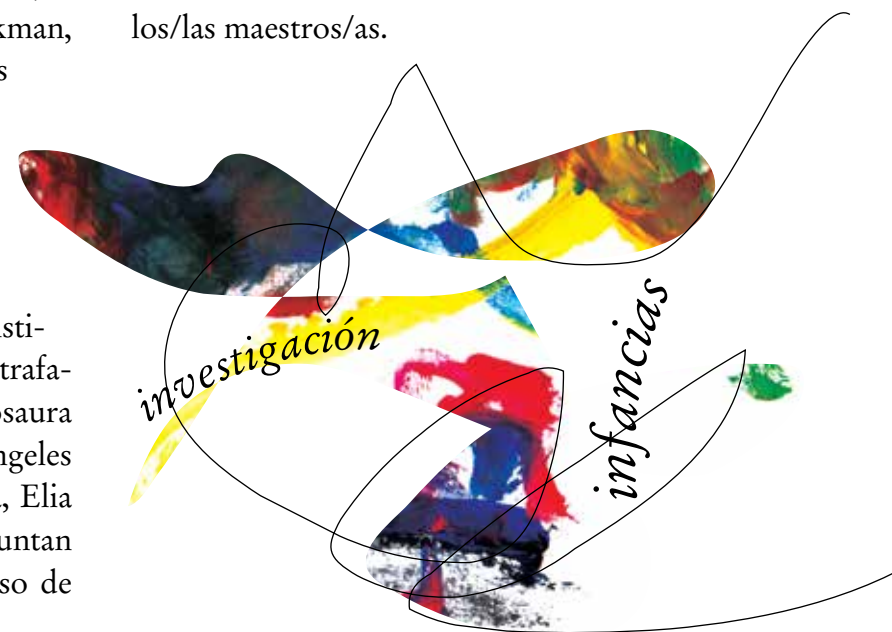
guaje no sexistas en la escuela. Malena Varnerin, por su parte, da cuenta en su artículo de las causales de las trayectorias interrumpidas de los/as estudiantes en el profesorado, mientras que Florencia Palombo describe diversas experiencias contemporáneas de educación popular, y Manuela Sakin investiga sobre pedagogía y política en instituciones judeo-progresistas.

En la segunda parte, cuyo eje es “Infancias y Escuelas”, encontramos en primer lugar trabajos que giran en torno de temas relacionados con la Educación Sexual Integral (ESI) como el de Clara Rodríguez Galván que nos muestra la postura de una institución religiosa ante la implementación de la ESI, el texto de Gabriela Cicala, Matías Scheinkman, Daiana Fernández Gatti y Yamila Denis que se interroga sobre propuestas de enseñanza de la matemática desde un enfoque de ESI, y el de Julieta Llauro sobre los alcances de la ESI en los jardines de infantes. La problemática de la infancia y las estrategias de las instituciones ante situaciones de violencia intrafamiliar es el eje de trabajo del texto de Rosaura Diz, Melina Franco y María de los Ángeles Vanetti, mientras que Antonella Banda, Elia González y Cecilia Labaké se preguntan acerca del uso del espacio en el proceso de

construcción de los límites y la autonomía en los jardines maternos.

Luego, en la sección Acerca de la Investigación, encontramos trabajos que, desde distintas perspectivas, dan cuenta del lugar relevante que actualmente ocupa la investigación en los Institutos de Formación Docente. De esta manera, Graciela Batallán mantiene en su texto un diálogo con la producción de la estudiante investigadora Natalia Daniel, que le permite realizar una serie de reflexiones metodológicas sobre la investigación social y las particularidades que la misma asume cuando es llevada a cabo por docentes, destacando el lugar central de la escritura en el proceso de reconocimiento del carácter intelectual de los/las maestros/as.

¹ La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires mediante Resolución del Consejo Directivo 3844/17 dio el aval institucional a esta actividad académica.



Territorios Escolares

prácticas

reflexiones

Por su parte, Elías Prudent y Marina Visintín presentan una propuesta de enseñanza de investigación de la práctica, en la que articulan la experiencia de los talleres de investigación con los aportes de la antropología de la educación y reflexionan sobre la particularidad de la investigación social, la centralidad del/la investigador/a y los supuestos y preconcepciones que orientan sus intereses de conocimiento.

Cerrando este apartado, se presenta un trabajo de investigación iniciado en el año 2015, en conjunto entre docentes y estudiantes del Normal N° 1: Patricia Maddonni, Marcela Terry, Fernanda Alfaro y Nela Aguirre. Se trata de un recorte del informe presentado al Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) acerca de la inserción laboral de maestras y maestros noveles en programas socioeducativos, y cómo esas experiencias impactan de manera significativa en la formación inicial.

Para finalizar, incluimos una reseña del informe de investigación que presentó la Confederación de Trabajadores de la Educación

de la República Argentina (CTERA) junto a la Internacional de la Educación (IE) sobre “Tendencias privatizadoras de y en la Educación Argentina”, elaborada por las estudiantes Dalila Bertuci, Jéscica Mamani Martínez, Geraldina Paladino y María Nelly Puma.

Queremos agradecer a todos/as los/as que hicieron posible que, aquello que comenzó siendo un reto, se vea hecho realidad en este primer número de *Territorios Escolares*. A las autoridades de nuestra institución, a los/as profesores/as de nuestro normal y a los/as colegas de otros Institutos de Formación Docente que vehiculizaron la participación de sus estudiantes. A los/as especialistas, que aceptaron nuestra invitación y estimularon a los/as expositores/as estudiantes a continuar por el camino de la investigación y la escritura de sus reflexiones. Y especialmente, a los/as estudiantes que expusieron y luego asumieron el compromiso mediante la práctica de la escritura, de recuperar lo que cotidianamente trabajamos en las aulas: el carácter intelectual del trabajo docente.

Los/as invitamos a recorrer este número inaugural, con la misma pasión que nos compromete a todos/as a seguir construyendo espacios de reflexión colectiva que fortalezcan a nuestros profesados y a la educación pública.



TERRITORIOS ESCOLARES REVISTA DEL NIVEL SUPERIOR DEL NORMAL N°1

Miradas de estudiantes

- FORMACIÓN Y PRÁCTICAS DOCENTES
- INFANCIAS Y ESCUELAS

El lugar de las y los docentes en la producción de conocimiento

NATALIA DANIEL

Escuela Normal Superior N° 1 "Pte. Roque Sáenz Peña"

RESUMEN

La investigación encara la complejidad de la producción de conocimiento por parte de las y los docentes. Se enfatiza en las razones por las cuales hay quienes escriben sobre sus prácticas y quienes no lo hacen. El trabajo está basado en entrevistas a docentes en ejercicio y en una mirada histórica sobre el saber pedagógico en los institutos de formación inicial.

PALABRAS CLAVE

Formación docente - investigación - escritura - producción de conocimiento – saber pedagógico

Introducción¹

“No puede uno evitar estremecerse cuando se piensa en todo lo que se deja perder de experiencias pedagógicas de los maestros, de técnicas escolares nuevas o remozadas por algunas innovaciones; al final de su carrera un maestro se ‘jubila’ y se lleva con él todos sus secretos, todos sus éxitos (y fracasos), todas sus ideas y los jóvenes deben recomenzar”.

GASTÓN MIALARET (pedagogo francés)

¹ Escribí este trabajo durante el profesorado, como estudiante y sin ser docente de escuela pública. Pasó un tiempo y hoy trabajo en un programa, en la escuela 12 DE 19, del Bajo Flores. Seguramente este trabajo hoy, a partir de mi nueva ubicación en el mapa educativo, se complejizaría aún más.

Una investigación no puede comenzar sin preguntas: ¿Está presente la voz docente en su formación? ¿Cuál es la participación docente en el armado de documentos y planes educativos? ¿Se fomenta o promueve desde los profesorados de educación primaria la producción de conocimiento por parte de docentes? ¿Y a lo largo de su carrera profesional? ¿Existen instancias de reflexión, individuales o colectivas, sobre la práctica docente? ¿Cuáles son los espacios que hoy convocan a ello? ¿Qué antecedentes existen de docentes o grupos de docentes que reflexionan sobre su práctica y producen conocimiento? ¿Qué clase de conocimiento tienen las y los docentes? ¿En qué medida es valorado actualmente su conocimiento?

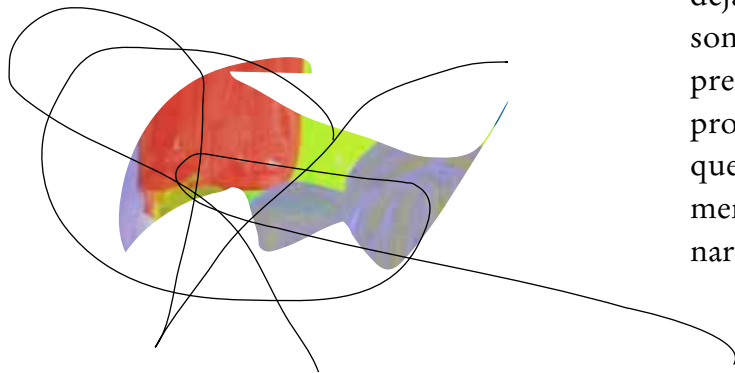
Como punto de partida, una certeza: las y los docentes conocen la escuela y tienen mucho para decir y reflexionar sobre la práctica pedagógica, mucho conocimiento por generar y socializar. Son quienes tienen

día a día una experiencia directa en las escuelas, quienes las caminan, las modifican, las maldicen, las extrañan, las cambian, las mantienen como están, las cuestionan, las eligen. Junto a las y los estudiantes, son protagonistas del hecho educativo. Ahora bien, ¿lo saben?, ¿lo dicen?, ¿producen conocimiento a partir de ese saber/conocer?

Otra certeza: producir conocimiento es significativo, transformador, enriquecedor para la tarea docente. Al reflexionar sobre la práctica, dicen los *Simplemente Maestros* (Grupo SIMA, 1989, p.9): “la experiencia realizada se va constituyendo en objeto de estudio”, se hacen explícitos los fundamentos teóricos que aparecen subyacentes en la experiencia. Y si las palabras son puestas por escrito, se materializa un saber propio docente, se le da lugar, se lo jerarquiza. Esto mismo, Suárez lo está pensando en términos de narraciones docentes. Al narrar, que es siempre un acto performativo, “los docentes dejan de ser los que eran, se transforman, son otros. Se convierten en lectores, intérpretes y comentaristas de sus propias vidas profesionales y de los sentidos pedagógicos que elaboraron en su transcurso”. Y finalmente, al publicar ese material, “los docentes narradores se afirman más que nunca como

autores, y al mismo tiempo pierden el ‘control’ sobre su texto” (Suárez, 2010, p. 95).

En muchas ocasiones se cree o ha creído que exclusivamente ciertos actores están legitimados y autorizados para hablar sobre cuestiones pedagógicas. Éstos son, como señala el grupo SIMA, “los que saben”, los especialistas y los técnicos, los funcionarios, los portadores del conocimiento teórico. Son sus producciones las jerarquizadas, si bien ninguno de ellos tiene el conocimiento que tienen los “simplemente maestros” sobre la escuela y el hecho educativo que allí tiene lugar. Esta relación de poder asimétrica, es decir, la ponderación de un conjunto de saberes por sobre otros, nada tiene de casual e inofensiva. Como señala Daniel Suárez, “estas operaciones de poder llevan a posicionar a las y los docentes en un lugar de subordinación respecto de los investigadores académicos y los expertos, que ocupan la posición dominante, a descalificar no sólo sus experiencias y saberes pedagógicos sino también sus propias competencias intelectuales en materia de elaboración de conocimientos educativos; relegarlos al silencio o a la aceptación dogmática de las certezas del conocimiento educativo probado” (Suárez, 2010, p.136). ¿Y qué ocurre con el



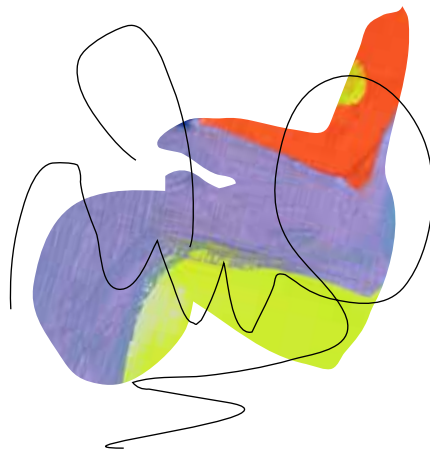
conocimiento docente, legítimo y válido? Obtiene escaso reconocimiento, tiene poco lugar. Pensar en su ausencia durante el profesorado resulta ilustrativo en este sentido. Aporta Suárez que “una parte considerable de ese saber práctico y reflexivo, (...) de sus contenidos transferibles y potencialmente transformadores, se naturalizan y esfuman en la cotidianidad escolar” (2011, p.104). Y agrega más sobre ese saber: “da cuenta de lo que sucede pedagógicamente en las escuelas, es siempre contextualizado, les permite tomar decisiones y actuar sobre las situaciones, suele ser reconstruido narrativamente, escapa a las generalizaciones” (2011, p. 120).

En este sentido, uno de los objetivos de este trabajo es contribuir a la valoración del conocimiento docente en tanto único, privilegiado y válido, dentro del ámbito educativo. Quizás, si éste fuese valorado, también sería

jerarquizado el lugar del/la docente como profesional.

De todas maneras, a lo largo de la historia han existido, y aún existen, maestros y maestras que reflexionan sobre su propia

uno de los objetivos de este trabajo es contribuir a la valoración del conocimiento docente en tanto único, privilegiado y válido, dentro del ámbito educativo.



práctica, que producen conocimiento y lo comunican. El Grupo SIMA en *Maestra, ¿usted de qué trabaja?* menciona como ejemplos “el caso de Freinet en Francia, Lodi en Italia, Makarenko y Sujomlinski en la ex Unión Soviética, Jesualdo en Uruguay, Iglesias y las hermanas Cossettini en la Argentina” (1996, 198-199). En el caso de nuestro país o más bien ciudad, también podríamos incluir precisamente al grupo SIMA, al equipo de docen-

tes que escriben la revista *Sacapuntas*, a distintas asambleas de distrito, a Horacio Cárdenas, el Grupo de Maestros Luis Iglesias y seguramente a más. Colaborar con la socialización de las producciones de docen-

tes que reflexionan sobre su práctica, escriben, debaten y comunican esos conocimientos es otro objetivo de este trabajo.

Si bien afortunadamente varias y varios docentes ya se encuentran reflexionando sobre su propia práctica y escribiendo, son muchas y muchos las y los docentes que todavía están lejos de posicionarse en ese lugar. Decir “afortunadamente” no es cosa menor, si se tiene en cuenta el lugar en el que se suele ubicar a las y los docentes. Esto es, como ejecutores de políticas y planes diseñados en otros espacios y por otros actores, como escritores únicamente de documentos despersonalizados y acrílicos, siempre por obligación. ¿Cuánto de su mirada, ideas, lecturas, queda realmente plasmado en esos textos que efectivamente escriben? En este punto es donde surge el problema de investigación: ¿Por qué escriben los y las docentes que escriben? ¿Por qué no escriben los y las que no lo hacen? ¿Cómo influye la valoración que tienen sobre sus saberes, en su posicionamiento como productores/as de conocimiento válido en el ámbito educativo? Cuando se piensa en “escribir”, se lo hace en un sentido amplio, incluyendo el análisis crítico de las situaciones, la participación en debates sobre la práctica, la publicación de

material. Para aproximarse a responder estas cuestiones se revisará bibliografía relacionada con la temática, se realizarán entrevistas a docentes que escriben y a docentes que no lo hacen. Como lo que se busca recuperar es la voz de los y las docentes, el material empírico estará conformado por esas voces, sus propias palabras, visiones y formas de significar. El centro estará puesto en docentes de educación primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como uno de los recortes posibles. No obstante, sería realmente interesante recuperar, conocer y comparar las voces y valoración docente a lo largo del país y en los distintos niveles educativos.

La investigación

Se realizaron tres entrevistas: a Horacio Cárdenas, maestro que ha publicado el libro *Diario de ruta. Enseñar y aprender en tiempos del renacer indoamericano* y participa del Grupo de Maestros Luis Iglesias; a Guadalupe Acosta, que desde hace dos años participa y escribe en la revista *Sacapuntas*; a Sandra Severo, maestra de primer grado que aún no ha escrito material para difundir y que asume como tarea la formación de los/as futuros/as

docentes cada vez que recibe practicantes en su aula. A partir de sus ideas es posible aproximarse a responder las preguntas de este trabajo.

¿Por qué docentes escribiendo?

Horacio escribe por distintos motivos. Uno de ellos: poner en discusión ideas y prejuicios que circulan en el ámbito educativo a partir de la escritura. Señala en la entrevista:

H: Yo, cuando escribí el libro este que escribí, lo que más me convenció para que se publique tenía que ver con eso, con someter algunas ideas a debate. Y no cualquier idea, sobre todo estas ideas que rebaten algunos prejuicios. Ejemplo, primer prejuicio que anda circulando mucho: en las escuelas de pibes pobres no se puede hacer nada, los pibes se matan, se golpean (...). Otra discusión: la escuela es un aparato reproductor de las relaciones sociales, por lo tanto, si sos maestro, inconscientemente o no estás produciendo seres enajenados, domesticados y no tiene nada de liberador la escuela. (...). Bueno, este libro quiere discutir eso y quiere mostrar que ¡estos pibes hacen poesía, estos pibes...!

N: No sólo sobre los pibes sino sobre la escuela pública, ¿no?

H: Sobre la escuela pública en general, tal cual, tal cual.

Escribir para objetivar la práctica y poder reflexionar sobre ella es otro de los motivos que señala Horacio, más ligado a un sentido individual de la escritura. La pregunta que se hace es “¿para qué a mí, Horacio, me sirve escribir?”. Señala entonces que la distancia permite revisar y reinterpretar lo cotidiano, mirar como si fuera la primera vez aquello que se cree conocer, volver y volver a mirar. Menciona a Freire y su “vagabundear sobre lo obvio”, lo que no se sospechaba. También Cortázar lo ayuda a decir:

H: Él mismo hace un prólogo al manual de instrucciones y explica esto que yo te estoy diciendo que es la función, o una de las funciones de la escritura, que es (nos lee): “negarse a que el acto delicado de girar el picaporte, ese acto por el cual todo podría transformarse, se cumpla con la fría eficacia de un reflejo cotidiano. Hasta luego querida, que te vaya bien. Apretar una cucharita entre los dedos y sentir su latido de metal, su advertencia sospechosa. ¡Cómo duele negar una cucharita, negar una puerta!” Y esto es, “negar todo lo que el hábito lame hasta darle suavidad satisfactoria”, ese es el objetivo, negar todo lo que el hábito lame hasta darle suavidad satisfactoria. Es decir, lo cotidiano...

Según Horacio, escribir permite también decir con las palabras de cada uno, con las propias formas de significar, con errores quizás, con preguntas, con palabras que no pretenden ser rebuscadas. Dicho con sus palabras, desarrollar y dar cauce a la propia voz:

H: Eso es encontrar una forma de decir que tenga que ver con nuestra mirada del mundo, en contraposición a lo que es tan frecuente escuchar, formas de decir que violan nuestra propia experiencia, nuestra forma de ver el mundo. (...) Y... el libro este, no sé, tiene un montón de errores o de disparates, pero por lo menos no está copiado de lo que el currículum o los textos académicos quieren que diga, no es la intención. No es la intención usar palabras para entrar en un ámbito ajeno, es, me parece, un intento de que diga lo que yo veo. Y en forma coherente con lo que yo creo. Que para mí no es peor, al contrario, si está bien hecho es más bello, ¿no?

La última función que Horacio le asigna a la escritura es la de encontrar nuevas preguntas:

H: Escribir te genera nuevas preguntas. Y las preguntas no son un síntoma de falta de conocimientos, al contrario, son una muestra de que se sabe algo y de que se quiere saber más. Son el surtidor, el abanico, la posibilidad de encontrar otras preguntas y, por lo tanto, respuestas.

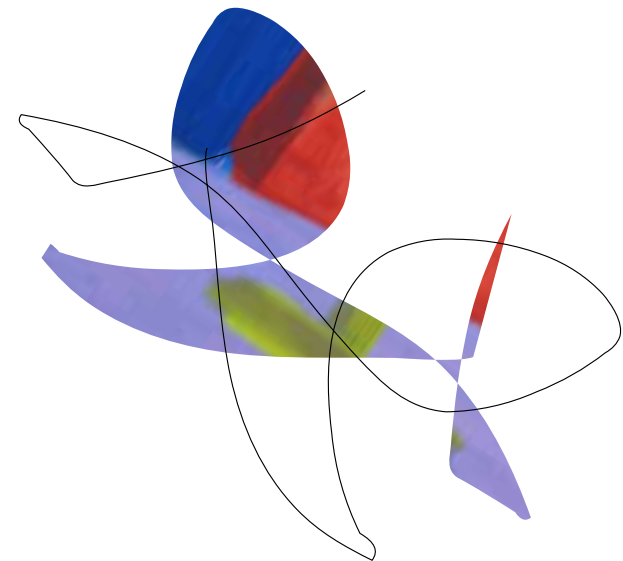
Hacerse preguntas, escribir, reflexionar con otras y otros docentes. Guadalupe señala, en relación al surgimiento de *Sacapuntas*, que sus primeros miembros se empezaron a juntar buscando un espacio en el cual discutir, compartir ideas, problemas del aula, situaciones. Un espacio que habían encontrado en el profesorado durante su formación pero que, si bien debería, en el día a día de la escuela no está contemplado. En su discurso deja entrever otro motivo o función de la escritura, que es escribir para multiplicar experiencias, para enfrentarse a la soledad del aula. Con sus palabras:

G: no hay un tiempo que esté preparado para que vos puedas compartir, reflexionar sobre tu tarea, ni sobre los pibes, ni sobre el sistema en general. Entonces ahí es donde empezás a jugar con una cuestión de más soledad: esto que pasa parece que me pasa a mí solamente, con este pibe yo no puedo, con este tema yo no puedo, se me complica con esta familia. Y en realidad lo que está bueno darse cuenta es que no “nos” pasa, sino que nos pasa a todos. (...) Obviamente hay un montón de cosas que otras personas ya pudieron, ya pasaron, ya vivieron, cosas que no funcionaron, entonces ya tenés la experiencia. (...) La revista lo que hace es abrir el horizonte hacia más maestros que les puede

estar pasando lo mismo, es una forma de multiplicar este tipo de grupos.

Han aparecido entonces diversos motivos por los cuales docentes escriben: para poner en discusión ideas y prejuicios, para objetivar la práctica y reflexionar sobre ella, para dar cauce a la propia voz, para generar nuevas preguntas, para multiplicar experiencias, para enfrentar la soledad del aula. Salga con el estilo que salga, dice Horacio que escribir es imperativo:

H: Porque es imperativo revisar tu experiencia, es imperativo convertir en extrañas las cosas que vos suponés obvias, es imperativo que surjan nuevas preguntas y contar tu propia voz.



¿Por qué docentes sin escribir?

Ahora bien, la realidad es que muchísimas/os docentes no se posicionan como portadores de un conocimiento válido sobre educación, no se plantean una reflexión sistemática sobre esos saberes o una comunicación y discusión sobre ellos. ¿A qué se debe? Sandra, pensándose a sí misma, cuenta:

S: Yo soy muy tímida para eso, y siempre me tiro para atrás. Yo siempre me llevo cosas lindas que me dicen, por ejemplo, ustedes, que son también mis alumnas. (...) No me animo a escribir, no sé por qué. Estaría bueno, sería algo para replantearme (...) siento que no lo voy a poder hacer, que no va a ser tan bueno, no sé. Tiendo a tirarme medio abajo siempre.

Algunas razones comienzan a asomarse: la timidez, la tendencia a tirarse abajo o para atrás, la sensación de no poder hacerlo, el miedo a que los resultados no sean buenos o no sean los esperados. Sin embargo, Sandra tiene algo para decir y a lo largo de toda la entrevista aconseja y recomienda: “ustedes no desesperen”, “la escuela no tiene que perder esa mirada”, “chicas, cuando escriban los boletines...”, “esto no lo pierdas de vista”. La maestra deja entrever en sus palabras

las ganas y necesidad que tiene de transmitir a otras y otros docentes su saber. Sabe que sabe, sabe que ignora (el más lindo y prometededor de los saberes) y sabe, por ende, que siempre queda mucho por aprender. Tiene mucho para decirnos a docentes y futuras/os docentes, tiene mucho para decir acerca de primero, grado en el que está hace 20 años. Por esto se vuelve necesario que tome la palabra, que escriba, que comunique. De lo contrario, toda esa experiencia y todos esos saberes siguen sin circular, sin ser cuestionados, sin ser valorados por quienes no son cercanos a ella, sin ser puestos en discusión y, por qué no, criticados, sin ser aprovechados por otras y otros docentes en otras aulas.

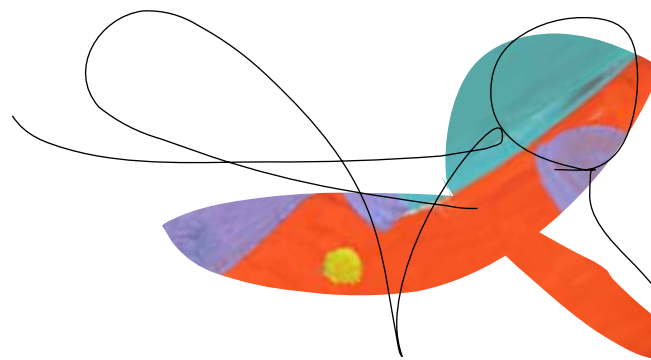
Quizás el punto es que escribir no es cosa sencilla. Por lo menos, esta es una de las razones que menciona Guadalupe cuando piensa en las/os docentes que no “escriben”:

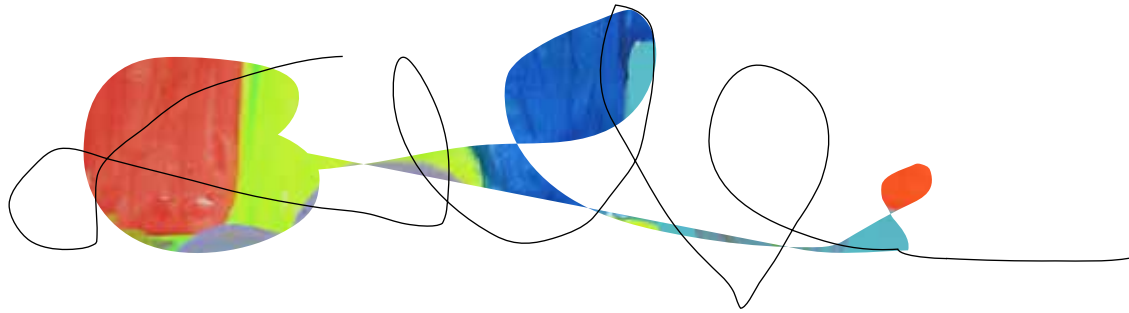
G: Pero eso, aunque a uno le parece tan fácil en realidad es difícil porque, supónete ¿no? Una situación en el aula, una clase de Lengua, un cuento, no sé qué, ¿de dónde empezás a escribir? De todas las variables que surgen en el aula, ¿cómo hacés? Este proceso de mirar eso, primero observarlo, verlo. Porque si no lo ves y hay cosas que tenés naturalizadas, capaz te pasan por al lado y no te diste cuenta. Después, recoger todo eso, procesarlo y buscar la forma de escribirlo. Digo, no es tan fácil, no es tan fácil.

De hecho, como señala Horacio, a escribir se aprende escribiendo, una y otra vez:

H: Es una práctica que se pule, que se mejora, que se va perfeccionando. Entonces, no es que ya está, es un don. Ah, el tipo escribió un libro y le salió lindo porque tiene un don, no, ¡mentira! En tal caso es una práctica que después se va mejorando.

Porque hay un sistema que tiende a decir: vos tenés que ejecutar, tenés que hacer lo que yo te digo. Y escribir no es hacer lo que otro me dice, escribir es poner en palabras lo que yo creo.





Otra de las razones posibles que Guadalupe menciona es que nunca se posicionó a las/os docentes como productoras/es de conocimiento, como creadoras/es, como escritoras/es potenciales. Mientras se promueve la circulación de ideas producidas por otros actores, como ocurre con las/os licenciadas/os en Ciencias de la Educación, las/os docentes aparecen como ejecutoras/es que no hacen sino aplicar casi acríticamente:

G: Nadie le pidió o le explicó a ese docente que podía escribir. Como que la escritura queda para los autores y los escritores, yo no soy capaz de escribir nada... (...) Y por otro lado me parece que lo que más cuesta en los docentes, en los maestros y en las maestras, es el hecho no de que se tomen en serio, sino que se crean profesionales y se crean productores de conocimiento. Porque hay un sistema que tiende a decir: vos tenés que ejecutar, tenés que hacer lo que yo te digo. Y escribir no es hacer lo que otro me dice, escribir es poner en palabras lo que yo creo.

En este sentido, Horacio también menciona la ponderación de unos saberes por sobre otros (los de las y los docentes) que se hace en el ámbito educativo. Sin embargo, señala que si las/os docentes no se creen portadoras/es de un conocimiento válido, esto también se debe a que los profesorados no contribuyen a posicionarlas/os en tal lugar:

H: El sistema de formación no logra poner en cuestión que el conocimiento se produce en ámbitos selectos, como puede ser la academia, y que el resto no está para producir conocimientos, sino que está para aceptarlo y adaptar... y aplicar. Eso no lo pone en cuestión el sistema de formación, al contrario, a veces lo exagera, lo reproduce.

Nuevamente, han aparecido diversos motivos por los cuales las y los docentes no se posicionan como escritores: no se escribe por timidez, por una tendencia a desvalorizar el saber docente, por miedo a los resultados, por miedo a la frustración, por inseguridad, porque escribir no es nada sencillo,

porque desde ningún ámbito se posiciona a las y los docentes como escritoras/es en potencia, porque para ejecutar lo que piensan otros no es necesario escribir, porque el sistema educativo por el que atravesaron no enseñó cómo hacerlo y las/os negó como portadoras/es y productoras/es de cultura.

¿Influye la valoración de su propio saber?

Son ilustradoras las palabras de Guadalupe:

G: Yo tuve que hacer todo un proceso personal para, recién ahí, sentir que lo que yo tenía para decir tenía alguna importancia para alguien. Y en eso no sé si tiene que ver la escuela, hay un montón de cosas, todos los sistemas por los que uno pasa mientras va creciendo.

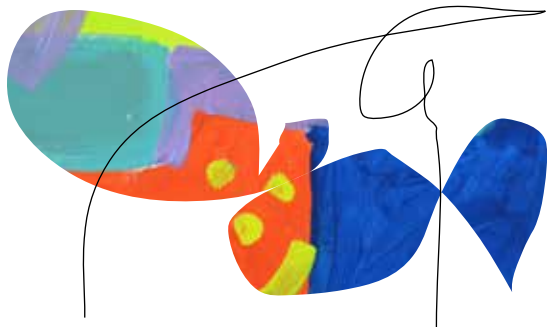
Para pensarse escribiendo, ella tuvo primero que valorar su saber y crearlo importante para otras personas. Recién establecido ese reconocimiento, se pudo posicionar como portadora y productora de un conocimiento educativo de gran riqueza. Algo bien distinto ocurre con Sandra, que no escribe porque se “tira para abajo”, por timidez, por miedo a resultados no esperados, por inseguridad. A pesar de su gran saber, todavía le falta pegar un

salto, animarse a abrirlo a la comunidad educativa, exponerse, someter esas ideas a debate y así transformarse y seguir repensándose.

Por otra parte, se han mencionado anteriormente discusiones en torno al docente como “ejecutor” de políticas y prácticas definidas por otros actores, en otros marcos y espacios.

¿Qué docente va a valorar su saber si lo entiende sólo como una ejecución, si el saber está puesto en otros espacios y en otros actores? Si la escritura, la producción de material queda siempre en manos de otros, ¿qué docente se va a pensar escribiendo? Guadalupe aportaba:

G: Hay un rol que los docentes están acostumbrados a delegar en los académicos, pero están acostumbrados así porque el sistema durante años les bajó cosas. Ahí ya es un movimiento de degradación, cosas que supuestamente tenían que hacer. Entonces nadie toma la palabra cuando ya supuestamente tiene que hacer lo que otro dice.



Las nuevas preguntas

En las palabras de las y los docentes entrevistadas/os surgieron también nuevas preguntas y discusiones.

¿Por qué de manera colectiva? La necesidad del trabajo colectivo y la importancia de la mirada crítica de los otros son mencionadas tanto por Horacio como por Guadalupe. La pregunta se amplía, deja de ser ¿por qué escribir?, para pasar a ser ¿por qué escribir con otras/os?

Según cuenta Guadalupe, el equipo de la revista debate, discute, intercambia ideas, “saca ojos”, pregunta:

G: Antes de pensar sobre qué tema escribe cada uno específicamente del dossier, discutimos ese tema. Por ejemplo, con evaluación tuvimos varias cuestiones que hubo que discutir mucho, porque nos dimos cuenta que nosotros tampoco lo teníamos saldado.

Lo mismo menciona Horacio. La instancia colectiva permite preguntarse en conjunto, problematizar un tema, explorar sus distintas aristas, jugarlo:

H: De hecho, nuestra parte consiste en juntarnos (...) Por ejemplo, si tomamos el tema del juego en la escuela, nos junta-

mos, jugamos y después de jugar, reflexionamos: ¿qué pasa jugando?, ¿qué cosas se disparan, se habilitan?, ¿qué cosas no se promueven?, ¿qué conflictos hay? Y de eso, de una serie de encuentros y reflexiones sobre eso, podemos sistematizar algo y producir algo en torno a un tema.

Las ideas que resultan de la discusión colectiva son nuevas, más completas, más abarcativas, más potentes en tanto fueron muchas veces cuestionadas. Porque lo colectivo es algo más que la suma de las partes, supera a cada cual.

En el armado de la revista, señala Guadalupe, hay una instancia de escritura individual. Sin embargo, está precedida por debates infinitos sobre un tema y, una vez escrita, es revisada por todo el equipo, dada vuelta, criticada, valorada, ampliada y transformada:

G: Cada uno escribe y después se abre la corrección, pero no solamente hay corrección de redacciones, palabras y todo eso que también está, sino en la discusión de ideas. Nunca nadie se puede corregir sólo lo que ya escribió (...) porque hay cosas que no las ves, porque las naturalizaste mientras las escribías. Por eso digo, es un paso fundamental que siempre la escritura vuelva a otro ¿no? Digo, para eso escribimos, así que bueno, de eso se trata un poco.

Esto no implica que no duela, que no dé vergüenza la exposición, que aceptar las críticas sea un proceso sencillo. Lo importante, señala Guadalupe, es que esas otras miradas no sean vistas como amenazas sino como aportes para llegar a una producción mejor, y que ese tiempo que lleva pensar con otros sea visto siempre como ventaja.

También, menciona Guadalupe, al cargarse un texto de nuevas miradas, interpelará a más sujetos:

G: Claro, quedó mil veces mejor y no solamente quedó mil veces mejor, sino que al haber sido opinada por más gente, también va a multiplicar más, porque están metidas ideas que tienen que ver con otras personas que piensan diferente a vos.

Horacio, por su parte, valora las instancias colectivas como una de las formas de superar la soledad del trabajo docente. A su vez, hay algunos debates y discusiones que no puede darse un docente individualmente, que requieren de otras miradas:

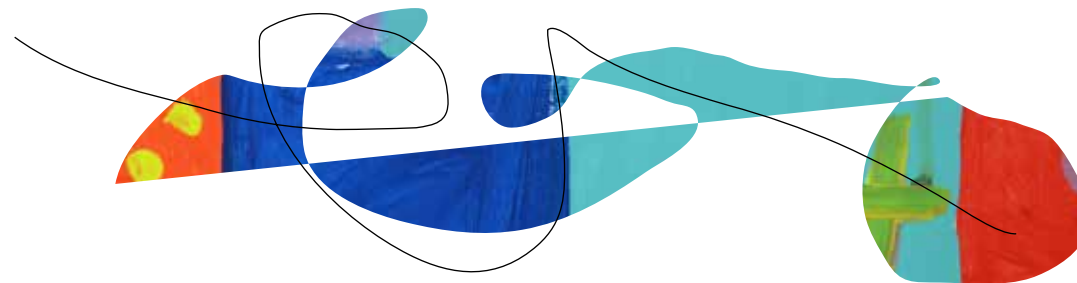
H: Un docente para ser un trabajador consciente tiene que conocer los fundamentos de lo que hace. Y eso se logra colectivamente, no lo podés hacer solo. Sirve leer, sirve estudiar por tu cuenta, por supuesto, pero necesitás hacerlo con otros.

Queda mucho por preguntar, reflexionar, pensar y hacer en relación con el trabajo colectivo docente. Espacios de discusión, debate, escritura, no están contemplados en la estructura escolar o como parte de la profesión docente. Existen espacios autogestionados, por fuera del espacio y sistema educativos, que pueden iluminar algunas de estas búsquedas.

¿Dónde está la voz de las/os docentes en la formación docente? Este fue un tema mencionado durante las entrevistas, por la ausencia de esas voces, por las consecuencias que esto conlleva, por la falta de cuestionamientos al respecto. A los médicos los forman médicos, a los arquitectos los forman arquitectos, a los músicos los forman músicos y a las/os docentes de primaria... En los terciarios, las/os profesoras/es no necesariamente fueron docentes de primaria. Si lo fueron, en muchos casos ha pasado mucha agua bajo el puente desde esos momentos hasta hoy en día.

No se busca con esto señalar que absolutamente todos las/os profesoras/es que enseñan en el profesorado deberían haber sido docentes de primaria antes, haber estado en las aulas. Los aportes de otras profesiones pueden ser significativos también. Pero sí es cierto que a veces sería enriquecedor y necesario, en materias vinculadas a la práctica, a la didáctica y a la enseñanza de contenidos, que el haber ejercido sí sea condición. Posicionar a las y los docentes como formadoras/es de docentes, tal como ocurre en otras áreas de conocimiento, es también valorar el rol docente. Horacio, por su parte, hace un análisis bastante crítico de esta situación, pensando en las consecuencias de una enseñanza alejada de lo que ocurre en las aulas reales:

H: Y eso además tiene consecuencias graves, que no es sólo que los alumnos del profesorado aprenden menos. Tiene consecuencias para mí graves, por ejemplo, deducciones de este tipo, a veces conscientes



y a veces inconscientes: (...) Me enseñan la forma correcta de enseñar Ciencias Sociales, correcta para este señor o señora que nunca pisó el aula. Yo voy con lo que me enseñaron a la realidad y resulta que no funciona. Entonces, saco deducciones. Problema 1: lo tienen los pibes, con estos no se puede. (...) Conclusión 2: el problema no lo tienen los pibes, el problema lo tiene la teoría, entonces todo muy lindo con... pero no sirve, hay que volver a lo tradicional que es lo que funciona. Ahí están generándose conclusiones que son adversas y muy negativas y no es culpa de los pibes, no es eso un mecanismo tonto del estudiante. Es un mecanismo lógico, el problema está en que el que explica esas formas nuevas, si se quiere innovadoras, sobre cómo enseñar, no tiene idea de qué significa.

Las prácticas y residencias son otras instancias que permiten poner en cuestión la presencia de la voz docente en la formación de las nuevas camadas. Como parte significativa de la formación, en ellas se produce durante un tiempo significativo un encuentro concreto entre estudiantes y docentes reales, mientras éstos llevan adelante sus prácticas cotidianas. Sin embargo, es válido preguntarse hasta qué punto el/la docente del grado se posiciona como formador/a del futuro docente y asume ese lugar y responsabilidad.

El encuentro estudiante-docente podría ser mucho más formador y enriquecedor de lo que suele ser. En muchos casos, el sentimiento que circula es de ausencia, de competencia, de evaluación, de crítica. También es cierto que si bien son pocos, hay docentes que asumirían esa responsabilidad, como Guadalupe, y que ya la asumen, como Sandra. En sus palabras:

S: ¿Viste que soy muy metiche? Me meto cuando ustedes están dando clase, porque me gusta si veo algo, aportar, sumar. (...) No sé, siempre viene gente que me quiere hacer preguntas, encuestas, ¿te puedo grabar?, o por ejemplo chicos que no son alumnos míos me han pedido venir a observar clases y ¡obvio!

Ese encuentro entre estudiantes y docentes también deja mucho por reflexionar y no puede ser pensado por fuera de la desvalorización general del colectivo docente hacia sus propios saberes y de otros actores también. Un/a docente se va a pensar formador/a de futuros/as docentes si se cree poseedor/a de un saber educativo, de un conocimiento sobre el aula, sobre la enseñanza, si cree que tiene algo para enseñar y decir.

Conclusión

“Nuestras clases dominantes han procurado siempre que los trabajadores no tengan historia, no tengan doctrina, no tengan héroes y mártires. Cada lucha debe empezar de nuevo, separada de las luchas anteriores: la experiencia colectiva se pierde, las lecciones se olvidan. La historia parece así como propiedad privada cuyos dueños son los dueños de todas las otras cosas”.

RODOLFO WALSH

A lo largo de este trabajo, se ha intentado problematizar el lugar de las y los docentes como productoras/es de un conocimiento educativo válido. Problematizar, en tanto y en cuanto, muchas veces las voces docentes no circulan, no son ponderadas. Instancias de discusión colectiva como parte de una práctica docente reflexiva, instancias de escritura y difusión de conocimientos, no son fomentadas desde los profesorados o promovidas desde las políticas o estructuras del sistema educativo. Si bien existen casos de docentes que han llevado y que llevan adelante este tipo de instancias, son casos más bien aislados y excepcionales, no una generalidad.

Quienes escriben, lo hacen porque les es imperativo poner en discusión ciertas ideas y prejuicios, repensar la práctica una y otra vez, dar cauce a la propia voz y forma de ver el mundo, generar nuevas preguntas, multiplicar experiencias, enfrentar la soledad que se plantea con un/a docente en cada aula. Quienes no escriben lo hacen por inseguridad, por miedo a la frustración, por no valorar su propio saber, porque escribir es una práctica compleja, porque nos han negado como escritoras/es, portadoras/es y productoras/es de conocimiento, porque no lo creen necesario, porque nadie nunca lo planteó como posibilidad.

A los profesorados, o más bien a los actores que definen su rumbo les queda mucho por pensar en relación con el tipo de docen-

tes que se quiere formar. A las/los docentes les queda mucho por pensar, siempre, porque la práctica docente es una vasija cargada con preguntas. Las/os estudiantes tienen también mucho por pensar: en sus manos están las herramientas para posicionarse en lugares distintos a los esperados, para proponer espacios que falten en la formación, para discutir y reflexionar sobre la práctica docente que querrían desarrollar.

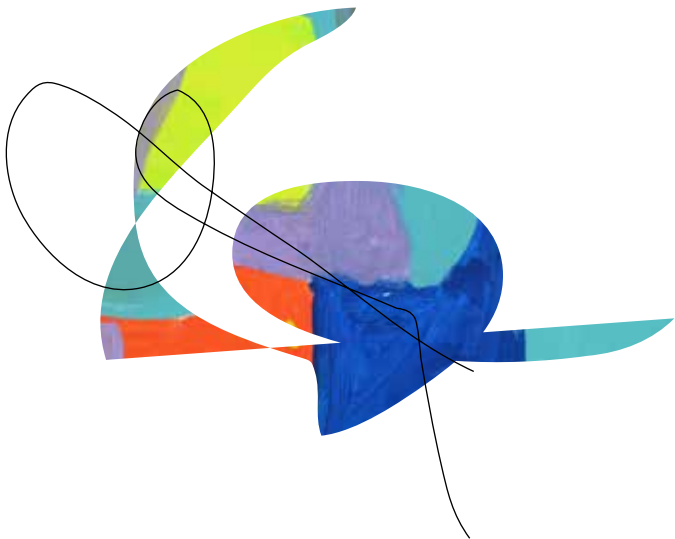
La falta de historia, de héroes, de mártires que, según Walsh, siempre se intenta que tengan los trabajadores, es la misma tradición docente que les falta a las/os trabajadoras/es docentes. ¿Dónde están las voces de los/as que ya hicieron? ¿Dónde están aquellos/as que ya pudieron, intentaron y probaron? ¿Dónde están las reflexiones de quienes han repensado su práctica? ¿Dónde están las voces de otras docentes para ayudar a que cada docente continúe pensando la propia? “El docente no se inserta en ninguna tradición”, dice Horacio Cárdenas:

H: A nosotros, los maestros, nos forman como si fuéramos los primeros, en el mejor de los casos, que vamos a hacer algo de la escuela. No tenemos tradición, ¿quiénes son los maestros que nos precedieron? Yo, ¿en qué tradición me inserto? Suerte que encontré, gracias a Marta por ejemplo, a

Luis Iglesias, a Cossettini, a Jesualdo. Pero si no fuera por Marta o algún otro más, no existen los maestros antes que nosotros. (...) Aparte te quita la posibilidad de tener un orgullo de clase, ¿no? De decir “yo me reconozco en la tradición, en la herencia del movimiento de la Escuela Nueva”.

“Cada lucha debe empezar de nuevo, separada de las luchas anteriores: la experiencia colectiva se pierde, las lecciones se olvidan”, también señala Walsh. Cualquier similitud con la problemática planteada en este trabajo no es pura coincidencia. Aquí también las lecciones se están perdiendo, la experiencia colectiva falta, las luchas cotidianas no se cuentan, no se dicen, no se escriben, no se leen, no circulan. ¿Qué pasaría si sucediese? Horacio piensa en una escuela “peligrosa”, en docentes “peligrosos”:

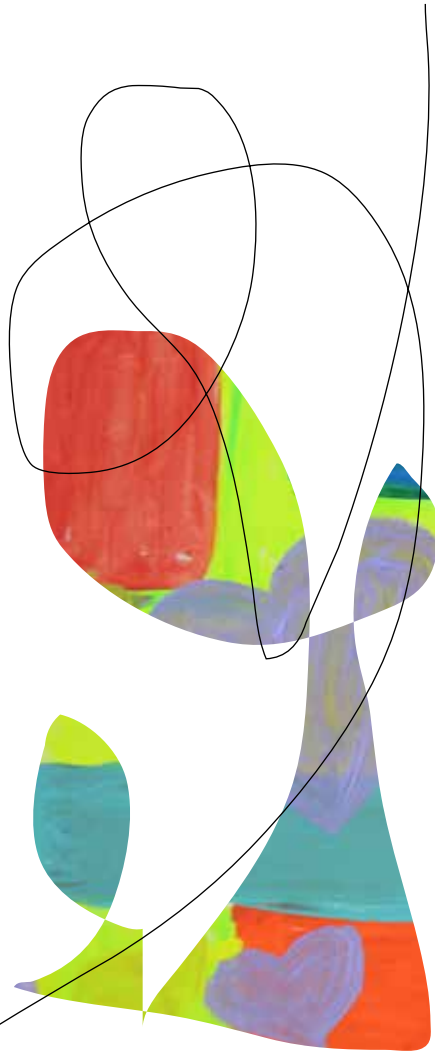
H: Para mí, eso es una división marcadamente planificada porque es peligroso un docente que conoce los fundamentes de su tarea, conoce los fines ideológicos, los ideales, los principios educativos que guían la tarea. Porque los docentes conocen todo eso y además lo ejecutan. Si es uno solo no pasa nada, pero si son muchos, ahí se torna un poco más complicada la cuestión, ¿no? Porque la escuela va a cumplir una función peligrosa para los beneficiarios de este sistema injusto.



(...) Porque si sé cómo están hechas las cosas, sé cómo funcionan las cosas, puedo darme cuenta que no es natural que sea así.

Si se quiere desnaturalizar este mundo en que vivimos y pensar en otro posible, la escuela es un nido en donde empezar. Un docente, una docente que se piensa a sí mismo/a, que piensa sobre su práctica, que reflexiona sobre los sujetos a los que interpela, que piensa la escuela como una herramienta de cambio, que desnaturaliza y busca entonces transformar, es un docente, una docente “peligrosa”. ¿Para quién? ¿Para qué? Peligro para un sistema desigual y para quienes lo sostienen consciente o inconscientemente. Si un docente así es “peligroso”, un colectivo docente lo es más aún, porque puede más de lo que se puede individualmente, porque puede lograr que las grietas por las que hoy se cuelan las prácticas emancipadoras, se vuelvan terremoto y todo tiemble. Y escribir es un poco eso, hacer que todo tiemble.

Si se quiere desnaturalizar este mundo en que vivimos y pensar en otro posible, la escuela es un nido en donde empezar.



Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Suárez, D. (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO Coediciones.
- Grupo SIMA (1989). *Atención: maestros trabajando: experiencias participativas en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Grupo SIMA (1996). *Maestra, ¿usted... de qué trabaja?: experiencias pedagógicas para compartir y reflexionar sobre la tarea cotidiana de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Suárez, D. (2010). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación de docentes. En: Clementino de Souza, E. y Da Conceicao Passeggi, M. (Orgs). *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: CLACSO Coediciones.

¿Es posible un cambio en las prácticas sociales del lenguaje, desde la educación?

CATERINA MAZZINGHI

Escuela Normal Superior N° 1 "Pte. Roque Sáenz Peña"

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se propone indagar sobre los usos y las prácticas del lenguaje, desde una perspectiva que cuestiona la invisibilización de la mujer y fomenta la igualdad de género, poniendo el foco en la enseñanza de la lengua española en las escuelas y en la posibilidad que existe de modificar dichas prácticas a partir de la puesta en duda de ciertas reglas instituidas en el len-

guaje. Como fuente de información, se realizan encuestas a docentes y se analiza el lenguaje de los manuales escolares más usados, antes y después de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral.

PALABRAS CLAVE

Lenguaje - escuela - poder - sexismo - androcentrismo - androcentrismo lingüístico.

El proceso de desnaturalizar la mirada

Para abordar esta investigación, fue necesario atravesar un proceso de desnaturalización de la mirada, es decir, hacer un esfuerzo por volver "extraño" aquello que resulta "familiar". La intención fue tomar el lenguaje como "aquello que resulta familiar", podríamos decir, lo que se encuentra internalizado como una costumbre. Decimos que es una costumbre porque desde que nacemos tomamos contacto con el lenguaje, aprendemos a hablar de una cierta manera, según el entorno en el que nos criamos y según las reglas establecidas socialmente en un momento determinado; y una vez asimilada la "forma" de la lengua, no solemos detenernos demasiado en el significado de las palabras: estas

fluyen de una manera que podríamos decir que es *natural* a medida que vamos construyendo un discurso. Es posible seleccionar dentro del propio vocabulario una palabra, un sinónimo por sobre otro, pero cuando estamos habituadxs a hablar de una forma, no es común detenerse a reflexionar sobre esta una vez que está internalizada como una costumbre. En este sentido, la costumbre es como un hábito que se establece por un largo uso o que se adquiere por repetición. Por eso es que implica un esfuerzo tomar el lenguaje como objeto de estudio, ya que es algo que usamos cotidianamente, pero sobre lo que no solemos reflexionar cada vez que lo ponemos en práctica.

Implica un esfuerzo tomar el lenguaje como objeto de estudio, ya que es algo que usamos cotidianamente, pero sobre lo que no solemos reflexionar cada vez que lo ponemos en práctica.

El lenguaje es el medio primordial por el que se transmite el conocimiento: lxs niñxs recién nacidxs comienzan a tomar contacto con el lenguaje desde un primer momento, aunque aún no puedan comprenderlo, y, a medida que van aprendiendo a comunicarse con otrxs, dentro de un contexto cultural y un sistema estructurado de signos, pueden comenzar a expresarse, en un principio, oralmente. Dentro de la escuela, el proceso de apropiación del lenguaje se amplía, se profundiza, y se estudia ya sea a través del aprendizaje de la lectura y la escritura, como también por medio de lo verbal, lo simbólico, las imágenes, los espacios y los juegos, que garantizan el acceso a la cultura lingüística. Esta es central en la formación de una persona y requiere un aprendizaje permanente y sostenido.

Las *prácticas sociales* del lenguaje, por su parte, son pautas o modos de interacción que, además de la producción o interpretación de textos orales y

escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. La palabra “práctica” está relacionada con un uso y, a su vez, cada uso o práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular. Comprenden los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos. Es dentro de la esfera de su acción que las personas aprenden a hablar e interactuar con otras; a interpretar y producir textos, a reflexionar sobre ellos, a identificar problemas y solucionarlos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes. En consecuencia, las prácticas sociales del lenguaje constituyen uno de los ejes centrales en la definición de los contenidos curriculares de la escuela, pues permiten preservar las funciones y el valor que el lenguaje oral y escrito tiene fuera de ella. La enseñanza de competencias comunicativas está orientada a alcanzar una destreza o una habilidad para estructurar coherentemente el pensamiento y el discurso.

Teniendo en cuenta ese objetivo, podríamos decir que la lengua es condicionante del pensamiento, ya que lo que pensamos pode-

mos expresarlo a través de lo que decimos y, por lo tanto, lo que decimos -y, a su vez, cómo lo decimos- refleja lo que pensamos.

Sabemos que la lengua es algo propio de los seres humanos y de su cultura, y que las culturas cambian, se reformulan y se adaptan a medida que pasa el tiempo, así como también lo hacen la comunicación y las formas de comunicarse dentro de una cultura dada. Por eso nos preguntamos, ¿cómo es posible que la lengua permanezca tan estática mientras otros aspectos de la vida cultural se modifican, se reformulan y se adaptan a lo largo del tiempo?

Cuando una persona se dirige a una audiencia conformada por hombres y por mujeres, es común que haga uso del genérico masculino (por ejemplo “todos”, en lugar de “todos y todas”), en muchos casos, por hábito o por costumbre: nunca antes se lo había preguntado, se lo enseñaron así, y así habla. Quizás, incluso, entiende que es “lo correcto” hablar de esa manera. De hecho, la Real Academia Española (RAE) no admite el uso del doble género (“todos y todas”), y lo califica como un latiguillo lingüístico, afirmando que los hispanohablantes “no necesitan modificar el uso de su idioma para huir del sexismo y tampoco están obligados a pasar al

género femenino el nombre de algunas profesiones¹”. Así como tampoco acepta el uso de otras formas que cuestionan y ponen en jaque la estructura de la lengua tal como la conocemos, como es el uso de la “e” (“todas”) o la “x” (“todxs”), porque considera que el plural terminado en “os” ya es genérico de por sí. Es sabido que, en relación con otros temas, se han aprobado nuevos términos y palabras en la lengua española, pero, en este caso, no sólo no se aprueba, sino que desde la RAE se continúa alentando que los sistemas lingüísticos presenten una marcada óptica masculina.

Por este motivo, y teniendo en cuenta que la lengua nos define como personas y define las relaciones entre las personas, cabe preguntarse: ¿de qué manera influye el hecho de que nuestra lengua esté configurada desde un punto de vista siempre masculino? Si la invisibilización de las mujeres está tan naturalizada en el lenguaje, ¿qué efectos producirá esto en la subjetividad humana, tanto de hombres como de mujeres?

¹ fuente: <http://runrun.es/internacional/241645/larae-rechaza-el-uso-de-todos-y-todas.html>

Poner en duda la perspectiva de género intrínseca al lenguaje demanda un esfuerzo por desandar la historia misma de la lengua, plantearse por qué es que el género femenino es invisibilizado no sólo desde el lenguaje, sino desde múltiples perspectivas de la vida.

En este sentido, teniendo en cuenta que la escuela es la institución promotora del acceso a la cultura, ¿hay una intención de su parte de repensar y cambiar estas prácticas del lenguaje o se continúa perpetuando la misma desigualdad dentro de ella? ¿Se busca desde la educación promover la igualdad de los derechos de mujeres y varones, o se

¿Se busca desde la educación promover la igualdad de los derechos de mujeres y varones, o se mantiene el predominio de lo masculino?



mantiene el predominio de lo masculino? Sería contradictorio pretender igualdad y “neutralidad” en términos de sexualidad – como teóricamente lo plantea la ESI– si no se neutraliza el medio por el cual se transmite el conocimiento, y ese medio es la lengua.

La escuela como lugar de formación de niñas y niños, que se espera que crezcan en condiciones de paridad entre ellxs, que tengan las mismas posibilidades, que se desarrollen en un contexto que les permita ser libres a la hora de elegir, ¿es capaz de modificar las prácticas del lenguaje con el fin de erradicar el sexismo y promover realmente una sociedad más justa para todxs?

Conceptos, objetivos y aportes teóricos

En 1924, el psicólogo John B. Watson define al lenguaje como un “hábito manipulador”. Estos dos términos puestos en diálogo -hábito y manipulación- podrían interpretarse, por un lado, como algo casi inconsciente, como veníamos diciendo en relación a las prácticas instituidas en el lenguaje, y a la vez con un fin determinado, si estamos hablando de una “maniobra” de algún tipo. En ese caso, ¿cuál sería el objetivo de dicha manipulación?

Podemos afirmar que la adquisición y uso de un lenguaje posibilita formas peculiares y específicas de relación y de acción sobre el medio social. Esto da lugar a formas concretas de conducta, lo que permite la interpretación o tipo de comportamiento a partir de un uso determinado del lenguaje.

A su vez, el lenguaje brinda la oportunidad al emisor o receptor de otorgar los significados de un discurso cualquiera, ya sea este oral o escrito, de acuerdo a sus propias experiencias y características lingüísticas. La idea de que el lenguaje permite el desarrollo de nuevas formas de pensamiento y la adquisición de conocimientos, nos lleva a buscar una explicación teórica sobre las relaciones

existentes entre pensamiento y lenguaje, y su posible determinación de las acciones de un receptor.

Por otra parte, la Teoría del lenguaje de Vygotsky (1896-1934) propone que, desde el punto de vista de la comunicación, el significado de cada palabra es una generalización o un concepto. Si las generalizaciones y conceptos son innegablemente actos del pensamiento podemos considerar el significado como un fenómeno inherente al pensamiento. Sin embargo, el nexo entre palabra (o significado) y pensamiento no es constante (Vygotsky, 1987). Según este autor, esto se debe a que, en la evolución histórica del lenguaje, los significados de las palabras sufren un proceso de transformación. Una variación en la estructura interna del significado de la palabra equivale a un cambio en la relación entre pensamiento y palabra (Siguán, 1987). Los planteamientos de Vygotsky presentan una transformación histórica del lenguaje y la variación continua que se da en el significado de las palabras. La idea fundamental es que la relación entre palabra y pensamiento no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento. De esto podemos deducir que el lenguaje,

lejos de ser estático y universal, es dinámico, cambiante y flexible. Además de que puede considerarse como una herramienta de reconstrucción del pensamiento.

A continuación, definiremos dos conceptos centrales para esta investigación: el *androcentrismo* y el *androcentrismo lingüístico*. Cuando hablamos de *androcentrismo* nos referimos a una práctica –consciente o no– de otorgar al varón y a su punto de vista una posición central en el mundo, las sociedades, la cultura y la historia. La perspectiva masculina se considera la única posible y, por lo tanto, universal. Esto deriva en una actitud superadora por parte de los hombres en relación con las mujeres, y a una sumisión por parte de ellas. En concordancia con esto, el *androcentrismo lingüístico* implica la supremacía del hombre por medio de la invisibilidad de la mujer en los discursos, y por ende la discriminación de lo femenino en todos los ámbitos de la cultura.

Podemos suponer que, si nuestro sistema lingüístico es androcéntrico, la sexualidad puede ser entendida de la misma manera. La lengua tiene su historia y está instaurada en un contexto cultural, así como también lo está la sexualidad y su propia historia a su vez. En base a esto, cabe preguntarse si el

uso generalizado del género masculino en el lenguaje contribuye a la reproducción de la desigualdad de género en otros ámbitos, o si no afecta directamente sobre ello.

Según la española Aitana Garí Pérez, miembro del Instituto de la Mujer en Madrid:

los cambios en el uso del lenguaje pueden y deben hacerse aprovechando las amplias posibilidades y libertades que la lengua nos confiere. De cualquier modo la lengua no sólo no es estática, sino que está viva y cambia con la evolución de la sociedad que hace uso de ella. Una de las cualidades del lenguaje es su mutabilidad, su capacidad para evolucionar según las necesidades de cada época creando nuevas formas de uso en virtud de lo que sus hablantes desean y emplean en la sociedad en que viven. Estas nuevas formas de uso se extenderán a futuras generaciones expresando nuevas realidades sociales que se reflejarán en su discurso y que serán, a su vez, una manifestación de cambio socio-cultural en el tiempo. (2006, p. 11)

Por último, declara:

el sexismo y androcentrismo presentes en el uso que hacemos de la lengua serán superados con un cambio simultáneo de mentalidad, actitudes y estructuras sociales que producen y potencian esta utilización. Creemos que se puede incidir para-

lamente en el discurso, de forma que se establezca una influencia recíproca entre el discurso y el orden social. (p. 12-13)

Michel Foucault (Francia, 1926–1984) postuló una teoría sobre los discursos en relación con el poder y con el saber. A lo largo de sus obras, intentó demostrar que las ideas básicas que mucha gente considera verdades permanentes sobre la naturaleza humana y la sociedad, cambian a lo largo de la historia.

Uno de los conceptos clave de su pensamiento es el de *poder* que, de acuerdo con el filósofo, es “una vasta tecnología que atraviesa al conjunto de relaciones sociales; una maquinaria que produce efectos de dominación a partir de un cierto tipo peculiar de estrategias y tácticas específicas” (Ceballos Garibay, 1994, p.31). Según Foucault, el po-



der transita horizontalmente y se convierte en actitudes, gestos, prácticas y produce efectos; sin embargo, no se encuentra localizado y fijado eternamente, no está nunca en manos ni es propiedad de ciertos individuos, clases o instituciones.

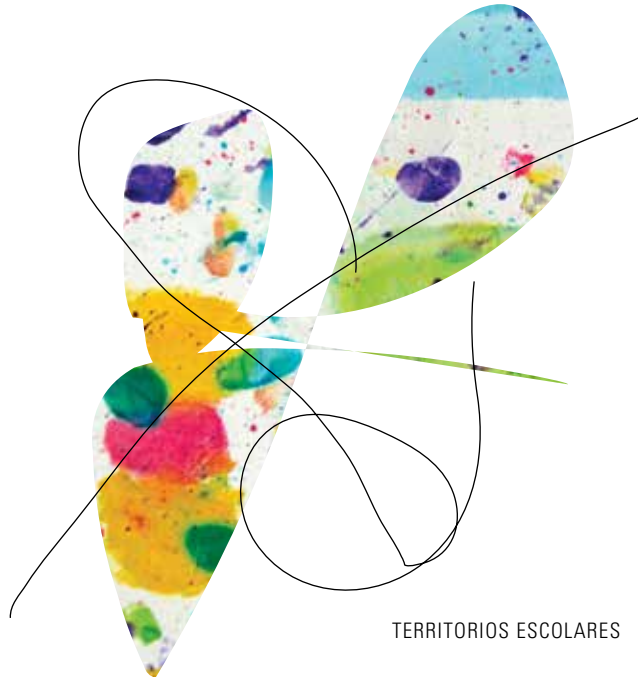
Junto al *poder*, se halla el concepto de *discurso*; ambos se relacionan y configuran un trinomio en conjunción con el *saber*: el discurso permite la legitimación del poder y éste institucionaliza al saber; entre saber y poder se construye una “política general de verdad (...) la cual se encarga de distinguir los enunciados falsos de los verdaderos, de sancionar los discursos alternativos, y de definir las técnicas y procedimientos adecuados para la obtención de la *verdad* que interesa al poder” (Ceballos Garibay, 1994, p.54).

Por su parte, en *La dominación masculina y otros ensayos*, el sociólogo Pierre Bourdieu (Francia, 1930–2002) analiza las relaciones entre los géneros y manifiesta su carácter crítico contra el androcentrismo:

Al estar incluidos, hombres y mujeres, en el objeto que nos esforzamos en delimitar, hemos incorporado, como esquemas inconscientes de percepción y de apreciación, las estructuras históricas del orden masculino; corremos el peligro, por tanto, de recurrir, para concebir la dominación

masculina, a unos modos de pensamiento que ya son el producto de la dominación (...). La fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación: la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla. El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya. (Bourdieu, 2010 [1998]: p.5-12)

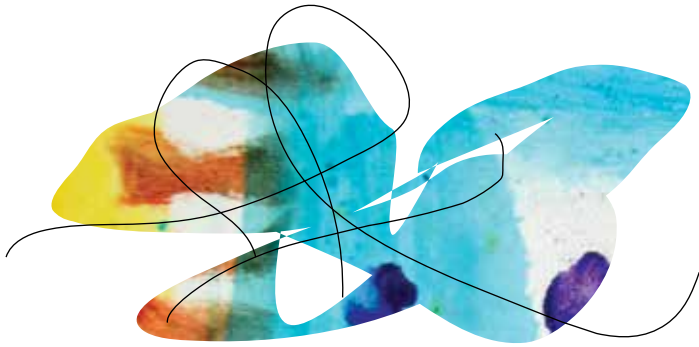
Como decíamos anteriormente, la lengua española está reglada por una institución que se ocupa específicamente de dictaminar cuáles son los usos “correctos” e “incorrectos” del idioma: la Real Academia



Española. Sin embargo, hace muchos años que diversos autores y estudiosos critican algunas posturas de dicha institución, catalogándola de conservadora y machista, y cuestionando sus reglas. Tal es el caso de Mercedes Bengoechea Bartolomé, lingüista y profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alcalá, España, quien afirma que el Diccionario de la RAE:

construye (y destruye) ideología, además de crear (y hacer desaparecer) realidad (...). El DRAE construye ideología porque, contrariamente a sus postulados, no se limita a reflejar en sus páginas una cierta sociedad, sino que selecciona sólo y únicamente ciertas parcelas de esa sociedad, mientras simultáneamente clasifica, ordena y divide la realidad, ayudando así a la re-creación de un cierto orden social, y al re-nacimiento de la ideología que lo sustenta. (Bengoechea Bartolomé, 1998, p.3)

En resumen, podríamos afirmar que la sociedad cambia y evoluciona a su ritmo, pero “las reglas” de la Academia, no. Esto implica que el cambio de mentalidad para llevar a cabo un posible progreso social y cultural se hace más difícil sin el apoyo de ciertas instituciones que tienen poder sobre este tipo de decisiones, y por lo tanto queda-



mos estancadxs sin la posibilidad de aportar soluciones a los problemas que dichos cambios conllevan en cada momento y lugar.

Esto se condice con la relación que Foucault establece entre el poder y el saber. Si la RAE establece qué es lo que considera que son los usos correctos de la lengua, se genera así un efecto de dominación sobre los usuarios de la lengua, legitimando su poder por ese supuesto saber institucionalizado y convirtiéndolo en actitudes, gestos y prácticas en relación con el androcentrismo a partir del lenguaje. En esta misma lógica, podemos aseverar que hay una cierta “normalidad” que se quiere mantener en la sociedad y que es defendida por los grupos dominantes conservadores, entre ellos, la misma RAE. De acuerdo con Francisco J. Ramos (Puerto Rico, 1950), doctor en Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid:

Lo que une a todos los “criterios de normalidad” es el interés por perpetuar y expandir unas relaciones de poder, cuya dinámica es tanto práctica como discursiva. Hablar es, de por sí, una forma de ordenar y ejercer poder. Por esto, la normalidad está inscrita en el lenguaje, y el ejercicio del poder es algo completamente “normal”. Por esto también, la “razón” es poder, no siendo el poder-razón algo que se posee sino aquello que emana de nuestras mismas acciones. (Ramos, 1995, p. 127)

Ahora bien, volviendo a la escuela como el lugar donde el lenguaje es pensado desde y para la enseñanza, allí la infancia es tomada como un objeto de disputa, sobre la que muchos factores quieren imponer su poder constantemente: desde lxs adultxs a cargo de lxs niñxs (familia, maestrxs, etc.), la sociedad inmersa en el capitalismo que lxs convierte en sujetos consumistas, hasta las editoriales que hacen circular los textos con los que entran en contacto lxs niñxs y que, como veremos más adelante, cargan con un poder que puede influir en el aprendizaje desde la primera infancia. En este sentido, la lengua es también un objeto que se disputa entre lo instituido y aquello que intenta romper con eso.

La educación, pese a que sirve como instrumento para que todo individuo pueda ac-

ceder a cualquier tipo de discurso, es sabido que, en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, sigue las oposiciones y luchas sociales. “Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault, 2013 [1970], p. 48).

Alejandro Cerletti, en un análisis de las políticas emancipadoras que se proponen llevar a cabo una educación igualitaria (en un sentido más amplio que la cuestión de género), afirma: “la educación y la política no pueden partir de la desigualdad y tratar de anularla con acciones correctivas, que procuren hacer iguales de los desiguales. Quien parte de una desigualdad que entiende *de hecho*, evidentemente la admite”. En cambio, “ubicar la igualdad al comienzo define un punto de inicio para todas las acciones humanas y un pensamiento verdaderamente liberadores, y el reconocimiento de la igualdad horizontaliza las relaciones de poder” (Cerletti, 2003, p. 305).

El sistema educativo tiende a mantener el *statu quo* con respecto a las singularidades, los derechos y la igualdad en cuestiones de género, y el uso que se hace del lenguaje es un reflejo de eso. De una manera implícita,

instalada y sostenida por la mayor parte de la sociedad, se pretende conservar lo establecido y se desacredita su cuestionamiento.

En la actualidad, muchas veces son lxs mismxs niñxs, jóvenes o adolescentes los principales sujetos que cuestionan las normas establecidas. Si hay algo que les resulta incómodo a ellxs, si son ellxs quienes toman como más “natural” los cambios que se proponen en relación a estas temáticas, ¿qué hace la escuela frente a esto?

El sistema educativo tiende a mantener el *statu quo* con respecto a las singularidades, los derechos y la igualdad en cuestiones de género, y el uso que se hace del lenguaje es un reflejo de eso. De una manera implícita, instalada y sostenida por la mayor parte de la sociedad, se pretende conservar lo establecido y se desacredita su cuestionamiento.

La escuela, como institución tradicional, conformada por varios actores que influyen en ella como parte de la comunidad educativa (docentes, directivos, familias y niñxs), ¿responde a la demanda de una sociedad más inclusiva o se mantiene al margen esperando que las reformas lleguen desde afuera?

La ESI y las prácticas del lenguaje

En el año 2006 se sanciona la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), y en el 2011 se aprueban los Lineamientos Curriculares, estableciendo que niños, niñas y adolescentes tienen el derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de todo el país, en todos los niveles de educación obligatoria, esto es, inicial, primaria y secundaria.

Dentro de los muchos objetivos que se plantea el Programa Nacional de ESI, uno de los principales es el de “procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres”. En relación con esto, se plantea que:

en torno a la educación sexual integral, se ponen en juego las diferentes representaciones de lo femenino y lo masculino ligadas no solamente al significado que le es socialmen-

te atribuido, sino también a las propias representaciones, producto de las experiencias de vida en el núcleo familiar y en el/los grupo/s social/es de los que se participa. (p.3)

Sandra Di Lorenzo, quien fue coordinadora del Equipo de Educación Sexual del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad y autora de los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Medio, plantea que:

[la sexualidad] está presente en el sujeto en su relación consigo mismo y con los otros. El ser humano se constituye como tal en su relación con el otro social y se desarrolla dentro de un grupo cultural que le aporta conocimientos, creencias, pautas, normas y valores. Estos pueden contribuir a la conformación de sujetos autónomos con reflexión crítica, activos y con proyectos de vida integrados a la sociedad. (2011, p.11)

Dentro del *aspecto sociocultural e histórico*, en los Lineamientos Curriculares para la ESI en el Nivel Medio, se afirma:

Toda sociedad establece patrones de comportamientos diferenciados para varones y mujeres. (...) Se aprende a ser varón o mujer durante largos años, a reconocer lo que se debe hacer según el sexo, cuáles son los derechos y las obligaciones y qué respuestas se espera en cada situación. (p. 11)

Tal como afirma Di Lorenzo:

En la vida escolar, los modelos sociales para cada sexo están presentes en los materiales, en las expresiones espontáneas que los docentes manifiestan, a través de las expectativas que tienen respecto de sus alumnos y alumnas, en las propuestas de actividades lúdicas y recreativas y, además, en la manera de comportarse, por ser maestras o maestros. (2011, p. 13)

Por ende, entendemos que la escuela tiene la responsabilidad y la obligación de promover la igualdad entre niños y niñas desde el momento mismo en que ingresan en ella.

Dentro de este documento, específicamente en el área de Lengua y literatura, se plantea:

Le corresponde a la escuela brindar igualdad de posibilidades para que los alumnos-as logren el dominio lingüístico y comunicativo que les permita acceder a información, expresar y defender los propios puntos de vista, construir visiones del mundo compartidas o alternativas y participar en los procesos de circulación y producción de conocimiento. (p. 25)

Esta misma idea se ve retratada en el Diseño Curricular, en los propósitos del área Prácticas del Lenguaje para el segundo ciclo de la escuela primaria:

Como lo ha demostrado la investigación sociolingüística, *la variación es inherente al lenguaje*, es necesario reformular lo que tradicionalmente se ha entendido por “lengua”: dejar de concebirla como una unidad monolítica –como *la lengua*– y redefinirla como un conjunto de variedades que corresponden a *distintos usos sociales*”. (p. 641)

En este mismo documento, en el apartado “Reflexión sobre el lenguaje”, bajo el subtítulo “Lenguaje y diversidad” se plantea que:

Los chicos comienzan a descubrir que, desde el punto de vista estrictamente lingüístico, como ya se ha dicho, no hay lenguas, ni dialectos, ni registros, ni estilos malos o buenos, inferiores o superiores. Es así como estas reflexiones van permitiéndoles develar paulatinamente algunas relaciones –que muchas veces permanecen ocultas– entre lenguaje y poder. (...)

Los chicos, al interactuar con diversas personas en diferentes contextos, ya sea a través del lenguaje oral o del lenguaje escrito,

a partir de propósitos diferentes y para referirse a temas diversos, no sólo van incorporando las normas sociales que regulan estas interacciones, sino que también se van apropiando de los recursos lingüísticos que se ponen en juego en cada situación. Tomar decisiones acerca de las estrategias más adecuadas para interactuar y de los recursos a usar abre un espacio de reflexión acerca de los registros, es decir, acerca de las variedades del lenguaje que se emplean en relación con los contextos de uso, con la actividad social que se realiza, variedades que expresan la diversidad del proceso social. (pp. 745-747)

En la teoría podemos decir que todo esto es muy claro, pero cuando ésta se cruza con la práctica, ambas no siempre se condicen. A continuación, expondremos cómo desarrollamos la investigación, lo que nos permitirá contraponer los conceptos planteados hasta aquí con algunos ejemplos y relatos recopilados en las escuelas.

Metodología

Se utilizaron dos instrumentos de aproximación metodológica para relevar información: uno que apuntaba a las prácticas orales del lenguaje, y otro, a las escritas. Por un lado, la realización de encuestas a docentes, haciendo hincapié en sus formas de nombrar (o no) a las niñas al dirigirse a ellas, y sus respectivos motivos. Por otro lado, el análisis de textos en manuales escolares, teniendo en cuenta que, como instrumento de poder, estos libros contribuyen a la uniformación lingüística, a la nivelación cultural y a la propagación de las ideas dominantes.

Además, recogí algunos casos a través del diálogo con otrxs docentes, compañerxs del instituto de formación y comentarios agregados a las encuestas realizadas, que pueden servir para complementar el análisis.

Encuesta

La encuesta fue el primer acercamiento y la principal fuente de información en el análisis de las prácticas orales dentro de la escuela. Las ventajas de esta herramienta son que permite abarcar un amplio abanico de cuestiones en un mismo estudio, facilita la comparación de resultados, los cuales pue-



den generalizarse dentro de los límites marcados, además de posibilitar la obtención de una información significativa, en este caso, sobre las prácticas docentes. Las limitaciones encontradas al realizar esta encuesta tienen que ver con la restricción del alcance que tuvo la misma, ya que la gran mayoría de las respuestas fueron de estudiantes del profesorado con poca experiencia laboral en escuelas y, por lo general, de escuelas privadas, algunas de ellas religiosas. El poco alcance que tuvo la encuesta en el sector público no impide que tomemos esta porción del sector educativo para realizar la investigación. Es más, resulta interesante resaltar que una gran cantidad de participación fue por parte de estudiantes, que están aún en proceso de formación y son, podríamos decir, “la nueva generación de docentes”.

Los manuales escolares

En muchos sentidos, el manual escolar constituye, con sus contenidos y con la estructura formal y relacional en que los presenta, el verdadero currículo manifiesto de la escuela (de la institución escolar), lo que la escuela verdaderamente enseña, en desmedro de los objetivos y preceptos formales y legales, al ser el recurso didáctico más utilizado en prácticamente todos los sistemas educativos. (Salinas y De Volder, 2011, p.3)

Para seleccionar el material que guiaría la otra parte de la investigación -la del lenguaje escrito-, fue necesario hacer un recorte según algún criterio que fuera de utilidad para analizar el objeto de estudio. En primer lugar, se decidió que los manuales corresponderían a 4° grado de primaria, considerando que, al ser el año que está justo en el medio del recorrido escolar, ofrecería un parámetro más o menos “parejo” del vocabulario que se utiliza en los manuales del resto de los grados.

En segundo lugar, se eligieron cuatro editoriales que son líderes en el mercado argentino, ya que han vendido libros de texto en grandes cantidades durante los últimos 20 años: A-Z, Aique, Kapelusz y Santillana. Dentro de estas editoriales, busqué manua-

les en tres períodos distintos: antes del año 2000, entre el 2000 y el 2006, y desde el 2006 en adelante, con el objetivo de analizar los posibles cambios en el uso del lenguaje antes, durante y después de la sanción de la ley de Educación Sexual Integral. En una hipótesis previa, suponía que la evolución de la sociedad en cuestiones de género, en el período de tiempo tomado, se vería reflejada a su vez en el uso del lenguaje en los manuales.

Por último, se optó por restringir la búsqueda a manuales de Ciencias Sociales, eligiendo un eje que pudiera reflejar el uso de lenguaje androcéntrico de una manera evidente. En la mayoría de ellos se encontró que, al menos brevemente, cuando se trabaja el tema del campo y la ciudad, suele hacerse referencia a los trabajos en uno y otro sector. A partir de esto, se hará un recuento de ejemplos que demuestran cómo es planteado este tema en cada editorial, y en cada período.

Algunos casos

1. En una clase de 2° grado, la maestra dice: “los chicos que hayan terminado la tarea, pueden salir al recreo”. Varias niñas y niños se levantan, menos una niña que se queda sentada en su lugar. La maestra se acerca y le pregunta si no había terminado todavía. La niña le contesta que ella había dicho “los chicos”, por eso no había salido, a lo que la maestra le explica que cuando habla en plural en realidad está incluyendo también a las niñas. Unos días más tarde, la maestra dice: “los chicos que quieran anotarse en el equipo de fútbol, levanten la mano”. La misma niña levanta la mano y la maestra le dice que no, que esta vez no estaba hablando en general, sino sólo para los varones. *(Relato de una compañera del profesorado)*

2. En un colegio privado, dos alumnos de 5° grado (ambos varones) se pelean entre ellos y uno se larga a llorar. La maestra auxiliar los saca de la clase para hablar, y uno le dice al otro: “no llores que no sos una mujer”. Entonces la maestra les explica a los dos que “llorar” no está relacionado con una cuestión de género, que está permitido tanto para las niñas como para los niños, y que cuando cualquiera de ellos sienta ganas de llorar, puede hacerlo tranquilamente. Un rato más tarde, entra

la directora al aula para saber cuál había sido el conflicto. Mientras los chicos se lo cuentan, el mismo niño se larga a llorar. La directora enseguida le dice que vaya a lavarse la cara al baño, “porque llorar no es de hombres”. *(Experiencia de una compañera del profesorado)*

3. Es muy común que en los recreos los niños ocupen gran parte del patio para jugar al fútbol, corran y se desplacen por todos lados, mientras las niñas, usualmente, juegan sentadas o a otros juegos que no implican tanto movimiento. También sucede que alguna niña quiera jugar al fútbol y los mismos niños no se lo permitan, o incluso a veces los adultos. *(Aporte anónimo de la encuesta)*

4. En la mayoría de las escuelas se forman niñas y niños en dos filas separadas, en algunas realizan actividad física también por separado. *(Aporte anónimo de la encuesta)*

5. A las niñas se les exige que estén siempre “alineadas” y prolijas, mientras que a los niños se les permite lo contrario. Por otro lado, a ellos se les consiente si quieren hacer juegos más “brutos” o usar el cuerpo para defenderse, en cambio si una niña quisiera hacerlo está “mal visto”. *(Aporte anónimo de la encuesta)*

Desarrollo de la investigación

Las encuestas permitieron saber que más de la mitad de lxs docentes no hacían uso de la distinción de géneros al dirigirse a un grupo mixto. Pudimos determinar que de un 70% de maestrxs de primaria y un 30% de nivel inicial que contestaron a las preguntas, el 43,6% *casi siempre* recurre al uso genérico del masculino cuando tiene que referirse a un grupo compuesto por varones y mujeres, un 21,8% *a veces*, 20% *siempre*, 9,1% *casi nunca* y 5,5% *nunca*. En paralelo a esto, dijeron nombrar a ambos sexos cuando se dirigen a un grupo mixto, 16,4% *nunca* y 5,5% *siempre*; la mayoría respondió que lo hace *a veces* o *casi nunca*.

Los motivos que se dieron para esto fueron que no lo hacían en un 60,4% de los casos porque *no están acostumbradxs a hacerlo*, a un 20,8% le parece *innecesario*, al 11,3% le parece *“molesto” tener que aclarar ambos sexos todo el tiempo*, y el 24,5% lo hace por otros motivos. Entre los otros motivos, algunxs decían que sí lo hacen siempre o intentan hacerlo, otros aclaraban que los llamaban de otra forma (por ejemplo *“chiquis”*) y, en otra línea, fue sorprendente encontrar dos opiniones muy contra-

puestas. Por un lado, quienes decían: *“Está mal dicho. Cuando hay personas de ambos sexos, se los llama con el sexo masculino, independientemente de la cantidad que haya”*; o *“por convención en el lenguaje, se entiende que el docente se refiere a todo el grupo. Agiliza la comunicación y la hace menos repetitiva”*. En el otro extremo: *“Me olvido. Creo que es sumamente necesario, pero naturalicé el masculino como universal, estoy intentando cambiarlo”*; *“no me doy cuenta debido a una (mala) costumbre”*; e incluso: *“Porque crecí en una cultura machista en la que las mujeres somos excluidas en el nombramiento, somos excluidas de los colectivos desde el lenguaje, y esto hace que si bien hago un esfuerzo enorme día a día para incluir a niñas y niños en mi discurso, a veces ‘se me escapa’ un genérico masculino”*.



Sin embargo, al preguntar sobre actividades, juegos o consignas diferenciadas por sexo, el 88,7% respondió que no lo hace *nunca*, y el 11,3% dice hacerlo *a veces*. No hubo ninguna respuesta que dijera *“siempre”*. A su vez, en la separación por grupos de varones y mujeres, la mayoría (62,3%) dice no aplicarlo *nunca*, mientras el 37,7%, *generalmente no*. No hubo respuestas afirmativas para *generalmente sí* y *siempre*.

Entonces, suponemos que muchxs de lxs docentes consideran que no está bien realizar actividades diferenciadas por sexo, ni separar por grupos nenes y nenas, pero a la hora de nombrar a todo el grupo, son pocxs lxs que tienen en cuenta al género femenino como al masculino por igual. Y el hecho de que sea, en la mayor parte de los casos, por una cuestión de costumbre, no es menor.

Al preguntar si creían que los modos de nombrar o de dirigirse hacia lxs alumnxs influyen en su forma de pensar y en la manera en que moldearán su pensamiento para el futuro –en una escala del 1 al 5– menos del 10% contestó que la influencia era *muy baja* (nivel 1), y 12,7%, *baja* (nivel 2). En casi igual proporción (30%) respondieron *muy alta* (5) y *media* (3), y el 18%, *alta* (4). Esto indicaría que las opiniones en este asunto es-



tán aún bastante repartidas y, de hecho, es curioso que algunxs docentes creen que influyen poco o mínimamente en sus alumnx al dirigirse hacia ellxs de un cierto modo.

A continuación, al preguntar sobre los cambios que se perciben a partir de la sanción de la ley de Educación Sexual Integral –a pesar de que el mayor porcentaje (80%) de lxs encuestadxs trabajan hace 5 años o menos en escuelas– casi el 70% dice que con respecto a los usos y las prácticas dentro del aula, han sido *pocos*. En igual porcentaje (12,7%) creen que el cambio fue *mucho y nada*.

Entre las varias respuestas a la opción *otro*, encontramos la siguiente aclaración:

No sé cómo era antes. Y en nivel inicial supongo que es muy distinto al secundario.

Las posibles prácticas sexuales están referidas al respeto por la privacidad del cuerpo en situaciones como ir al baño, entre otras. Creo que tienen mucha implicancia los valores por parte del docente. Pero en este tiempo no experimenté ninguna bajada de nivel institucional ni estatal.

Por último, al finalizar la encuesta se pedía que se relataran experiencias vistas o vividas dentro de la escuela en que una nena (o varias) haya sido discriminada, sólo por el hecho de ser mujer. Fueron pocas las respuestas, y en general se relacionaban con los recreos, los juegos o algunas prácticas que se ven comúnmente en las escuelas, y fueron incluidas en los casos más arriba. Pero una de las contribuciones se destacaba particularmente de entre las otras:

¿Discriminada? Jamás. Juegos de chicos. Hay que tener en cuenta la edad: a los 2 años predomina un juego sin distinción de sexo. Mediados de 3 suelen separarse para jugar, aunque no siempre prevalece. A los 4 continúa un juego mixto con mayor preferencia según los intereses, quienes son más activos y más tranquilos iniciando una distinción entre sexo por los mismos intereses recién nombrados, juego de luchas, juegos de maquillaje, nucleándose con juego de arte o dibujo entre otros. Y en 5 hay una preferencia por el mismo sexo de ambos

lados, iniciando el complejo edípico e iniciándose en la identificación con su mismo sexo. Por eso diría que la “discriminación” no se ve. Sí se observan preferencias al jugar por ambos sexos, siendo una conducta esperada para la edad. Con respecto a si creo que el modo de hablar influye, creo que sí. Pero no me refiero gramaticalmente como la pregunta lo infería. Considero que tiene un alto nivel de implicancia el amor, cariño, tono y paciencia en la configuración de la identidad, muchísimo más por encima que la gramática.

A partir de esta respuesta, cabe preguntarse ¿qué es “lo normal”? ¿Cuál es “la conducta esperada”? ¿Acaso no llamamos a eso simplemente lo que estamos acostumbradxs a ver? Y, ¿acaso no será que estamos acostumbradxs a un discurso, a un pensamiento, a una política, a una forma de actuar, que da un lugar preponderante a los hombres e invisibiliza a las mujeres? ¿Es “normal” que los varones jueguen a luchar y las mujeres a maquillarse? ¿Es eso “lo esperado”? ¿Es “normal” que nos dirijamos a un grupo mixto nombrando sólo a los hombres?

Por otro lado, la aclaración en cuanto a “la gramática” en el modo de hablar (como esta persona lo indica), no responde a lo preguntado, ya que toma en cuenta otros facto-

res que no van en la dirección hacia donde apunta esta investigación.

La investigación sobre el uso oral del lenguaje en la escuela nos abrió todos estos interrogantes. En una segunda instancia, nos propusimos indagar sobre el lenguaje escrito, que se encuentra en los manuales escolares utilizados habitualmente en las aulas.

Al comenzar a rastrear una gran variedad de editoriales de diversos años, se hallaron poquísimos ejemplos de textos que incluyeran el género femenino y que, si lo hacían, era sólo ocasionalmente. Como se dijo anteriormente, el punto en común fue el tema “el campo y la ciudad” en manuales de 4° grado, ya que suelen tratar aspectos de la ciudadanía y del trabajo, en donde es posible verificar cómo se nombra a lxs habitantes de cada uno, y si es que se nombra o no a las mujeres. En casi todos los textos, corroboré mi hipótesis y me encontré con lo que esperaba: no sólo las mujeres no eran incluidas a la par de los hombres, sino que además eran invisibilizadas en la mayoría de los trabajos o, en algún caso, aparecían en ejemplos estereotipados como maestra, enfermera o ama de casa. En algunos ejemplares, es posible encontrar formas que podríamos llamar “neutras” (por ejemplo, “personas”, “gen-

te”, “habitantes”, “población”, etc.) más que el género femenino nombrado de por sí.

A continuación, expondremos nuestro análisis de los manuales escolares de las cuatro editoriales seleccionadas, en los 3 períodos correspondientes:

Editorial A-Z

- *Pro-a 4. Ciencias Sociales. Proyecto de Aprendizaje. Año 1995*
- *Sociales en acción 4. Año 2001*
- *Ciencias Sociales 4. La fábrica del conocimiento. Año 2012*

En la editorial A-Z, entre el año 1995 y el 2001, se infiere un leve cambio en cuanto a las cuestiones de género a lo largo de los textos seleccionados. Dentro del primer período, se nombra exclusivamente a los hombres, haciendo completa omisión de las mujeres, más allá de los genéricos (habitantes, población, gente, etc.) Seis años más tarde, la editorial incluye a las mujeres en el ámbito laboral, pero remarcando que es algo de “los últimos tiempos”, y sugiriendo que deben sumar el trabajo fuera de la casa a las tareas domésticas. ¿Se estaría dando por sentado que las tareas domésticas las realizan solo las mujeres?

En cambio, en el último período, podemos decir que se ha modificado la forma de nombrar a hombres y mujeres cuando debe hacerse uso del plural, utilizando estrategias como referirse a los trabajos o a las actividades económicas en sí, en lugar de hablar de trabajadoras/es, así como al hablar únicamente de “personas” para no hacer diferencia de género. En la enumeración de trabajadorxs, encontramos docentes (neutro), médicos (hombres) y enfermeras (mujeres), haciendo una distinción de trabajos por género.



Editorial AIQUE

- *Multiciencias 4 C.B.C.* Año 1995
- *Ciencias Sociales 4. Ciencia en foco.* Año 2005
- *Ciencias Sociales 4. Ciencia en foco.* Año 2007

En lo que respecta a la editorial *Aique*, aunque el manual que corresponde al último de los períodos a analizar es de un año muy próximo a la sanción de la ley ESI (sólo un año después), y muy cercano también al analizado en el período anterior –por la imposibilidad de conseguir otro–, pareciera que en cuestión de género hubiera habido una “involución”. Es notorio que en el manual del año 1995, a pesar de que los trabajos marcados con género femenino son “*maestra, enfermera y mucama*”, se hace referencia a la discriminación laboral que sufren las mujeres con respecto a los hombres en este ámbito. Diez años después, en el manual del 2005, se omite el tema de la discriminación laboral de las mujeres, y todos los trabajadores enumerados son en género masculino; las mujeres figuran una sola vez nombradas junto a los hombres en el trabajo en el campo. Sólo dos años después (2007), se hace bastante uso de los términos *neutros* (“po-

blación”, “habitantes”, “personas”), pero aún predomina el género masculino en *todos los trabajadores* que se nombran. Incluso se utiliza cinco veces “los trabajadores” a lo largo de un párrafo, sin hacer referencia ni una sola vez a “las trabajadoras”, que pueden estar incluidas (¡o no!) dentro de “las personas” y “la población”.

Editorial KAPELUSZ

- *Aula Nueva 4 (Bonaerense) E.G.B.* Año 1996
- *Sociales – Naturales. Serie del faro 4.* Año 2005
- *Ciencias Sociales 4 (Bonaerense).* Año 2010

Por su parte, en el manual del año 1996 de editorial *Kapelusz*, hay una fuerte impronta del “trabajo del hombre” ya desde los subtítulos que denominan las actividades económicas del “hombre de la ciudad” y del “hombre de campo”, y se deduce que al nombrar a “las personas” o a “la gente”, se hace por una cuestión de no ser reiterativo con los términos, más que con una perspectiva de inclusión de género. Ya en el 2005, se deja ver una posición más *neutral*, si se quiere, sin mencionar tanto al hombre en sí. En

el 2010, se mantiene la postura neutra, haciendo uso de los genéricos “la población”, “los habitantes”, “las personas”, en casi todos los casos, exceptuando el masculino en dos ocasiones para “los trabajadores”.

Editorial SANTILLANA

- *Manual Esencial 4 (Bonaerense).* Año 1994
- *Guía para el alumno. Prácticas de aprendizaje 4.* Año 2001
- *Ciencias Sociales 4. Ciudad de Buenos Aires. “Recorridos”.* Año 2012

Por último, en la editorial *Santillana*, se mantiene bastante parejo el uso de términos a lo largo de casi 20 años. Ya en 1994, aunque predomina el uso del género masculino, se utilizan frecuentemente los genéricos (personas, población, habitantes, etc.) y se menciona dos veces a las mujeres junto a los hombres al hablar de trabajo. En el ejemplar del año 2001, se mantiene o se acentúa un poco más la neutralidad. Lo mismo ocurre con el último de los manuales, con la salvedad de que los cinco trabajadores que se nombran son en género masculino o neutro. La mujer no aparece denominada específicamente en ningún momento.

En un plano general, se puede presumir que las pautas planteadas por la ley de Educación Sexual Integral para la no discriminación de las mujeres todavía no están presentes del todo. Aunque en los manuales posteriores al año 2006 se deja ver un cierto avance al hacer referencia a “las personas” en la mayoría de los casos, “la población”, etc., en muchos de los textos se sigue utilizando el genérico masculino cuando se habla de “los trabajadores”.

De todos modos, es cierto que al leer no es “cómodo” o “práctico” estar aclarando todo el tiempo “los y las”, ya que la lectura se hace menos fluida, y no en todos los casos se puede traducir la expresión a “la ciudadanía”, “la población”, y sus variantes. Las “soluciones” como la “e”, la “x” o el “@” (alumn@s, alumnxs o alumn@s) para incluir a ambos géneros,

además de que no son aceptados *oficialmente* como correctos para la escritura, en dos de los casos tampoco ayudan a la lectura fluida. Sin duda, es difícil encontrar una manera de nombrarnos a todos y todas que nos pueda incluir sin discriminar, que no genere incomodidad o fastidio al leer, y, en última instancia, que sea adoptado y aceptado como “correcto”. Lo que sí debería suceder de inmediato, y es un cambio que puede hacerse efectivo al menos sin los problemas que se mencionaban antes, es la inclusión de las mujeres al mismo plano que los hombres en el ámbito laboral. Es grave que aún hoy, muchos de los manuales escolares en uso continúen invisibilizando a las mujeres en términos de trabajo. Además del uso de “plurales neutros” para hacer referencia a “las personas” en general, no estaría demás hacer hincapié en que actualmente muchas mujeres trabajan a la par de los hombres, y que la discriminación laboral sigue ocurriendo en estos días (no sólo en 1995, como lo mencionaba la editorial Aique en su momento). Omitir este tipo de datos también es una decisión y una postura política que se adopta en cada una de las editoriales.

De la misma manera, es preocupante que en el año 2016 aún se sigan avalando los estereotipos de hombre y de mujer en

niños y niñas desde tempranas edades. Es más grave todavía que algunas personas creen que esto es “natural”, que es “lo normal” o “lo esperado según la edad”. Y que entre esas personas que lo creen haya docentes, quienes se supone que tienen que educar a esxs niñxs en un marco de igualdad de oportunidades. ¿Cómo se puede ofrecer una educación basada en la igualdad de oportunidades, si se piensa que es “normal” que las mujeres jueguen con muñecas o a maquillarse, pero jamás al fútbol, que deben estar siempre bien peinadas y prolijas, mientras los varones pueden jugar a los golpes, pueden jugar al fútbol ocupando todo el patio, pero no deben llorar? ¿Desde cuándo la prolijidad y la “compostura” son sinónimos de “lo femenino”, y llorar es opuesto a “lo masculino”?

Es un mensaje contradictorio el que están recibiendo las niñas y los niños de esta época, que se chocan con docentes que tienen concepciones lejanas a lo que el Diseño Curricular y las propuestas educativas plantean y, a su vez, opiniones opuestas entre lxs mixmxs docentes. Posiblemente, en toda escuela conviven un sinnúmero de opiniones diversas entre docentes que, lógicamente, no podrán jamás ponerse completamente de



acuerdo en todo y entre todxs, pero es necesario que sí haya algunos acuerdos básicos para lograr realmente una educación inclusiva en la diversidad. Erradicar los estereotipos de hombre y de mujer presentes en la sociedad, así como poner a las mujeres en un mismo plano que los hombres, en todo sentido, empezando por la escuela, puede ser un camino posible para llegar a la igualdad que pretendemos alcanzar.

Antes y después de la investigación: modificar las propias prácticas

Como se planteaba al principio de este trabajo, uno de los objetivos era el de investigar cómo se dirigen lxs docentes a sus alumnxs cuando están frente a un grupo compuesto por niños y niñas y, a su vez, surgía la pregunta sobre cuáles serían los motivos en cada caso. En base a esto, al hacer por medio de la encuesta que lxs maestrxs se preguntaran cómo nombran a sus alumnxs, indirectamente esperamos haberlxs llevado a la reflexión de por qué lo hacían de esa manera, si creen que es necesario un cambio, si lo hacen consciente o inconscientemente. Ya vimos que las res-



puestas fueron variadas, pero, de todas maneras, un alto porcentaje de lxs encuestadxs admitió que la costumbre lxs lleva a actuar de determinada manera, lo cual nos da la pauta para creer que si están haciendo uso del lenguaje de aquel modo es porque están inmersxs en una sociedad que les enseñó que eso estaba bien, y que continúa afirmándolo, pero que, a la vez, hay quizás una intención de des-acostumbrarse. Bajo las mismas condiciones, los manuales escolares que sustentan y acompañan el aprendizaje de lxs niñxs, aparentemente aún no reflejan un cambio contundente en este sentido, a pesar de existir una ley que exige ciertas condiciones para erradicar la desigualdad y el sexismo desde la educación.

Al inicio citábamos a un filósofo argentino, Alejandro Cerletti, y lo retomaremos ahora pensando en un posible camino para comenzar a trabajar desde la igualdad en las escuelas: “la igualdad es una afirmación sin más fundamentación que la decisión de hacerla y la voluntad de ser consecuentes con ella” o, en otras palabras: “la igualdad no se da ni se reivindica, ella se practica”. A partir de esta aseveración, Cerletti plantea un desplazamiento de lo pedagógico a lo político, pues “la igualdad está excluida del funcionamiento normal de todo orden social, pero es, a su vez, su justificación y su objetivo (se la pone afuera, y es, en última instancia, inalcanzable)”. Esto quiere decir que partir de un sistema igualitario “constituye una disrupción, un ruido molesto en el buen orden del estado de cosas imperante, imposible de ser oído desde la normalidad” porque *no estamos acostumbradxs* a ello, como *no estamos acostumbradxs* a nombrar a las mujeres en nuestro discurso cuando ellas son parte de él o cuando nos dirigimos a ellas *también*. Según Cerletti, es necesario poner en el centro de la atención “la tensión que soporta la educación como reproducción de lo que hay y la posibilidad de aparición de lo nuevo.” (Cerletti, 2013, p. 305-307).

Por último, me gustaría plantear de qué manera la práctica de investigar contribuyó a modificar mis propias prácticas. En mi caso implicó, en primer lugar, una reflexión, una puesta en duda de mi forma de hablar, de mis maneras de nombrar, sobre todo a las niñas. Con un gran esfuerzo, que continúa a diario, me impuse la necesidad de comenzar a incluir el género femenino en mis discursos. Pero no me quedo conforme aún con decir “niños y niñas”, “todos y todas”, o con utilizar la “x” a la hora de escribir. Creo que hace falta plantearse de qué manera lograr nuevas formas de nombrarnos sin caer en la distinción de géneros binaria. Hoy sé que, más allá de esto, hay quienes pueden no sentirse identificadxs con ninguno de los dos géneros hegemónicos y que, entonces, es necesario seguir pensando cuál será la mejor manera de lograr una forma de hablar que sea lo más inclusiva posible.

Mientras tanto, creo que es necesario trabajar con lo posible, con lo que tenemos, con el camino recorrido hasta ahora. Y estoy absolutamente convencida de que la escuela es el lugar para comenzar a hacerlo.

Retomo la pregunta que me hacía al comienzo de esta investigación, y que hoy, después de varios años, y ya trabajando como

maestra en primer grado, me sigo preguntando: ¿es posible un cambio en las prácticas sociales del lenguaje desde la educación?

Para responder a esto, comparto tres ejemplos de alumnxs de primer grado:

MARCOLES 15 DE AGOSTO
COSAS QUE HAY EN LA ESCUELA

PISARON
LAPIS
GOMA
MESA
SILLA
NONOV NIÑA
LIBROS
MAESTRO Y MAESTRA
DE LOTA

HABÍA UNA VEZ
UNA ADA QUE
ESTABA TRISTE
PORQUE NO TENIA
AMIGAS NI AMIGOS
Y DE REPENTE VIO

LA PLAZA ES PUBLICA
NO SOY LA UNICA QUE
VA, PORQUE TODOS LAS
PUEDEN IR A LAS PLAZAS

LUNES 6 DE
NOVIEMBRE DE
ÍSIMOS UNA ACTIVIDAD
COMMUNECOSAS Y
CHARLAMOS DE COSAS
QUE NOS DA MIEDO Y
LEIMO UN CUENTO

No sé si algo de mi esfuerzo diario por nombrar a las niñas constantemente influye en ellxs a la hora de escribir, pero estoy segura de que, si estxs niñxs que recién comienzan su proceso de alfabetización, ya desde los seis años comienzan a incluir el género femenino en sus escrituras, ellxs mismxs están siendo parte del cambio al que sin duda la escuela debe contribuir.

Entonces mi respuesta a la pregunta inicial es: sí, es posible, es necesario, y ya está ocurriendo.



Bibliografía

- Bengoechea Bartolomé, M. (1998). Las miradas cruzadas: Dos visiones sobre una muestra del Diccionario de la Lengua Española. Ideología e intervención humana en la confección del DRAE. En: *Lo femenino y lo masculino en el Diccionario de la Real Academia Española* (pp. 101-158). Madrid: Ministerio de Educación. Instituto de Tecnologías educativas.
- Bourdieu, P. (2010) [1998]. *La dominación masculina y otros ensayos*. Buenos Aires: Editorial La Página S.A.
- Cea D'Ancona, M. Á. (1998). *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ceballos Garibay, H. (1994). *Foucault y el poder*. México: Ediciones Coyoacán.
- Cerletti, A. (2003). La política del maestro ignorante: la lección de Rancière. *Educação e Sociedade*, v.24, N°.82, 299-308.
- Di Lorenzo, S. (2011). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Primario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Foucault, M. (2013) [1970]. *El orden del discurso*. México: Tusquets.
- Garí Pérez, A. (2006). *Hablamos de salud: en femenino y en masculino*. Serie Lenguaje N° 5. Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Marín Conejo, S. (2014). *Libro de Actas del II Congreso Internacional de Comunicación y Género*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Facultad de Comunicación.
- 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.
- Ramos, F. J. (1995). El espacio público de la filosofía. *Diálogos*, 66, 117-136.
- Salinas, W. y De Volder, C. (2011). Conferencia: La colección "Historia de los textos escolares argentinos" de la Biblioteca del Docente. Primer Encuentro de Libros Antiguos y Raros Biblioteca Nacional. Buenos Aires. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/files/418/11888183.pdf>
- Siguán, M. (1987). *Actividades de Lev S. Vygotsky*. Barcelona: Anthropos.
- Vygotsky, L. (1987). *Lenguaje y pensamiento*. Buenos Aires: La Pleyade.

Deserción o permanencia en los profesorados de Educación Primaria

MALENA VARNERIN

Escuela Normal Superior N° 1 "Pte. Roque Sáenz Peña"

RESUMEN

Este trabajo aborda la compleja situación de las y los estudiantes de profesorado de Educación Primaria en la ciudad de Buenos Aires, quienes en muchos casos no logran graduarse. Se realiza una investigación cuanti y cualitativa donde se aportan datos concretos acerca de los principales factores de deserción, así como se proponen estrategias para dar respuesta a esta problemática.

PALABRAS CLAVE

Formación - trayectorias reales - graduación - carrera docente
plan de estudios - factores sociales

Introducción a las problemáticas de la formación de profesores/as de educación primaria

Cuando iniciamos esta investigación, nos planteamos algunas preguntas: ¿Cuáles son las dificultades y fortalezas que se presentan en la formación de profesores/as de educación primaria, concretamente en la Escuela Normal Superior N°1? ¿Cuál es su relación con la posibilidad de permanencia y graduación? ¿Y con el tiempo que insume la carrera?

Para comenzar a dar respuesta a estos interrogantes, planteamos como objetivos generales contribuir a establecer las razones que ocasionan la deserción en la carrera del Profesorado de Educación Primaria (PEP); y favorecer el diseño e implementación de

estrategias que permitan mejorar las trayectorias reales de los estudiantes.

En ese sentido, fue necesario acotar nuestra investigación y proponer algunos objetivos específicos, como analizar las diferentes trayectorias reales de los estudiantes del PEP; identificar las dificultades que presentan los distintos trayectos de la carrera; y analizar qué aspectos de índole social y económica influyen en la posibilidad de cumplimentar la cursada en los tiempos propuestos por el plan de estudios.

Contextualización

La escuela primaria es considerada como la institución estatal que debe garantizar el derecho a la educación de las niñas y los niños, es decir, su acceso a “saberes, prácticas y experiencias culturales relevantes para la realización integral de las personas”¹. Esta tarea, por demás ambiciosa, tiene a maestras y maestros como unas/os de sus principales protagonistas.

¹ Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. (2004). Diseño Curricular para la Escuela Primaria, p. 24.

Este trabajo busca conocer a quienes pronto se enfrentarán a ese reto e identificar las problemáticas y fortalezas que se les presentan en su formación y cuáles son sus repercusiones en la posibilidad de graduarse.

Conocer en profundidad este proceso de formación nos permitirá, en un futuro, encontrar nuevas y mejores herramientas para que, quienes eligieron esta carrera, lleguen a las aulas de todas las escuelas en donde la falta de docentes provoca enormes desigualdades en la educación de los niños y las niñas de nuestra ciudad.

Enfrentarnos a esta búsqueda implica un abordaje desde múltiples perspectivas que contemplen, en primer lugar, a los sujetos que actualmente transitan este tramo formativo, sus expectativas y percepciones, pero también el contexto socioeconómico, las características de la institución formadora y la inclusión de esta en el marco de nuestro sistema educativo.



Esta investigación se enmarca en un contexto socioeducativo en el que es necesario contemplar el déficit de docentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y, estrechamente ligada a esta situación, la inclusión de estudiantes del PEP como docentes a cargo de grado tanto en las escuelas de gestión estatal como privada.

La metodología a partir de la cual se realizará esta investigación plantea un abordaje cuanti-cualitativo en tanto incluye, por un lado, el análisis de datos relativos a la inscripción a materias, estadísticas de egreso, encuestas y datos censales y, por el otro, entrevistas a estudiantes con diferentes recorridos y trayectorias escolares, a docentes de los diferentes trayectos de la carrera y a graduados.

La complejidad del objeto de estudio demanda la inclusión de diversas fuentes de información que permitan vincular aquellos datos que dan cuenta de la situación concreta y mensurable de las trayectorias formativas con los sujetos reales, sus percepciones, experiencias y expectativas.

Aportes teóricos

Dado que este trabajo se centrará en el análisis de las trayectorias de las/os estudiantes del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N°1 (ENS 1), consideramos importante dar cuenta de la definición que aquí se le atribuye al término “trayectoria”.

Entenderemos los conceptos de *trayectoria real* y *trayectoria teórica* del mismo modo en que son definidos por Flavia Terigi: “Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2007, p.2), en tanto las trayectorias reales, por su parte, no siguen la progresión lineal esperada y a cada paso se encuentran con supuestos que tienen que ver, entre otros temas, con la presencialidad como único camino válido.

Si bien estos conceptos son utilizados por la autora en relación con las trayectorias escolares de la escuela primaria y secundaria, consideramos que son muy valiosos a la hora de analizar los recorridos formativos de los sujetos de nivel terciario en los Institutos Normales de Formación Docente, ya

que estos tienden a reproducir muchas de las características de los otros niveles de nuestro sistema educativo.

Partiendo de estas definiciones, nos resulta interesante abordar el análisis de las trayectorias reales de las y los estudiantes de la ENS 1 a través de los conceptos de *formación docente* y *práctica profesional* desde una perspectiva genealógica, tal como los concibe Andrea Alliaud, quien considera que “la formación pasa a ser concebida como un proceso o un trayecto que comprende distintas fases. O sea, la formación docente no se concibe sólo como aquel momento en que la gente recibe una preparación sistemática, formalizada, en instituciones específicas destinadas a ello. Por el contrario, la formación docente se entiende como un proceso que comprende las etapas escolares en las que los docentes fueron alumnos, continúa en lo que se denomina la formación profesional propiamente dicha, y aún, luego de ella, sigue en las escuelas donde los docentes se insertan a trabajar” (2007, p 8). Asimismo, al hablar de prácticas docentes lo hará retomando conceptos fundamentales de Bourdieu:

En esta investigación la práctica (docente) fue concebida en su dimensión histórica y social, siguiendo los aportes de Pie-

rre Bourdieu, que superan la ilusión de “transparencia” (ilusión que restringe las prácticas a las acciones observables). Dice Bourdieu que son precisamente esas determinaciones sociales e históricas las que van a influir en lo que los sujetos produzcan, aun cuando no tengan conciencia de ello. Desde esta perspectiva, resulta importante contemplar las condiciones en que las prácticas se produjeron y se producen para tratar de comprenderlas. Es importante rastrear las condiciones de producción de una práctica -en este caso, la práctica docente- para tratar de comprenderla, más allá de lo que se ve a simple vista y de lo que los maestros hacen. (2007, p. 10).

Estos conceptos, sumados al de *biografía escolar*, nos permiten una lectura que parte de múltiples datos estadísticos y censales pero que busca relacionarse fundamentalmente con la subjetividad del/la futuro/a docente:

En este sentido comprendemos la ‘biografía escolar’ como una instancia de formación docente, como una fase de formación docente, y como consecuencia de esa indagación se esperaba producir un conocimiento acerca de la práctica en vista a su comprensión. La biografía escolar se abordó no para decir: ‘la práctica va a ser de esta manera’, sino para aportar elementos que nos ayuden a comprenderla o a producir

un conocimiento que nos deje mejor posicionados para interpretar las prácticas presentes.” (2007, p. 11)

Es importante destacar que tanto en el concepto de *formación* como en el de *práctica docente*, Alliaud retoma fuertemente la idea de ontogénesis de Bourdieu, entendida como “el proceso de construcción de esquemas que organiza las prácticas, representaciones, visiones en las trayectorias vividas por los sujetos” y su relación con el concepto de *habitus* y las ideas de Norbert Elías en su consideración del sujeto como una manifestación histórica en tanto tiene un curso que no puede comprenderse independientemente del camino en que se ha generado.



Metodología de trabajo

Tal como anticipábamos, la metodología a partir de la cual se realizará esta investigación plantea un abordaje cuanti-cualitativo, en tanto consideramos que la complejidad del objeto de estudio demanda la inclusión de diversas fuentes de información que permitan vincular los datos mensurables de las trayectorias formativas con los sujetos reales, sus percepciones, experiencias y expectativas.

Es por eso que se han utilizado *fuentes estadísticas*, como:

- Los relevamientos anuales del período comprendido entre los años 2010 - 2015 elaborados por el IFD ENS 1 para el Ministerio de Educación de la Nación, en tanto este provee datos estadísticos relevantes en relación con la matrícula total (diferenciados por edad y general), la cantidad de ingresantes y la cantidad de egresados según el año de ingreso.
- El registro detallado de inscripciones a materias del período comprendido entre los años 2010-2015, ya que nos permite registrar información diferenciada sobre la inscripción en los distintos turnos, la cantidad de cátedras y cupos y la inscripción a los distintos trayectos.

Además, se han utilizado a efectos comparativos:

- Informe 2014 elaborado por el GCBA: “Estudiantes universitarios en la ciudad de Buenos Aires. Un análisis por sector de gestión”.
- Informe Octubre 2015 del Centro de Estudios de Educación Argentina (dependiente de la Universidad de Belgrano) sobre los estudios terciarios no universitarios.
- Anuario estadístico 2014 del Ministerio de Educación de la Nación.
- Trabajo de investigación: Birgin, A. y otros. (2003). Docentes con raros peinados nuevos. El perfil de los estudiantes de primer año de las carreras de formación docente de la CABA. *Encuentro de Formadores-as de Docentes de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Dirección de Educación Superior- Escuela de Capacitación- CePA.

También se ha implementado durante el transcurso de noviembre de 2015 una *encuesta* a 25 estudiantes regulares de la carrera PEP con un total de 78 preguntas de las cuales 61 son cerradas y 17 abiertas que abordan diversos aspectos cualitativos, tales como: datos generales del/la estudiante y su

familia; situación laboral; trayectoria escolar; percepción de la trayectoria escolar; experiencia y valoración del IFD, docentes y contenidos; expectativas sobre el ejercicio de la docencia; percepción o análisis de la situación educativa actual, entre otros.

Las preguntas abiertas son en su mayoría las relacionadas con la biografía escolar, con la idea de recuperar principalmente lo que “les sucedió” a esos sujetos, es decir, cómo lo vivieron y no lo que ocurrió efectivamente en ese momento. No obstante, como parte del análisis de estas respuestas, es importante relacionarlas con el momento histórico-social en que transcurren.

Para finalizar, se han realizado dos *entrevistas abiertas* a docentes de la institución, considerándolas en principio sólo como un aporte a la comprensión de la mirada que tienen las docentes del IFD sobre la situación de las y los estudiantes. Una de ellas es Coordinadora del Trayecto de la formación específica, docente de las cátedras de Seminario de Matemática en 2do ciclo, Matemática 2, Matemática 3 y asesora del área de Matemática en el Trayecto de Formación de las Prácticas Docentes; la otra es la Vicerrectora de la institución, docente a cargo de las cátedras de Enseñanza de las prácticas de las Ciencias Naturales 1 y asesora del Área de Ciencias Naturales en el Trayecto de Formación de las prácticas docentes.

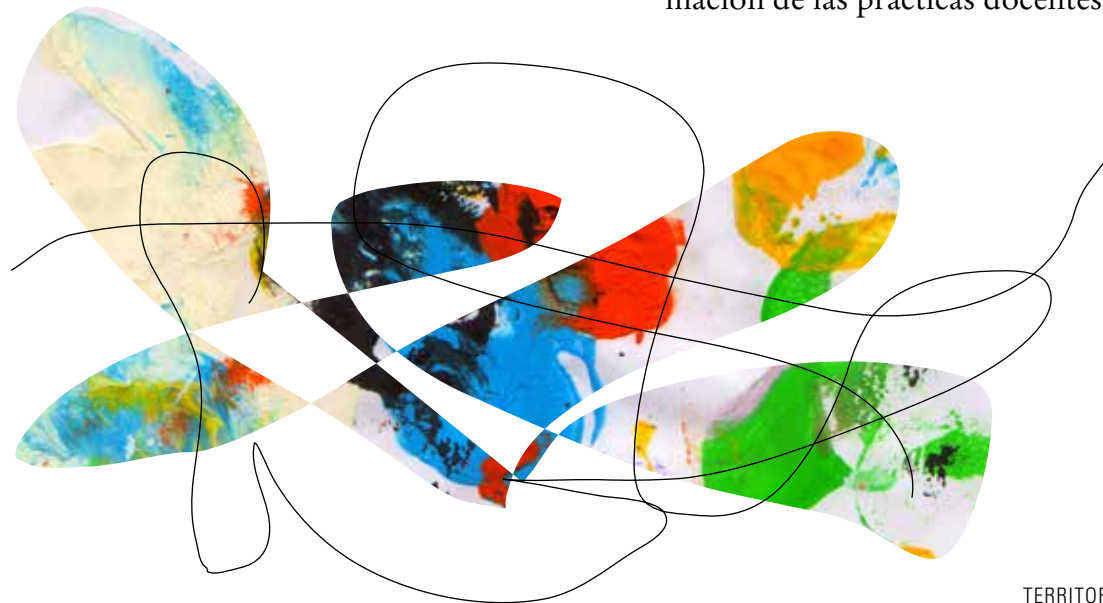
Resultados de la investigación

Características socio-demográficas

Para indagar en estos aspectos, las principales fuentes de información fueron los documentos estadísticos mencionados más arriba, que nos permitieron recabar mucha información relacionada con la población que hoy transita la formación docente.

Sobre una matrícula total de 728 estudiantes, 647 (88,9%) son mujeres y 81 (11,1%) varones, confirmando las hipótesis históricas vinculadas con la mayoritaria presencia femenina en las carreras docentes. Sin embargo, desde el año 2000 se ha incrementado la incorporación de varones, quienes en los últimos cinco años han representado un promedio del 14% del total de ingresantes.

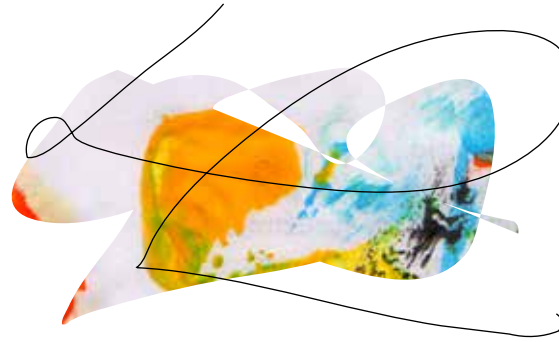
Respecto de las edades, nos encontramos con que 464 estudiantes son mayores de 25 años, representando el 63,7 % de la matrícula total, mientras que 264 son menores de 25 años, lo cual significa el 36,3 %. La concentración de los estudiantes encuestados en los intervalos de mayor edad explica la preeminencia de algunos aspectos característicos en tanto el 70% se encuentra trabajando actualmente, mientras que el 15% manifiesta no estar trabajando pero estar buscando empleo.



Focalizando en aquellos que trabajan en forma simultánea al desarrollo de sus estudios de profesorado tenemos que, al momento de aplicación de la encuesta, se encontraba en esa condición un 70% de los estudiantes, de los cuales el 70% se encuentran trabajando como docentes (50% como auxiliares y 50% a cargo del grado). El 50% manifiesta estar a cargo, de manera individual o compartida, de la planificación.

Dentro de los estudiantes que se encuentran trabajando como docentes, el 85% lo hace en instituciones de gestión privada mientras que un 15% trabaja en instituciones de gestión estatal; esto no debe considerarse como una elección, sino que responde a las características del ingreso a la escuela pública para estudiantes: requerimiento del 70% de las materias aprobadas, ingresos por suplencias, gran dilación en el pago del primer sueldo.

El 75% de los estudiantes vive en la ciudad de Buenos Aires mientras que el 25% vive entre el primer y segundo cordón del conurbano. En cuanto a los tiempos que les insume el viaje al profesorado, el 40% manifiesta viajar entre 30 minutos y una hora, el 30% entre una y 2 horas, mientras que otro 30% manifiesta encontrarse a 30 minutos o menos.



Por último, nos gustaría destacar una característica que consideramos relevante a la hora de analizar tanto las características de los sujetos como la cursada y la elección de la carrera, y es que el 80% de las/os estudiantes ha comenzado anteriormente otra carrera terciaria (15%) o universitaria (65%), y mientras que el 36% de estas/os estudiantes abandonó la carrera en el Ciclo Básico Común o en primer año, un 43% la ha estudiado entre 2 y 3 años y un 18%, 4 años o más.

Al ser consultadas/os por los motivos para abandonar la carrera anterior, el 32% manifestó que la carrera no era lo que esperaba, el 25% planteó dificultades personales o familiares, el 12,5% indicó como motivo la imposibilidad de cumplir con los horarios de cursada y otro 12,5% resaltó un nivel académico muy exigente. El 100% de quienes iniciaron anteriormente otra carrera, se completa con un 6% que terminó esa carrera y un 12% que continúa cursándola en paralelo.

Expectativas con respecto a la carrera y percepción actual

Para profundizar en estos aspectos, se plantearon preguntas de distinta índole: en primer lugar, relacionadas con las razones por las cuales eligieron ser docentes de primaria y si éstas se modificaron en el transcurso de la cursada y, en segundo lugar, referidas directamente a las expectativas que tenían en relación con las características de la carrera y su percepción actual.

Las razones para la elección de la carrera se pueden dividir centralmente en 3 grupos que se manifiestan en similares proporciones dentro de las/os encuestadas/os:

- Ser parte de una transformación social general.
- Gusto por la tarea de enseñar y experiencias previas en trabajos relacionados con la carrera.
- Aportar a mejorar la educación y las posibilidades de sus alumnas/os.

Es llamativo no encontrar respuestas vinculadas al ejercicio profesional como fuente de trabajo, lo cual puede ser analizado desde distintas perspectivas: como una situación que se da por hecha pero que no constituye la principal motivación; ser un motivo “políticamente incorrecto” de elección de

la docencia en relación con la construcción histórica de “la vocación”, entre otras. En las respuestas relativas a si han modificado las razones para elegir la docencia, el 60% manifiesta mantener las mismas mientras que el 40% indica que han cambiado. Sin embargo, en este 40% se puede notar que mayoritariamente hay una profundización de las razones elaboradas en un principio y un conocimiento de la práctica docente que “baja a tierra” esas razones.

Al ser consultadas/os por las expectativas con la carrera propiamente dicha y su posterior conocimiento de la misma, podemos clasificar las respuestas en dos grandes grupos, por un lado referidos a los conteni-

dos a enseñar y a los tiempos que insume y, por otro lado, relativos al nivel académico. En principio, la gran mayoría de las/os estudiantes planteó no conocer con anterioridad los contenidos a abordar en la carrera y los tiempos requeridos por los talleres a contraturno; esto nos plantea una situación que requiere de un análisis más profundo en tanto es, como veremos más adelante, uno de los obstáculos centrales para llevar a cabo trayectorias ajustadas al plan de estudios.

En relación con el nivel académico, es interesante observar que mientras a la hora de evaluar los contenidos enseñados, el nivel de formación general de la carrera y el nivel de formación propio con el cual saldrán de la misma mediante escalas del 1 al 10, más del 70% de los estudiantes evalúa la misma con puntajes entre 7 y 10 puntos, pero, en las preguntas abiertas se manifiestan muchas disconformidades con respecto a la pertinencia de los contenidos, el modo de ser enseñados y se enfatiza en las carencias de la formación en la preparación para la práctica docente.

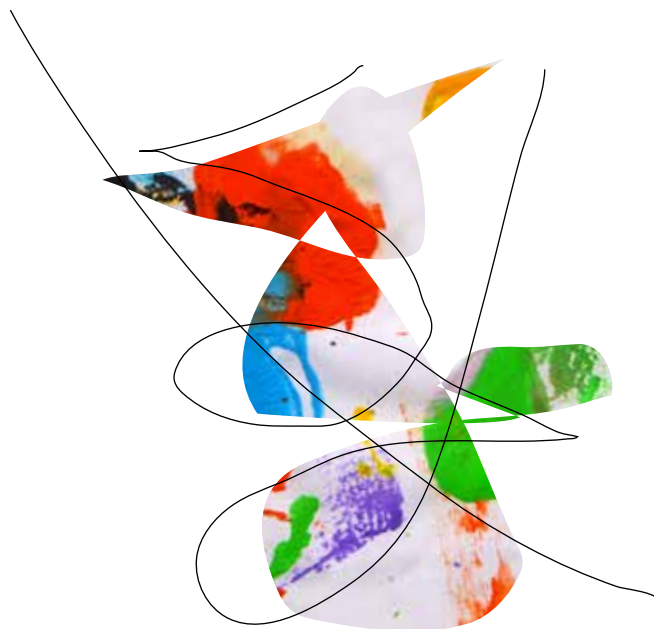
Del mismo modo, son similares en porcentajes las/os estudiantes que plantean un bajo nivel de exigencia y profundización de los contenidos como aquellas/os que la ven como una formación muy completa y de alta exigencia.

Biografías escolares

En numerosos estudios producidos en el campo de la formación docente se adjudica un peso decisivo a la biografía escolar. En su trabajo *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*, Alliaud focaliza su interés en los docentes noveles y plantea que “la formación docente se entiende como proceso que comprende las etapas escolares en las que los docentes fueron alumnos, continúa en la formación profesional propiamente dicha y, aun luego de ella, sigue en las escuelas donde los docentes se insertan a trabajar” (2007, p. 8).

Es por eso que en este apartado trabajaremos, por un lado, con aquellos datos que nos permiten dar cuenta de los recorridos “objetivos” en tanto tipo de escuelas y diferencias entre las trayectorias reales y teóricas y, por el otro, con las respuestas a preguntas abiertas orientadas a conocer la mirada sobre esta historia personal vivida en la escuela.

En lo concerniente a las biografías escolares, un primer dato importante a analizar es la pertenencia a la educación pública que se nota como característica mayoritaria dentro de las/os estudiantes del PEP tanto en su recorrido escolar como en las expectativas relacionadas con su futuro ejercicio docente. El 70% de las/os estudiantes encuestadas/os



realizaron su escuela primaria en una escuela de gestión estatal y el 95% se imagina trabajando en ella una vez finalizados sus estudios. Este hecho no puede pensarse únicamente como una pertenencia ideológica, sino que se pone en juego también la amplia diferencia en relación con los derechos laborales, tanto de acceso como de permanencia que ofrece en comparación con la gestión privada. Aunque, al analizar estas respuestas en conjunto con las motivaciones para la elección de la carrera, hay una clara influencia de razones que trascienden las condiciones laborales.

Al considerar las trayectorias reales en relación con las teóricas, podemos observar que ninguna/o de las/os estudiantes encuestadas/os repitió de grado en la escuela primaria y que en el secundario, el 72% manifiesta no haber repetido ningún año, mientras que dentro del otro 28% encontramos situaciones disímiles: el 18% ha repetido uno o más años, mientras que el 10% ha tenido situaciones vinculadas a la pérdida del año por amonestaciones o cantidad de faltas.

Si comparamos estos números con las estadísticas a nivel nacional, las cifras son coincidentes con los parámetros generales en el nivel secundario pero no en el primario. Esto ameritaría un análisis posterior más profundo si pensamos que puede subyacer en ese dato una relación entre la elección de la carrera y la repitencia o no en el nivel primario vinculada a la construcción de una figura “ideal” de maestra/o.

Al volver la atención sobre su propia escuela primaria, las/os estudiantes hacen hincapié en ciertas características de las/os docentes preferidas/os, en general relacionadas con dos aspectos: el vínculo y la creatividad. Estos dos mismos aspectos, desde su visión negativa, son los remarcados en las/os maestras/os que no les gustaban; se repite la misma idea: ‘gritaban y eran aburridos’ o ‘no hacían nada’.

Cuando analizamos las respuestas del nivel secundario es posible observar un corrimiento del foco hacia los contenidos, el compromiso del/la docente con la tarea y la capacidad de habilitar o no espacios de reflexión en el aula.

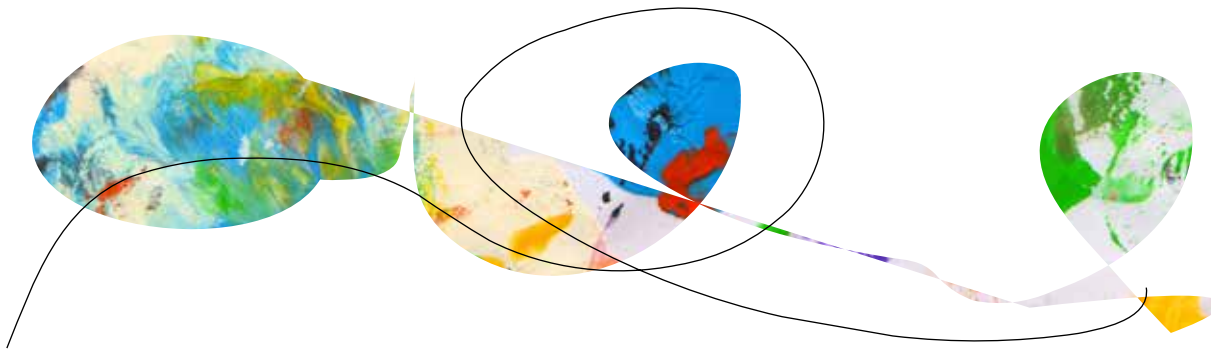
Experiencia en el Instituto de Formación

Ya pasamos por la escuela primaria, por el colegio secundario, vimos las expectativas con las que entran al Normal y por qué quieren ser docentes y es el momento de analizar qué sucede una vez que se adentran en la formación docente propiamente dicha.

En principio, vamos a considerar algunos datos duros de la formación, los años que insume y su relación comparativa con otras carreras.

El plan de estudios para la carrera de Profesorado de Educación Primaria contempla 4 años para su finalización. Dentro de dicho plan encontramos un total de 49 instancias curriculares, 14 del campo de formación general, 22 del campo de formación centrado en el nivel y 13 del campo centrado en las prácticas docentes. Todos los espacios curriculares se cursan en forma cuatrimestral, lo que implica que para finalizar la cursada en 4 años se debiera cursar un promedio de 6 materias por cuatrimestre, incluyendo dentro de éstas prácticas y residencias.

Al ser un plan que lleva pocos años en funcionamiento, es prematuro realizar un análisis sobre su funcionamiento y se cuenta con pocos datos que puedan avalarlo, sin embargo, podemos realizar un acercamiento



preliminar en base a los recorridos actuales de quienes están transitando la carrera y a las pocas generaciones de egresadas/os con las que contamos.

En el año 2009 la carrera PEP contaba con 140 inscriptas/os, de las/os cuales después de los 4 años estimados egresaron 12, al año siguiente egresaron 19 más y un año después otras/os 18, dando un total de 49 egresadas/os de las/os ingresantes en ese año, después de 6 años.

La media de graduadas/os universitarias/os de la universidad pública en la Ciudad de Buenos Aires es del 29%, sin considerar fecha de finalización de sus estudios, por lo que vemos que, a pesar de la percepción interna, la deserción en nuestro profesorado no solo no es mayor sino que es menor en relación con otras carreras.

En los años posteriores, es decir, ingre-

santes 2010, 2011 y 2012, la tendencia es similar, incluso con leves incrementos en los porcentajes de egreso, aun cuando la matrícula se encuentra en crecimiento.

Es importante, también, considerar que el porcentaje más significativo de estudiantes que dejan la carrera se da en los primeros cuatrimestres, con lo cual es atribuible a diversos factores y no solo a dificultades de índole institucional.

Entonces, si el principal problema no es la deserción ¿Cuál es el problema? ¿Cuáles son los problemas percibidos por las/os estudiantes de la institución? Y, ¿cuáles de estos problemas tienen un impacto significativo en su formación?

Aquí volvemos a leer los datos obtenidos de los relevamientos y que son coincidentes con los de las encuestas y las inscripciones a materias. Sólo el 25% de la matrícula total

se encuentra realizando prácticas o residencias, el 32% está realizando Taller 1 o 2 y el 40% de las/os estudiantes de la carrera no se encuentra cursando ningún taller. Aquí sí se da que la percepción general de que las prácticas obstaculizan o dificultan la trayectoria tiene un correlato claro con lo evidenciado por los datos.

Para realizar un análisis de las prácticas y residencias tenemos que pensar en sus múltiples aspectos. Por un lado, la dificultad más evidente -considerando que el 70% de las/os estudiantes trabaja y el 15% manifiesta que se encuentra en la búsqueda de trabajo o realizando trabajos *esporádicos*- se encuentra en la realización a contraturno de las prácticas. La duración de los talleres 3 y 4 de entre 4 y 5 semanas y de las residencias entre 8 y 9 semanas los hacen incompatibles con la mayoría de los empleos. Ello lleva, en gran parte, a que un alto porcentaje de estudiantes se vuelque a trabajar en las escuelas privadas como una estrategia para poder cursar.

Existen, sin embargo, otras características manifestadas por las/os estudiantes a tener en cuenta a la hora de pensar esta instancia de formación y que también es importante considerar. Las principales dificultades en relación con las prácticas y residencias que

manifiestan las/os estudiantes pueden dividirse en aquellas que son percibidas como externas y aquellas vistas como propias.

Entre las externas, se mencionan:

- Entregas a contra reloj, mucha presión/ Exigencia de trabajos o tiempos que no consideran al/la estudiante y sus otras ocupaciones.
- Exigencias “irreales” en lo que se pide en las planificaciones/ Diferencias entre lo que se pide en el profesorado y la práctica “real” de la docencia.
- Diferencias de criterios/modos entre las docentes de taller en una instancia que requiere de un acompañamiento que excede lo teórico.
- Diferencias de criterio entre las docentes de taller y los asesores o profesores de talleres de diseño.
- Diferencias de criterios entre las/os distintas/os profesoras/es de taller, lo cual dificulta pasar de uno a otro.
- Dificultades con las maestras en la institución en la que se realizan las prácticas.

Las dificultades que consideran propias son, mayormente, las siguientes:

- La realización de otras materias en simultáneo que, sumado al trabajo, difi-

culta encontrar tiempo para planificar.

- Dificultades para llevar a cabo las planificaciones, poca práctica de pensar secuencias adaptadas a sujetos reales.
- Es la primera instancia de contacto con las/os alumnas/os en clase para aquellas/os que aún no trabajan.
- Desconocimiento de los contenidos a enseñar y poco tiempo para estudiarlos entre la entrega del tema, la observación y la práctica.



En aquellas que hemos considerado como externas observamos que se manifiesta, por un lado, una llamativa insistencia en la falta de criterios comunes entre las/os docentes a cargo; esto es vivido como un obstáculo importante sobre todo en relación con la posibilidad de cumplir con los tiempos solicitados. Por otro lado, hay un planteo que también se repite en relación con la diferencia entre las exigencias del profesorado en torno a la planificación y lo que sucede en las escuelas reales; para analizar esto un factor importante a tener en cuenta es la gran cantidad de estudiantes que ya se encuentran trabajando como docentes y que comparan su ejercicio cotidiano con las prácticas. Un tercer aspecto frecuentemente mencionado es la sensación de no ser considerados como sujetos que tienen múltiples responsabilidades que exceden el profesorado.

Las dificultades apreciadas como propias son las esperables en quien se encuentra en una instancia formativa y enfrenta por primera vez muchas situaciones que antes le eran ajenas, y dan lugar a muchas estrategias para resolverlas: búsqueda de apoyo en las/os compañeras/os, en otras/os docentes del IFD, uso de las tutorías, un uso distinto del tiempo, mayor planificación personal, etc.

Hay un primer hecho que representa una gran limitación en la posibilidad de egreso que tiene que ver con la realidad social y económica, que hace indispensable a los estudiantes trabajar de manera simultánea a la realización de la carrera.

Conclusión

Esta investigación partía de una idea previa relacionada con considerar que en la carrera había un alto nivel de deserción. Si bien es cierto que los niveles de egreso no son altos, se mantienen similares a los del promedio de las carreras universitarias y de otras carreras de formación docente.

Al evaluar los distintos trayectos de la carrera y analizar las respuestas de las/os estudiantes nos encontramos con un eje problemático en relación con las prácticas y las

residencias que amerita un profundo análisis, en tanto, como trayecto, es central y estructurante de nuestra carrera.

Hay un primer hecho que representa una gran limitación en la posibilidad de egreso que tiene que ver con la realidad social y económica, que hace indispensable a las/os estudiantes trabajar de manera simultánea a la realización de la carrera. Esto, sumado a las características de las prácticas, nos enfrenta a un círculo vicioso en tanto no se definen políticas específicas tendientes a resolverlo, ya sea en forma de becas, residencias rentadas o propuestas similares.

A su vez, nos encontramos con la necesidad de evaluar nuestro trayecto de prácticas docentes en tanto se manifiestan en él numerosos conflictos de distinta índole. Por ejemplo, el hecho de que sólo el 25% de las/os estudiantes estén cursando prácticas o residencias tiene numerosas consecuencias desde lo formativo y desde lo organizacional.

En la entrevista realizada a la Coordinadora del Trayecto de la formación específica, ella manifestaba algunas consideraciones de vital importancia a la hora de pensar esta situación, y las retomo para pensarlas a modo de “títulos” de futuras profundizaciones de esta investigación:

- La disociación que se produce en el tiempo entre la cursada de las materias teóricas y prácticas genera dificultades a ambas áreas: la teoría queda vacía de significados al no ponerse en relación con la práctica y es vivida como algo ajeno, y la práctica no consigue retroalimentarse de esa formación teórica.
- En numerosos casos la situación de que los estudiantes se encuentren trabajando a cargo de grados en escuelas privadas solidifica algunas prácticas tradicionales que en muchos casos son contrarias al enfoque planteado por la formación del IFD.
- La relación de las/os futuros docentes con sus planificaciones en el ámbito de las prácticas deja ver una dificultad a la hora de concebirlas como herramientas de trabajo y las constituye en “objetos de cristal”.

Consideramos este trabajo como un primer acercamiento a algunas de las problemáticas centrales de nuestra formación, del cual se desprenden numerosos interrogantes que cobran relevancia al pensar una mejor formación posible para una mejor escuela pública, cada vez más necesaria.

Bibliografía general

- Alliaud, A. (2007). La biografía escolar en el desempeño de los docentes. *Seminario Permanente de investigación de la escuela de Educación de la Udesa*. Victoria, Provincia de Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Birgin, A. y otros. (2003). Docentes con raros peinados nuevos. El perfil de los estudiantes de primer año de las carreras de formación docente de la CABA. *Encuentro de Formadores-as de Docentes de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Dirección de Educación Superior-Escuela de Capacitación- CePA.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaria de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. (2004). *Diseño curricular para la escuela primaria. Primer Ciclo de la escuela primaria/ Educación general básica*. CABA.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Bibliografía de comparación estadística

- Centro de Estudios de Educación Argentina. Universidad de Belgrano. (2015). *Informe Año 4*, N° 40.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Estadística y Censos (2014). *Estudiantes universitarios en la ciudad de Buenos Aires. Un análisis por sector de gestión. Informe de resultados*.
- Ministerio de Educación de la Nación (2014). *Anuario Estadístico Educativo 2014*.



Educación popular en Argentina desde 1983.

Algunas experiencias contemporáneas

FLORENCIA PALOMBO

Escuela Normal Superior N°1 en Lenguas Vivas "Pte. Roque Sáenz Peña"

RESUMEN

Se realiza una investigación acerca de la educación popular en Argentina, dando cuenta de sus orígenes e historia desde los años sesenta. Se profundiza en aquellas experiencias nacidas luego de la vuelta de la democracia, en 1983. Para el presente trabajo, se tomaron dos casos significativos a los cuales se pudo acceder mediante visitas y entrevistas a sus protagonistas: el Bachillerato Popular Darío Santillán y la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo.

PALABRAS CLAVE

Educación popular - América Latina - bachilleratos - universidad - movimientos sociales

Introducción a la Educación Popular

El concepto de educación popular nace y se fortalece en los años sesenta, sobre todo a partir del pensamiento y las acciones del educador brasileño Paulo Freire. Las revoluciones en Cuba y Nicaragua y un sin fin de movimientos sociales latinoamericanos llevaron adelante diferentes iniciativas que se expresaron en campañas de alfabetización para la población, prácticas de resistencia y la fundamentación de prácticas de enseñanza orientadas a formar sujetos críticos para transformar la realidad.

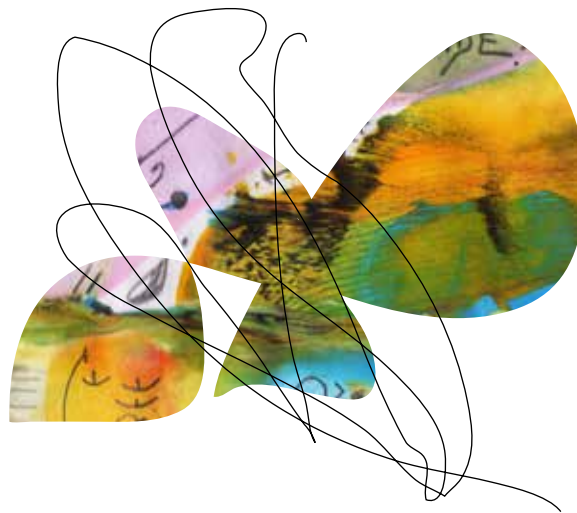
Teniendo en cuenta los orígenes de la educación popular y los aportes que diferentes movimientos sociales han realizado a ella, en el presente trabajo nos enfocaremos

en la concepción que hoy se tiene sobre este tipo de educación en nuestro país a partir del retorno de la democracia, en 1983.

Los interrogantes que se plantean en torno a este tema tienen que ver con cómo se concibe en la actualidad, en Argentina, la educación popular: ¿ésta realmente tiene por objetivo la transformación social y la revolución socialista o se concibe solamente como una alternativa a la educación formal, que es hoy el blanco de variadas críticas?; ¿intenta suplir las falencias del sistema educativo, posicionándose como un paliativo frente a la crisis del mismo?; los movimientos sociales que promueven la educación popular, ¿tienen un objetivo en común?; ¿se degrada a la formación docente posicionando en igualdad de condiciones a un militante social con un maestro?; ¿puede un profesor recibido en instituciones “formales” y oficiales del sistema educativo ser un maestro con características “populares” dentro de una institución centenaria como la escuela?

En este trabajo, se intentará responder a estos interrogantes sobre la base de una investigación de los movimientos sociales más importantes que se han desarrollado en nuestro país en los últimos 32 años y que llevan adelante tareas relacionadas con la

Los movimientos sociales que promueven la educación popular, ¿tienen un objetivo en común?; ¿se degrada a la formación docente posicionando en igualdad de condiciones a un militante social con un maestro?; ¿puede un profesor recibido en instituciones “formales” y oficiales del sistema educativo ser un maestro con características “populares” dentro de una institución centenaria como la escuela?



educación, ya sea a través de organizaciones barriales o sindicales, universidades o bachilleratos populares.

Objetivos y metodología de investigación

En primer lugar, nos propusimos detallar la tarea educadora realizada por las/os educadoras/es populares y la realizada por las/os docentes recibidas/os en instituciones formales, para así avanzar en la caracterización con respecto a la profesionalización de la tarea y del trabajo docente en oposición a la idea de apostolado o voluntariado. En segundo término, nos parece importante analizar la función de estas organizaciones de educación popular en relación con la necesidad de suplir las falencias del sistema educativo nacional.

En ese sentido, y más concretamente, planteamos la necesidad de contribuir a la contextualización temporal de los movimientos pedagógicos identificados como “populares”; favorecer la comprensión de los orígenes de la educación popular y su desarrollo en América Latina en general, y en Argentina en particular; analizar el desarrollo de los movimientos relacionados con la educación popular en Argentina a partir de 1983 y, de este modo, facilitar la comprensión del concepto “educación popular” en sus orígenes y en la actualidad.

Para esto, hemos visitado dos instituciones relacionadas específicamente con lo que

las mismas denominan “educación popular”: la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo y el Bachillerato Popular Darío Santillán. La metodología de trabajo está centrada en visitas a los espacios que éstos destinan a actividades educativas, entrevistas a sus referentes e investigación acerca de la historia de dichas organizaciones.

Aportes teóricos

En el presente trabajo es necesario precisar qué se entiende por educación “popular” y educación “formal”. Para esto, se desarrollarán las ideas de referentes de la educación popular latinoamericana, y luego se concluirá en una definición propia que será utilizada a partir de allí para la delimitación conceptual de nuestro trabajo.

Tomaremos en cuenta, entonces, a tres grandes pensadores de la educación popular tales como José Carlos Mariátegui, Simón Rodríguez y Paulo Freire; y también incluiremos lo que sostienen al respecto quienes integran la Universidad de Madres de Plaza de Mayo y el Bachillerato Popular Darío Santillán.

En primer lugar, Mariátegui (Perú, 1894-1930), quien se identificara como marxis-

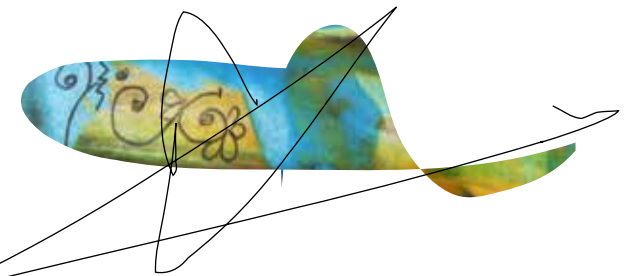
ta-leninista y fuera el fundador del Partido Socialista peruano, ligado fuertemente con la Confederación del Trabajo de dicho país, sostiene que la educación no formal o popular debe estar dirigida al público obrero (jóvenes y adultos) y sus objetivos deben ser político-laborales. Por lo tanto, propone un método con tres ejes: 1. Estrategia pedagógica de la conversación, que se refiere a que las clases deben desarrollarse en un ambiente de confianza y diálogo permanente entre maestros y compañeros; 2. Rol mediador del docente, que apunta a establecer un ambiente democrático de aprendizaje; y 3. Práctica cognitiva.

En segundo lugar, Simón Rodríguez (Venezuela 1769 - Perú 1854), quien fuera el maestro de Simón Bolívar, asumió como Director de Enseñanza Pública de la República de Bolivia en 1823 y sostuvo las siguientes ideas pedagógicas, identificadas como populares: 1. Inclusión de indígenas y pobres al sistema educativo, sin distinción de sexo; 2. Educar en oficios, para el trabajo; 3. Que esta educación para el trabajo represente una salida económica; 4. Enseñar para la liberación, a partir de generar conciencia y formar nuevos maestros; 5. Enseñar a pensar. Rodríguez sostenía, entonces, que lo popular no tenía que ver con lo masivo, sino con

enseñar a pensar y brindar una salida real al pueblo, a partir de la educación.

Por último, podemos citar a Paulo Freire (Brasil 1921 – 1997), uno de los máximos referentes y autor de una prolífica obra. Es interesante analizar a este pedagogo porque es un acérrimo defensor de la escuela pública y entiende, entonces, que la educación popular no es únicamente aquella que se identifica con la “no formal”; puede (y debe) darse al interior de la escuela misma.

A su vez, Freire reconoce al maestro como un trabajador y no como un voluntario que realiza un apostolado. Es cierto que la profesión tiene un halo de vocación, pero reconocerse como trabajador de la educación, para Freire, es fundamental para el mismo desarrollo de la práctica docente. A partir de dicha práctica, sostiene que deben contemplarse las siguientes etapas: concientización, reconocer críticamente la realidad y la propia práctica, comprender y construir nuevas formas de actuar, cambiar la práctica con el fin de mejorar la realidad y, por último, actuar sobre la realidad.



La teoría de la educación popular creada por Freire, se basa en lo siguiente:

- *Crítica y dialéctica*: esto significa transformar al sujeto a partir de un proceso de educación contextual, que el oprimido tenga las condiciones para descubrirse y conquistarse reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico.
- *Contexto*: La persona siempre es en relación a un contexto social.
- *Método*: La utilización, fundamentalmente, de los recursos orales. Todo depende del marco de referencia que se utilice, y la evaluación también será contextual.
- *Praxis*: Toda teoría de la educación popular tiene que tener consecuencias prácticas.

Con respecto a la escuela, plantea:

La escuela es el lugar donde se hacen amigos, no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos... Escuela es sobre todo gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima. El director es gente, el coordinador es gente, el profesor es gente, el alumno es gente, cada funcionario es gente. Y la escuela será cada vez mejor, en la medida en que cada uno se comporte como compañero, amigo, hermano. Nada de isla donde la gente esté rodeada de cercados por todos los lados. Nada de convivir las personas y que después descubras que no existe amistad con nadie. Nada de ser como el bloque que forman las paredes, indiferente, frío, solo. Importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir, es unirse. Ahora bien, es lógico que en una escuela así sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz.¹

En este sentido, destaca lo que él llama “la pedagogía de la pregunta”, en contra de la “educación bancaria” (que tiene que ver con la educación formal o tradicional) y ad-

vierte asimismo que las maestras son trabajadoras, no “tías”, y que ellas deben constantemente seguir aprendiendo para poder enseñar. Sostiene, también, que alfabetizar es enseñar a comprender la realidad social, política y económica y no sólo las letras. Estudiar, para Freire, “no es un acto de consumir ideas, sino de pensarlas y recrearlas” y es necesario “enseñar a pensar y no a obedecer”. Todo “acto educativo es un acto político” para la transformación social. Esto nos da el pie para profundizar sobre lo que hoy muestran los ejemplos de instituciones de educación popular que analizaremos en el presente trabajo:

- **Bachillerato Popular Darío Santillán**: sostiene que la educación popular puede (y debe) ser concretada también en las escuelas, no únicamente en bachilleratos populares o instituciones no formales. Al respecto, entienden que la educación popular no es sólo metodológica, sino que es una concepción política anti capitalista, anti patriarcado, anti colonialista. Es decir, una “pedagogía de liberación”. En ese sentido, consideran necesario que el estudiante “aprenda a leer críticamente la realidad y la importancia de la organización para cambiarla”.

¹ Recuperado de: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/hicrhodus/article/view/994>

- Universidad de Madres de Plaza de Mayo: tiene como propósito estimular el pensamiento crítico y organizar ámbitos grupales de reflexión creativa, articular la teoría y la práctica, generar herramientas para disputar la hegemonía intelectual, abrir un espacio para que los sectores populares y los nuevos movimientos sociales puedan participar y crear formas de construcción política.

Entonces, según la visión de los espacios mencionados y quienes allí desarrollan su trabajo, es posible definir a la educación popular como una corriente pedagógico-política que puede desarrollarse tanto en los niveles inicial, primario, secundario y superior de instituciones oficiales del Estado, de gestión pública o privada, como en instituciones no formales de educación, ya que no tiene que ver con el tipo de institución donde se desarrolle, únicamente, sino que expresa una forma diferente de concebir la educación en base a enseñar a aprender a pensar, a comprender el mundo que nos rodea, comple-

jizarlo, desnaturalizar lo que acontece, derribar estereotipos, transformar la realidad a partir de la formación de sujetos de derecho y críticos. Y todo esto tiene que ver, entonces, con la práctica docente no construida desde el autoritarismo sino desde la autoridad que le confiere el hecho de tener un conocimiento específico, saber transmitirlo y enseñarlo, asumirse como trabajadoras/es de la educación y ser capaces de reconocer el conocimiento que las/os estudiantes tienen en relación con su vida, sus formas de vivirla y su entorno familiar-social.

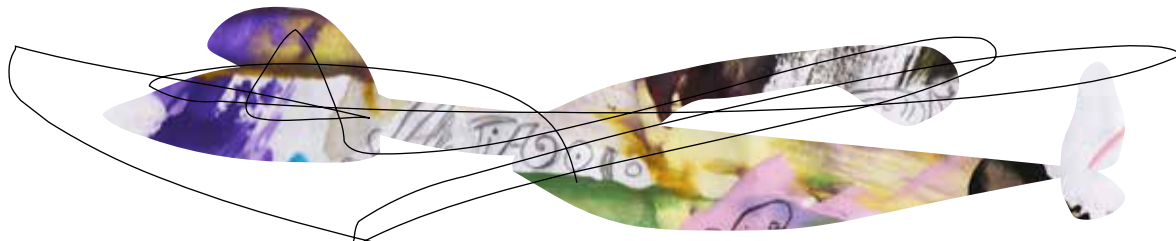
Por otro lado, entendemos educación formal no como aquella que se dicta en las escuelas oficiales, sino que la ligamos a la educación “bancaria” o tradicional, que entiende a las instituciones escolares como espacios con objetivos homogeneizadores y sostienen una práctica docente basada únicamente en la transmisión de conocimientos, a partir de entender a las/os estudiantes como una tábula rasa a quienes es necesario llenar de conocimientos.

Educación popular en América Latina y Argentina

La educación popular tiene varios orígenes en América Latina sobre todo a partir de la década del sesenta, con el objetivo de formar organizaciones que transformaran la realidad. En los años setenta se fortalecieron los movimientos populares y, en la siguiente década, se profundizó en profesionalizar a los grupos educativos que ya existían. En los inicios de los años noventa la educación popular entró en crisis, criticándose la escasa base pedagógica de sus métodos y técnicas, aunque a mediados de este período se volvería a revalorizar.

Algunos ejemplos de la experiencia latinoamericana son, en México, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) a través de las Escuelas Secundarias Rebeldes Autónomas Zapatistas; en Brasil, el Movimiento de los Sin Tierra (MST); en Argentina, la Universidad IMPA, la Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo y los bachilleratos populares; en Chile, el movimiento nacional de educadores populares MOVER, la Red de Educadores y Educadoras Populares de Santiago y el Colectivo Caracol.

Para brindar un marco general en lo que



respecta a la educación popular en Argentina, se deben poner de manifiesto los siguientes datos:

- A partir de la promulgación de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 se establece la creación de una nueva gestión: la gestión social, que podría incluir a las instituciones de educación popular.
- Entre la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) existen 40 bachilleratos populares.
- En la CABA, sólo 14 de los 22 Bachilleratos populares están reconocidos por el Estado. En referencia a este punto, se destaca que hubo algunos sectores políticos que demandaron al Estado reconocimiento, titulación y salarios y hubo otros que no, considerando que éste no debe interferir en sus propuestas, ya sea en rechazo a que el Estado las “corrompa” o bien porque se autoconsideran un apoyo al mismo y, por ende, no deben realizar reclamo alguno a este. (Duarte, 2014)

En el presente trabajo, tomamos como referencia a dos instituciones de educación popular: la Universidad de Madres de Plaza de Mayo, ubicada en Hipólito Yrigoyen 1584, y el Bachillerato Popular Darío San-

tillán, ubicado en Santiago del Estero 866, ambos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y reconocidos a nivel estatal.

Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo (UPMDPM)

Luego de 23 años de lucha, en 1999 se pone en pie esta Universidad como un nuevo espacio de lucha de las Madres de Plaza de Mayo, que tiene por objetivo ensamblar cultura y política en la formación de las y los estudiantes y cuyo propósito es “estimular el pensamiento crítico y organizar ámbitos grupales de reflexión creativa; articular la teoría y la práctica, generar herramientas para disputar la hegemonía intelectual, abrir un espacio para que los sectores populares y los nuevos movimientos sociales puedan participar y crear formas de construcción política”².

Sus referentes se proponen superar las prácticas educativas del sistema que, según sostienen, legitiman la opresión. De esta forma, defienden la recuperación de las tradiciones de resistencia popular y la transformación de la sociedad a partir del saber y de la lucha.

² <http://www.madres.org/navegar/nav.php?idsitio=2&idcat=237&idindex=73>

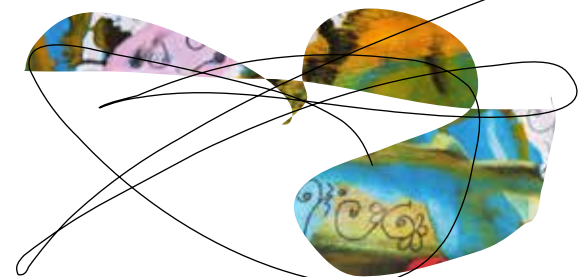
Al respecto, la Universidad informa:

En agosto de 2003, se inauguran las Cátedras Bolivarianas con la presencia del Presidente de la República Bolivariana de Venezuela, Hugo Chávez Frías, quien brinda un cálido y profundo discurso en el Auditorio de la Universidad Popular.

A partir del año 2006, empieza a dictarse en la Universidad Popular la Licenciatura en Trabajo Social, primera carrera de grado con títulos oficiales a partir de un convenio firmado con la Universidad de San Martín. En 2007, están comenzando a cursarse dos nuevas carreras de grado con similar régimen de otorgamiento de título, ellas son: Abogacía y Profesorado y Licenciatura en Historia.

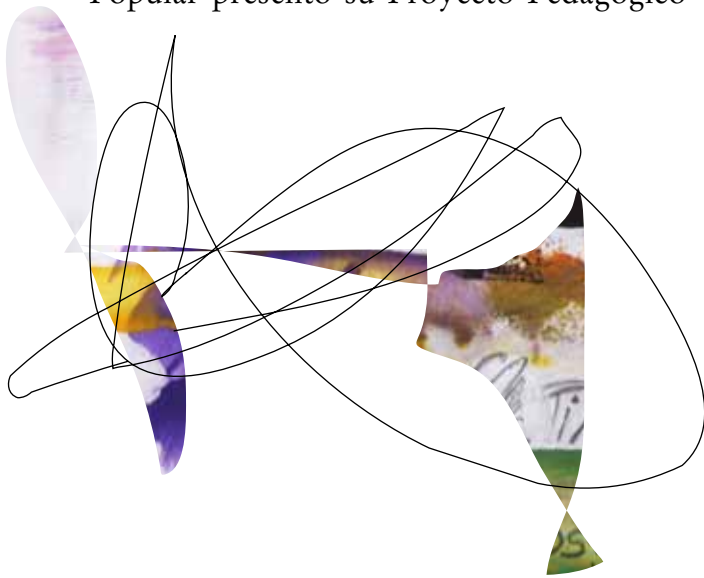
También en 2006 se inauguró la Cátedra Juana Azurduy Historia de Mujeres-Mujeres en la Historia, en convenio con el Programa Juana Azurduy de Fortalecimiento y Participación de las Mujeres, dependiente de Presidencia de la Nación.

Además, la Universidad programa cada año la Semana Cortázar, espacio multidisciplinario dedicado a conocer y disfrutar la obra del escritor tanto como a reflexio-



nar sobre las relaciones entre los/as intelectuales y su época histórico-política. Del mismo modo, se programa la Semana de Mayo, como espacio de discusión y presentación de investigaciones acerca de los procesos revolucionarios de Nuestra América desde la etapa independentista hasta la actualidad, con fuerte acento en la celebración del Bicentenario Latinoamericano³.

Es muy importante señalar que recién en el año 2007, y por expreso pedido de las Madres de Plaza de Mayo, la Universidad Popular presentó su Proyecto Pedagógico



Institucional para ser reconocido por el Ministerio de Educación de la Nación, obteniendo su Autorización Provisoria de Funcionamiento, por Decreto Presidencial N° 751/2010, por espacio de seis años, según marca la Ley de Educación Superior vigente. Este reconocimiento oficializa el ingreso de la Universidad al sistema universitario argentino, con todo lo que eso implica social y educativamente⁴, con una propuesta que encara una educación popular, inclusiva y “una visión política latinoamericanista

⁴ Todas las carreras que se dictan en la actualidad tienen dos materias troncales y comunes (Formación Política e Historia de las Madres de Plaza de Mayo). Actualmente, las carreras que se estudian son: Licenciatura en Trabajo Social, Licenciatura en Historia, Profesorado de Historia y Derecho. También se dictan cursos de Periodismo de Investigación, Economía Política, Educación Popular, Modernidad y Genocidio, Psicodrama y Cooperativismo. El área de investigación de la UPMDPM cuenta con 5 centros, en los que trabajan articuladamente investigadore/as, docentes y estudiantes: CIPPLA (Centro de Investigación en Pensamiento Político Latinoamericano), CIM (Centro de Investigación sobre Madres de Plaza de Mayo), CIG (Centro de Investigación sobre Genocidio y Fuerzas Sociales), CICC (Centro de Investigación en Comunicación Comunitaria) y CITS (Centro de Investigación en Trabajo Social).

y transformadora de las relaciones sociales de explotación y opresión”⁵

Cada fin de ciclo, los/as estudiantes no sólo reciben su título de manos de las Madres, sino que se comprometen ética y políticamente hacia la lucha sostenida por ellas, los/as 30.000 desaparecidos/as y la cultura revolucionaria.

Bachillerato Popular Darío Santillán (BPDS) – Constitución

En 2008 se ponen en pie dos bachilleratos populares ligados al Frente Popular Darío Santillán (FPDS), que es un movimiento social y político de Argentina, fundado en 2004, a partir de la confluencia de distintas organizaciones, en su mayoría piqueteras, y también estudiantiles, obreras, campesinas, intelectuales y artísticas. Este frente toma su nombre del militante Darío Santillán, asesinado por la policía el 26 de junio de 2002, junto a su compañero Maximiliano Kosteki, en la Masacre de Avellaneda. Darío Santillán era militante de uno de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTD) que a

³ <http://www.madres.org/navegar/nav.php?idstio=2&idindex=29&idcat=>

⁵ <http://www.madres.org/navegar/nav.php?idstio=2&idcat=237&idindex=73>

partir del año 2004 conformaría el FPDS. Por lo tanto, inicialmente el Frente tomó como tarea prioritaria y original el reclamo por el juicio y castigo a los responsables, penales y políticos, del asesinato de los dos militantes. Hoy en día, relacionado con el Frente de Izquierda y los Trabajadores, el movimiento incide en el terreno político, sindical, barrial y educativo. Parte de la tarea que desarrollan tiene que ver con poner en pie bachilleratos de educación popular. Por el momento, en CABA se destacan los ubicados en Constitución y Barracas, con una propuesta educativa popular y liberadora.

De la entrevista realizada a un educador popular del BPDS y militante del FPDS, se desprende que el concepto de educación popular va de la mano con el que venimos trabajando en nuestra investigación:

Educación popular no es sólo metodología sino concepción política: anti capitalismo, anti patriarcado, anti colonialismo, etc. Es decir, una pedagogía de liberación. En ese sentido, es importante que el egresado del bachi tenga su título pero muy importante también es que aprenda a leer críticamente la realidad, y la importancia de la organización para cambiarla.

Por otro lado, se destaca que no todos los educadores son docentes con título ofi-


cial, aunque sí cuentan con algunos, que son quienes están legalmente a cargo de las asignaturas. Las/os educadoras/es que aún no están recibidas/os o son solamente militantes, igualmente forman parte de la tarea porque conciben a la educación como una herramienta de transformación:

En nuestra organización, trabajan en parte docentes recibidos, y otros en pos de recibirse. Esto tiene que ver con los docentes que se acercan a enseñar desde la concepción de escuela que tenemos, privilegiamos eso por sobre la posesión de un título. (...) Hay muchos bachis que persiguen los mismos fines pedagógico-político-sociales y construyen como nosotros (similarmente), nucleados en la coordinadora de bachilleratos populares en lucha.



También, en la visita al bachillerato, se pudo conversar con un profesor que es estudiante de Historia en el instituto Joaquín V. González y militante del FPDS. Él nos informa que “este bachillerato está reconocido por el Estado y los estudiantes reciben un título oficial secundario, con orientación en desarrollo de las comunidades. Se dictan 5 asignaturas semanales (Economía, Sociales, Matemática, Lenguaje y Naturales), una por día, en el turno vespertino”. Nos manifiesta también que el método de evaluación se basa en tres ejes: la asistencia, la participación y la comprensión de los contenidos. El plan de estudios es el establecido por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Más allá de una perspectiva liberadora y de lucha, entre las y los docentes existen divergencias acerca de qué es la educación popular. Algunos debates, por ejemplo, se centran en la relación entre profesor/a y estudiante, y si ésta debe ser horizontal o no. Con respecto a esto, algunas/os sostienen que debe ser de esa forma y otros defienden la asimetría necesaria y existente entre educador y educando, lo que no significa que el/la docente se asuma como el/la único/a poseedor/a del conocimiento ni que sea autoritario/a.



Además, observamos en las paredes del bachillerato diversos afiches que aluden a las asambleas entre profesoras/es y entre estudiantes y profesoras/es. Es muy interesante la dinámica que adoptan: estudiantes y profesoras/es no deben sólo participar de las clases sino que también deben involucrarse con la vida toda de la institución y, además, debatir sobre acontecimientos externos a la vida educativa (cuestiones políticas, sociales, internacionales). Esto tiene que ver con la concepción que tienen sobre la educación: formar sujetos activos, críticos, pensantes, transformadores, capaces de interpretar el mundo, de construir y deconstruir.

Una de las comisiones propuestas para la asamblea de profesoras/es, por ejemplo, debía tratar, según la cartelera:

“Comisión A”

Problemáticas:

- Asistencia - Proceso de aprendizaje
- Desnivel en el aula - Circulación de la palabra
- No identidad: con el grupo o con el bachi

Posibles soluciones:

- Trabajo en clase
- Fomentar el compañerismo - Trabajo en grupo

- Registro de actividades
- Interpretar los contenidos

Rol docente: Coordinar actividades en el aula

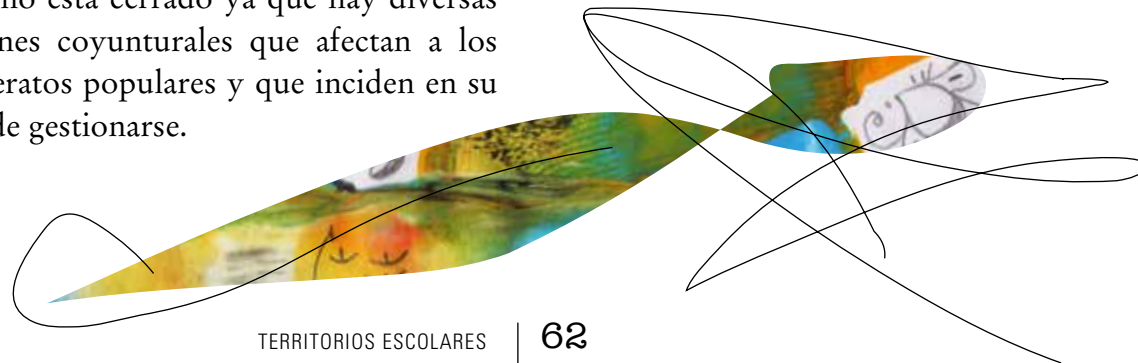
Esto nos da la pauta de que se revisa periódicamente la práctica docente, en forma conjunta.

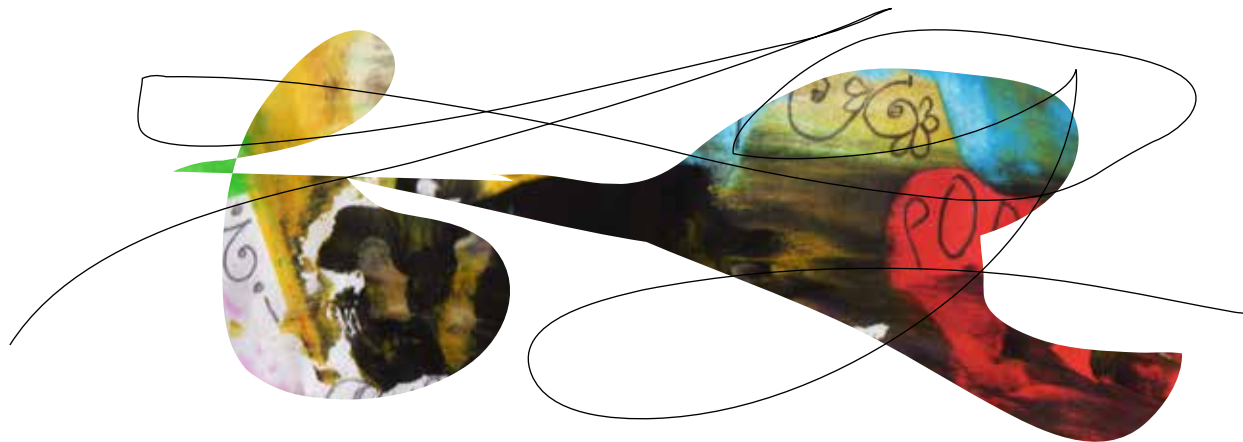
Por último, una de las discusiones que se da entre profesoras/es y estudiantes del bachillerato es sobre la forma en que éste debe ser incluido en la órbita pública: unas/os están a favor de que se los incluya en “gestión social” y otras/os sostienen que lo óptimo sería ser incluidos en “gestión estatal”. Las/os primeras/os argumentan en favor de cierta autonomía con respecto a la manera de incorporar educadoras/es en los proyectos educativos, mientras que quienes sostienen que deben formar parte de gestión estatal, argumentan que es deber del Estado gestionar una educación pública y laica. El debate no está cerrado ya que hay diversas cuestiones coyunturales que afectan a los bachilleratos populares y que inciden en su modo de gestionarse.

Conclusiones y reflexión personal

El mismo Estado que vacía la educación pública y favorece la privatización, es el que crea alternativas paralelas o laterales al tradicional sistema educativo (el “formal”) para paliar la crisis (Plan Fines, Educación de adultos, entre otras). Con el devenir de las reformas anti educativas, la pauperización de las masas trabajadoras y la profundización de la miseria social, estas alternativas terminan siendo las elegidas por decenas de miles de trabajadores y trabajadoras para poder completar su ciclo de formación primario o secundario.

Frente a las sucesivas crisis, organizaciones de diferentes ámbitos se plantearon la necesidad de sostener la denominada “educación popular”. Estas alternativas apelan a un determinado tipo de formación y práctica docente y una particular relación entre docente y estudiante. Según Daniel Duarte,





las organizaciones se plantearon la necesidad de fomentar este tipo de educación y, a su vez, “en gran parte [esta militancia por parte de las organizaciones] es producto de elementos altruistas y bienintencionados surgidos como consecuencia de la crisis del 2001”. De esta manera, “brotaron por el país una infinidad de propuestas de educación alternativa en fábricas recuperadas, locales partidarios, organizaciones sindicales y de desempleados, etc. Sin una única línea política, los “bachilleratos populares” encontraron sus propias contradicciones y sus propios límites” (Duarte, 2014, p.14).

Ahora bien, el problema que surge es el siguiente: estas alternativas educativas se dictan en sedes que no son construidas para el fin

educativo, no tienen inspección o seguimiento por parte del Estado, las/os docentes a cargo de las clases muchas veces no son profesoras/es o maestras/os titulados, sino militantes sociales pésimamente pagos, sin aportes jubilatorios ni derechos laborales y de riesgo de trabajo, lo que actúa como hacedor del “dumping laboral” salarial y laboral de las/os docentes ocupados en la educación estatal, en el sistema “formal”; a su vez, muchos de estos centros educativos paralelos pertenecen a Organizaciones no gubernamentales (ONG), son manejados por punteros barriales u organizaciones eclesíásticas (y esto último es lo que permite una mayor injerencia del clero en asuntos que hacen a la educación, cuando ésta debería ser gratuita, de calidad y laica).

Todo esto, entonces, repercute “en una paulatina descomposición cultural de las masas trabajadoras” (Duarte, 2014, p.14). Las organizaciones que sostienen como bandera la educación popular y se presentan como alternativas al Estado terminan funcionando, entonces, como salvataje del mismo Estado que actúa en detrimento de la educación pública y de calidad, a pesar de las buenas intenciones de algunos de los actores intervinientes (ya sea militantes sociales o profesoras/es de los bachilleratos, por ejemplo). Duarte también sostiene que “la lucha por la educación de los trabajadores es, al mismo tiempo, la lucha por una transformación social integral. La solución no viene de la mano de una mayor intervención estatal, sino de la reorganización social en manos de la clase social progresiva. Sin preguntarse por el poder para los trabajadores, no habrá transformación educativa posible.” (Duarte, 2014, p.15). Es necesario advertir la mercantilización educativa y luchar contra ella, sobre todo dentro de la educación de características masivas, como lo es la escuela dentro del ámbito educación estatal. Es necesario organizarse por mejores condiciones laborales, de infraestructura y contra las reformas anti educativas.

Quisiera terminar este trabajo, entonces, citando a dos grandes autores pero, sobre todo, luchadores. La primera cita dice así: “Educación y socialismo se reclaman mutuamente, porque educación y capitalismo se han vuelto incompatibles” (Pablo Rieznik); la segunda, de Carlos Marx, sostiene lo siguiente: “Necesitamos otra educación para otra sociedad, y otra sociedad para otra educación”. Ambas tienen una enorme vigencia. ¡Vamos por ello!

Bibliografía y sitios web consultados

- Duarte, D. (2014). *Crisis y educación. La descomposición escolar y las emergencias frente a la crisis*. Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires.
- Freire, P. (2006). *Maestra sí, no tía: cartas a aquellos que pretenden enseñar*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Rieznik, P. (2006). La mercantilización educativa, denuncia y crítica. ¿En qué punto nos encontramos? Presentado en el *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*. Guatemala.
- Rubianes Indacochea, C. Tres estrategias pedagógicas de José Carlos Mariátegui para la educación no formal de jóvenes y adultos –y adolescentes- trabajadores. *Pacarina del sur*, año 9, N°36, 1-5. Recuperado de: <http://www.pacarinadelsur.com/tres-estrategias-pedagogicas-de-jose-carlos-mariategui-para-la-educacion-no-formal>

Sarmiento, G. (10 de agosto de 2011). Ya son 40 los bachilleratos populares donde estudian más de 2000 alumnos. Recuperado de: <http://pircasytincheras.blogspot.com/2011/08/ya-son-40-los-bachilleratos-populares.html>.

Sitio web de la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo: <http://www.madres.org/navegar/nav.php?idsitio=2&idindex=29&idcat=>

Blog del Frente Popular Darío Santillán: <http://educacion-fpds.blogspot.com.ar/ipuac-4>

Pedagogía y política en las instituciones judeo-progresistas

MANUELA SAKIN

Escuela Normal Superior N° 1 "Pte. Roque Sáenz Peña"

RESUMEN

El trabajo recorre las experiencias educativas impulsadas por instituciones judeo-progresistas en nuestro país. Se hace especial énfasis en cómo las asociaciones judías fomentaron la integración de sus niñas y niños a la sociedad argentina, desarrollando alternativas a contrarresto de la escuela formal tales como actividades recreativas, culturales, etc.

PALABRAS CLAVE

Instituciones judeo-progresistas - educación no formal - inmigrantes - pedagogía - política

Introducción

En la historia de nuestro país, la influencia cultural de la inmigración de origen judío ha sido importante. Durante el siglo XX, esta comunidad inmigrante radicada en Argentina estableció una forma particular de vivir su exilio, fundando diversas instituciones cuyos fines eran religiosos y/o culturales, educativos, etc.

Existieron distintas instituciones judías que perduraron en el tiempo, otras mutaron, se unificaron, o bien desaparecieron, cada una con su impronta y diversidad en su forma de vincularse endo y exogámicamente, con fuertes definiciones políticas, ideológicas y religiosas, tal vez como ninguna otra comunidad en nuestro país.

Con todo esto, se edificaron fuertemente experiencias educativas particulares que fueron muy conocidas en los circuitos extra oficiales, recreativas y/u orientadas a la

¿Por qué una institución de una comunidad de inmigrantes, quienes generalmente las fundan para conservar los aspectos culturales de quienes, por uno u otro motivo, sufren el desarraigo de un mismo lugar de origen y de carácter generalmente endogámico, permite y fomenta la inclusión de personas no judías en su vida comunitaria?

formación ideológica y política. Algunas de ellas aún se desarrollan en la actualidad.

Sin embargo, estas experiencias no se limitaron sólo a la población de origen judío, sino que también mantuvieron sus puertas abiertas para otras personas.

¿Por qué una institución de una comunidad de inmigrantes, quienes generalmente las fundan para conservar los aspectos culturales de quienes, por uno u otro motivo, sufren el desarraigo de un mismo lugar de origen y de carácter generalmente endogámico, permite y fomenta la inclusión de personas

no judías en su vida comunitaria? ¿Sucedió así con todas estas instituciones? ¿Qué relación guarda esta particularidad con los contenidos pedagógicos que desarrollaban? Las



experiencias educativas que aún continúan, ¿conservan esa impronta o han modificado sus contenidos? ¿Qué relación tienen estas experiencias con la escuela oficial y qué grado de formalidad tienen?

Para analizar esto, tomaré el caso del ICUF (Idisher Cultur Farband – Federación de Entidades Culturales Judías de la Argentina) y de las organizaciones previas que le dieron origen, describiendo sus características a lo largo del siglo XX y estableciendo comparaciones con su funcionamiento en la actualidad.

Buscaré el testimonio de miembros de la institución y de quienes hayan pasado por la propuesta educativo-recreativa de diferentes épocas, tanto alumnas/os como docentes, a través de encuestas y entrevistas.

De esta manera, espero realizar un aporte al estudio de experiencias educativas alternativas en Argentina y su desarrollo histórico, así como profundizar en la relación sobre política y pedagogía en nuestro país.

Lineamientos teóricos

Para avanzar con este trabajo, tendremos que especificar de qué hablamos cuando nos referimos a una institución judeo-progresista. Por un lado, aclarar que el carácter judío en este caso habla de una vinculación más bien cultural y étnica con la identidad judía, y no tanto religiosa. Es decir, que ser practicantes del judaísmo queda en el ámbito de las decisiones personales de sus miembros.

En el caso del ICUF, se autodefine como “la expresión orgánica de una corriente de opinión y de acción de la colectividad judeoargentina que, por sus precedentes históricos y las condiciones socioculturales de la actualidad,

se define como laica, progresista, humanista, antifascista y antidiscriminatoria”¹.

A su vez, se justifica la especificación judeoargentina de la siguiente manera:

Porque sus orígenes reconocen dos vertientes no contrapuestas: la argentina y la judía. En consecuencia, se considera consustanciada con el devenir de la sociedad argentina, a la que se siente vinculada a través de sus más genuinas tradiciones y realizaciones populares y nacionales y, al mismo tiempo, se encuentra indisolublemente ligada al desenvolvimiento del pueblo judío, de cuyo patrimonio cultural, construido creativamente a través de las sucesivas generaciones, se asume como heredero y partícipe².

Asimismo, se considera *laica* porque “en sus acciones prescinde de toda connotación religiosa y no acepta intromisión de la religión en el Estado y en la educación pública”³.

Por otro lado, y de la mano con esta última connotación, se desprende el carácter político de esta institución que, por el contenido de sus declaraciones y manifestaciones, la definen como progresista y que incluyen los demás adjetivos de su declara-

ción de principios: “*progresista, humanista, antifascista y antidiscriminatoria*”³.

En palabras del colectivo del ICUF, la institución:

- Propicia el crecimiento y evolución de las personas, que les permita adquirir idoneidad para sostener una actitud crítica y transformadora de la realidad que les toca vivir; asegurando su dignidad, su bienestar y su desarrollo.
- Se opone a cualquier forma de intolerancia, autoritarismo, o expresiones genocidas del poder o gobiernos que amenacen la paz y la seguridad de los pueblos.
- Rechaza todo tipo de discriminación religiosa, social, cultural, étnica, de género, etaria y, especialmente, el antisemitismo, el racismo y la xenofobia.
- Considera que las respuestas a las demandas de la actualidad no se resuelven de manera individual, sino desde una concepción solidaria, fraterna y colectiva.
- Participa, junto a otros sectores populares y democráticos, en las luchas del pueblo argentino por un mundo más justo, con igualdad de oportunidades para todos los habitantes.

- Sostiene la defensa y profundización del sistema democrático”⁴.

Con todo esto, se entiende que esta institución no sólo se desarrolla internamente en contexto y ligazón con la realidad en la que está inmersa, sino que también participa de la vida política de la sociedad transmitiendo sus valores y conceptos en sus actividades.

Esta descripción se ratifica en los asuntos que tocan las declaraciones de la institución -conflicto Israel-Palestina: “Dos pueblos/ Dos Estados”; sobre la recepción del ministro de DDHH del gobierno de Mauricio Macri al Centro de Estudios Legales sobre el Terrorismo y sus Víctimas (Celtyv); aniversario de la Semana Trágica; etc.- y en las



¹ <http://www.icuf.org.ar/>

² *Ibíd*em

³ *Ibíd*em

⁴ *Ibíd*em

actividades que emprenden sus instituciones en primera instancia (recreación para niños y adolescentes en la formación del pensamiento crítico; actos conmemorativos de fechas propias de la institución o de la historia de nuestro país, charlas sobre cuestiones de actualidad y política, etc.)⁵.

A su vez, el ICUF declara que la participación en la institución se abre tanto a aquellos que pertenezcan en algún grado a la colectividad judeoargentina así como a quienes, sin serlo, deseen participar de la vida de la misma.

Ahora bien, es notable que dentro de las propuestas de actividades de casi todas las entidades de primer grado que adhieren al ICUF⁶ está incluido el espacio del *kinder* con una fuerte impronta recreativo-educativa, algunas instituciones más orientadas hacia la formación de pensamiento crítico y otras más hacia el juego y el arte.

En la mayoría de sus propuestas, se desprende el carácter educativo a la par del recreativo y, en líneas generales, sus aspiraciones y proyecciones tienen un sentido formativo hacia la infancia y adolescencia. Más adelante se ampliará el análisis sobre el *kinder*.

Para avanzar sobre nuestra propuesta, se definirá qué es educar o qué entendemos cuando hablamos de educación, ya que puede parecer un término muy simple o ampliamente conocido por todas/os, pero seguramente se encontrarán aspectos, matices o concepciones ideológicas que hacen que no se practique de igual forma entre todas/os las/os docentes, pedagogas/os, científicas y políticas/os de la educación.



Hay quienes la entienden y practican como una mera transmisión de conocimientos, digeridos y enlatados, de una/o que posee los saberes hacia otra/o que no; un depósito de conceptos universales y estáticos sobre el mundo.

Aquí, en la vereda opuesta a ellas/os, se entiende por educación un acto social entre personas, un diálogo de enseñanza-aprendizaje recíproco entre docentes y alumnas/os; una reflexión de los mejores métodos para resignificar y revalorizar los conocimientos que los sujetos poseen; el reconocimiento de un otro que interpela a través de la palabra; una opción de quienes reconocen en ella la potencialidad de cambiar el mundo y, por ser una opción, una decisión inspirada en una idea y/o una convicción, es un posicionamiento frente a las/os otras/os, es política.

Según Paulo Freire, la educación es –o debería ser– problematizadora, la cual se basa en los hombres como “cuerpos conscientes” y de la conciencia como conciencia intencionada al mundo; para liberar al hombre hay que primero humanizarlo a través de la acción y la reflexión sobre el mundo, entonces liberar al hombre desencadena en transformar al mundo. A su vez, dice: “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en

⁵ Para más información sobre las actividades y declaraciones de las instituciones, visitar www.icuf.org.ar y los diferentes sitios web y Facebook de sus entidades de primer grado.

⁶ De la Asociación Cultural Israelita de Tucumán y del Centro Cultural Deportivo Israelita R. M. Ramos Mejía no se pudo encontrar sitios web para verificar sus actividades.

tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (Freire, 1970, p. 72).

Así, aquello de interpretar al mundo, saber leerlo y reflexionar sobre él para luego transformarlo, se convierte en una herramienta eterna para quienes transitan ese proceso. Más allá del contenido en sí mismo, los hechos de la naturaleza y sociales del mundo, se vuelve contenido transformador la capacidad de los hombres de poder interpretarlo, de leer esos hechos y transformarlos.

Simón Rodríguez, en esta línea, dice:

Maestro es el que enseña a aprender y ayuda a comprender (...), el título de Maestro no debe darse sino al que sabe enseñar, esto es, al que enseña a aprender, no al que manda a aprender o indica lo que se ha de aprender, ni al que aconseja que se aprenda. El maestro que sabe dar las primeras instrucciones, sigue enseñando virtualmente todo lo que se aprende después, porque enseñó a aprender. Su ministerio es de primera necesidad, porque influye en los demás estudios. (Wainsztok, 2013, p. 39)

Esto se traduciría para Rodríguez en enseñar a razonar, a preguntar, a pedir las razones de lo indicado a quien lo manda, y esto hace libre a quien lo ejerce: “si el sujeto, a partir de su capacidad racional, conoce los argumentos, da cuenta de ellos y, a su vez, los exige a los otros, logrará reconocer qué puede aceptar y qué no. Entonces se hace libre, ya que tiene mayores elementos para tomar decisiones y está en mejor condición de gobernar su vida y la de los demás si es necesario” (Wainsztok, 2013, p. 77).

Por último, en este acto de enseñanza y aprendizaje, en la tarea educativa, es fundamental la voluntad de quien lo promueve por generar esa libertad, la convicción de que hacen falta más personas libres para transformar al mundo, por amor al mundo, a las/os que vienen detrás de nosotros y continuarán esa tarea. Un amor no romántico ni pasional, sino lo que Isabelino Siede define como amor político:

Es un amor que se parece mucho a la justicia. El amor político se traduce en dos convicciones claves que orientan la tarea docente. Una de ellas es el *derecho de educabilidad*; la posibilidad de que cada niño ingrese a la escuela y que no se cuestione su derecho a permanecer en ella. Esto exige que el maestro confíe en las posibilidades

de cambio de cada estudiante, en que puede aprender, en que puede avanzar sin límites preestablecidos desde afuera. La segunda convicción es el *derecho de educatividad*, que atañe a la relación del docente con el mundo. Implica que el maestro enseñe algo que considera valioso para sí y para los demás, no es algo anodino o dejado heterónomamente, algo que resulta ajeno e irrelevante. La educatividad del objeto de enseñanza se percibe en la pasión de cada maestro por conocer y enseñar, porque algo valioso del mundo que construyeron las generaciones anteriores está en sus manos y siente la necesidad de comunicarlo a las generaciones que siguen. (2007, pp. 246-247)

Ahora bien, para analizar las experiencias educativas del ICUF debemos situarlas y pensar su contexto, ya que las mismas, a lo largo de la historia, en su mayoría no se desarrollaron en la escuela tradicional.

Para lograr esto apelaremos a la categoría de *grados de formalización* desarrollada por María Teresa Sirvent y sus colegas en la Cátedra de Educación No Formal de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Dicha categoría surge a partir del cuestionamiento hacia el trinomio *educación formal – no formal – informal* con la cual se categorizaba, y muchas veces aún se categoriza, las expe-

riencias educativas de nuestro país. Entendiendo por educación formal a todo acto de enseñanza-aprendizaje que sucediera dentro del sistema educativo “altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad” (Sirvent, 2006, p. 3), se definen los otros dos conceptos por la negativa, como todo lo que se aprende por fuera de la escuela:

La definición centrada en la negación de lo formal parecía configurar una contraposición con la rigidez y la jerarquización en la relación pedagógica propias de cierto modelo escolar. Sin embargo, en materia de didáctica debe reconocerse que así como la innovación no es exclusividad de las experiencias educativas más allá de la escuela, tampoco lo tradicional es exclusivo de la escuela. (p. 4)

Así, se pensó en hablar de distintos grados de formalidad para poder abarcar la complejidad de las diferentes experiencias en sus variadas dimensiones: la *sociopolítica*, referida a la relación con el Estado en materia de políticas públicas, legislación, reglamentación, financiamiento, etc.; la *institucional*, que refiere a las características, fines y objetivos de la institución en la que se desarrolla



la experiencia; y la dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje, que “refiere a la tríada que define el acto o espacio educativo, integrada por la interrelación entre aquel que enseña, el que aprende y el contenido” (p. 8). En cada una de estas dimensiones, según sus características, se podrá hablar de mayor o menor grado de formalidad.

Con todo esto, podremos avanzar en el análisis de las experiencias educativas del ICUF.

Metodología de investigación

Para poder cumplir con los objetivos de este trabajo, se comenzó con el diseño de una encuesta sobre el *kindergarten*, difundida en las instituciones del país que realizan esta actividad (principalmente Santa Fe, Ciudad de Buenos Aires, Córdoba), con el objetivo de tener mayor cantidad de opiniones sobre esta experiencia y poder lograr mayores niveles de sistematización, tanto desde la mirada de las/os alumnas/os como desde la perspectiva de las/os docentes. En la misma se indagó sobre cómo se vincularon a las distintas instituciones y si son miembros de la comunidad cultural judía; además, para las/os alumnas/os, sobre cuáles fueron o son los aprendizajes que incorporaron en el *kindergarten*, y para las/os docentes acerca de los contenidos y de la planificación de los mismos, y su relación con la escuela oficial.

Por otro lado, se realizaron entrevistas a personas vinculadas a la institución. En primer lugar, a Marcela Fridman, ex alumna y directora del *kindergarten* de Santa Fe, Licenciada en Ciencias de la Educación y profesora del campo de las prácticas en el Normal 1, con el objetivo de indagar sobre su experiencia en el *kindergarten* y en la colonia Zumerland, pero

además sobre la institución I. L. Peretz de Santa Fe y sobre Sholem Buenos Aires en su paso por allí.

En segundo lugar, a Alejandra Kotin, fundadora y ex directora de la escuela primaria Sarmiento (perteneciente a Sholem Buenos Aires y adherida también al ICUF), para indagar sobre la experiencia, fines y objetivos de la misma en el marco de la institución, a la vez que compararla con las otras experiencias “no formales” que desarrolla el ICUF.

En tercer lugar, se le realizaron algunas preguntas a Patricia Maddonni, docente e investigadora, ex maestra del *kinder* en Ciudad de Buenos Aires y de la colonia Zumerland, y ex alumna de la escuela N°19 DE 9, en donde se desarrolló, de la mano de una directora miembro del Partido Comunista, una experiencia educativa vinculada a la del *kinder*.

Además, se visitó y observó el *kinder* de Santa Fe y, si bien fue una sola vez y de forma no participativa, lo observado permitió reconocer las relaciones interpersonales que se forjan entre docentes y alumnas/os, entre alumnas/os, entre las y los docentes y el tipo de actividades que se realizan allí.

Breve historia de las experiencias educativas del ICUF

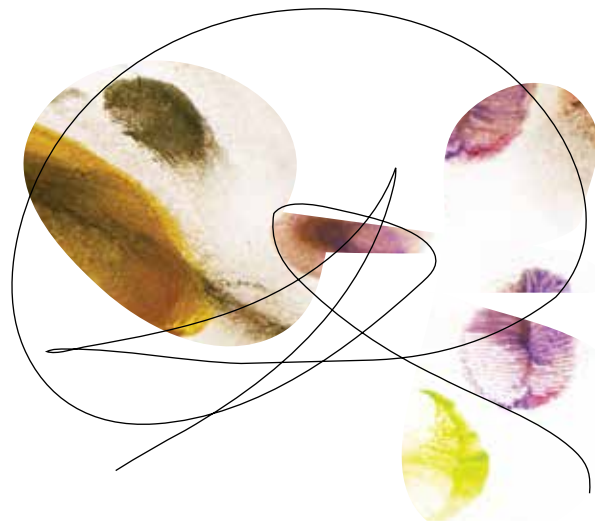
“Los que pasamos por ahí vivimos la experiencia de que la educación puede ser diferente a la tradicional, a la escuela; y que además empezamos a vivir la educación desde ahí, entonces ya toda la mirada de la educación había tenido también esa impronta”.

Marcela Fridman, respecto de la colonia Zumerland.

En nuestro país existieron escuelas fundadas por la comunidad judía desde los comienzos del siglo XX, llamadas en su mayoría escuelas obreras, fuertemente vinculadas con las ideas del socialismo y, las más radicalizadas, del marxismo y el comunismo, de tal forma que muchos de los miembros de las instituciones que las fundaron y les dieron vida, fueron a la par militantes del Partido Socialista, del Partido Comunista o activistas sionistas. Por este motivo, los contenidos

que tocaban las mismas tenían una fuerte vinculación con los hechos sociales que ocurrían en el país, con el ideario marxista y socialista, con el desarrollo histórico, político y económico de la Unión Soviética, etc.

Sin embargo, debido a las controversias políticas que suscitó la Segunda Guerra Mundial, la conformación de los frentes antifascistas y, más tarde, la creación del Estado de Israel, las escuelas obreras fueron redefiniendo su intencionalidad educativa y líneas pedagógicas: por un lado, las de discurso político más moderado pero fuertemente consustanciadas con los fundamentos del judaísmo y la promoción del éxodo de los judíos del mundo hacia la tierra prometida, el nuevo Estado de Israel (a este proceso se lo denominó *Aliá*); y, por otro lado, las entidades que sostenían el marxismo y la disolución de los judíos en una única clase, la trabajadora, consustanciada con los hechos políticos y sociales que ocurrían en nuestro país; es por ello que sus escuelas fueron a contraturno, pues los hijos de los inmigrantes judíos, generación tras generación, asistieron a la escuela pública como forma de integrarse a la sociedad argentina. Estas entidades fueron las que fundaron en 1941 el ICUF, definiéndose desde los comienzos



como laicas y progresistas, y promovieron en sus escuelas una educación para los niños que los preparara para la vida, que los comprometiera con los problemas de su sociedad y sin subestimar su poder de comprensión política (Visacovsky, 2015).

De todas formas, en el IX Congreso del ICUF realizado en noviembre de 1968, con fuerte centralidad en temas educativos, se puso en discusión la continuidad de estas escuelas: debido a varios factores como la elevada carga económica en la que se incurría para la educación complementaria, la falta de creación de recursos para sostenerla y la extensión del sistema de doble escolaridad de la escuela pública, entre otros, se dio un debilitamiento en cuanto a sus asistentes, problemas económicos, falta de desarrollo, etc.

Ante el peligro de desaparición, se planteó la disyuntiva de crear escuelas integrales en el sistema oficial privado o derivar lo pedagógico y educativo en otras experiencias como la colonia Zumerland y los *kinder clubs* que se desarrollaban los días sábados.

Si bien fue muy acalorada la discusión, la amplia mayoría, por su vocación integracionista y en contra de “aislar al niño judío de su sociedad y de sus pares” votaron por la segunda opción.

Según Nerina Visacovsky:

Frente a la disyuntiva de crear escuelas judías integrales o seguir con las de contraturno, las entidades del ICUF votaron por esa última opción. La decisión se sostenía, fundamentalmente, en priorizar la educación pública, puesto que aseguraba la integración del niño judío a su sociedad. Mientras el sionismo desarrollaba nuevas escuelas integrales hebreas, el progresismo, en cambio, incentivaba la educación extraescolar en kinderclubs, talleres y colonias vacacionales, donde primaba la formación “progresista” de “niños argentinos de origen judío”. (2015, p. 112)

Así es que las principales actividades educativo-recreativas que organizan las instituciones de primer grado adheridas al ICUF son de este tipo: clubes los sábados y colonias vacacionales, que si bien tienen fines recreativos, siguen sosteniendo los objetivos pedagógicos centrados en la interacción de lo social y lo político con lo comunitario.

Pedagogía y contenidos

De la primera etapa de estas instituciones, las escuelas obreras, tal como se mencionó más arriba, los contenidos tenían una fuerte impronta de análisis político, vinculado a la realidad social y a las luchas nacionales e internacionales del momento.

Dice Visacovsky:

Allí se gestaban nuevas formas de entender la educación y la práctica pedagógica, comprometida con un ideario político, pero también con los problemas sociales de su tiempo. Los judíos marxistas de los años 20 (en sus tres versiones: sionistas, socialistas o comunistas) no sólo concebían a los niños como futuros cuadros de un partido político o líderes de movimientos emancipadores sino, y sobre todo, tenían la inquietud de socializarlos en valores colectivistas igualitarios, hacerlos partícipes en el conocimiento de sus derechos y nutrirlos del legado idishista europeo. (2015, p. 67)



La autora cita, a modo de ejemplo, la siguiente composición de un alumno de la escuela obrera:

Nosotros, hijos de judíos en Argentina, frecuentemente concurríamos a dos escuelas, la argentina y la judía. La diferencia que observamos en las escuelas judías es la educación moderna, nos enseñan la libertad de ideas y nos ponen un libre pensamiento. En las escuelas argentinas es todo lo contrario, nos envenenan siempre nuestro cerebro con la palabra “patria”, en vez de enseñarnos como lo hacen las escuelas judías nos enseñan la defensa de la patria. En las escuelas judías nos enseñan los cantos de los trabajadores para la lucha de masas. (p. 62)

Si bien esta característica -la vinculación con la problemática social- estuvo presente en las escuelas hasta el momento en que el ICUF a través de su IX Congreso decide terminar con las escuelas complementarias, fue mutando y modificándose a medida que la pedagogía de las mismas también cambiaba.

Durante sus primeros años imperaron las técnicas emanadas del liberalismo nacional, las heredadas del ideario sarmientino, figura enaltecida por aquellos años por la izquierda argentina gracias a su enfoque democratizador de la educación, garantizada por el Estado de forma gratuita y sistemática para todas/os las/os niñas/os de nuestro país.

Aníbal Ponce fue por esos años la figura intelectual que daba sustento teórico a los pedagogos y educadores de izquierda, entretejiendo el ideario marxista con el sarmientino. Sin embargo, conforme avanzaban en su formación las y los docentes de la institución y en la aparición de nuevas técnicas como la escuela activa de las hermanas Cossettini, la experiencia de Luis Iglesias, las teorías escolanovistas de Pestalozzi, las psicológicas de Jean Piaget, el Poema Pedagógico de Makarenko, etc., avanzaba también el entrelazamiento de éstas generando un espacio de innovación y aplicación de las nuevas teorías educativas.

Más en la actualidad, en las actividades que continuaron desarrollando estas instituciones, en la mayoría de las propuestas prima la educación a través del juego, el juego como disparador y una nueva forma de vinculación entre pares y con las y los docentes, quizás ya metiéndose en una puja entre lo formativo y lo recreativo, entre el contenido sistematizado, planificado y la primacía del tiempo libre y el ocio.

Marcela Fridman, ex colona de Zumerland durante su adolescencia a finales de la década del 70 y principios del 80, luego docente de la misma, comenta que en su tiempo de docente de la colonia tuvo discusiones con otras/os docentes de la Ciudad de Buenos Aires en las que se debatía el carácter de las mismas, si como un ámbito formativo educativo o como un ámbito vacacional, más disperso y recreativo.

Sin embargo, recuerda sobre la planificación de las actividades de la colonia que entre las áreas de contenido (Música, Plástica, Teatro, etc.) había una que se llamaba “Área Temática” y allí se incluía “el currículum nulo de la escuela, lo que la escuela no enseña sobre cooperativismo, sobre la paz, sobre la carrera armamentista (...). Formar a los pibes políticamente, era un espacio de formación política”.

En la recopilación de las respuestas de la encuesta sobre el kinder, varias/os docentes marcaron esta nueva impronta pedagógica:

“En el *kinder* se trabaja desde la perspectiva de recreación educativa. Se trabaja especialmente en y desde lo referido al juego, además se trabaja a través de proyectos generalmente vinculados a aspectos sociales y a partir de lenguajes artístico expresivos”.

“En principio diría que los contenidos se juegan, más que trabajan, en el kinder. El grupo es la base de los contenidos pero también la autonomía de cada niña y niño”.

“Organización grupal, respeto de la diversidad, y el juego como transversal a la cotidianidad. Ludopedagogía”.

“El juego como medio para cosas más grandes”.

Sin embargo, en mayor medida, tanto maestras/os como alumnas/os marcaron la fuerte impronta que tiene esta experiencia en la enseñanza de valores como la solidaridad, el compromiso, el pensamiento crítico, e incluso señalaron a la política como parte de los contenidos aprendidos o enseñados a través de la historia, memoria colectiva o afines.

A su vez, en muchas de las respuestas de quienes están vinculadas/os a ámbitos de planificación, se puede ver que la selección



de contenidos gira en torno a problemáticas sociales, a aspectos de la vida en sociedad, a valores que hacen a la formación y el desarrollo de las personas en el colectivo, etc.

Entre esas respuestas están las siguientes:

“Los contenidos son transversales y tienen una relación directa con la convivencia en democracia y comunidad. Y la consolidación de la vida grupal y comunitaria”.

“De todos. Pero sobre todo la importancia de la vida en comunidad, la solidaridad, la construcción colectiva, el respeto por los niños como individuos plenos (y no como futuros adultos únicamente)”.

“Contenidos de actualidad, vinculados con el interés de las niñas y los niños. Contenidos vinculados con la historia judía desde

una perspectiva humanista y laica. Contenidos vinculados con la intención de formar seres críticos y comprometidos”.

“El individualismo, los derechos humanos, lo importante de un grupo colectivo de personas, compañerismo, respeto, tolerancia, etc.”

De la evolución pedagógica de la institución, de los objetivos que se trazaron para sus experiencias formativas, se desprende que siempre estuvo presente el contenido social, el objetivo de formar niñas/os y jóvenes que participen y se involucren activamente en las problemáticas sociales, desde una perspectiva colectiva y cooperativista. Sin embargo, lo que primeramente era orientado por el activismo político-partidario, por la lucha de clases y un futuro de sociedad sin clases, con el correr de los años y los cambios del escenario geopolítico mundial, mutó. Hoy está mediado por ideas más moderadas acerca del conflicto social, menos confrontativas y, en algunos casos, influenciadas por el posmodernismo respecto de la organización y participación política, y la idea de la recreación “desideologizada”.

Esto último está estrechamente ligado a dos factores principales y concatenados entre sí: con la caída de la Unión Soviética

y del mundo bipolar, todos los preceptos y supuestos que el ideario de izquierda sostuvo se vieron debilitados y quedaron, ante los ojos del mundo, como obsoletos y anacrónicos, lo que sirvió de base para consolidar nuevas teorías que ponían en el centro a los “movimientos sociales” y la “organización desde abajo” por sobre las estructuras político-partidarias, fomentadas por el ideario neoliberal para asegurar su avance económico, social y político sin ningún contrapeso; esto mismo provocó que la influencia del Partido Comunista (PC) en las organizaciones de masas, incluidas las instituciones de primer grado del ICUF, se viera cada vez más debilitada. En nuestro caso, ya no tiene el PC una gran cantidad de afiliados que sean dirigentes de estas instituciones y orienten el ideario, la política, las teorías pedagógicas y las actividades de las mismas.

Más allá de la escuela

En este apartado se analizarán los grados de formalidad de las experiencias del ICUF: las escuelas complementarias, las colonias y los *kinders*, a partir de las características que comparten los tres espacios. Luego, se hará una comparación con la escuela oficial con el fin de reflexionar sobre la significatividad de estas experiencias educativas.

Con respecto a su relación con el Estado, podemos decir que estas experiencias siempre se encontraron por fuera de la órbita oficial como un ente que la reglamente y rija su organización y contenidos, mucho menos de destinar fondos para la mismas ni ningún tipo de subvención. Sin embargo, existen algunos aspectos que hacen que la vida de las mismas esté interpelada por ciertas decisiones estatales.

En todas las dictaduras, e incluso en algunos gobiernos democráticos pero de carácter conservador, estas experiencias estuvieron bajo la lupa sigilosa de los organismos de control estatal y de sus funcionarios que cuestionaban y muchas veces censuraban los contenidos que tocaban y

transmitían estos espacios, llegando incluso a clausurarlas y prohibirlas en varios períodos: “Al principio se creó una red de escuelas obreras *árbeter shuln* que luego de un tiempo fueron clausuradas por el gobierno reaccionario de entonces. Luego se hizo otro intento y se crearon numerosas escuelas populares, las *folks shuln*, que volvieron a ser cerradas por la reacción. En el tercer intento se crearon las escuelas laicas, las *veltleje shuln*, que son las que tenemos en la

La ola reaccionaria cerraba las escuelas y nosotros las abríamos de nuevo.

actualidad (...). La ola reaccionaria cerraba las escuelas y nosotros las abríamos de nuevo” recuerda un icufista en

un acto de una de las escuelas (Visacovsky, 2015, p. 69).

Por otro lado, si bien la elección de los contenidos era y es absoluta decisión del colectivo que emprende la actividad, es decir, sin ninguna prescripción de currículum por alguna entidad oficial, muchos de ellos tienen un paralelo con la perspectiva de la formación del ciudadano que esbozan muchos currículums de las jurisdicciones del país, incluido el de la Ciudad de Buenos Aires, en cuanto al pensamiento crítico, la participación y el análisis de los hechos sociales.

Un docente del *kinder* responde en la encuesta: “me parece que el *kinder*, como la escuela, tienen un fuerte valor en (...) todo lo que refiere a la construcción de ciudadanía, ejercicio de derechos y deberes, la comprensión social y política del contexto, la memoria, la justicia, etc.”.

Si bien este tipo de contenidos estuvo presente a lo largo de la historia del ICUF y en el currículum oficial sólo en las últimas décadas post dictadura, éste último no deja de ser un reflejo de los contenidos que son válidos para esta sociedad en este momento y su democratización e inclusión de los mismos son producto del avance de organizaciones como ésta y su influencia en la subjetividad popular.

Es por estas dos características que se puede pensar que su grado de formalidad no es ni alto ni bajo, sino que se encuentra en un estrato medio en la relación con el Estado, ya que existe cierto nivel de influencia mutua cuando una u otra toma decisiones.

En lo institucional podemos notar, por todo lo relatado hasta este momento, que hay una fuerte presencia, no sólo por sus aspectos estructurales y materiales (los edificios y predios recreativos propios y estructura financiera sustentable), sino por las intenciones educativas y pedagógicas que el

ICUF sostuvo a lo largo de toda su existencia, orientando el rumbo de las actividades que emprendió con esos fines.

En este tipo de instituciones, con fuerte impronta comunitaria, sucede que sus miembros circulan por las diferentes actividades que se proponen. Es muy frecuente que quienes son hoy alumnas/os, mañana sean docentes, que la familia de las/os niñas/os y jóvenes que asisten al *kinder* o colonias participen de talleres y charlas o inclusive sean miembros de las comisiones directivas de las mismas. Esto genera en muchas/os de sus participantes un fuerte sentimiento de pertenencia y vinculación estrecha con la institución, sosteniéndose en la actualidad, pero sobre todo en momentos más difíciles de nuestra historia, como un lugar de referencia y participación política segura y confiable.



Patricia Maddonni, quien estudiaba en el profesorado Mariano Acosta y paralelamente era maestra del *kinder*, cuenta que para ella fue fundamental el aporte pedagógico y democratizador que conoció y aplicó en la institución, sustancial para su formación, mucho más que el profesorado en el que, a pesar de unas/os pocas/os docentes muy interesantes, en época de dictadura los contenidos eran de carácter más conservador.

En esta misma línea, Marcela Fridman nos comenta cómo en época de dictadura la colonia, el *kinder* y la institución en sí misma era un espacio donde la izquierda, el progresismo podía encontrarse para hacer cosas.

Con todo esto podemos decir que en su aspecto institucional estas organizaciones tienen un alto grado de formalidad.

En la dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje, podemos reconocer una alta intencionalidad educativa en estas experiencias, lo que se traduce en un alto grado de formalización también, pues todas estas actividades son planificadas colectivamente, con contenidos seleccionados y una planificación didáctica sobre cómo acercarlos a sus alumnas y alumnos.

En su testimonio, Marcela Fridman co-

menta cómo la colonia, un espacio que en el imaginario puede ser representado como meramente vacacional, la selección de contenidos no deja de estar dentro del contexto social y se planifica su desarrollo. En el kinder es del mismo modo. Docentes de la actualidad y de hace años coinciden en esto:

“Generalmente se trabaja por proyectos, cada grupo arma uno que es anual. Cada semana los equipos se reúnen a planificar las actividades de cada sábado en el marco del proyecto. La planificación es detallada y tiene mucha relevancia y valor”.

“Es y ha sido muy diverso, pero en general los equipos de profes se van organizando internamente la metodología, en tanto que el equipo directivo trata de establecer pautas generales de planificación, de estructuración del trabajo, del registro y de la evaluación de ese trabajo, etc.”.

“Siempre se trabaja desde lo colectivo. De las discusiones forman parte los docentes, sin importar su cargo, y los directivos. Cada semana se evalúa y se planifica. Ninguna planificación es rígida, ni existe un programa. Hay líneas que guían la acción, hay un proyecto institucional que se sostiene, pero las dinámicas y los contenidos que se van trabajando dependen también de las formas que tiene y toma cada grupo”.

“Luego de un diagnóstico grupal realiza-

do en las primeras semanas, se propone un proyecto para el grupo para todo el año, entonces casi todas las actividades tocan esos contenidos del proyecto”.

De estos testimonios, se observan palabras como *proyectos*, *evaluación*, *diagnóstico*, *proyecto institucional*, *grupos*, de forma muy similar a lo que encontraríamos en una escuela oficial.

Acerca de las escuelas complementarias que funcionaron entre los años `20 y los `60 no tenemos demasiada información acerca de sus procesos de planificación, pero sí estaban organizadas en niveles (*kinder-gortn*, *shule* y *mitl-shul*, lo que sería jardín, primaria y secundaria) y, a su vez, en grupos también por edades. Las *mitl-shul* inclusive tenían una currícula dividida en horas de materias como Historia, Literatura, Hebreo, Idish, Sociología y “Judíos del Mundo” (Visacovsky, 2015, p. 238).

Analizando esta última dimensión es donde más se asemeja con la escuela, pues la organización de estas actividades se enmarca en un proceso de enseñanza-aprendizaje

altamente significativo, por sus objetivos planteados históricamente, por la complejidad de sus contenidos; a tal escala que la división en grupos tanto de las *shuln* como del *kinder* y colonia, responden a franjas etarias muy similares a los *grados* o *años* que mayormente conocemos.

Según algunas/os docentes del kinder, ante la pregunta de cómo se vincula esta experiencia con la educación “formal”, hay quienes piensan que es a partir de los contenidos y de su organización que la experiencia tiende sus puentes con la escuela:

“Capitalizando alguna de las herramientas de la educación formal como modos de planificar, utilización de bibliografía y referentes educativos”.

“Muchos de sus trabajadores se encuentran vinculados a la educación formal y eso se ve en el trabajo que se realiza allí”.

“Es una propuesta de educación más allá de la escuela pero que adopta modalidades con ciertos grados de formalidad. Se trabaja a partir de diagnósticos y formulación

de proyectos. Se postulan objetivos, fundamentación, cronogramas de actividades, evaluaciones y otros mecanismos de sistematización de las tareas educativas”.

“Se vincula, ya que en el *kinder* se aprenden valores que los mismos chicos tienen la posibilidad de incorporar en su Educación Formal. No es la misma forma que se trabaja en jardín o primaria, pero los valores o contenidos que aprender son a través de una dinámica diferente”.

Otras y otros docentes creen que, además de los contenidos, es a partir de los vínculos entre pares, con las/os docentes, las reflexiones y la profundidad con la que se tocan los temas que se hace presente la escuela, interrelacionándose e influyéndose mutuamente con el *kinder*:

“En el sentido en que encontramos diálogos, que no necesariamente implican acuerdos, sino diálogos que enriquecen tanto como se afirman las diferencias. La escuela no aparece como un espacio al cual atacar y condenar, sino más bien como otro espacio educativo (hegemónico por cierto) con el cual articular, también debatir y por supuesto pretender transformar”.

“Creo que se vincula de varias formas, cuando los chicos que asisten logran cuestionar todos los aspectos de la escuela en

comparación con el *kinder*, por ejemplo. La forma de relacionarse de los maestros, los espacios, los tiempos, los recursos, el juego, la palabra, ‘cosas’ que aprenden en un lugar y el otro no, se sienten libres y parte de algo hermoso. Es decir, de alguna manera se vincula para poder transformar la educación formal. Los docentes ‘con título’ que pasamos por allí revemos nuestras prácticas diarias, miramos de otra forma la enseñanza y el aprendizaje.”

“Me parece que el *kinder*, como la escuela, tienen un fuerte valor en la socialización de los/as niños/as, la construcción de vínculos, valores, rutinas, hábitos, y especialmente todo lo que refiere a la construcción de ciudadanía, ejercicio de derechos y deberes, la comprensión social y política del contexto, la memoria, la justicia, etc.”.

Sin ir más lejos, en la visita al *kinder* del I. L. Peretz Santa Fe, las/os niñas/os llamaban “seño” a sus docentes, reconociendo en ellas esa relación con el adulto formador y guía, esa asimetría que comparten con la escuela de todos los días. A su vez, en la ronda de cierre en que todos los grupos cuentan cuáles fueron las actividades del día, hubo un marco en donde el pedido de silencio, para facilitar la escucha y respetar los relatos de todos los grupos, las pautas e indicaciones de las/os docentes que luego las/os niñas/os

respondían o no, presente en muchos actos educativos.

Con todo esto, lo que se intenta exponer es que más allá de la escuela y también más allá del grado de formalidad que revisten estas experiencias, la significatividad de los aprendizajes tiene igual o más fuerza que los aprendizajes de la escuela oficial a la que asistimos diariamente, con grupos estables de compañeras/os, con currículum, que cuenta con financiamiento para el desarrollo de sus actividades, etc. Y esto es así porque existe una dedicación de sus docentes y un gran interés por abordar ciertos temas, por hacerlos asibles para sus alumnas/os, por generar una reflexión sobre los mismos, desde una perspectiva progresista y con proyección real sobre cómo éstos influyen en la maduración y desarrollo de las/os chicas/os.



Fridman ejemplifica esto en su testimonio: “Con esos amigos [los de la colonia Zumerland] hay como una cosa básica de cosas que sabés que compartimos ideológicamente (...). La verdad es que nos sentimos muy hermanados, muy amigos, aunque no nos vimos 30 años”.

También algunas respuestas de las/os alumnas/os del kinder sobre cuáles fueron sus aprendizajes:

“Aprendí a ayudar a quienes más lo necesitan. Ya sea con una kermesse o alguna colecta para chicos que necesitaban cosas”.

“A ser cooperativo”.

“Lo colectivo por sobre lo individual”.

“Cooperativismo. Valorar el compartir con otros”.

“A poner en práctica el compañerismo, la solidaridad y el compromiso”.

“Sobre convivir en grupo y compartir con otros y otras distintos a mí”.

Más acá de la escuela

Las experiencias educativas relacionadas con el ICUF no terminan allí. En el barrio de Villa Crespo de la Ciudad de Buenos Aires funciona hace 21 años la escuela primaria Sarmiento y, hace muchos más el jardín homónimo, ambos incorporados a la enseñanza oficial bajo la órbita de la gestión privada. Pero, además, Patricia Maddonni aportó con su testimonio cómo la influencia del ICUF llegó hasta la escuela pública, a través de sus docentes.

Sobre lo primero, ¿cómo se entiende, con todo lo que se explicó anteriormente respecto de la asistencia a la escuela pública de las/os hijas/os de los miembros de la institución, que se hayan fundado instituciones educativas de gestión privada pertenecientes al ICUF?

El jardín del Sarmiento fue fundado en 1951 y, junto con el *kinder* y una escuela de idish, conformaban la Asociación Israelita y Centro Educativo Recreativo (CER), adherida al ICUF. Posteriormente, ésta y otras instituciones de primer grado de la Ciudad de Buenos Aires y el I.L. Peretz de Villa Lynch, se unificaron en la actual Sholem Buenos Aires.

La particularidad del jardín es ser una de las pocas experiencias educativas de la vieja

escuela que continúa desarrollándose en la actualidad, y es heredera de las postulaciones que le dieron origen a muchas de las escuelas de la institución. En el sitio web de Sholem podemos leer sobre el jardín: “Nuestro objetivo fundamental es formar chicos que puedan pensar, investigar y leer la realidad en forma crítica, respetando al otro, en un ámbito de libertad y solidaridad”⁷.

Para responder a la pregunta anteriormente formulada respecto del jardín, si bien no contamos con más información que complete el análisis, podemos suponer que en el año de su fundación y durante muchos más, el nivel inicial no fue obligatorio y, por ende, no convertía a ambos jardines en competidores. A medida que avanzaba la reglamentación del nivel, habrá tomado el Sarmiento sus decisiones al incorporarse al sistema oficial de educación.

Por el contrario, el caso de la primaria es distinto, pues su fundación se ubica en un momento histórico muy diferente y a contrapelo de las orientaciones que habían guiado la actividad de estas instituciones.

La escuela primaria Sarmiento se fundó en el año 1994, en pleno auge del sistema pri-

⁷ <https://www.sholem.org.ar/>

vado y a raíz de una demanda de las familias que asistían al jardín, quienes ya no enviaban a sus hijas e hijos a escuelas públicas, cosa que fomentaba el jardín activamente, sino que decidían comenzar su escolarización en el sector privado, habitando así las escuelas de ese carácter del barrio.

Alejandra Kotin aporta con su testimonio: “En los `90 los chicos del Sarmiento pasaron de ir a la escuela estatal a la escuela privada. Y los padres empezaron a decir que para qué nos vamos a ir yendo si podemos hacer una escuela primaria acá”, y comenta que la decisión de abrir una escuela privada fue una discusión de mucha tensión dentro de la comisión directiva de Sholem y en las instituciones de primer y de segundo grado en general, pues esta idea contrariaba casi un siglo de apuesta a la escuela pública, de integración de la cultura judía consustanciada con la sociedad argentina.

Así las cosas, luego de que una directora del jardín decidiera abrir una escuela primaria en la misma línea pedagógica que trabajaba el Sarmiento y, al ver la comisión directiva con interés el relativo éxito de la misma, se decidió abrir la escuela primaria, lo que aún hoy sigue causando controversias en el mundo icufista.

En la misma línea, fue tan alto el nivel de improvisación que, según Alejandra: “ellos no tenían proyecto, (...) y no hubo una línea institucional. Nunca hubo nada escrito, a nivel institucional, que marcara esas líneas”, refiriéndose a las orientaciones que podrían haber emanado para conformar el ideario político y pedagógico del proyecto institucional de una escuela primaria del Sholem y del ICUF.

Sin embargo, la escuela que pensó Alejandra Kotin y la que pudieron haber imaginado los miembros del Sholem, fue evidentemente coincidente, pues el Sarmiento es desde su fundación una escuela pluralista, laica y progresista, que fomenta valores para una sociedad más justa y para la formación de sujetos críticos, aunque con todas las contradicciones que puede tener dentro del ámbito privado, ya que no accede cualquier niño/a sino sólo aquel/la que cuenta con los recursos para pagarla.

Durante su tránsito como alumna por la Escuela N°9 del Distrito Escolar 19, a principios de los `70, Patricia Maddonni conoció a Ángela Martínez, quien fuera su directora por aquella época y militante del Partido Comunista. De su mano, la escuela se convirtió en una institución abierta a la participación de la comunidad, de las familias, en

donde los chicos pasaron por diferentes talleres y actividades como educación sexual, por ejemplo, en forma de asambleas con las/os alumnas/os. Pero además, los días sábados, se desarrollaba en la escuela un Club Infantil con distinto tipo de actividades, desde recreativas, hasta artísticas y formativas. Las mismas eran llevadas adelante por gente del ICUF que había trasladado la experiencia del kinder al ámbito de la escuela pública de la mano de quien abriera la puerta de la misma para ofrecer otro tipo de enseñanzas y posibilitar nuevos aprendizajes.

De esta forma, los límites de “lo formal” y lo “no formal” nuevamente se desdibujan, posibilitando que las instituciones valoren aprendizajes diversos, desde una perspectiva pluralista y democrática, haciendo eje en valores que promueven la reflexión sobre el tipo de sociedad que se quiere forjar.



Conclusiones

Si bien en los primeros años de las instituciones judeo-progresistas existía un interés por preservar algo de la cultura idishista, la participación de personas que no son de origen judío en la vida de estas instituciones responde a los objetivos pedagógicos trazados más fuertemente en sus comienzos y desarrollados a lo largo del tiempo: la preparación de los niños y las niñas para el activismo y compromiso social, con una mirada crítica y analítica de su entorno, lo que hacía que haya particular interés en involucrar a familias por fuera de la colectividad.

A su vez, la necesidad de integrar a la comunidad judía en la vida política de la sociedad argentina fomentó esa participación así como la asistencia de las niñas, los niños y jóvenes de origen judío a las instituciones públicas educativas de nuestro país.

Sólo en las instituciones que se fundaron con estos propósitos y aún se rigen bajo esa égida, se fomenta la participación de jóvenes no judíos, de forma laica y excluyendo la enseñanza en el judaísmo.

Sin embargo, la evolución de los contenidos fue en estrecha ligazón con los cambios políticos y sociales que transitó nuestro

país y el mundo desde su fundación hasta la actualidad y, si bien hay una distancia entre el contenido marxista de los primeros años y la formación del ciudadano de esta etapa, la selección de los mismos conserva una lógica que los une al pasado al educar políticamente. No en política que, si bien puede estar presente, no es lo principal. Sino políticamente, comprometidamente, haciendo conscientes a sus alumnas y alumnos de que para incidir sobre lo que sucede a su alrededor, para cambiar lo que no les parece justo o simplemente hacerlo de otro modo, hace falta instruirse, pensar críticamente, opinar, participar y organizarse.

Esto puede darse con igual fuerza dentro o fuera de la escuela, más allá o más acá de ella, con los mismos o con menos recursos, siempre que existan sujetos que deseen llevar adelante dicha tarea, que crean en la importancia que tiene para el presente y para el futuro crear espacios como estos en donde los vínculos, los materiales, los sujetos, todo alrededor empuje en ese sentido.

Bibliografía

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Siede, I. (2007). *La educación política*. Buenos Aires: Paidós.
- Sirvent, M.T. y otros. (2006). Revisión del concepto de educación no formal. En: *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal* - Buenos Aires OPFYL. Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Visacovsky, N. (2015). *Argentinos, judíos y camaradas: tras la utopía socialista*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Wainsztok, C. (2013). Simón Rodríguez y nuestras pedagogías. En: AAVV. *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras en Nuestra América* (Capítulo 2). Buenos Aires: Ediciones del Centro Cultural Floreal Gorini.

Educación Sexual Integral en escuelas religiosas

CLARA RODRÍGUEZ GALVÁN

Escuela Normal Superior N° 1 "Pte. Roque Sáenz Peña"

RESUMEN

Se aborda la postura de las escuelas de religión católica frente a la ley de Educación Sexual Integral. La investigación gira en torno a si cumplen o no con los lineamientos curriculares establecidos a partir de dicha ley; cuáles son los posicionamientos de sus docentes y la actitud de las y los estudiantes de esas escuelas.

PALABRAS CLAVE

Educación sexual integral - escuela católica - moral - modelo biologicista

Introducción

Nuestro trabajo parte de la necesidad de dar cuenta de las implicancias de la Ley de Educación Sexual Integral en las escuelas. Concretamente, nos pareció relevante indagar si las escuelas religiosas católicas hacen lugar a lo expresado en dicha ley y cómo trabajan los lineamientos curriculares de acuerdo a lo establecido.

Para comenzar nuestra investigación delimitamos el siguiente problema: ¿Cuál es la concepción de las y los docentes acerca de la Educación Sexual Integral en escuelas religiosas católicas? Para esto, será necesario identificar la selección de contenidos, las estrategias pedagógicas empleadas para la enseñanza de la Educación Sexual Integral;

reconocer la concepción de las y los docentes sobre el rol de las/os alumnas/os en la Educación Sexual Integral y sobre su propio rol como educadoras/es.

La Ley de Educación Sexual Integral y las tradiciones escolares

En el año 2006 se sancionó y promulgó la Ley de Educación Sexual Integral N°26150 en la República Argentina. La misma alcanza a instituciones educativas tanto estatales como privadas y se nutre de otras leyes como la del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, la Ratificación de los Derechos del Niño, la Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, entre otras.



Algunos objetivos de esta ley son:

- a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas.
- b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral.
- c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad reproductiva en particular.
- d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular.
- e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.
(Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2006)

Nuestro país es el único en Latinoamérica en atender la educación sexual infantil mediante una ley. La sexualidad se configura mediante la unión de dos ejes esenciales: nuestra subjetividad (qué somos, quiénes somos) y la sociedad (crecimiento, bienestar, salud, prosperidad de la población). Es en estas dos preocupaciones que se hallan el cuerpo y sus potencialidades. La sociedad

se preocupa cada vez más por la vida de sus miembros, teniendo en cuenta su vida sexual (Weeks, 1986).

Es inevitable que las ideologías diversas, tanto de las y los docentes como de las/os alumnas/os, entren en juego cada vez que se habla de sexualidad, ya que cada quien la vive de manera diferente según su subjetividad. La sexualidad nos atraviesa, nos hace ser. Enseñar sobre algo que nos implica a todas/os de esta forma, nos hace pensar al menos en un tipo de interpelación diferente de las/os estudiantes hacia las/os docentes, y viceversa. En este espacio es fundamental el lugar que tiene la comunicación entre niñas/os y adultas/os, un marco especial para la exposición de temas como el amor, la seducción o el erotismo, donde cada una/o exhibe lo más íntimo de su cuerpo y su propio ser (Abramovich, 2004).

Ya no podemos considerar al/la alumno/a como una única pieza de museo, lo que nos lleva a comprender que hoy la infancia no es una, sino varias. Esto es consecuencia de la desigualdad, el impacto de la diferenciación de las estructuras familiares, de las políticas neoliberales que reducen la intervención del Estado y redefinen el sentido político y social de la población infantil para los esta-

dos-naciones, la incidencia del mercado y de los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana infantil, las transformaciones culturales, sociales y estructurales que afectan la escolaridad pública. De esta manera, la situación del/la maestro/a se complejiza: debe sortear todo esto para llevar adelante la enseñanza (Carli, 1999).

Es de esta manera que la Educación Sexual Integral debe tener en cuenta el contexto histórico, social y cultural en donde se trabaja, así como también las pautas sociales que regulan la crianza de las/os niñas/os, las expectativas por los roles sexuales, la valoración del contexto social según el sexo, etcétera. La escuela debe adaptarse constantemente a estas subjetividades de las/os alumnas/os, ya sean grupales o individuales.

Entre los objetivos del currículum para Educación Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se encuentra la búsqueda de la igualdad de género. Teniendo en cuenta las variaciones que sufre la sociedad, nos encontramos en una actualidad donde los medios masivos de comunicación son influyentes y hasta educadores de las/os niñas/os, quienes reciben día tras día una incalculable cantidad de información (Carli, 2000). Entre algunas de estas informaciones,



se perciben, por ejemplo, publicidades en donde se vulnera la dignidad tanto del hombre como de la mujer, en donde se utiliza el sexo femenino como tan solo un cuerpo, sin importar su integridad, sus deseos (Noaín Sánchez, 2016). Esta modalidad se traslada también a programas de televisión y no perjudica únicamente a mujeres, sino también al género masculino.

La conexión entre los saberes que circulan fuera de la escuela y los contenidos que aborda formalmente la escuela es fundamental para lograr los objetivos de la Educación Sexual Integral. Para esto es necesario comprender que los contenidos que propone la Ley no están situados en un campo pura-

mente epistemológico ni en “puras” teorías. Esto significa que están implicados en la necesidad de garantizar un consenso, obtener hegemonía, porque están dentro de un campo epistemológico social. De esta manera, se dice que se sitúan en un territorio polémico (Morgade, 2011).

Según Graciela Morgade, existen diferentes tradiciones en torno de la educación sexual escolar: los modelos dominantes, algunas vertientes más novedosas y el enfoque de género y sus vínculos con las otras tradiciones.

Los *modelos dominantes* son aquellos que más encontramos en programas de educación en la sexualidad. En esta línea, predomina el modelo biologicista, que estudia principalmente la anatomía de la reproducción y -eventualmente- la fisiología, aunque generalmente esté desgajada de las emociones o relaciones humanas que dan sentido al cuerpo biológico. Se habla de sexualidad respecto a la genitalidad, enseñándose en Ciencias Naturales del nivel primario, o en Biología si hablamos de nivel secundario. Este modelo no contempla las prácticas sociales históricas, ya que lo “natural” es pre social y debe priorizarse. De esta manera, queda completamente afuera la educación que incluye “anormalidades” que tienen que ver

con lo “no natural” y con una transgresión moral, como puede ser la homosexualidad. El abordaje biologicista suele complementarse con una perspectiva médica. El modelo biomédico pone en eje las amenazas de las enfermedades o “efectos” no deseados de la sexualidad. Esta propuesta se desvincula de los sentimientos o relaciones humanas y de los “efectos deseables” que una sexualidad rica y sana podría aportar al proceso de subjetivación humana.

Otra tradición que tiene una fuerte presencia en programas educativos de distintos países es el modelo moralizante, que enfatiza en las cuestiones vinculares y éticas priorizando el “deber ser” antes que los sentimientos y las experiencias reales de las y los jóvenes. Se centra, también, únicamente en la genitalidad, proponiendo la abstinencia. Se aborda en materias como Educación Cívica o Formación Ética y Ciudadana. Este modelo contradice la vocación universalizante de la escuela pública, y es más apropiado para los servicios educativos de gestión privada que sostienen un ideario explícito para su proyecto educativo, que las familias conocen y eligen. Sin embargo, aunque exista libertad para la construcción del proyecto pedagógico, hay leyes que ningún proyecto educativo debería omitir.

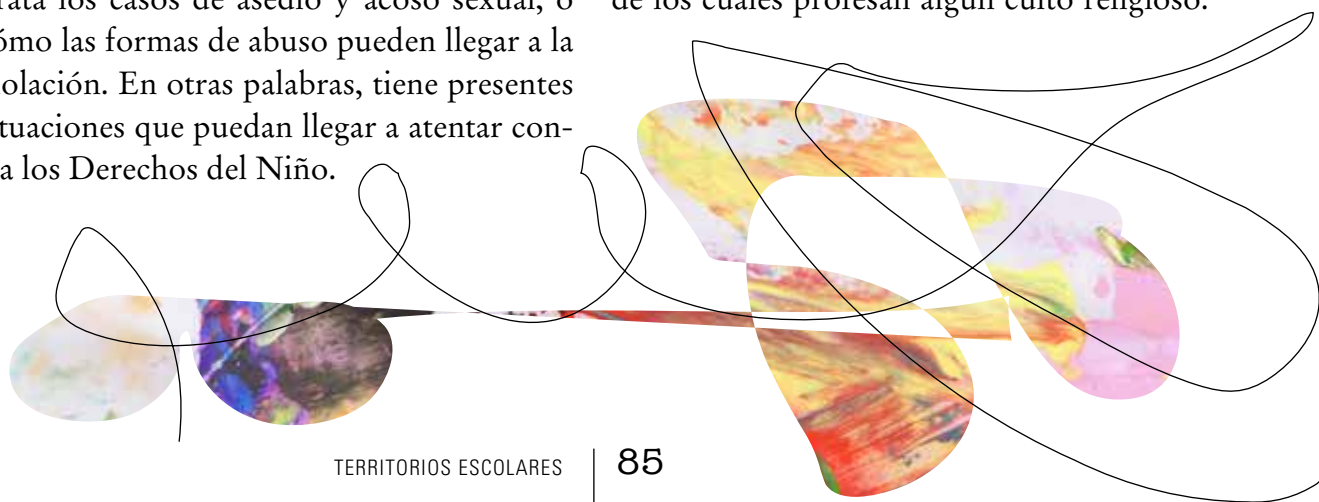
Por otro lado, existen *algunas vertientes más novedosas* que incorporan aportes más recientes que tienden a “abrir” los temas que nos preocupan. Se trata del modelo de la sexología y del modelo normativo o judicial.

La sexología, como disciplina auxiliar de la psicología o de la medicina más clásica, hace hincapié en que la educación debe dedicarse a enseñar las “buenas prácticas” sexuales para prevenir disfunciones y contrarrestar mitos o creencias. Explora modos personales o compartidos de conocer y disfrutar del cuerpo sexuado. Es de esta manera que se entiende a la sexualidad como parte de la construcción de la subjetividad de cada individuo.

El modelo normativo o judicial contempla las realidades que atraviesan numerosas/os niñas, niños y jóvenes en sus hogares, ámbitos laborales y en la misma vía pública. Trata los casos de acoso y acoso sexual, o cómo las formas de abuso pueden llegar a la violación. En otras palabras, tiene presentes situaciones que puedan llegar a atentar contra los Derechos del Niño.

Finalmente, desde el *enfoque de género y sus vínculos con las otras tradiciones*, se hace un análisis histórico y cultural, entendiendo que el cuerpo está inscripto en una red de relaciones sociales que le da sentido a su uso, disfrute y cuidados; y que las prácticas a las que lo comprometemos están condicionadas por el sector socioeconómico y educativo de pertenencia, costumbres y valores del grupo social que se integra. Por ejemplo, el hecho de no usar preservativo no se debe a la falta de información, sino a la existencia de prejuicios negativos respecto a la moralidad de las jóvenes que llevan alguno consigo misma, o temor, por las mismas chicas, a perder al compañero si se exige el uso (Morgade, 2011).

Tanto en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como en toda la República Argentina existen colegios privados, muchos de los cuales profesan algún culto religioso.



Teniendo en cuenta que cada religión propone una postura diferente frente a la sexualidad, nos enfocaremos en la religión Católica Apostólica Romana. Uno de los ejemplos más importantes tiene que ver con el concepto de *castidad* que plantea la Iglesia, que la considera como una virtud que entraña la integridad de la persona y la totalidad del don. “La castidad nos recompone; nos devuelve a la unidad que habíamos perdido dispersándonos” (San Agustín, 397). Por otro lado, la Iglesia propone y sostiene ideas que van completamente en contra de muchos contenidos del Programa de Educación Sexual Integral. Algunas de las posturas son:

El placer sexual es moralmente desordenado cuando es buscado por sí mismo, separado de las finalidades de procreación y de unión y es considerado una ofensa (...) Los actos homosexuales son intrínsecamente desordenados (Congregación para la Doctrina de la Fe, Decl. Persona hu-

mana, 8). Son contrarios a la ley natural. Cierran el acto sexual al don de la vida. No proceden de una verdadera complementariedad afectiva y sexual. No pueden recibir aprobación en ningún caso. (...) La fornicación es la unión carnal entre un hombre y una mujer fuera del matrimonio. Es gravemente contraria a la dignidad de las personas y de la sexualidad humana, naturalmente ordenada al bien de los esposos, así como a la generación y educación de los hijos. Además, es un escándalo grave cuando hay de por medio corrupción de menores. (...) El divorcio es una ofensa grave a la ley natural. Pretende romper el contrato, aceptado libremente por los esposos, de vivir juntos hasta la muerte. El divorcio atenta contra la Alianza de salvación de la cual el matrimonio sacramental es un signo. El hecho de contraer una nueva unión, aunque reconocida por la ley civil, aumenta la gravedad de la ruptura: el cónyuge casado de nuevo se halla entonces en situación de adulterio público y permanente: “Si el marido, tras haberse separado de su mujer, se une a otra mujer, es adúltero, porque hace cometer un adulterio a esta mujer; y la mujer que habita con él es adúltera, porque ha atraído a sí al marido de otra (S. Basilio, moral. regla 73).” (San Basilio Magno, Moralia, regla 73).

En el marco de estos conceptos e ideas, y teniendo en cuenta que la Iglesia se opone a algunos contenidos propuestos por la Ley, investigaremos acerca de las concepciones de las y los docentes en lo relativo a la Educación Sexual Integral en escuelas religiosas.

¿Cuál es la concepción de las y los docentes acerca de la Educación Sexual Integral en las escuelas religiosas?

Hemos entrevistado a dos docentes de escuelas privadas de religión católica y a una que se desempeña en una escuela de gestión estatal, para dar cuenta de sus abordajes de la educación sexual integral.

A través de las entrevistas, observamos que actualmente conviven distintos modelos sobre la educación sexual escolar, lo cual tiene relación directa, además, con el tipo de escuela. Es de destacar que las docentes de escuelas de gestión privada que profesan la religión católica tienen miradas muy alejadas de los contenidos de la ESI, ya que muchos de ellos entran en contradicción con los preceptos de la Iglesia.

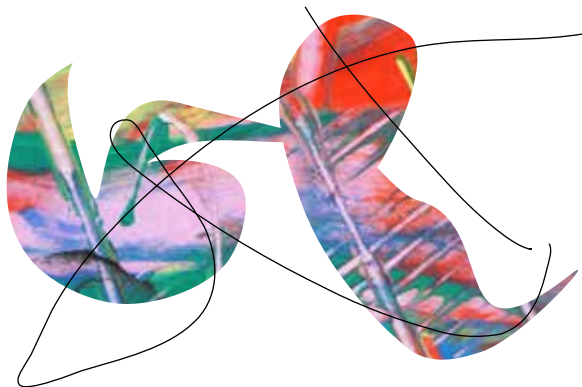
Las docentes de las entrevistas 1 y 2 trabajan en una escuela religiosa, mientras la

entrevistada n° 3 se desempeña en una escuela laica de gestión estatal, todas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Respecto del posicionamiento docente frente a los contenidos a enseñar, se encuentran diferencias entre quienes trabajan en escuela privada religiosa y quienes lo hacen en el ámbito estatal. Entre las primeras se destacan, por un lado, posturas biologicistas y moralizantes:

En la escuela católica, o al menos en la que trabajo yo y la que fuiste vos, nadie te va a decir “tenés que cuidarte, esto o aquello”, sino, conocer mi cuerpo, uno va creciendo. (...)

Nunca se nombra qué se hace, sino que vos tenés que conocerlo. Saber que si estás con alguien te puede llevar a algo, a ese algo llamémoslo acto amoroso. Tenés que estar consciente, maduro para recibirlo. No es un juego. La educación para el amor es valorizarse como persona; después, llegado el caso, el rector dice que el amor se consuma en el matrimonio. (*Entrevista 1*)

En este caso, la Educación Sexual Integral se aborda desde contenidos ligados a la moral y a leyes religiosas, y se enmarca en un modelo biologicista, tratando los contenidos desde las Ciencias Naturales. Sin embargo, dentro de las escuelas religiosas también existen otros tipos de posicionamientos. Por ejemplo, desde la sexología, considerando la posibilidad



A través de las entrevistas, observamos que actualmente conviven distintos modelos sobre la educación sexual escolar, lo cual tiene relación directa, además, con el tipo de escuela. Es de destacar que las docentes de escuelas de gestión privada que profesan la religión católica tienen miradas muy alejadas de los contenidos de la ESI, ya que muchos de ellos entran en contradicción con los preceptos de la Iglesia.

del cuerpo sexuado como lugar de placer y de construcción propia de la subjetividad:

Siempre trabajé libremente todos los asuntos que me tocaron, jamás pedí permiso y jamás me callé. Intento siempre ser lo más clara y realista posible; quisiera educar del todo, pero hay lineamientos. Es real que cada vez son menores las edades de iniciación sexual, es fundamental enseñar a esperar. (...)

Me cuesta muchísimo llevar a cabo enseñanzas de igualdad e inclusión, pero de todas maneras todos deben respetarse. En cualquier momento van a llegar hijos de un matrimonio homosexual. (*Entrevista 2*)

Por otro lado, las y los docentes que se desempeñan en instituciones estatales, no parecen tener limitaciones a la hora de llevar adelante la enseñanza de contenidos de ESI; por el contrario, opinan que estos temas deben ser vistos fuera de las ideologías propias de cada docente, oponiéndose a que cada quien enseñe como deseé, desde su propia perspectiva:

Mirá, creo que sería importante un seguimiento de la conducción o coordinación cuando el tema no se trata. Por mi parte intento llevar la educación sexual a todos los planos, pero he visto muchos docentes que por ideologías o por pudor evitan ciertos temas que son fundamentales. Es como si cada docente lo da como quiere. Eso no está bueno. (*Entrevista 3*)

El rol de las/os docentes frente a la Educación Sexual Integral resulta diferente según la institución en la que trabajen. Quienes se desempeñan en escuelas religiosas desarrollan sus tareas, en algunos casos, únicamente como transmisoras/es de información, y restringiéndola. Sin embargo, otras/os pueden adoptar roles más abiertos

a la escucha y al debate en clase, excluyendo las posturas religiosas y enfocando la mirada en la sexología, donde se consideran las subjetividades de las/os alumnas/os respecto de su sexualidad, aun siendo complejo para la/el misma/o docente, ya que muchas veces no comparten las concepciones acerca de sexualidad que existen en la sociedad actualmente. De todas maneras, al trabajar en escuelas religiosas, muchas veces existen limitaciones que inevitablemente conducen a enfoques moralizantes. Quienes educan en escuelas estatales laicas han recibido capacitaciones especiales e intentan mejorar día a día el modo de desempeñarse. La educación sexual en estos casos parece exceder la ley, y las/os docentes no la desarrollan únicamente en momentos específicos (como asignaturas o talleres especiales) sino que abordan de manera constante y diaria asuntos que implican sexualidad, sobre todo el respeto.



Estrategias docentes frente a la ESI

Una de las estrategias en común que tienen docentes tanto de escuelas religiosas como públicas, es la posibilidad de generar un ambiente cómodo para las/os chicas/os, en donde se sientan escuchadas/os y tranquilas/os, facilitando así el diálogo, sin vergüenza ni limitaciones. Consideran desde ambas partes que es fundamental hacer una real escucha acerca de los planteos que traen las/os estudiantes acerca de sexualidad y también de sus emociones. En algunos casos, resulta el modelo biologicista el más simple de abordar y funciona como base de la educación sexual integral. Desde este lugar, el debate es más cuidado y no surgen asuntos que puedan resultar polémicos. Más adelante, puede abordarse desde la sexología. El rol de las madres y los padres es fundamental y su inclusión se utiliza como estrategia y herramienta de ayuda a la hora de hablar con las/os chicas/os sobre sexualidad.

Para llevar a cabo estos temas en clase, el tono de voz, la postura, los movimientos son muy importantes para lograr un ambiente ameno para hablar de sexualidad. Creo que están funcionando las cosas bien. Si los veo tristes, me acerco; es fundamental escuchar. *(Entrevista 2)*

Esto es así... siempre lo explico así. Mi trabajo consiste en dar lugar a los temas y las dudas; los chicos tienen millones de preguntas que muchas veces nadie responde. Siempre intento crear un clima que favorezca el diálogo, que los chicos no sientan vergüenza, algo sin limitaciones. *(Entrevista 3)*

Rol de las y los estudiantes frente a la ESI

Las/os alumnas/os tienen un rol diferente según la institución a la que asistan y esto tiene que ver con el lugar que les da la/el docente a la hora de tratar asuntos sobre sexualidad en clase, quien puede ser más o menos participativa/o. Sin embargo, un punto en común es que casi todas/os presentan dudas e inquietudes. Necesitan ser escuchadas/os y tener un ambiente ameno para animarse a presentar sus cuestionamientos en clase. Algunas/os de ellas/os tienen un rol más activo y cuestionador, y otras/os actúan de manera más pasiva, quizá por temor. Algunas/os docentes consideran diferente la capacidad de algunas/os alumnas/os de asimilar estos contenidos, explicando de esta manera la dificultad que presenta desarrollar la Educación Sexual Integral:

Yo en primaria no tengo debates todavía. Hace muchísimos años, hubo un problema en que tenían que permitir un aborto a una chica... pero fue hace 17, 18 años. Una alumna de 4to grado me dijo: "¿qué pasa si una chica se quiere hacer un aborto?" La chica era hija de ginecóloga, muy abierta, muy suelta, la chica entendía todo y sabía todo en el 4to grado que estaba. Y me dice: "si a una la violan y no quiere tener hijos -no sabés cómo la miraban los chicos de 4to grado-, alguien tiene que permitirle el aborto". Entonces yo le dije, firmemente: "Esto no es para hablar acá; cuando vas a casa le preguntás a mamá." (*Entrevista 1*)

En el instituto, los grados de segundo ciclo del primario reciben charlas sobre formación integral dadas por un psicólogo. En ellas se habla de los cambios hormonales de los niños. Este año planeamos realizar esta actividad sin que sea mixta, ya que los alumnos no se animan a hacer preguntas frente a compañeros de otro sexo; las preguntas serán anónimas. La materia que aborda estos contenidos durante el año es Ciencias Naturales. (*Entrevista 2*)

En realidad suelo estar en grados de medianos a grandes, de cuarto a séptimo. Está bueno porque son más grandes y se puede charlar más, los chicos traen más inquietudes a esa edad. (...)

Y en algunos casos hay muchísimo pudor en los chicos, aunque en general se sienten aliviados porque hay alguien que los escucha. (*Entrevista 3*)



Algunas conclusiones

Hemos indagado en las prácticas docentes de escuelas privadas de religión católica en relación con la educación sexual integral. Para ello, entrevistamos a dos docentes de este tipo de escuelas y a una docente de escuela laica de gestión estatal, con la intención de tener un punto de comparación en cuanto al rol del cuerpo docente en ambos tipos de establecimientos, siempre en lo relativo a la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral sancionada en 2006.

Luego de la investigación, notamos que pese a contar con esta Ley desde hace más de diez años, aún conviven prácticas y estrategias pedagógicas que cumplen y que no cumplen con los lineamientos de la misma. En ese sentido, cabe destacar que las escuelas católicas poseen sus propios lineamientos, que a veces entran en contradicción con lo expresado en la ley.

Si bien sólo entrevistamos docentes, pudimos recabar información acerca del rol de las y los estudiantes así como de las posturas de las familias. Las docentes se ven en muchos casos impedidas de trabajar a fondo los temas de ESI en las escuelas católicas, mientras que en la escuela laica de gestión estatal,

la enseñanza se vive con mayor libertad.

Por otra parte, las y los estudiantes también presentan más inquietudes a sus docentes en las escuelas laicas, ya que no se sienten cuestionadas/os o silenciadas/os en sus intervenciones. Sin embargo, en todos los casos, cuando las docentes ven la necesidad de abordar estas cuestiones, buscan la manera de generar un clima ameno para facilitar el diálogo.

Entendemos que esta situación descripta forma parte de un largo proceso en el cambio de las prácticas pedagógicas a partir de una ley que obliga a incorporar la ESI en todos los niveles educativos. Este proceso parece más lento y resistente en las escuelas privadas de religión católica.

Queda mucho camino por recorrer, y nos parece importante poner el foco en las prácticas para no naturalizar la mirada y seguir trabajando en pos de los derechos de las niñas, niños y jóvenes que habitan todas las escuelas del país, independientemente del tipo de gestión en el que se inscriban.

Bibliografía

Abramovich, V. (2004). Una Aproximación al Enfoque de Derechos en las Estrategias y Políticas de Desarrollo de América Latina. (Ponencia). *Derechos y Desarrollo en América Latina: una Reunión de Trabajo*. Santiago, Chile. 9 y 10 de diciembre.

Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En: Carli, S. (comp.). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana, pp. 11-39.

Carli, S. (2000). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Catecismo de la Iglesia Católica. Compendio (2005). Libreria Editrice Vaticana. Recuperado de: <http://www.vatican.va/>

archive/compendium_ccc/documents/archive_2005_compendium-ccc_sp.html

Morgade, G. (comp.) (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.

Noaín Sánchez, A. (2016). *La protección de la intimidad y vida privada en Internet: los flujos de información y la integridad contextual en las redes sociales (2004-2014)*. Madrid: Agencia española de protección de datos.

Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley 26.150. Octubre 2006. Extraída de: http://www.infoleg.gob.ar/?page_id=112

Weeks, J. (1998). *Sexualidad*. México D.F.: Paidós, PUEG, UNAM.

Matemática y Educación Sexual Integral: ¿es posible?

GABRIELA CICALA, MATÍAS SCHEINKMAN, DAIANA FERNÁNDEZ GATTI Y YAMILA DÉBORA DENIS
Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas N° 2 "Mariano Acosta"

RESUMEN

Este trabajo intenta dar cuenta de las estrategias en la enseñanza de matemática en el primer ciclo de la escuela primaria desde el enfoque de la Educación Sexual Integral. Se observan clases y se realizan entrevistas, a partir de lo cual se hace énfasis en la necesidad de profundizar la capacitación y el acompañamiento a docentes desde el Estado.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza - matemática - ESI - acompañamiento - capacitación - rol del Estado

Introducción

Una primera pregunta que nos orienta en esta investigación es: ¿Se toma en cuenta el enfoque de la educación sexual integral en el abordaje de la matemática en primer ciclo del nivel primario?

Nuestro trabajo está destinado a indagar en qué medida se da cumplimiento a lo establecido por la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) y a los lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral, particularmente en el área de matemática.

La ley promueve incluir educación sexual integral en la educación formal a través del desarrollo de contenidos vinculados con el ejercicio responsable de la sexualidad, los

derechos y la salud reproductiva, la equidad de género, la prevención de la violencia de género, la prevención del VIH/SIDA, con base en el respeto a los derechos humanos. En este marco, se ha optado por relevar una propuesta de contenidos en el área de la enseñanza de la matemática en primer ciclo, dentro de la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas N° 2 “Mariano Acosta”.

Marco teórico y justificación metodológica

La Ley de Educación Sexual Integral incluye un programa cuyos objetivos son, a grandes rasgos, integrar la ESI dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación del educando en todas las instancias curriculares, asegurar la transmisión de contenidos pertinentes, promover actitudes responsables ante la sexualidad y procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres (Ley N°26.150, artículo 3, 2008).

A partir de esto, y frente a la problemática social en la que vivimos, decidimos indagar cómo se trabaja el enfoque de la ley en los primeros años de la educación primaria dentro de la instancia curricular de Matemática.

Elegimos el primer ciclo porque creemos fervientemente que las desigualdades se generan en la subjetividad de las/os niñas/os desde los primeros años de vida.

¿De dónde surge esta desigualdad? La desigualdad de género no es un hecho natural ni innato, sino todo lo contrario, surge dentro de las sociedades como una forma de ejercer el poder, de controlar los modos de vida. El régimen de poder-saber-placer conforma en los seres humanos el discurso de la sexualidad. A partir de esto parten las prohibiciones y las autorizaciones, lo que debe ser castigado o premiado, y se define la forma y el lugar de todo deseo delimitando los márgenes en los que cada sujeto puede vivir su sexualidad, estableciéndose un orden moral.

Como futuras/os docentes, creemos que es de suma importancia visualizar dónde se generan las desigualdades, para poder revertirlo en nuestras prácticas y en el desarrollo de nuestra carrera.

En relación con la historia de la sexualidad, Foucault sostiene que en los únicos lugares donde no se reprimía la sexualidad era en los burdeles y en los manicomios. Y esto es así porque la sexualidad siempre estuvo manipulada por los sectores que manejan el poder dentro de la sociedad, y ese poder históricamente fue ejercido por los hombres.

Como futuras/os docentes, creemos que es de suma importancia visualizar dónde se generan las desigualdades, para poder revertirlo en nuestras prácticas y en el desarrollo de nuestra carrera.

Siguiendo a Sautu y ots. (2005), nuestro trabajo de campo se inscribe en la lógica cualitativa dado que abordamos una problemática educativa en su singularidad. En nuestro caso concreto, las unidades de análisis son las/os docentes de primer ciclo del nivel primario de la ENS N° 2, así como también los lineamientos curriculares y la Ley de Educación Sexual Integral (2006). Trabajamos con fuentes primarias (a través de los testimonios de los docentes que entrevistamos) y fuentes secundarias (documentos curriculares, Ley de ESI, etc.). La primera tarea desarrollada fue conocer la documentación sobre el problema que se está planteando; es por eso que se exploró una gran cantidad de

información referente a la implementación de la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral.

Se consultaron lineamientos curriculares, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y diversos textos vinculados al tema. Particularmente se optó por tomar la Resolución CFE N° 43/08 de fecha 17 de abril de 2008, que, en lo referido al área de Matemática expresa:

Se sugiere a los docentes del área trabajar articuladamente con los docentes de otras materias en la producción de un proyecto de educación sexual integral, pues las herramientas matemáticas pueden ser utilizadas para expresar y analizar datos e información en relación a la educación sexual. La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza

que favorezcan los máximos desempeños en los alumnos y alumnas, sin diferencias de ninguna índole. Para ello, se prestará particular atención a evitar la presentación de situaciones estereotipadas en problemas planteados como ejercitación. (p. 30)

Más allá del párrafo señalado, se observó que no había un lineamiento para implementar la ESI en el área de matemática, es por eso que se decidió realizar observaciones y entrevistas a docentes para descubrir cómo se lleva a cabo la misma.

En lo que respecta a las técnicas de recolección de datos, se llevaron a cabo dos observaciones en tercer grado y 3 entrevistas a docentes -también de tercer grado- de la institución.

Análisis

Los datos recolectados se analizaron teniendo en cuenta la singularidad de la problemática de estudio y se interpretaron a través del marco teórico referencial.

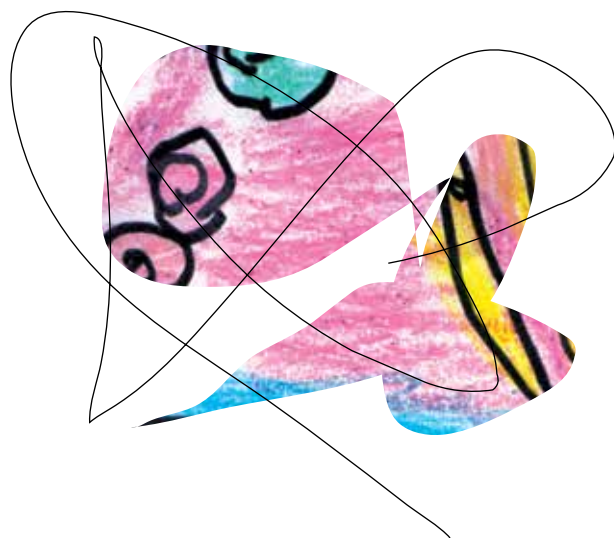
Teniendo en cuenta el problema de nuestro trabajo: ¿Cómo se piensa y cuál es el método de enseñanza de la matemática desde el enfoque de la educación sexual integral den-

tro del primer ciclo de la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas nro. 2 “Mariano Acosta”?, consideramos dos dimensiones que atraviesan nuestro objeto de estudio, a la luz de la información empírica recolectada, la dimensión pedagógico-didáctica referida a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Matemática desde el enfoque de la ESI, y la dimensión política referida a la responsabilidad que le compete al Estado como garante del derecho a la educación y del cumplimiento efectivo de la Ley de ESI sancionada en el año 2006.

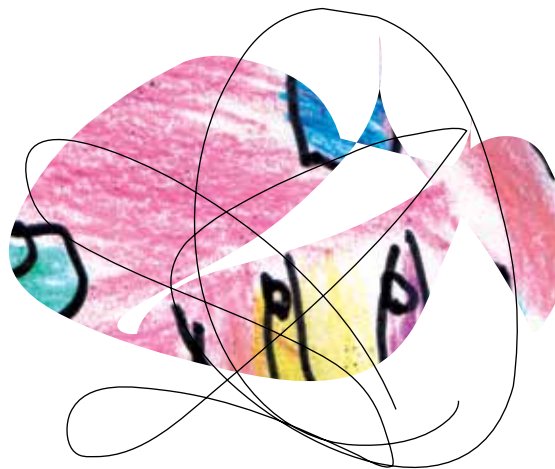
Dimensión pedagógico- didáctica

A través de las entrevistas, identificamos que las/os docentes no cuentan con capacitación específica para abordar los contenidos del área de Matemática desde el enfoque de la ESI que les posibiliten atender las inquietudes de las/los alumnas/os y así proporcionarles saberes significativos en relación con esta problemática.

Asimismo, es de suma importancia que cada docente tenga una mirada crítica sobre los recursos didácticos que utiliza en clases, tales como manuales de texto o secuencias



ajenas, para no expresar discursos contradictorios (Morgade, 1998). A modo de ejemplo, hay expresiones de uso cotidiano en las que se fomenta la desigualdad de género, como “mamá amasa la masa” y “seis obreros levantan un muro en x cantidad de horas” que nos hacen inferir que los docentes no tendrían criterios didácticos comunes y claros a la hora de seleccionar materiales para planificar la enseñanza de los contenidos desde el enfoque de la ESI (Davini, 2008). Si analizamos la entrevista a Lucas, un maestro de tercer grado, él narra una experiencia personal en la que, en una excursión, como no alcanzaban los palos de hockey para todos, los organizadores del evento separaron al alumnado por género, dándoles a los varones una pelota de fútbol y a las chicas los palos de hockey. De este modo, se propició este encasillamiento de que hay juegos para varones y juegos para mujeres. Si bien el maestro no podía alterar la secuencia de los organizadores, él pudo recuperar lo sucedido para trabajarlo cuando volvieron a la escuela, llevando a las/os alumnas/os a la reflexión. No dejar pasar situaciones así por alto, lleva a que las/os alumnas/os puedan reflexionar sobre lo que sucede en sus vidas cotidianas, más allá del ámbito escolar.



Una actividad que ilustra esta desigualdad es la que observamos en un 3er grado de primaria:

María y Leo van a ser padres. María está embarazada de 4 meses y no sabe el género de su bebé, sus amigas le compraron 3 pares de medias rosas, una pelota de River Plate, 2 toallas rosas y un body celeste. Los amigos de Leo le regalan un conjunto celeste, 3 baberos celestes, un par de medias rosa y 5 toallas celestes. ¿Cuántos regalos reciben María y Leo por su bebé? ¿Qué cosas les podrían servir si es nene y qué si es nena?

La inclusión de la Educación Sexual Integral (ESI) como un aprendizaje incorporado a lo largo de toda la escolaridad obligatoria y en cada una de las instituciones educativas, constituye un desafío frente al cual la cons-

trucción de consensos se torna fundamental y estratégica. Las alianzas y acuerdos con las familias, con la comunidad educativa en general y con otros actores públicos o privados, ligados a la educación y promoción de la salud, son procesos que no pueden quedar librados a las posibilidades de cada establecimiento educativo, sino que deben formar parte de la agenda educativa de la jurisdicción.

El Estado debe propiciar las condiciones para que la escuela se constituya en el espacio institucional que iguale el acceso a la información y construcción de saberes de todas/os las/os alumnas/os en su formación integral, reconociendo derechos y obligaciones de padres, madres y tutores como primeras/os educadores de sus hijos y al rol de las familias ligadas a la socialización y educación de las personas.

El concepto de sexualidad que se define en los lineamientos curriculares supera la noción corriente que la asimila a la genitalidad o a las relaciones sexuales. Entender que la sexualidad abarca aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos implica considerarla como una de las dimensiones constitutivas de la persona que, presente de diferentes maneras, es relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida.

Las propuestas se orientarán a promover instancias para construir aprendizajes significativos, no sólo comprenden información científicamente válida, sino también el trabajo sobre los prejuicios y las creencias que sostienen actitudes discriminatorias y el conocimiento de derechos y obligaciones. Desde la escuela, es posible trabajar en pos del desarrollo de capacidades emocionales como la empatía, valores como la solidaridad y la expresión de los sentimientos, en el marco del respeto a las diferencias.

Si bien la escuela deberá trabajar en articulación con otros sectores, esto no implica desconocer sus responsabilidades específicas, sus potencialidades y la particular complejidad que reviste el vínculo docente-alumna/o, así como también la necesidad de arribar a consensos con las familias; también desarrolla su función en el delicado equilibrio entre el respeto por las diferencias y la responsabilidad de igualar oportunidades, trabajando en pos de la restitución de derechos vulnerados y la promoción del desarrollo integral de las/os alumnas/os.

Los docentes que hemos observado implementan distintas estrategias a la hora de trabajar con la ESI en el aula, algunos tomando distintas actividades en relación con

los estereotipos, para problematizar a partir de las diferencias:

La escuela organiza un baile, todos los chicos y chicas tienen que asistir en parejas. Si en la escuela hay 200 chicos y 240 chicas. ¿Cuántas parejas pueden ir?, ¿son sólo chico con chica?

Gustavo, uno de los maestros, utiliza distintas estrategias visuales: videos, imágenes fotográficas e interacción con las nuevas tecnologías como es el trabajo con el aula virtual, donde también interactúa con las familias. Trabaja mucho con los materiales del INADI acerca de la nueva composición de las familias, diversidad sexual, discriminación, etc. A su vez, en su clase utiliza actividades como ésta para problematizar las desigualdades de género en el mundo laboral:

En una empresa de seguros el cargo de administrativa está cobrando un sueldo de \$9500. En la empresa quieren contratar un/a administrativo/a más, se postulan para el cargo dos personas, una chica y un chico. En la entrevista, a la chica le ofrecen un sueldo de \$9000 más un bono de \$500 pesos por mes si no llega tarde en todo el mes. En la segunda entrevista, le ofrecen al chico un sueldo de \$9500 más un bono de \$500 pesos por mes si no llega tarde en

todo el mes. ¿Cobran lo mismo? ¿Si no cobran lo mismo, quién ganaría más?

No hay obstáculo alguno de la institución para los docentes en la implementación de la ESI, las dificultades se muestran por parte del Estado en este último tiempo recortando las capacitaciones docentes. Cabe destacar que ninguno de los docentes observados tuvo este año una capacitación con respecto a la ESI y menos aún en el área de Matemática.

Los tres docentes tienen una gran capacidad para leer e interpretar el Diseño curricular, en términos de que no hay actividades ni lineamientos a la hora del armado de clases en el área de matemática. Queda en la tarea del docente el armado de esas actividades.

Por eso, a veces, si bien se notan esfuerzos por incorporar la ESI de manera transversal, las actividades no son siempre claras y pertinentes. Por ej.:

En un grado hay 15 nenas y 12 nenes. Cristina, una profesora de la escuela, les regala a los chicos 10 muñecas, 20 pelotas, 10 sogas de saltar y 12 aros ula-ula. ¿Alcanzan? ¿Cuántos juguetes recibe cada niña y niño?

En este tipo de ejemplos se ve que el planteo es confuso y, si bien entendemos que hay una intención de abordar las cuestiones de género, no se logra transmitir una propuesta clara en ese sentido.

Nos parece necesario y pertinente un acompañamiento por parte del Estado, por ejemplo, mediante un cuadernillo con distintas actividades de ESI a la hora del trabajo en Matemática.

Dimensión Política

Esta dimensión se reconoce a través de la relación escuela-política. Toda política pública es impulsada desde el Estado, en este caso la Ley de Educación Sexual Integral N°26.150 y su aplicación son responsabilidad del Estado Nacional y de las jurisdicciones. Podemos analizar con lo extraído de las entrevistas a los docentes de tercer grado del Mariano Acosta, que no hay lineamientos ni seguimiento por parte del Estado en la aplicación de dicha Ley.

Su aplicación de manera transversal queda de manera azarosa en cada docente y se responsabiliza a ésta/éste de manera individual. Podemos afirmar que en las entrevistas y en las observaciones se ve que hay docentes dedicados a la aplicación de la Ley de ESI (Lucas). Además, que si no hay intervención del Estado los docentes no pueden aplicar la ley, aunque quieran, por no estar capacitados (Gustavo). Ambos docentes quieren aplicar la ley de Educación Sexual Integral, pero solo uno de ellos está pudiendo hacerlo.

A la hora de pensar la especificidad de la enseñanza de la matemática, podemos observar que si bien algunas actividades mencionan contenidos referidos a la ESI, estos

no están problematizados, o bien no se vinculan con los conceptos matemáticos trabajados. Veamos el siguiente ejemplo:

Los séptimos grados del turno mañana y tarde decidieron ir todos juntos a la marcha de NI UNA MENOS, en cada turno hay 30 chicas y 20 chicos, van a acompañados de 4 docentes y de 5 padres por turno. Para ir a la marcha van a ir en micros, en cada micro entran 30 personas ¿Cuántos micros se necesitan para ir a la marcha de NI UNA MENOS?

Aquí se evidencia la intención de tratar el tema de las desigualdades de género y de los derechos de las mujeres, pero no hay una vinculación entre el contenido mencionado en el problema y el contenido matemático. Esto significa que podrían cambiarse la cantidad de chicas y chicos, el motivo de contratar esos micros y el turno al que asisten y no cambiaría en nada el problema.

Entendemos que esto se da porque no hay capacitaciones y se llega a un punto donde el papel del Estado queda muy desdibujado. No se fijan ni regulan los contenidos de enseñanza, y se está produciendo un vaciamiento de recursos didáctico-pedagógicos.

En torno al área de Matemática, la/el docente no necesariamente ve que tiene que

aplicar la ESI o, si lo ve, muchas veces no sabe cómo hacerlo. Todo esto conlleva al carácter solitario de la tarea docente dado que cada quien tiene que armar sus propias actividades del área. El hecho de que no se generen las condiciones termina agrandando la desigualdad de género que la ley de Educación Sexual Integral busca combatir.

Algunas reflexiones

A lo largo de esta investigación se logró comprender cómo en los últimos años, a partir de ser promulgada la Ley de ESI, su implementación no tuvo mucha influencia en el área de Matemática. Asimismo, podemos afirmar que en ningún NAP, libro de texto escolar, diseño curricular, o lineamientos varios se establecen actividades para que la Ley de Educación Sexual se integre de alguna manera al área específica mencionada, salvo el lineamiento presentado en el comienzo de este trabajo de campo (Lineamiento Curricular de Educación, Resolución CFE N° 43/08 de fecha 17 de abril de 2008), el cual nos permite visualizar los objetivos y propósitos formativos. Al mismo tiempo, se sugiere a las/os docentes del

área trabajar articuladamente con las/os docentes de otras materias en la producción de un proyecto de educación sexual integral, pues las herramientas matemáticas pueden ser utilizadas para expresar y analizar datos e información en relación con la educación sexual. La escuela debe ofrecer situaciones de enseñanza que favorezcan los máximos desempeños en los alumnos y alumnas, sin diferencias de ninguna índole. Para ello, este lineamiento específica que “se prestará particular atención a evitar la presentación de situaciones estereotipadas en problemas planteados como ejercitación”. Esta normativa nos dice que se debe aplicar la ley de ESI, transversalmente a todas las áreas, aunque no se incorporan actividades para su aplicación en el aula.

Luego de analizar las entrevistas y observaciones, se puede decir que su implementación en algunos casos fue nula y, en algunos otros, solo se hace hincapié sobre los estereotipos

ya que, como se planteó, esta ley tiene un alcance amplio que excede a lo estrictamente curricular en el área de Matemática.

Particularmente, basamos nuestra investigación en tercer grado del nivel primario de la ENS N° 2 Mariano Acosta, y los docentes nos confirmaron que sí se aplica la Ley, aunque sin ninguna actividad específica en Matemática, ya que estas actividades son propuestas para otras áreas, porque consideran que dentro de esa

área no saben cómo podrían aplicarla. Por lo estudiado, sabemos que se debe a la falta de material o propuestas de actividades para esa especialidad y a la escasa o nula capacitación que ofrece el Estado en materia de ESI.

Comenzamos esta indagación buscando actividades, lineamientos y estrategias

en las clases de matemática del primer ciclo de primaria que se enmarcaran en el enfoque de la ESI.

Si bien hay docentes que buscan la manera de incluir en sus propuestas los lineamientos de la ESI, esto queda en el plano individual.



Hemos sintetizado aquí lo que pudimos relevar en las observaciones y entrevistas, lo que nos habla de un camino largo que aún queda por recorrer.

Si bien hay docentes que buscan la manera de incluir en sus propuestas los lineamientos de la ESI, esto queda en el plano individual. No encontramos una mirada integral ni sistemática respecto del abordaje de la matemática en ese sentido, por lo que creemos resulta necesario un trabajo sostenido del área para incorporar lo exigido por la Ley. Además, creemos importante exigir la capacitación correspondiente al Ministerio de Educación para que las instituciones educativas puedan cumplir con la Ley.

Referencias bibliográficas

- Foucault, M. (2006). *Historia de la Sexualidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ministerio de Educación. *Lineamiento Curricular de Educación, Resolución CFE N° 43/08* de fecha 17 de abril de 2008.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Noveduc.
- Nacuzzi, L. (2012). *Principios básicos de entrenamiento en la investigación, la tesis de licenciatura*. Buenos Aires: OPFyL.
- Sautu, R; Boniolo, P; Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología*. Buenos Aires: CLACSO-Prometeo. (Páginas 39-43)
- Sirvent, M.T. y Rigal, L. (2012). *La naturaleza de la investigación científica de lo social*. Buenos Aires: OPFyL (Cap.1).

Violencia intrafamiliar en el ámbito escolar

ROSAURA DIZ, MELINA FRANCO Y MARÍA DE LOS ÁNGELES VANETTI
Escuela Normal Superior N° 1 "Pte. Roque Sáenz Peña"

RESUMEN

Este trabajo apunta a develar los casos de violencia intrafamiliar que sufren niñas y niños del nivel inicial. El objetivo es profundizar en la investigación para tener herramientas a la hora de desempeñarse como docentes en el jardín maternal o de infantes.

PALABRAS CLAVE

Nivel inicial - violencia intrafamiliar - docentes - derechos del niño - naturalización

Introducción

Hemos realizado un proceso de investigación acerca de la violencia intrafamiliar que sufren niñas y niños del nivel inicial. Lo que nos motivó a investigar esta problemática fue la cantidad de casos de violencia intrafamiliar que hemos relevado a lo largo de nuestras prácticas docentes. Además de querer investigar sobre esto para poder profundizar en por qué se observa con tanta frecuencia, decidimos tomar este tema para formarnos un poco más para el futuro, en el que probablemente nos encontremos con muchos casos más.

Por otro lado, nos resultaba llamativo el rol de las docentes frente a estos casos: resignadas, agobiadas, cansadas, rendidas frente

a esa realidad que terminaba siendo naturalizada. Y este es el eje de nuestra ponencia: cómo la mirada de las/os adultas/os -en este caso las docentes- tiende a naturalizar, y cómo se hace para volver extraño aquello que ya fue naturalizado.

El objetivo general de la investigación fue analizar las implicancias de la violencia familiar en el ámbito escolar, teniendo en cuenta al/la niño/a como sujeto de derecho en la sociedad actual, a través de la producción de un texto escrito para, de esta forma, objetivar el conocimiento.

Los objetivos específicos consistieron en analizar las propuestas institucionales para abordar la problemática de la violencia familiar en el Nivel inicial; describir las acciones/protocolos que se despliegan ante la existencia de situaciones de violencia hacia las/os niñas/os en el ámbito familiar; analizar las concepciones sobre los derechos de la infancia por parte de docentes y familias; y analizar la relación entre docente y alumna/o cuando ocurren estas problemáticas de violencia familiar.

Marco legal

En el aspecto legislativo contamos, en el plano internacional, con la Convención de los Derechos del Niño (1989), que enunció los derechos de los niños y las niñas. Los mismos fueron ratificados por la Ley Nacional N° 23.849 en 1990 y se incluyeron en la Constitución Nacional a partir del año 1994.

La legislación nacional, por su parte, cuenta con diversos tipos de leyes sobre el maltrato infantil, que buscan proteger los derechos de la niñez y la adolescencia. Entre ellas, la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N°26.061, la Ley de Educación Nacional N°26.206, y la Ley de Protección contra la Violencia Familiar N°24.417:

- *Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.*

En octubre de 2005 se sancionó la Ley 26.061 titulada “De Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes”. Esta ley delimita las obligaciones de la familia, la sociedad y el Estado y, a su vez, establece lineamientos para las políticas públicas en la materia, define las modalidades de intervención estatal frente a la amenaza o vulneración

de los derechos y, a la par, crea los Sistemas de Protección Integral:

El Sistema de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes está conformado por todos aquellos organismos, entidades y servicios que diseñan, planifican, coordinan, orientan, ejecutan y supervisan las políticas públicas, de gestión estatal o privada, en el ámbito nacional, provincial y municipal, destinados a la promoción, prevención, asistencia, protección, resguardo y restablecimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, y establece los medios a través de los cuales se asegura el efectivo goce de los derechos y garantías reconocidos en la Constitución Nacional, la Convención sobre los Derechos del Niño, demás tratados de Derechos Humanos ratificados por el Estado argentino y el ordenamiento jurídico nacional.

- *Ley de Educación Nacional*

Aprobada en diciembre de 2006, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 reconoce explícitamente los fines y objetivos de la educación para garantizar, dentro de lo educativo, el respeto a los derechos de las/os niñas/os y adolescentes establecidos en la Ley 26.061.

Las autoridades educativas competentes participarán del desarrollo de sistemas locales de protección integral de dere-

chos establecidos por la Ley N° 26.061, junto con la participación de organismos gubernamentales y no gubernamentales y otras organizaciones sociales. Promoverán la inclusión de niños/as no escolarizados/as en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plenos. Asimismo, participarán de las acciones preventivas para la erradicación efectiva del trabajo infantil que implementen los organismos competentes.

• *Ley de Protección contra la Violencia Familiar*

La Ley N° 24.417 es la Ley de Protección contra la Violencia Familiar. Fue sancionada en diciembre de 1994 y busca proteger a los niños, las niñas y adolescentes de la violencia dentro del seno familiar. Dentro de sus artículos, determina:

Toda persona que sufriese lesiones o maltrato físico o psíquico por parte de alguno de los integrantes del grupo familiar podrá denunciar estos hechos en forma verbal o escrita ante el juez con competencia en asuntos de familia y solicitar medidas cautelares conexas. A los efectos de esta ley se entiende por grupo familiar el originado en el matrimonio o las uniones de hecho.

(...)

Cuando los damnificados fuesen menores o incapaces, ancianos o discapacitados, los hechos deberán ser denunciados por sus representantes legales y/o el Ministerio Público. También estarán obligados a efectuar la denuncia los servicios asistenciales sociales o educativos, públicos o privados, los profesionales de la salud y todo funcionario público en razón de su labor. El menor o incapaz puede directamente poner en conocimiento de los hechos al Ministerio Público.

Con estos aportes, pudimos interiorizarnos sobre la mirada que tiene el Estado sobre el niño como sujeto de derecho, en desventaja con respecto al adulto que ejerce violencia sobre él. Gracias a esto profundizamos en el sistema de protección integral de niños, niñas y adolescentes, que está conformado por varios equipos que asesoran y trabajan codo a codo con las instituciones escolares.

Metodología de investigación

Buceo bibliográfico

La metodología de investigación fue, en un principio, el buceo bibliográfico sobre la temática: el concepto de infancia y cómo se fue modificando a lo largo de la historia; las definiciones de *violencia*, los tipos de violencia y, específicamente, la violencia intrafamiliar.

En primer lugar, podemos decir que la infancia es una construcción social y, como tal, surge en la modernidad. Es a partir del siglo XVIII que aparece la pedagogización de la infancia. Esto significa que se pone en marcha un proceso a través del cual la sociedad comienza a amar, proteger y considerar a los niños ubicando a la institución escolar en un papel central. Infantilización y escolari-



zación aparecen en la modernidad como dos fenómenos paralelos y complementarios.

Nuestro trabajo se relaciona de manera directa con este concepto; las niñas y los niños en el jardín se encuentran en proceso de construcción de su subjetividad. Hablar de niña/o significa pensar en una subjetividad en vías de constitución, que no está dada desde el vamos. Esa subjetividad se constituye en el discurso de las/os adultas/os, y requiere de alguien que le brinde al/la niño/a la lengua y la cultura y que, al mismo tiempo, le ofrezca espacios de protección que le posibiliten aprenderla.

Hablar de niña/o significa pensar en una subjetividad en vías de constitución, que no está dada desde el vamos.

Reconocer que el aparato psíquico del sujeto infantil está en constitución hace pensar en una particular vulnerabilidad en la infancia, que requiere de ciertas condiciones para poder poner la realidad en sus propios términos, para poder arreglárselas con ella, para poder soportarla.

Una segunda definición que nos parece importante tener presente es la de *violencia familiar* o *intrafamiliar*. Podemos decir que esta hace referencia a “la violencia ejercida en el terreno de la convivencia familiar o asimilada, por parte de uno de los miembros contra otros, contra alguno de los demás o contra todos ellos.”¹ Esta violencia que mencionamos trata del empleo de la fuerza física, hostigamiento, acoso o intimidación que ocurre en el hogar y que es ejercida por un miembro de la familia a otro miembro de la misma.

Dentro de la violencia familiar o intrafamiliar encontramos violencia contra las mujeres, contra los hombres, maltrato infantil. El maltrato hacia niñas/os o adolescentes abarca “toda forma de maltrato físico y/o emocional, abuso sexual, abandono o trato

negligente, explotación comercial o de otro tipo, de la que resulte un daño real o potencial para la salud, la supervivencia, el desarrollo o la dignidad del niño en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder”.

Una vez establecidas estas definiciones, pasamos a realizar un trabajo de campo para profundizar en el rol docente. En ese sentido, decidimos investigar a través de dos vías: una entrevista a una directora de nivel inicial con amplia trayectoria en el sistema educativo público, y una encuesta a través de Google dirigida a docentes de nivel inicial en ejercicio en el ámbito estatal dentro de la jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

¹ <https://es.wikipedia.org/wiki/Violencia>

² “Maltrato Infantil y Abuso Sexual en la Niñez”, Organización Panamericana de la Salud. Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud.

Entrevista

La entrevista, de acuerdo con Guber, “es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree; una situación en la cual una persona (el investigador-entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, respondente, informante). Esta información suele referirse a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o standards de acción, y a los valores o conductas ideales” (Guber, 2001).

Existen entrevistas dirigidas, las cuales se aplican con un cuestionario, entrevistas semiestructuradas y las clínicas, que implican la observación directa y la participación. Cabe mencionar que quien investiga debe conocer y reconocer su marco interpretativo, diferenciándolos en conceptos y terminología. Dentro del proceso general de investigación, la entrevista acompaña dos grandes momentos: el de apertura, y el de focalización y profundización. En el primero, el/la investigador/a debe descubrir las preguntas relevantes partiendo de una temática predeterminada, descubriendo aquellas que son significativas; en el segundo momento, debe implementar

preguntas más incisivas de ampliación y sistematización.

Por último, consideramos que es interesante tener la oportunidad de conversar con personas que se ocupan hoy en día de la educación de las/os niñas/os, para ver qué piensan y qué herramientas tienen para trabajar con estas problemáticas, para poder aprender a través de otras/os que seguramente cuentan con mayor experiencia que nos servirá para nuestro futuro como docentes.

Decidimos, entonces, realizar una entrevista a la directora de un Jardín de Infantes Integral (JII), ya que consideramos que lograremos recolectar información sobre el rol docente y de la institución en caso de violencia familiar. Las preguntas giran en torno a si tuvieron algún caso, de qué se trataba el caso y cómo lo manejaron. También se enfatiza en si realizan reuniones para las familias donde se haga hincapié en el respeto y cuidado de las/os más pequeñas/os, o si mencionan algunas de estas cuestiones en las reuniones.

En la entrevista, pudimos recabar muchísima información sobre cómo actuar frente a casos de violencia, los distintos organismos que intervienen, la línea de acción jerarquizada:

Si un nene viene lastimado, o se presume que, o dice que alguien le tocó la cola o lo que sea, lo primero que tenemos que hacer es llamar a la supervisora, dar aviso rápidamente ya que es nuestra autoridad inmediata, llamamos a la guardia de abogados del Gobierno de la Ciudad, que son una serie de abogados que te van guiando y te dicen lo que tenés que hacer, y la guardia de abogados puede ir a la escuela con el SAME. Una vez que el niño sube a la ambulancia ya es jurisdicción del SAME. Vos podés acompañar, pero una vez que el niño llega al hospital ellos tienen manera legal de abordar el caso. Y ellos después se conectan con la Defensoría. A su vez, tenemos que hacer la derivación al EOE -el EOE es el equipo de orientación escolar-



que está para orientar al docente; no hace tratamientos, puede orientar a una familia, a la maestra, pero no hace tratamiento en la sala de ningún niño. Pueden decirle a la mamá: “fíjate, consultá un pediatra”; explicarle cómo sacar turno, y tanto el EOE como la guardia de abogados son los que se contactan con la defensoría que va a tomar los casos de violencia.

Tenés que notificarles a los padres, los llamás, les decís que tenés necesidad de hablar con ellos, les preguntás si algo está pasando porque Pepito, Juancito -quien sea- tuvo estas expresiones. Entonces vos les contás qué expresiones tuvo el niño; les decís que está interviniendo el EOE y que está interviniendo la guardia de abogados. Obviamente, los papás dicen que no pasó nada, que fue algo circunstancial, que es una fantasía del niño, generalmente pasa eso. Tenés familias que reaccionan bien, y tenés familias que reaccionan muy mal y te dicen “qué te metés”, “¿qué estás queriendo decir?”

(...)

Podés hacer un seguimiento; por ejemplo, para el GCBA, niño que falta más de 4 días nosotros tenemos que empezar a llamar por teléfono y registrar todo. Si a la mamá la llamaste a las 10 de la mañana y te dice que está con mocos, bueno, pasó 1 día, 2 días... Vos al segundo día tenés que volver a llamar y preguntar: “¿bueno, cómo

está?”, como para ir viendo que en esto también hacés seguimiento de asistencia a la escuela, y cuando se reiteran tantas inasistencias nosotros podemos avisar al EOE y ellos pueden primero llamar por teléfono y segundo pueden mandar una asistente social a la casa.

Esto es cuando los mecanismos están súper aceitados y la voluntad de toda la gente es de trabajar. Ustedes imagínense: tenemos el EOE que hay 2 psicólogas y 1 asistente social para todos los jardines del distrito 7 -que somos 12, 12 instituciones que cada una tiene x salas, yo tengo 5 salas, otra tiene 7, la otra tiene 10 y hay otra que tiene 18- y para todas las escuelas primarias de esa región.

Esta directora cuenta con mucha experiencia ya que ha trabajado como maestra de sección, secretaria, vicedirectora y ejerce actualmente la dirección luego de casi 25 años de servicio en las escuelas públicas de la CABA. Su mirada trata de evitar constantemente la naturalización, sabiendo las limitaciones que muchas veces tenemos las y los docentes.

Frente a la presencia de múltiples situaciones particulares, el equipo institucional cuenta con un protocolo de acción para casos de violencia; pudimos constatar que aunque el sistema es lento, existen posibilidades

para al menos iniciar una acción de cuidado para las/os niñas/os víctimas de violencia:

Si, por ejemplo, vos llamás al SAME y le decís “bueno, te estoy llamando de tal lado, es una escuela del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, tengo un nene de 4 años, 3 años, 2 años que presenta un golpe en la espalda, en la cabeza, tiene un corte, no se lo hizo en el jardín, la familia no avisó...”; las llamadas del SAME también son grabadas, entonces esto arma un circuito, por ahí no es tan rápido como uno quisiera pero mínimamente vos ya sabés que vas haciendo redes con un montón de cuestiones que desde la escuela de otra manera no lo podés hacer. Y generalmente pasa que cuando el padre se ve medio acorralado saca al niño de la escuela y, sobre todo, en sectores de la ciudad donde se da habitualmente esto que yo les decía. En zona sur, por ejemplo, hay mucha repitencia en los grados más grandes porque el nene deja la escuela.

(...)

En los casos comprobados de violencia se acciona a través de la defensoría, porque ahí hay abogados, un fiscal; ellos te van pidiendo constantemente informes del chico: cómo esta pedagógicamente, si llegó golpeado, lo que pasa es que a veces, por ejemplo ahora en invierno, el pibe que viene súper abrigado, si vos presumís que alguien le pegó, o el nene que vino alguna vez con alguna marca, y... vas a tratar de ver más o

menos pero no lo podés revisar. Estamos en una posición en la que no podés revisar las piernas de un nene, o la espalda, obviamente tratás de buscar la vuelta, que se levanten la ropita ellos.

El jardín no tiene otro medio que hacer la denuncia (...) pero estos temas no son de ahora, siempre estuvieron pero ahora se acrecentaron más, hay muchos tipos de violencia en la escuela. La justicia es lenta, no se resuelven rápidamente los casos.

De los casos relevados en las diversas instituciones educativas transitadas, muchas docentes refieren una excesiva lentitud del sistema de protección y en eso suelen apoyarse a la hora de conversar sobre la desidia o resignación que sienten. Otras/os docentes ni siquiera han iniciado acciones debido a esto. Afortunadamente para nosotras, el encuentro con los diferentes casos de violencia intrafamiliar –los manifiestos en la sala– no fue visto como algo natural, y eso nos despertó la necesidad de indagar, de preguntar, de formarnos para poder abordar la problemática o, por lo menos, saber pedir ayuda, exigir que cada quien haga lo que le compete para ayudar a esas/os niñas/os.

Encuesta

En nuestra investigación, empleamos también otro instrumento de recolección de datos: la encuesta. Una encuesta es un procedimiento dentro de los diseños de una investigación descriptiva en el que el investigador recopila datos mediante un cuestionario previamente diseñado, sin modificar el entorno ni el fenómeno donde se recoge la información.

Este procedimiento se diferencia de la entrevista ya que no permite introducir temas y conceptos desde la perspectiva del informante, sino que queda acotada a la del investigador.

Nuestra intención es utilizar este recurso para poder abarcar cuestiones estadísticas y hacer un relevamiento sobre diferentes variables que inciden en el abordaje de esta problemática en la escuela. Realizamos las encuestas a docentes de Nivel Inicial de establecimientos públicos de la zona de la CABA.

El relevamiento de las 19 encuestas realizadas online sobre violencia familiar en el contexto escolar a docentes de Nivel Inicial que trabajan en escuelas de gestión estatal, permitió conocer que el mayor porcentaje de docentes encuestadas no tuvo ningún caso de violencia intrafamiliar relevado. Sin embargo, hay un 40% que mencionó haber constatado pocos o bastantes casos en su práctica docente y, relacionando esto con la entrevista, podemos decir que si bien hay un panorama variado, existen casos de violencia que se manifiestan en los jardines maternales y de infantes. Es decir, que la problemática de la violencia intrafamiliar todavía es algo que se observa en las escuelas y aún es un problema que hay que resolver. Como bien explicita la directora, esto será posible actuando colectivamente todos los miembros de la institución, respetando y haciendo respetar los derechos de las/os niñas/os para

que éstos no sean vulnerados, actuando de manera solidaria y comprometida. La directora entrevistada describe cómo proceder en estos casos pero, según las encuestas, si bien hay un mayor porcentaje de docentes que conocen algunas herramientas, un 10 % nunca recibió asesoramiento, un gran porcentaje de docentes no conocen cuáles son los organismos que intervienen en un caso de conflicto y la mayoría se sienten solos, ya que no reciben ayuda para abordarlos. Hay un gran porcentaje que no trabaja sobre las problemáticas en el ámbito escolar; existen leyes y procedimientos pero falta mucha información de acuerdo con lo relevado.

Algunas reflexiones

Hemos podido reflexionar, a partir de este trabajo, sobre la relación familia-escuela y cómo muchas veces se ve fragmentada al iniciar acciones frente a casos de violencia intrafamiliar, siendo la/el niña/o rehén en la lucha Estado-familia. Y esto generalmente es motivo de cierta cautela a la hora de actuar.

Es clave considerar que estamos hablando de niñas y niños de 45 días a 5 años – en tanto somos docentes de nivel inicial- cuya expresión y comunicación aún está en construcción, y si además pensamos en niñas/os vulneradas/os de sus derechos es imprescindible pensar en docentes atentas/os, reflexivas/os, observadoras/es, para poder vincularse de manera sana y comprometida con esa/e niña/o que necesita ser protegida/o.

Hemos indagado en una temática compleja y, ante las situaciones de violencia intrafamiliar, consideramos necesario que todas y todos las y los docentes sepan cómo proceder en estos casos, que reciban asesoramiento y ayuda para que sea posible resolver las diferentes problemáticas y que no se vulneren los derechos del niño. Existe un protocolo de acción que entendemos debería estar al alcance de cualquier docente, en

una cartelera de la sala, en cualquier lugar accesible incluso para quienes recién comienzan y están realizando suplencias.

Entre muchas reflexiones, esta investigación ha generado en nosotras la necesidad de mirar todo el tiempo, volver a mirar y no naturalizar esta realidad que tiende a volverse cotidiana. No dejar que los miles de casos a la espera de una acción queden invisibilizados por la cotidianeidad del quehacer docente.

Bibliografía

- Batallán, G. (1983). *Talleres de educadores. Síntesis de fundamentos y estado actual de la investigación*. Bogotá, Colombia: CIUP-IDRC.
- Cornejo, R. (2006). El trabajo docente en la institución escolar. *Revista de Psicología*, vol. XV, (2), 9-28.
- Dussel, I. (2005). La renovación del oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. *Seminario Internacional La renovación del oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: IIPE - Unesco.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Editorial Norma. Cap. 3 y 4.
- Ministerio de Educación de la Nación (2014). *Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2008). *Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica*. Escuela de Capacitación CePA (Centro de Pedagogías de Anticipación).
- Ministerio de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2011). *Guía de Orientaciones Educativas, Maltrato Infante Juvenil*.
- Montes, G. (2000). *¿De qué hablamos cuando hablamos de derechos?* Buenos Aires: CTERA/Cámara Argentina del Libro/Unicef Argentina.
- Tizio, H. (2001). *Reinventar el vínculo educativo. Aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa. Cap. 2, 4 y 10.
- Vigliola, E. y Subatovsky, I. (2004). Violencia en el ámbito educativo. *Revista Actualidad psicológica*, V. 319.
- Windler, R. (2000). De esto sí se debe hablar. En: Malajovich, A. (comp.). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- Zelmanovich, P. (2004). Arte y parte del cuidado en la enseñanza. *El Monitor de la Educación*, 4. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

La sexualidad como parte de la vida cotidiana

JULIETA LLAURADÓ

Escuela Normal Superior Nº 7 "José María Torres"

RESUMEN

Se indaga sobre los alcances de la educación sexual integral en el marco de jardines de infantes de la ciudad de Buenos Aires, a partir de entrevistas, observaciones y aportes teóricos. Se trabaja especialmente en la necesidad de que se conozca la Ley de Educación Sexual Integral y se dé cumplimiento a la misma, lo que implica profundizar la capacitación docente en ese sentido. Asimismo, se plantea que las y los docentes reflexionen e investiguen sobre sus propias prácticas.

PALABRAS CLAVE

Nivel inicial - educación sexual integral - investigación etnográfica - docentes

Introducción

Este trabajo de investigación se origina a partir de una preocupación personal como futura graduada de un instituto de formación docente y actual docente idónea. A partir del relevamiento de datos por medio de entrevistas, situaciones observadas y aportes teóricos comprendo que todos/as estamos implicados/as y siempre, consciente o inconscientemente, educamos en sexualidad.

Es por esto que, siguiendo a Henry Giroux¹, voy a trabajar con la idea de que los profesores pueden ser intelectuales transformadores. Este autor cuestiona la escuela

¹ Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós. (Pp. 171-178).

tradicional, sin dejar de entenderla como un espacio que reproduce lo que las sociedades capitalistas tienen como condiciones y que, por tanto, no puede estar aislada.

¿Será entonces que educamos bajo la naturalidad de las situaciones?

Preguntas y supuestos

Toda investigación parte de preguntas, y en este caso, fueron:

- ¿Qué se entiende por Educación Sexual Integral?
- ¿Cómo se aplica en las escuelas infantiles la Ley hoy vigente?
Asimismo, es importante dar a conocer los supuestos que guiaron este trabajo:
- El primero es el conocimiento de la Ley de Educación Sexual Integral, N° 26.150, que establece “*que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal*”.²

² <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>

Dicha Ley fue sancionada el 4 de octubre de 2006 y promulgada el 23 de octubre de 2006.

- El siguiente supuesto es que la Ley mencionada anteriormente no siempre se cumple, y por eso la decisión de realizar una investigación. Actualmente trabajo en instituciones infantiles, en las cuales puedo observar a través de los lineamientos curriculares y de las planificaciones que la Ley no está siendo aplicada de manera correcta.
- Otro supuesto parte de que se debería dar capacitación docente específica en las instituciones, para abordar tanto la Ley como las temáticas relacionadas con la educación sexual infantil. Comprendo por experiencias y vivencias propias que la capacitación docente respecto de estos temas no es regular en las escuelas.



Algunos antecedentes teóricos

Además de la Ley de Educación Sexual Integral y de la propia experiencia, he tenido presentes algunos materiales que me permitieron incorporar una visión más amplia del tema:

- Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial. Buenos Aires. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2011).

Se ha tomado este documento como un posible material teórico para analizar el problema de investigación, ya que parte de una concepción integral de la sexualidad, en la cual se incluyen los aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales relativos a la sexualidad. “*Así pensada, la educación sexual debe incluir, entre sus enseñanzas, aquello que promueva y contribuya a desarrollar las relaciones con los otros y con uno mismo.*” (p. 14).

Estos lineamientos curriculares entienden que “*enmarcar a la educación sexual en los derechos humanos es reconocer la importancia que estos tienen en la construcción de la subjetividad, en la constitución de los sujetos en tanto sujetos de*

derecho; la construcción de la ciudadanía y la reafirmación de los valores de la democracia.” (p. 16).

- Weeks, Jeffrey (1998). *Sexualidad*. México DF. Paidós. PUEG UNAM. Cap. 2: “La invención de la sexualidad” (p. 21 a 46). Este texto aporta un recorrido por varias concepciones acerca de la sexualidad. Fundamentalmente, se plantea que entender la sexualidad implica no considerarla como un fenómeno primordialmente “natural”, sino como un producto de fuerzas históricas y sociales. Desde luego la sexualidad existe como una presencia social palpable, que configura nuestra vida pública y personal. De este modo, el autor define a la sexualidad como una construcción histórica, que reúne una



multitud de distintas posibilidades biológicas y mentales.

- Morgade, Graciela (comp.). (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires. La Crujía. La selección de este aporte bibliográfico nos aporta la mirada de que toda educación es sexual, porque en todo momento en las escuelas están presentes los cuerpos sexuados y, explícita o implícitamente, los significados de género que atribuimos a esos cuerpos, lo aceptable o lo descartable, lo bello o lo desagradable, lo correcto o lo incorrecto. Es decir, todos y todas estamos siempre implicados/as e, inevitablemente, conscientes o inconscientemente, educamos en sexualidad.

Desde el lugar de futura docente, quiero incorporar la mirada de la investigación etnográfica para abordar el tema de la educación sexual integral en las escuelas infantiles. Si los/as docentes se constituyen como investigadores/as de sus prácticas, específicamente en lo vinculado a la sexualidad, podrán tomar conciencia de los modos de abordar la educación sexual en las escuelas en las que trabajan.

Docentes como intelectuales

Desde el lugar de futura docente, quiero incorporar la mirada de la investigación etnográfica para abordar el tema de la educación sexual integral en las escuelas infantiles. Si los/as docentes se constituyen como investigadores/as de sus prácticas, específicamente en lo vinculado a la sexualidad, podrán tomar conciencia de los modos de abordar la educación sexual en las escuelas en las que trabajan.

Entrevistamos a Yanina, una maestra de sala de 5, y ante la pregunta sobre la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral, manifestó:

“Adentro de la sala yo trabajo la sexualidad con lo que es el cuidado del cuerpo, hay como un ‘tabú’ con el tema de la sexualidad y hay muchos padres que no les gusta que les enseñe a sus hijos que las nenas tienen vagina, que los nenes tienen pene, cosas así, muy puntuales. Entonces yo lo que hago es trabajar el cuidado del cuerpo, el cuidado de uno mismo, el cuidado del otro. No sólo de que tienen que tener cuidado de no golpearse, no pegarse porque es peligroso, no es lo único que hay que cuidar del cuerpo. [...] Bueno, yo te dije que hay muchos padres que no les gusta pero en realidad el colegio nunca te dice ‘bueno, trabajá sexualidad’, ¿entiéndés? Como que no les importa mucho.”

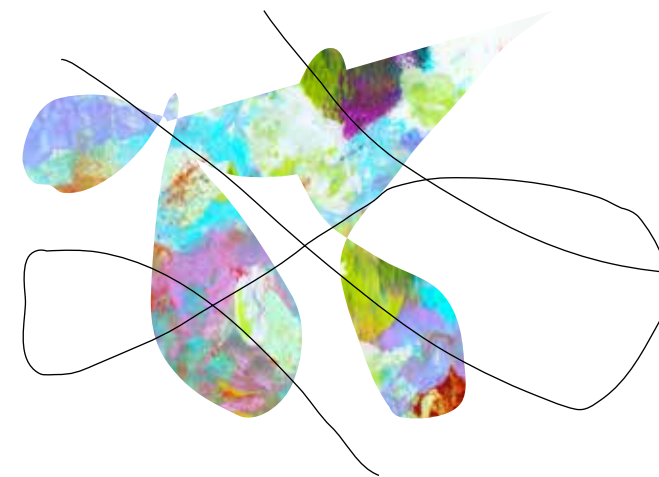
Retomando el texto de Giroux³, comprendo que al observar a los profesores como intelectuales y también como investigadores de sus prácticas es importante saber que toda actividad humana implica una forma de pensamiento. Si pensamos en los futuros docentes, muy lejos de enseñarles a ser investigadores de sus propias prácticas, se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad del pensamiento crítico. Dice Graciela Batallán: “Quién conoce más la práctica que el docente”⁴. La autora nos invita a pensar que hay una base que supone que los maestros son formados como un recurso transmisor, por ende es esperable que actúen su rol docente desde el dar. Es sabido que el docente tiene una autoridad acotada para discutir, proponer y aconsejar políticas educativas. “Queremos investigar cómo el medio social está en el mundo de la cotidianidad escolar, explicarnos cómo el ‘ordenamiento ideológico’ característico de cada contexto social condiciona las relaciones en la práctica y justifica un rol do-

cente a desempeñar” (Batallán, op. cit., p. 10). Poder ser investigador de su práctica involucra sus saberes docentes presentes en la vida cotidiana, aquello que no está documentado; el saber de la experiencia y lo cotidiano son datos antecedentes necesarios para la futura investigación.

Algunas reflexiones para seguir investigando

Recuperando los aportes de Woods⁵ al campo de la investigación educativa, sostengo que hacer etnografía es conocer el enfoque que intenta dar cuenta del punto de vista de los sujetos que son parte del problema de investigación, comprender la significación que los otros le dan a sus prácticas. Es por esto que considero tan importante para futuros/as y actuales docentes realizar trabajos etnográficos, ya que, para poder hacer una investigación es necesario dar cuenta de la “voz” nativa de los actores y sujetos que son parte de esa investigación. Qué mejor que un docente que conoce y registra la voz de esos actores para

hacer etnografía; para hacer una investigación etnográfica es necesario poder acercarse para luego mirar el objeto de conocimiento con distancia, es decir, una tensión entre participación y observación. Es central el lugar del investigador, quien se piensa y mira a sí mismo como preguntándose qué busca, teniendo constantemente una mirada abierta y sosteniendo la tensión nombrada anteriormente.



En relación con el tema de esta investigación, la tensión se manifiesta en las instituciones, y se expresa como una suerte de negociación entre lo que la Ley de Educación Sexual Integral exige y lo que las escuelas se permiten hacer. Cuando le preguntamos a Yanina si hay proyectos de sexualidad infantil en el jardín donde trabaja, nos dice:

³ Giroux, H. (Op. cit).

⁴ Batallán, Graciela (1983). *Taller de educadores: capacitación mediante la investigación en la práctica. Síntesis de fundamentos*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Programa Buenos Aires.

⁵ Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

“Este es un tema que no se toca en el jardín, nadie habla. Las directoras si pueden zafar genial, ni te proponen que lo trabajes. Yo, cuando quiero trabajar algo referido a eso, lo hago con lo que es el cuidado del cuerpo porque si no no me aprueban las planificaciones, pero bueno, esa ya es otra historia de las directoras.”

Pero entonces, si creemos en un docente que tiene como función ser crítico, intelectual, activo y transformativo, ¿qué tiene que hacer respecto a la pedagogía? La pedagogía tradicional cree que la escuela es apolítica, pero pensar a los docentes creativos y activos en la escuela supone que la pedagogía sea más política y lo político más pedagógico, por ende invita a reconocer la postura política de la pedagogía y enmarcar la lucha política en prácticas más pedagógicas.



Bibliografía

- Batallán, G. (1983). “Taller de educadores: capacitación mediante la investigación en la práctica. Síntesis de fundamentos”. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Programa Buenos Aires.
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Ley de Educación Sexual Integral, N° 26.150. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anejos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2011). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial*. Buenos Aires.
- Morgade, G. (comp.). (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexualizada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Weeks, J. (1998). La invención de la sexualidad. En *Sexualidad* (pp. 21 a 46). México DF: Paidós. PUEG UNAM.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Exploración de los límites y la autonomía en el Jardín Maternal

ANTONELLA BANDA, ELIA GONZÁLEZ Y CECILIA LABAKÉ
Escuela Normal Superior Nº 7 "José María Torres"

RESUMEN

Se explora a través de observaciones y entrevistas a docentes y mamás de niñas/os pequeñas/os cuáles son las implicancias de la palabra, de lo corporal y del uso del espacio en la construcción de límites y en el desarrollo de la autonomía. El rol de las personas adultas es de fundamental importancia en el jardín maternal para la construcción de la subjetividad de bebés y deambuladoras/es..

PALABRAS CLAVE

Límites - autonomía - jardín maternal - adultas/os significativas/os - palabra - cuerpo.

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos contar nuestras primeras experiencias de trabajo de campo en el ámbito de la Escuela Infantil. Nos interesa indagar cómo los límites y la autonomía se van construyendo tanto en la escuela como en el mundo privado (la familia) y cómo este proceso se refleja en las intervenciones que las y los adultos/os a cargo hacen sobre las/os niñas/os (sus conductas, sentimientos, pensamientos y cuerpo).

Entendemos que las/os niñas/os son sujetos que están atravesando un período muy singular del ciclo vital y que una de las características más llamativas es la necesidad de contar -casi- permanentemente con un/a otro/a que sostenga, acompañe y los/as va-

lore como interlocutores/as. Puesto que nos posicionamos desde una perspectiva constructivista, creemos que las/os adultas/os tienen gran responsabilidad en este proceso pudiendo obstaculizar o ayudar en la construcción de la subjetividad de las/os niñas/os, mediante la posibilidad de habilitar y propiciar espacios y tiempos para que estas/os puedan ir desarrollando sus propias habilidades.

De aquí, que cuando pensamos el ejercicio docente en el maternal nos surjan preguntas como: ¿De qué manera se construyen los vínculos docentes-niñas/os? ¿Cómo se fomenta la construcción de autonomía y los límites de convivencia? ¿Cómo se interpreta al/la niño/a? ¿Bajo qué paradigma de niñez se piensan las intervenciones? ¿Las docentes serán conscientes del modo en que intervienen?

Dentro de cada trayectoria personal podemos identificar momentos claros en los que hemos escuchado afirmaciones tales

como: “Las/os niñas/os necesitan que dirijan sus actividades y les marquen los límites constantemente” o que “el/la docente debe intervenir de forma activa y mostrar modos de resolver”. Así mismo, hemos sido testigos del modo en que muchos de estos enunciados terminan encarnados en acciones sobreprotectoras, en extremo paternalistas o lisa y llanamente negligentes (en tanto se resuelve por la/el niña/o, obstaculizando por completo las instancias de exploración y aprendizaje por sí misma/o).

Es aquí donde entendemos que radica la relevancia de este trabajo puesto que lo concebimos como una posibilidad de reflexionar acerca de estos “supuestos iniciales”, cotejarlos con pequeños fragmentos de la cotidianidad de las salas, de la vida docente y de la vida familiar y, con estos insumos, sentipensar-nos en acciones e intervenciones que construyan espacios de respeto y ternura para cada niña y niño.

Marco teórico

El abordaje de los límites en el ámbito escolar está determinado por múltiples factores: personales, sociales e institucionales, y constituye a su vez un factor de considerable incidencia en los procesos de aprendizaje. En este sentido, y siguiendo a Gerstenhaber: “la puesta de límites es una práctica escolar en sí por ser una acción que desarrolla la docente con un propósito educativo” (1997, p.19).

Como en toda práctica educativa, cuando se limitan las acciones de las/os niñas/os se está transmitiendo un mensaje, mensaje que refleja el pensamiento de quien limita, a la vez que está determinado por las concepciones de sujeto que se tengan. De esta manera, las creencias y los supuestos que portan las/os docentes son el fundamento de cada acción educativa.

En este sentido, nos posicionamos desde una perspectiva constructivista, considerando al acto de educar como un acto político, que puede habilitar y permitir un espacio de reflexión crítica y de aprendizajes significativos. De acuerdo con Giroux, desde esta perspectiva podemos encontrar “dos elementos del discurso en cuestión: la definición de las escuelas como esferas públicas

democráticas y la definición de los profesores como intelectuales transformativos” (1990, p. 33).

Entendiendo la democracia crítica como un movimiento social que impulsa la libertad individual y la justicia social, Giroux agrega:

Si creemos que el papel de la enseñanza no puede reducirse al simple adiestramiento en las habilidades prácticas sino que, por el contrario, implica la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad libre, entonces la categoría de intelectual sirve para relacionar el objetivo de la educación de los profesores, de la instrucción pública y del perfeccionamiento de los docentes con los principios mismos necesarios para desarrollar una ordenación y una sociedad democrática. (1990, p. 175)

En contrapartida, en el nivel inicial necesitamos reformular la concepción de docente como intelectual transformativo si esta deviene de una idea únicamente crítica, racional y rígida. Lo anterior, ya que reconocemos el rol fundamental que ocupa el cuerpo del/la adulto/a como sostén, cuidado, apoyo y contención del/a niño/a. En otras palabras, el cuerpo, la voz y la escucha se convierten en un factor fundamental en el nivel inicial.

En este sentido, de acuerdo con María Emilia López:

Hay un riesgo que atraviesa al jardín maternal en su condición de institución educativa, y que consiste en perder de vista su especificidad, en el traslado de las variables didácticas y de los objetivos y metodologías de otros niveles a éste. (2005, p. 2)

Desde esta perspectiva, la autora propone identificar el objeto de enseñanza en el nivel inicial y construir una didáctica específica para las y los destinatarias/os de la práctica pedagógica. Por tanto, denomina dicha didáctica específica como “didáctica de la ternura” (2005, p. 9), la cual consiste en mirar y pensar al/la niño/a observando sus competencias y necesidades; generar empatía para lograr el encuentro con el/la niño/a; y un vínculo que permita desarrollar la comprensión y el diálogo como base democrática de la tarea pedagógica. Al decir de María Emilia López: “El pensamiento crítico, en este caso, cobra operatividad, si en vez de anclarse en la denuncia ofrece modelos alternativos, inventa otros modos de estar en la situación, activa alguna posibilidad de pensamiento” (2005, p. 9).

En este sentido, para que dichos cuidados y aprendizajes significativos sean posibles, tanto en el seno de la familia como en una institución educativa hace falta acom-



pañar la construcción subjetiva de los niños y las niñas. Y este proceso requiere de gran disponibilidad corporal-afectiva, observación, sentido crítico y, sobre todo, imaginación para poder ofrecerle a las/os niñas/os espacios/tiempos/modos que las/os ayuden a definir la propia individualidad.

En esta misma línea encontramos la Pedagogía de la Crianza, como un campo teórico en construcción y en donde “crianza” es el proceso educativo característico de las/os niñas/os en sus primeros años. Este proceso contempla el desarrollo de las funciones de cuidado, socialización y adquisición de identidad que en un marco de afecto permite el crecimiento y la autonomía (Aragón, en Soto & Violante, 2008).

Respecto al crecimiento y la autonomía, también nos encontramos con los aportes de

Calmels (2009) quien enuncia: “Es el pasaje de la horizontalidad a la verticalidad. De la necesidad de máximos apoyos y sostén a la independencia del sostén y la reducción de los apoyos” (p. 19). También García y González señalan:

Para que el niño pueda orientarse subjetivamente en el espacio objetivo, debe aprender a modelar sus propios gestos en relación con los objetos y con los sujetos. [...] Para el/la niño/a la posibilidad de moverse libremente representa el acceso a la fuente principal de conocimiento: su propio cuerpo y, a través de él, al mundo que lo rodea. (2009, p. 11)

En ambos casos, las autoras enfatizan el protagonismo del cuerpo de la/el niña/o y la función de sostén del cuerpo del/la adulto/a; lo que refuerza la idea y el sentimiento de que somos humanas/os en tanto somos/estamos con otras/os humanas/os.

Estrategia de campo

Hemos realizado un trabajo de campo que se basó en observaciones y entrevistas. Los registros de observación se hicieron en una Escuela Infantil que comprende el nivel maternal y de infantes, y funciona tanto en jornada simple como en jornada completa. Es una institución de reconocida trayectoria y está ubicada en el barrio Villa Urquiza.

Las situaciones seleccionadas son producto del requerimiento de las observadoras, quienes solicitaron registrar experiencias en las salas del nivel maternal. El criterio de selección fue la accesibilidad a la institución, el contacto fue gestionado por la docente de la asignatura. Así mismo, cabe destacar que dos de las tres observadoras han realizado prácticas en la institución, lo cual facilitó que cada estudiante pudiera elegir la sala para observar.

En cuanto a las entrevistas, se realizaron a una docente de nivel inicial que se desempeña en jardín privado, y a una madre de un niño que acude al jardín desde que tiene dos años. Tal como en el caso de las observaciones, primó la accesibilidad en términos de disponibilidad horaria y proximidad a las entrevistadas.

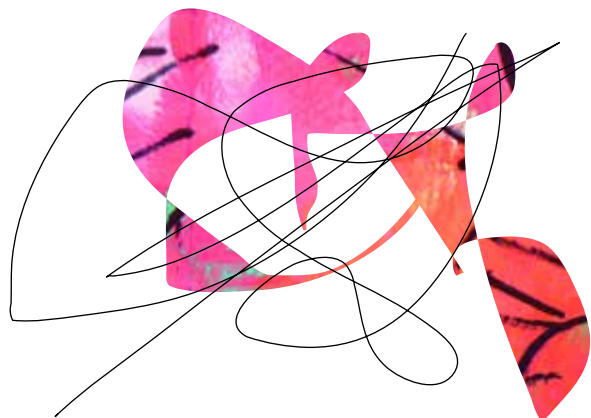
Aproximación al análisis del material de campo

El cuerpo

Observamos que en el nivel inicial hay distintos momentos fundantes en la construcción de la subjetividad en el/la niño/a o bebé donde es primordial tanto la participación activa del/la docente como su rol indirecto en determinadas propuestas. Es decir, el rol docente como observador/a y como quien habilita las situaciones de enseñanza creando las condiciones necesarias para la misma.

En este sentido, en las actividades cotidianas de la sala Lactario, presenciamos momentos donde el cambiado de pañales se realiza en un minuto por cada bebé. Esta velocidad y la escasa interacción amorosa que se registra en dicho tiempo, se asemeja más a un acto mecánico que a una actividad de crianza; por un lado, no permitiría la participación más activa del/la bebé en el cambiado y, por otro lado, no propiciaría el espacio para generar un vínculo más cuidado entre la docente y el/la bebé durante la situación mencionada. De acuerdo con Calmels:

El hecho de cambiar, entonces, puede ser un acto que se mecanice, que se organice siempre de la misma manera con todos los niños. O puede ser un acto que se ritualice.



Quiere decir que tenga un momento, que tenga gestos, que tenga palabras, y que no se haga con todos los niños en particular sino que se haga de formas diferentes porque los niños son diferentes y uno es diferente con cada niño. (2003, p. 2)

Tal y como lo indica el autor, este momento de suma vulnerabilidad para el/la niño/a debe darse en un clima de gran sostén (desde el tono muscular, la suavidad de la caricia, la mirada y la voz que cuenta/canta/avisa/nombra) y es aquí donde radica la importancia del tiempo que se le dedique a la actividad.

A su vez, de acuerdo con García y González, es importante señalar: “La organización de la vida cotidiana y la modalidad de los cuidados corporales que recibe un niño, son ejes alrededor de los cuales se constituye psíquicamente el sujeto humano” (2009, p. 2).

Por otra parte, en la misma sala se observan momentos de juego donde la participación activa de la docente puede obturar el movimiento postural autónomo en las/os bebés. A modo de ejemplo:

La maestra 3 les canta a las/os bebés que están jugando en el sector de juegos, delimitado con el corralito. Dicha maestra pone cuatro tablas con distintas texturas y va poniendo las manos de las/os bebés en las

tablas. Algunas/os bebés ponen las manos por cuenta propia.

La maestra 3 le saca la tabla con felpudo del pie a un bebé y se lo da a otro. Le pone los pies encima del felpudo y dice, dirigiéndose al bebé mientras lo sienta a una suya con los pies en la tabla/cuadrado: “A ver si a vos te pasa algo pisando acá”. “A L. no le gustó pisar, levantaba los pies”, le cuenta la maestra 3 a las otras dos maestras.

A las/os bebés que ya les dieron de comer las/os llevan al sector de juegos. “¿Me pasás el celu, por favor?”, le dice la maestra 3 a otra. Ésta se lo alcanza y la maestra 3 les saca fotos a las/os bebés. (Observación sala Lactario)

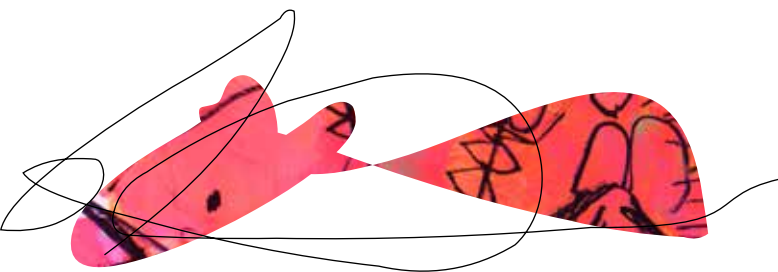
Por un lado, se observa que algunas/os niñas/os exploran materiales con distintas texturas y sentados en el piso, con movimientos voluntarios y propios. Pero, por otro, la docente le saca una de las texturas a un bebé que las estaba explorando y le coloca el pie a otro bebé “a ver si le gusta” y luego lo comenta con las otras maestras.

En este sentido, no nos es claro el objetivo de la propuesta. Debido a la forma en que la docente interviene, pareciera que sus concepciones sobre el sujeto estarían ligadas a que “el docente debe intervenir de forma activa y mostrar modos de resolver” y, como ya hemos revisado, son estas concepciones y supuestos sobre las/os niñas/os los que influyen y determinan en parte la tarea educativa.

En otra de las observaciones, vimos manejos de los cuerpos de las/os niñas/os por parte de una de las docentes en situaciones en que no era necesario. Los niveles de autonomía que las/os niñas/os van conquistando, van acompañados de la confianza y el respeto por parte de las/os adultas/os a cargo.

Se había roto una de las bolsas que contenía algo adentro que era peligroso para las/os niñas/os. La docente 2 las/os pasa alzándolas/os desde las axilas de a una/o por sobre la reja, hasta que luego del cuarto niño que pasa, abre la puerta de la reja y pasan caminando. (Observación sala Deambuladores)





Si pensamos en que lo sensorio motriz son escenas estructurantes de la motricidad, y que esta no es innata, sino que implica una intervención escénica, es decir, un otro/una otra como horizonte que humanice aquellos gestos, aquella corporalidad, ¿qué tipo de humanización se propone desde el cuerpo al tomarlo y llevarlo de un lado a otro, cuando las/los niñas/os pueden trasladarse por su cuenta y el espacio lo permite? (ya que había una puerta para que pasen). En este sentido, vemos cómo la corporalidad y cómo se manejan los cuerpos reflejan el respeto por las decisiones y la construcción de la autonomía de las/os niñas/os.

Como trae Levin, lo sensorio motriz se liga y anuda al campo de la estructuración subjetiva. La representación psicomotriz no es *per se*, sino que se constituye simbólicamente según cómo el Otro subjetiva aquellas acciones.

En las entrevistas realizadas, se puede ver que lo corporal es intrínseco a la relación con las/os niñas/os, pero se registran

distintas maneras de elaborar y ceder autonomía que datan de una intencionalidad por parte de las personas adultas con respecto a la corporalidad:

“Con las trepadas que son peligrosas, yo trataba de estar al lado por si se caía. Hubo un tiempo en que no me despegaba nunca, estaba pegada ahí, estaba al lado por si se caía para ponerle la mano, por si tenía que agarrarlo, para tratar de que no se lastime. Y cuando cumplió los dos años que se empezó a desbordar... así como enojo, furia, qué sé yo... ahí era un poco de contenerlo con el cuerpo, antes de eso no me acuerdo. Antes no había estos dramas de grito, pego y pataleo pero sí estaba lo otro que era sostenerlo todo el día para que no se lastime, nada más ni nada menos, estaba todo el día”. (Entrevista a una madre)

La madre refleja los cambios de estrategia de vinculación e intervención que tuvo que ir haciendo a medida que el niño crecía, que se transformaban sus demandas y sus niveles de autonomía. En este sentido, agrega hacia el final de la entrevista:

“Ahora, desde que nació el hermano, yo por ahí le puedo dar menos bola en algunas cosas, por ejemplo, lo noto mucho en relación a lo que es ir al baño. Porque a pesar de que dejó los pañales en el verano tiene

un montón de otras cosas que hacer: como bajarse la ropa, limpiarse solo, lavarse las manos, subir y bajar la tapa, tirar la cadena y todas cosas que vienen después de dejar los pañales. Todo eso desde que nació el hermanito, que fue hace cuatro meses, él empezó a hacer más cosas por su cuenta.”

La palabra

Teniendo presente la fuerza de la palabra de la docente, en las observaciones se han visto varias intervenciones que cabe analizar desde algunas perspectivas teóricas. En principio, es necesario reconocer el poder performativo y estructurador del lenguaje. Como propone Kaplan, “los actos de nominación escolar tienen como efecto que cada uno conozca sus límites y, por ende, autodelimite el espectro de sus expectativas y estructure sus trayectorias” (2005, p. 80). Cuando la autora hace alusión a la nominación escolar, le otorga una gran responsabilidad al docente, en tanto tiene la capacidad de reproducir o transformar aquella trayectoria. Y esta responsabilidad se vuelve aún mayor por parte de la docente, ya que representa una figura legitimada socialmente, que ocupa un lugar simbólico importante en los procesos de subjetivación de las/os niñas/os. Ahora bien, en estas edades podríamos ha-

blar de *adultas/os significativas/os* más que de un rol de docente legitimado, esa/e otra/o que subjetiva.

En este sentido, hay registros que indican modos de comunicarse con las/os niñas/os que no habilitan a la comprensión del reto o de la norma. A su vez, el sentido verbal que le brinda la docente a las/os niñas/os es obturar y negar sus sentimientos:

“No chicos, no”, dice la docente 2 y les quita lo que están tironeando. Uno de ellos llora muy fuerte.

“No sé por qué gritás, no te pasa nada”, dice la docente 2. (Observación sala Deambuladores)

En esta línea, pareciera que la docente evita el conflicto entre las/os niñas/os, sin la búsqueda de que comprendan por qué “aquello no”, o qué de todo lo que sucedía significaba “que no”. Incluso, descalifica lo que le pasa al sujeto sin comprender ella misma ni ayudarlo a comprender cuál fue el hecho que lo afectó para gritar.

En la misma sala, se observa luego una situación similar, en cuanto obtura la construcción subjetiva de una niña y un niño. La maestra podría acompañar a las/os niñas/os mediante la palabra en la comprensión de lo que está sucediendo, y ayudarlas/os a signi-

ficar e identificar lo que a ellas/os les generan emocionalmente los siguientes sucesos:

Mora, que miró cuando la nombraron, se queda mirando luego de que dejaron su biberón sobre la mesada y se pone a llorar. Un niño (el niño al que jugaron a la adivinanza de quién había roto algo, el mismo niño que quiso quitar el tambor, y quien se tiró encima de otro niño, a quien la docente le mostró cómo abrazar), aquel niño se le arrima y la empuja, ella cae y llora aún más. La docente 3 la mira y pregunta mirando a sus compañeras: “¿Dónde está el chupete? Está un poco intensa hoy Mora”. (Observación sala Deambuladores).

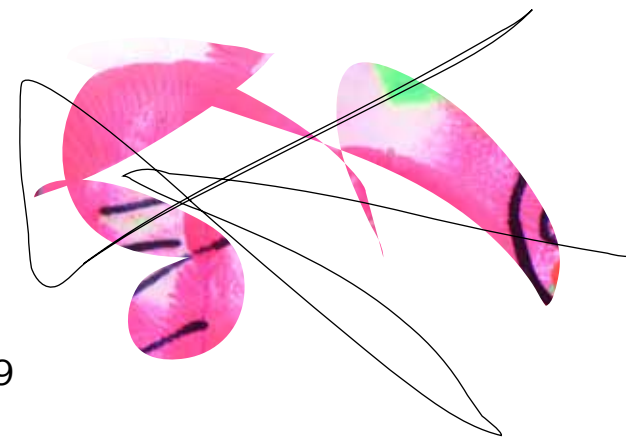
En este caso, tanto la palabra como el cuerpo de la docente podría ayudar a contener al niño “que siempre rompe algo” (según la descripción de la docente) y a la niña que estuvo llorando desde que llegó la observadora y a quien, a su vez, el hecho de que el niño la empujara y cayera al piso puede que la angustiara más.

Asimismo, en algunas ocasiones, las docentes obvian que las/os niñas/os sean interlocutoras/es válidas/os para hablarles, y charlan entre ellas como si no las oyeran, como si no comenzaran a incorporar y construir sentidos con aquellas nominaciones:

León continúa caminando por el lado de la sala en que no están ni la docente ni la auxiliar, se aproxima a mí, la docente lo llama y ante la indiferencia del niño la docente exclama: “¡León será la individualidad del día, como todos los días!” (Observación sala de Dos años)

Las/os adultas/os significativas/os, en quienes aquellas/os niñas/os no tienen otra opción más que confiar, son quienes inscriben cultural y emocionalmente a la/el niña/o en el mundo. Hay quienes brindan sus herramientas y quienes no, y esto es sumamente potente en tanto poseen la fuerza de posibilitar como de lo contrario.

En este sentido, Calmels aporta que la palabra cobra relevancia en tanto se transforma en un *sostén* necesario cuando “hay dos palabras que cobran significación para ambos: ‘sí’ y ‘no’” (2009, p. 64). Luego de observar y entrevistar, nos preguntamos



acerca de cuánto se comprende ese “no” y qué sentido tiene para las docentes y para las/los niñas/os. En una de las entrevistas se puede dar cuenta de cómo la docente hace alusión al sostén con la palabra y la problematización del “no”:

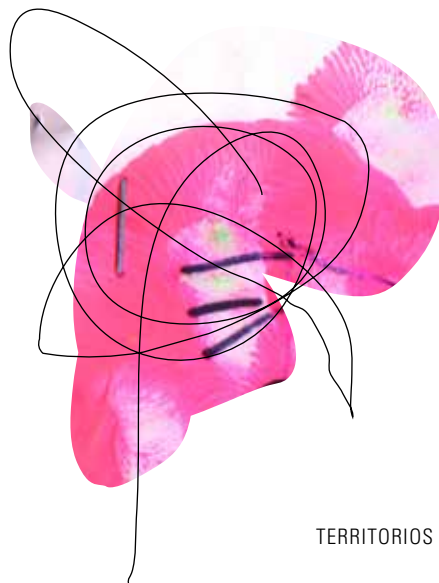
“A veces tiene que ser bastante claro. Si, por ejemplo, están por saltar de una trepadora, les gritás ‘¡No!’, y te acercás: ‘No, así no porque te podés lastimar, bajate’, y lo acompañás. Me parece que el adulto tiene que estar cerca... y ser claro con que está poniendo un límite, por qué lo está poniendo, cómo... así porque sí, no. No siempre lo tenés que explicar, pero sí tenerlo claro.” (Entrevista a docente)

Por otro lado, nos cuestionamos los significados de las expresiones que utilizan las docentes, cuánto comprenden las/os niñas/os, y cuánto se pretende comunicar con lo que se les dice a las/os niñas/os. La siguiente situación refleja algunas de estas dudas:

Por detrás de la estructura y el tronco hay un árbol pequeño que Juan Ignacio se encuentra torciendo y tirando. Al poco tiempo la docente lo ve, se dirige hacia él, lo toma de los hombros mientras se agacha y le dice: “Juan Ignacio, perdón, ¿no te das cuenta que es un arbolito que está creciendo?”

El niño la mira y sale corriendo para treparse luego en la estructura principal. (Observación sala de Dos años)

Aquel “¿no te das cuenta?”, ¿lo llega a comprender el niño? Aquella pregunta supone una concepción de sujeto en la cual se espera que el niño ya sepa determinadas reglas que le permitirían imaginar lo que le sucede al árbol al hacer eso. Esa pregunta retórica, ya que no espera ninguna respuesta del niño más que dejar de hacer lo que estaba haciendo, hace alusión a un fastidio de la docente por la falta de consideración del niño, como si pudiera obrar en tanto causa y efecto. No lo comprende, a la vez que no habilita otras formas de relacionarse con aquel árbol en crecimiento.



De manera contraria, en las observaciones dentro de la sala Lactario, se grafica cómo mediante una palabra afectiva y de cuidado, logran que las/os niñas/os no accionen de determinada manera que resultaría peligrosa, a la vez que proponen otras acciones.

La beba que está en el corralito llora y la maestra 1 le dice: “¿Qué querés?, ¿upa?”. Entonces la maestra la sube a upa mientras le da de comer sentada.

Otras/os bebés de la mesa empiezan a llorar. “Sh”, les dice una de las maestras, “están durmiendo los bebés, no se puede hacer ruido”. La maestra 1 dice: “chst-chst, eso no se toca”. (Observación sala Lactario)

Se observa que las docentes, luego de proponer una limitación de una acción, dan explicación de por qué en aquel momento no se puede hacer ruido. En este caso, se podría pensar que si es una situación recurrente la necesidad de estar calladas/os, o no hacer ruido, sería un problema para la actividad de las/os niñas/os. Pero sucede que además de estar comiendo en esa situación, se ve que luego hay propuestas de juego o de canto con voz suave.

En otro sentido, en esta misma situación, la palabra acompaña a la acción. Esto es de

un valor pedagógico muy alto, en tanto, no sólo anticipan lo que puede suceder, sino que con una pregunta habilitan a subjetivar a aquel/la niño/a, es decir, a nombrar posibles sentimientos, sensaciones, acciones que las/os bebés aún no tienen el repertorio para decir, pedir o actuar. La pregunta hacia ellas/os abre la posibilidad de que no sea un nombramiento determinante por parte de la persona adulta de lo que está sucediendo.

A su vez, se observa en la sala Lactario el acompañamiento mediante la palabra cantada. Es decir, a través de canciones o tarareos que son fundantes en la construcción del vínculo niña/o - adulta y como parte de la tradición oral que acompaña en los momentos de crianza ya sea para jugar, para ayudar a dormir o para calmarlas/os en determinadas situaciones.

Un ejemplo de esto se observa también en la sala Deambuladores, cuando la docente utiliza la canción como un recurso para calmar a una niña que llora:

Se oye que la docente 1 le canta a la niña que de a ratos llora: “Saco una manito...” mientras mueve la mano. La niña deja de llorar.

Al respecto, las entrevistadas destacan que muchas de las intervenciones que realizan con palabras van en la línea de otorgar información que ayude a las/os niñas/os a comprender la limitación. Estas intervenciones toman formas diversas que van desde una explicación, hasta plantear un interrogante para que la/el niña/o pueda dar cuenta de su parecer pasando también por la posibilidad de ayudarles a ponerle palabras a su propio enojo/frustración o no entendimiento.

“La primera vez le expliqué: ‘ni palitos largos ni palitos cortos, porque se le pueden clavar en el ojo, porque vos podés ser cuidadoso pero él puede dar vuelta y se lo clava él mismo’, la primera vez le di toda la explicación pero después ya le digo ‘acordate que palitos cerca de tu hermano no’. (Entrevista a la madre de un niño de 3 años)

“Ahí trato de bajar y pregunto: ‘¿Qué pasó hoy?’ (...) ‘No estábamos gritando mucho y la señorita me dijo que me siente aparte’, y ahí voy y le pregunto ‘¿qué te pareció?, ¿cómo lo sintió él?’ porque a veces a él no le molestó o a él sí le molestó. La otra vez me contó que la señorita lo había retado y él sí

se sintió mal, entonces le pregunté ‘¿cómo te sentiste?, ¿qué te hizo sentir mal?, ¿te molestó?’. (Entrevista a una madre)

“A veces es mejor hablarlo en el grupo total: ‘Bueno, ahora estamos cantando, estamos todos juntos’, no decirle directamente a un niño, después sí, a veces es directamente. Y en la mayoría de las ocasiones cuando se continúa esa cuestión, digamos, de golpear, vamos y nos sentamos con ellos, o los tomamos a upa o tratamos de que se queden un rato en otro lugar y después pueden volver, para que puedan participar de lo grupal, ahí acentuamos mucho eso, y que ‘eso duele y que el cuerpo es del otro’, ese trabajo se va desarrollando”. (Entrevista a docente)

La posibilidad que les brindan con la palabra y la acción podría compararse a un “andamiaje”. En tanto confían en que aquellas/os niñas/os son interlocutoras/es válidas/os para compartir intencionalidades de acción basadas en el diálogo y en la negociación. En este punto cabe mencionar el aporte de Dubrovsky cuando, citando a Litowitz, afirma que “nuestro yo está constituido por los otros que hablan, internalizados, por nuestras identificaciones con otros grupos sociales y sus deseos” (2000, p. 66).

Adicionalmente, las entrevistadas destacan que con el correr del tiempo las/os niñas/os comienzan a “repetir” muchas de las intervenciones que les han provisto las docentes:

“Depende mucho de cada uno, pero yo veo que ahora hay cada vez más registro de lo grupal, por ejemplo, en una ronda si alguien está jugando a algo ellos se empiezan a decir: ‘sh, sh’, ‘cuchá, que está hablando’. De a poco se va gestando eso, pero después en el patio hay enojos, en el juego ese de todos juntos se recontra enojan, a veces no quieren, no son la mayoría, pero bueno, algunos sí, en especial los que prefieren otros juegos en el patio”. (Entrevista a docente)

“Pero hay cosas que sí me doy cuenta, qué sé yo, con las normas o cosas así, y digo ‘esto viene del jardín’. Como cuando viene y me dice: ‘no hay que hacer tal cosa’. Por ejemplo: ‘No hay que subir el tobogán por el frente’”. (Entrevista a una madre)

Citando nuevamente a Dubrovsky, las relaciones interpersonales son fundamentales en el proceso de maduración y socialización del/la niño/a, ya que “es en la interacción con los adultos como el niño se introduce en la comprensión de los significados de su cultura y transforma su realidad individual y social” (2000, p. 63). De esta manera, se acentúa

la postura de que el medio social es parte del proceso de cambio cognitivo y no un mero factor que influye sobre el organismo.

El espacio

Vimos que las posibilidades de accionar libremente tienen gran relación con las posibilidades que brinda el ambiente y la organización del espacio. En nuestra primera observación, las/os niñas/os pueden trasladarse por el espacio del sector de juego, y gran parte de lo que está a su alcance pueden manipularlo sin peligro.

La maestra 3 les canta a las/os bebés que están jugando en el sector de juegos, delimitado con el corralito. (Observación sala Lactario)



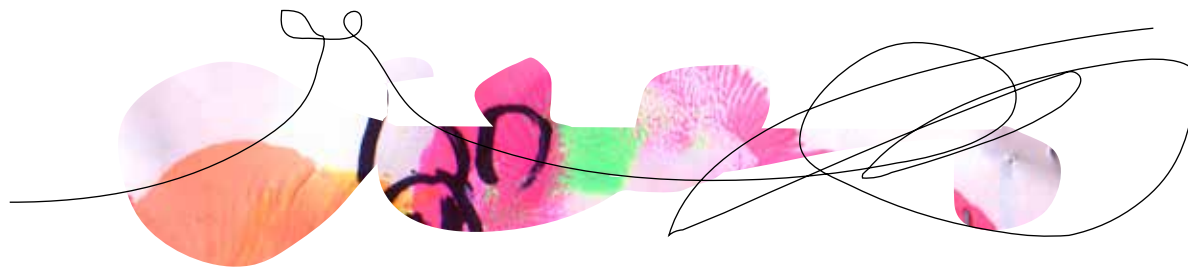
En este caso, al ser un corralito móvil, lo colocaron en un momento en que había bebés durmiendo en las colchonetas y otras/os comiendo. De este modo, la limitación del sector permite que las/os bebés se puedan mover libremente por las colchonetas sin despertar a otras/os y que las docentes puedan darles de comer a las/os demás. Cabe destacar que en un momento dado, una de las maestras entra al sector de juego a proponer situaciones de exploración para las/os bebés.

En sentido contrario, en la siguiente observación vemos cómo el espacio (según cómo esté organizado) puede resultar peligroso y necesita de una adulta permanentemente presente para el cuidado de las/os niñas/os.

Una nena se tropieza con la colchoneta y se cae arriba de la colchoneta. Al ratito se tropieza caminando y se cae sobre el piso. Continúa gateando. (Observación sala Lactario)

Minutos más tarde:

Una de las bebés empieza a abrir una puerta que está trabada con una tatora pero que igualmente se puede abrir un poco ya que dicha tatora se estira. La maestra 1 llama a la bebé diciendo: “Vení (nombrando a la nena)”. La beba camina hacia la maestra y



ella la alza a upa. [...] Otras/os dos niñas/os abren las puertas que están debajo del cambiador. La maestra 3 le dice a la maestra 1: “se van a agarrar los dedos”. Entonces la maestra 1 les dice a la niña y al niño que juegan con la puerta: “No hay nada ahí”. Las/os niñas/os se retiran del lugar. (Observación sala Lactario)

En este último caso, tanto la comunicación entre las maestras como la palabra de una de ellas para con las/os niñas/os contiene y cuida su integridad física. Sin embargo, es importante aclarar que en ningún momento la docente significa la situación explicando por qué ahí no se puede abrir sino que niega lo que está sucediendo, diciendo que “no hay nada”. Como dijimos anteriormente, la docente no solo tiene que estar presente y atenta en esos casos para que nadie se lastime sino que además debe realizar las tareas de crianza (higiene, alimentación y sueño) con lo que ello conlleva.

En la entrevista con la mamá, ella cuenta que en su casa los espacios que resultan

peligrosos para el bebé los “censuran” con objetos blandos para evitar el “no constante” y habilitar dicho espacio para cuando su hijo pueda comprender la situación, de modo de evitar el peligro.

“La tele nos costó un poco más que no se le caiga encima. Mi miedo era que las teles planas son más fáciles de voltear, y ahí directamente le hicimos una barrera con cuatro puf para que no pudiera llegar, era demasiado riesgo. Directamente pusimos los puf que ocupaban 50 centímetros y sus brazos no llegaban y no se podía trepar tampoco.”

Al respecto, García y González aportan:

Cuando el niño descubre sus capacidades de desplazamiento y exploración, avanza hacia la conquista de nuevos espacios, atreviéndose a meterse debajo de los muebles o a trepar, por ejemplo, a un sillón. Es entonces cuando el adulto debe poner más cuidado en organizar los espacios para evitar tanto como sea posible, las prohibiciones. (2009, p. 4)

Reformulación del problema y nuevas preguntas de investigación

Comprendiendo la importancia de los/as adultas/os significativas/os en la construcción de la subjetividad en los primeros años de vida, nos propusimos indagar de qué manera la puesta de límites en el nivel inicial puede habilitar u obstaculizar en las/os niñas/os la construcción de su propia subjetividad y la posibilidad de generar aprendizajes significativos.

Comenzamos este trabajo de campo pensando el trabajo docente con las/os niñas/os pequeñas/os como un espacio donde se interrelacionan la crianza, la ternura y la pedagogía en actividades dirigidas, momentos de “juego libre” y diversas situaciones cotidianas (alimentación, sueño, higiene) donde debemos construir y sostener límites reales y sustanciales para poder convivir.

Ahora bien, entendemos que hay distintos límites, algunos van de la mano de la organización institucional, otros son pertinentes para el cuidado de los cuerpos, y algunos otros se enmarcan dentro de una actividad específica que responden a una propuesta particular de la docente (como, por ejemplo, un juego), sin embargo, vemos cómo en oca-

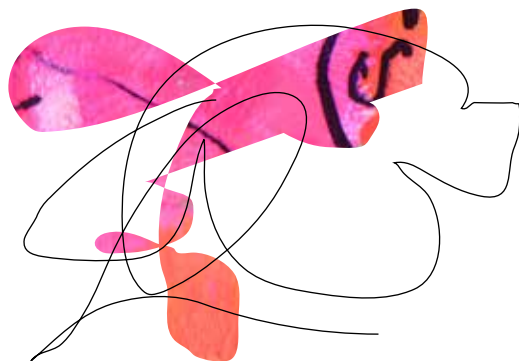
siones estos suelen equipararse en un mismo nivel, resumiendo todo en un “no” que se impone o muestra la autoridad.

De acuerdo con lo que vimos durante las observaciones para este trabajo (y nuestras experiencias previas) coincidimos con Batallán cuando dice: “La relación pedagógica escolar se caracteriza principalmente por el dogmatismo y el autoritarismo que se observan en los modos de relación con el conocimiento y entre los sujetos del proceso de enseñanza/aprendizaje” (1983, p. 1).

Comprendemos que la existencia de límites colabora con la estructuración del espacio- tiempo, ayuda a la elaboración y conocimiento de las reglas del juego social, pero vemos que la palabra de autoridad no siempre debe ser la que otorgue o ponga las reglas. Brindar un espacio de respeto y crear las condiciones para que la/el niña/o apren-

da, son fundamentales para el desarrollo de su autonomía.

Si la estructura organizativa de la institución impone muchos “no” hacia las/os niñas/os, si las propuestas son siempre verbales desde la docente, y estas conllevan muchos “no”, si no se les abre el panorama a las/os más chicas/os para intervenir esa realidad, ¿de qué autonomía estaríamos hablando?



rol como observadoras y “habilitadoras” de espacios donde las/os niñas/os puedan crear y resolver ya sea solas/os o entre compañeras/os, nos supone un desafío al momento de posicionarnos como futuras docentes. Ya que es mediante nuestra acción, nuestra palabra, nuestro cuerpo y también habili-

tando y contribuyendo al diálogo entre las/os niñas/os, que podemos acompañarlas/os en la construcción de significados de lo que les generan emocionalmente determinados acontecimientos.

Entendiendo la importancia de la reflexión personal como futuras docentes y de nosotras mismas como sujetos inmersos en una cultura y una ciudad determinada, la observación cumple un rol fundamental ya sea sobre nuestra práctica o sobre los sujetos pequeños que nos interpelan. Por eso, poder distanciarnos de la práctica cotidiana de la sala que nos puede llegar a sumergir en un acto mecánico, y posicionarnos en el rol de docentes como observadoras comprendiendo que las/os niñas/os son sujetos pequeños en constante interacción con sus emociones y con un mundo en el cual están aprendiendo a moverse y a relacionarse con otros sujetos y otros objetos, nos parece fundante en la tarea educativa.

Como trae Anijovich, citando a Liston y Zeichner, “no se puede hablar de reflexión docente si éste no se pregunta alguna vez por los valores que guían su trabajo, el contexto en el que lo hace y los supuestos con los que desarrolla su tarea” (2009, p. 47). Como futuras docentes consideramos esencial no

sólo repensarnos como docentes críticas, transformadoras y reflexivas sino también poder contar con otros espacios de reflexión con colegas, otras personas con quienes poder dialogar al respecto y llegar a nuevas conclusiones o a nuevas dudas y preguntas.

De acuerdo con Batallán: “Conocer la realidad implica, entonces, negar el mundo de lo cotidiano mediante la construcción de conceptos que lo trascienden pero que permiten al mismo tiempo explicarlo y fundarlo como tal.” En este sentido, Batallán propone la “comprensión de la realidad social como *práctica*, como actividad constitutiva de la objetividad, lo que significa la crítica a la apariencia estática del mundo cotidiano” (1983, p. 8).

Para poder mantener cierto ritmo en la reflexión/acción consideramos pertinente portar en los bolsillos del delantal signos de interrogación que nos ayuden a cuestionar y de/re/construir los supuestos sobre los que actuamos, los conceptos de aquellos sujetos con los que intervenimos y estamos a diario y sobre todo cómo habitamos y detentamos nuestro propio lugar de autoridad y el ejercicio de poder que llevamos adelante cada vez que criamos y educamos.

Bibliografía

- Anijovich, R. (2009). El sentido de la reflexión en la formación docente. En Anijovich, R. et al. *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Batallán, G. (1983). Taller de educadores: capacitación mediante la investigación práctica. Síntesis de fundamentos. *Serie de documentos e Informes de Investigación, N° 8* (2ª. Edición). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Programa Buenos Aires.
- Calmels, D. (2003). Las intervenciones corporales. Conferencia. *Escuela de capacitación docente (CePA)*. Secretaría de educación. GCBA.
- Calmels, D. (2009). *Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza*. Buenos Aires: Biblos.
- Dubrovsky, S. (2000). El valor de la teoría socio-histórica de Vigotsky para la comprensión de los problemas de aprendizaje escolar. En Dubrovsky, S. (comp.). *Vigotsky: Su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- García, A. y González, L. (2009). Interacciones. En cuadernillo II.1. *Desarrollo Infantil. Primer año de vida*. Buenos Aires: Ministerio de Salud. Presidencia de la Nación.
- Gerstenhaber, C. E. (1997). *Los límites, un mensaje de cuidado*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Kaplan, C. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En Llomovate, S. y Kaplan, C. *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Levin, E. (2001). La imagen del cuerpo en la estructura sensorio-motriz del niño. Escenas y escenarios. *Ensayos y experiencias. Niñez temprana*. Año 7 (N°37). Buenos Aires: Noveduc.
- López, M. E. (2005). Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal. *Punto de partida*. Año 2 (N°18). Buenos Aires: Editora del Sur.
- Soto, C. & Violante, R. (Comp.) (2008). *Pedagogía de la Crianza*. Buenos Aires: Paidós.



TERRITORIOS ESCOLARES REVISTA DEL NIVEL SUPERIOR DEL NORMAL N°1

Acerca de la investigación

Docencia, escritura y producción de conocimiento: diálogos teórico- metodológicos

GRACIELA BATALLÁN*

RESUMEN

Se hace un análisis del trabajo realizado por una de las estudiantes en el marco de la Primeras Jornadas Interinstitucionales de Investigación y Formación Docente. Al respecto, se puntualiza en aspectos metodológicos así como se ponen en valor las hipótesis y situaciones planteadas en el marco de la investigación sobre la práctica.

PALABRAS CLAVE

Investigación sobre la práctica – formación docente – participación - escuela

* Doctora en Antropología Social de la Universidad de Buenos Aires. Profesora titular consulta, directora de proyectos de investigación y co-coordinadora del Programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Presentación

En noviembre de 2017 se realizaron las Primeras Jornadas Interinstitucionales de Investigación y Formación Docente: *Estudiantes investigadores de la práctica educativa*¹. En esa ocasión he leído y comentado con mucho interés tres trabajos de investigación que suscitaron el diálogo con las

¹ Organizadas por la Coordinación de Investigación del Nivel Superior de la Escuela Normal Superior N° 1 en Lenguas Vivas “Pte. Roque Sáenz Peña”.

Agradezco la colaboración de la Mg. Iara Enrique, docente de la materia “Trabajo de Campo” en la institución, quien llevó a cabo un importante trabajo de edición de las notas iniciales que realicé en ocasión de mis comentarios a los trabajos del panel.

autoras². Este artículo pretende continuar ese camino, a partir de la revisión de los comentarios presentados sobre uno de los trabajos expuestos, el que se ha enriquecido con el intercambio constructivo con las participantes en las Jornadas.

En la selección de trabajos que tuve la oportunidad de comentar, me sorprendió el interés temático de conocimiento desde el cual las estudiantes iniciaban el ejercicio de investigación. Estos trascendían la mera descripción de situaciones problemáticas alcanzando, algunos de ellos, una sólida argumentación que indicaba la potencialidad de la investigación como actividad crítica en manos de docentes o futuras/os docentes. Ese logro en los procesos de investigación recorridos, reafirma el papel de la formación en investigación como una herramienta reflexiva y productiva en el debate social y pedagógico impulsado por docentes.

² La selección de trabajos referidos forma parte del eje Formación y Prácticas Docentes, dentro de la sección Miradas de estudiantes, en el presente volumen. Puntualmente, se trata de los trabajos de Natalia Daniel: *El lugar de las y los docentes en la producción de conocimiento*; Caterina Mazzinghi: *¿Es posible un cambio en las prácticas sociales del lenguaje, desde la educación?*; y Malena Varnerin: *Deserción o permanencia en los profesorados de Educación Primaria*.



El trabajo de investigación de Natalia Daniel aborda un tema clave para la transformación de la escuela: la relación entre la docencia y la práctica de la escritura, donde esta última es considerada como una herramienta central en el despliegue del carácter intelectual del trabajo docente.

Diálogos teórico-metodológicos

Desde el punto de vista metodológico es importante destacar la relevancia del problema a investigar y su progresiva formulación; de la pregunta o preguntas de investigación que se trabajan junto a sus supuestos explícitos o implícitos y de los procesos reflexivos que esa tarea dispara en el o la investigador/a. En este sentido, el trabajo de investigación de Natalia Daniel aborda un tema clave para la transformación de la escuela: la relación entre la docencia y la práctica de la escritura, donde esta última es considerada como una herramienta central en el despliegue del carácter intelectual del trabajo docente. Su presencia o ausencia como práctica, es así un

Con una actitud interrogativa y problematizadora, las autoras desnaturalizan la realidad y experimentan la modificación más significativa que les aporta la investigación, la del progresivo cambio en su mirada, al contrastar su perspectiva con la de los otros partícipes del mundo escolar. El resultado de las investigaciones realizadas por las estudiantes en el marco de su formación constituye un conocimiento valioso sobre la complejidad de la escuela y su eventual transformación.

Los comentarios que siguen estarán acotados al trabajo de Natalia Daniel, bajo el criterio de que su desarrollo permite profundizar sobre aspectos generales y particulares del quehacer investigativo.

enigma que abre interrogantes en torno a la necesidad de documentar la vida escolar y el conocimiento pedagógico y social que todo docente tiene sobre su trabajo.

Las preguntas iniciales que ella se plantea ponen en cuestión la nula participación docente tanto en el armado de las políticas educativas como en distintas instancias de reflexión individual y colectiva sobre su trabajo³. En el proceso de indagación, los interrogantes se van precisando, reformulando y jerarquizando, actividad que en simultáneo implica distinguir la particularidad de la pregunta de conocimiento de aquellas que no lo son (preguntas retóricas, abstractas, pedagógicas, etc.). Tales preguntas, para las que no se tienen respuestas, son las que motorizan el trabajo de campo de toda investigación social.

La autora acompaña el acto de preguntar con la explicitación de un conjunto de supuestos o hipótesis (denominados por ella “certezas”) que orientan sus preguntas en la interacción con otros agentes, en el “campo”. Algunos de los supuestos que explicita plantean que las/os docentes tienen mucho para decir sobre su tarea, pero que ese conocimiento no siempre es consciente para la/el misma/o docente, no se expresa, ni se valora, dado que no son preguntadas/os, ni consultadas/os. De allí se desprende la hipótesis sobre que la escritura es una forma clave en la producción del conocimiento y, por ende, presupone que aquellas/os docentes que escriben logran distanciarse del lugar de transmisor asignado institucionalmente y posicionarse en el rol de productoras/es de conocimiento, reforzando el carácter intelectual de la tarea.

A partir de la revisión de la multiplicidad de preguntas, supuestos e hipótesis expresados, la autora redefine y precisa el problema de investigación en torno a su posicionamiento, reconociendo a las/os maestras/os como productoras/es de conocimiento válido en el ámbito educativo, problemática en la que la escritura adquiere un lugar central: “¿Por qué escriben los y las docentes que

escriben? ¿Por qué no escriben los y las que no lo hacen? ¿Cómo influye la valoración que tienen sobre sus saberes, en su posicionamiento como productores/as de conocimiento válido en el ámbito educativo?”. El encadenamiento de las preguntas y supuestos le permiten identificar y distinguir algunos planos o ejes de análisis: a) el institucional; b) el cotidiano o interaccional entre los sujetos de la escuela y c) el plano singular, o subjetivo.

El proceso de investigación conduce la reflexión hacia el lugar del/la investigador/a y a preguntarse en qué sentido o dónde anclan las “certezas” y/o prejuicios que circulan en la escuela. La reconstrucción de los procesos sociales desde el punto temporal encamina la formación en investigación en una perspectiva histórica a fin de comprender o explicar la razón de su inercia o los quiebres que señalan eventuales cambios.

Dado que existe una relación íntima entre toda experiencia y la actividad de preguntar, ésta es una inquietud para quien la realiza. Así la estudiante-investigadora pregunta desde su experiencia en una institución que no promueve el uso significativo de la lengua escrita por las/os docentes, menos aún el hacer públicas sus producciones.

³ Véase, en este volumen, “Introducción” a: *El lugar de las y los docentes en la producción de conocimiento*.

La autora realizó el trabajo de campo con algunas/os docentes que ejercen su profesión en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y por medio de una aproximación dialógica documentó prácticas, experiencias, relatos y saberes pedagógicos tanto de maestras/os que escriben públicamente como de otras/os que no lo hacen. A partir de ese diálogo elaboró un nuevo conocimiento y precisó las relaciones particulares que constituyen su problema de investigación. De este modo sustenta sus respuestas a las preguntas sobre el valor y el sentido de la escritura con argumentos fundamentados teórica y empíricamente.

Como conclusiones, el análisis de material de campo sistematiza algunos de los núcleos problemáticos que atraviesan la relación entre la función docente y el papel de la escritura:

- El carácter aislado y excepcional de la experiencia de escribir. La escasa promoción institucional de instancias colectivas de discusión, escritura y difusión de conocimientos producidos por docentes.
- La invisibilidad del legado de quienes han repensado su práctica y puesto por escrito sus saberes.

- Entre los motivos por los cuales las/os docentes no escriben se destaca la inseguridad, el temor a la frustración, la falta de valoración de los propios saberes.
- En cambio, las/os que sí escriben destacan la importancia de reflexionar y de desnaturalizar la práctica, discutir ideas y prejuicios arraigados, dar cauce a la propia voz y a la forma de ver el mundo, generar nuevas preguntas, multiplicar experiencias, etc.

En síntesis, el aporte de la investigación destaca la escritura como una actividad crítica y de empoderamiento, y puede sostener argumentos que reviertan la posición subordinada del/a maestro/a frente a los técnicos y expertos. En el desarrollo del trabajo, la autora da cuenta del desplazamiento del papel de las/os docentes-escritoras/es desde ejecutoras/es hacia un rol de productoras/es de conocimiento. Esto implica otros aspectos que hacen ver a la escritura como peligrosa, dado que escribir implica reflexión y, al decir de la autora, *“hace que todo tiemble”*.

Comparto con la autora el interés acerca del reconocimiento de la función intelectual del trabajo de las/os docentes de infancia y la transformación de la escuela, tema que he investigado por varias décadas. En relación

con la hipótesis de su trabajo, intentaré ampliar las razones por las que la escritura no es una práctica habitual dentro del trabajo de las/os docentes.

La escuela es una institución de infancia (al igual que el trabajo de las/os maestras/os). Esa especificidad (estar dirigida a las/os niñas/os) implica el gran implícito que es el desconocimiento o la invisibilidad de esa edad de la vida que tiene a las/os niñas/os y a las y los adolescentes como sujeto central. Esta centralidad, aunque invisible, hace que la escuela sea una institución semi-pública y semi-doméstica. Las/os niños y adolescentes escolarizadas/os no son, en rigor, ni del Estado, ni de las familias. Tienen un status en transición que las/os constituye, pero no son “pares” de los adultos, como en otras instituciones educativas (por ejemplo, en la univer-



sidad). El/la maestro/a es un/a articulador/a entre ambos espacios y en él/ella el Estado deposita la responsabilidad de ese vínculo, como un/a funcionario/a subordinado/a.

Esta característica estructural hace muy particular la vida en las escuelas y coloca al lenguaje oral como la herramienta de comunicación (como en el uso doméstico) en la que se juega la emocionalidad, el tacto, la consideración de las diferencias, la adecuación al lenguaje y razonamiento infantil, etc. Especialmente, la oralidad contribuye a la evitación del conflicto, del que se resguarda la cotidianidad de la vida escolar.

La escritura no ha sido necesaria en el rol transmisor asignado a las/os educadoras/es, dado que no busca la autonomía productiva y sí la inculcación de hábitos, de saberes legitimados y de disciplinamiento. En cambio, la escritura analítica (de investigación) es documentación, es inscripción, es responsabilidad sobre lo expresado. Está ligada a la “prueba”, a aquello que se registra y valida como cierto o veraz.

Es interesante ver, por ejemplo, el estilo retórico de los Cuadernos de Actuación Profesional, que ha existido como modalidad cotidiana de evaluación del trabajo del maestro (ya sin la vigencia que tuvo en el

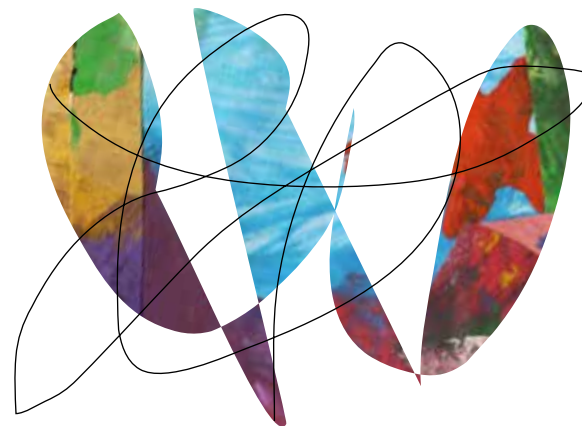
pasado). La “evaluación” en su origen conceptual y su retórica conserva la oralidad del estilo epistolar que no corta la comunicación con quien va dirigida. Es una forma de escribir que responde a la mantención de los vínculos escolares al mundo de vida cotidiana (cara a cara) que prevalece en la escuela. Y es una forma que permite soslayar el conflicto con quienes se convive más allá de particularidades. El contenido de ese documento escolar es orientado por las políticas educativas vigentes, pero también, construye un lugar para la/el maestra/o que es elogiada/o o reprendida/o, según se acerca o se aleja de lo que se entiende burocráticamente por un “buen maestro” (o una buena maestra).

Ahora bien, participamos de un largo proceso de cambio, con avances y retroce-

sos como el actual, pero en el que es posible consignar avances en distintos planos: en la concepción del conocimiento, en los derechos obtenidos, tanto de las/os niñas/os, como los logrados por las/os docentes en el plano pedagógico.

Según se consigna en el trabajo, las/os docentes “no tienen tradición” en cuanto a la escritura, pero quizá sería más certero decir, tal como se desprende de la investigación, que esta tradición es poco reconocida en la formación debido a que no hay énfasis en la pedagogía y en la recuperación de las/os maestras/os autoras/es tales como Jesualdo, Iglesias, las hermanas Cossettini, Florencia Fosatti y otros/as pedagogos/as de la línea de la escuela activa. Hoy esa tradición se ha plasmado en un nuevo movimiento pedagógico cuyas manifestaciones y mentores se reconocen en el trabajo que desarrollan revistas como *Saca puntas* o la del Grupo Sima, y se puede agregar la red de maestros investigadores de CTERA, entre otros.

El trasfondo de este proceso se orienta a que las/os docentes se apropien de la dimensión intelectual de su trabajo que enriquezca su función, que las/os saque del lugar de ejecutoras/es. Ese lugar no será concedido, y estas experiencias son muestras de autonomía



y realización de la capacidad productiva que permite el análisis y el sostenimiento de argumentos producidos en el entramado entre la teoría con el análisis de la experiencia propia y de los otros sujetos de la realidad escolar.

Hay también un cambio en grupos o sectores (no hegemónicos) dentro de los académicos dedicados al campo de la educación que discutimos con el patrón de la ciencia positivista para conocer el mundo social y bregamos por dar legitimidad a los abordajes comprensivistas dialógicos y coparticipantes con los protagonistas (docentes y niñas/os, en este caso) del mundo a conocer y que se encamina hacia el objetivo de la democratización del conocimiento.

Consideraciones finales

Como reflexión final, vale la pena profundizar en torno a la metodología de investigación en las ciencias sociales, o para el conocimiento de lo social. Esta discusión es clave para establecer el tipo de conocimiento que generamos y de qué modo puede nuestra producción entrar al debate en el campo de especialización, argumentando sobre su legitimidad en el mismo.

La investigación es una actividad crítica dado que, como decimos, remueve la apariencia estática de lo dado, pero esa remoción es producto de un trabajo intelectual, en el que el/la investigador/a modifica su mirada y es capaz de analizar y sistematizar el problema o las relaciones sociales investigadas, al tiempo que él o ella modifican y contrastan sus presupuestos iniciales. La investigación social es una actividad dialógica que produce fuentes de información, se sirve de fuentes secundarias, discute la teoría y la recrea.

La investigación llevada a cabo por docentes tiene la particularidad y la riqueza de documentar, con conocimiento de causa, el sentido común que circula en la escuela, así como de acceder a la lógica de su vigencia,

de tal manera de reconstruir la génesis o las raíces históricas en las que se ha amalgamado junto a los cambios/los quiebres que la acción social ha producido. Esa definición para la actividad investigativa implica aspectos que van más allá del deseo de que el mundo cambie. Involucra estudio, reflexión, distanciamiento, exposición y debate.

La investigación social es una actividad dialógica que produce fuentes de información, se sirve de fuentes secundarias, discute la teoría y la recrea.

Recalamos que una clave en la modalidad de investigación de la práctica, sostenida en la teoría crítica, es analizar el lugar del/la investigador/a, su centralidad. La investigación es un proceso, parte de supuestos que están en el interés y la perspectiva de quien investiga y se arraiga en nuestras biografías, en la formación, en las influencias logradas, en los procesos voluntarios de apropiación de posiciones éticas y políticas. Este enfoque discute con perspectivas positivistas que se inclinan por la observación externa, la tipificación y el uso de categorías omniabarcativas aplicadas como categorías explicativas.

En efecto, la teoría está en la práctica, la constituye, la experiencia no habla por sí misma, no expresa nada si no hay una mirada teórica que la hace hablar, que orienta la perspectiva.

Además, es preciso señalar la importancia del trabajo conceptual y su vínculo con el quehacer investigativo. En efecto, la teoría está en la práctica, la constituye, la experiencia no habla por sí misma, no expresa nada si no hay una mirada teórica que la hace hablar, que orienta la perspectiva. Este punto será para otro encuentro, pero lo señalo como de importancia porque reproduce en el imaginario escisiones que limitan el acercamiento a la actividad que, si bien es especializada, implica estudio, aceptar la historicidad de las teorías y de los conceptos, distanciamiento, reflexión, análisis y trabajo en equipo con colegas, pares y de otros campos.

Finalmente, mi agradecimiento por esta invitación en la que veo ampliarse el camino

que iniciamos en la década del '80 con la línea de investigación sobre el trabajo docente y la transformación de la escuela y que impulsa como metodología la investigación de la práctica como abordaje participante, a fin de que las/os docentes de infancia recuperen y se empoderen de la condición intelectual de su trabajo, con la reapropiación del conocimiento autogestionado por ellas/os⁴.

Bibliografía

- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia*. Antropología del trabajo en la escuela primaria. Buenos Aires: Paidós.
- Batallán, G. (2011). La invisibilidad de los niños y adolescentes en el debate sobre la participación política. Puntos críticos desde una perspectiva histórico-etnográfica de investigación. En: Batallán, G. y

⁴ La Dra. Graciela Batallán es iniciadora en nuestro país de los Talleres de Investigación de la Práctica Docente, propuesta metodológica de carácter dialógico que consiste en el desarrollo de procesos de reflexión y análisis sobre la práctica cotidiana del trabajo docente, a partir de situaciones vivenciadas como problemáticas por los maestros, en el marco de una modalidad de trabajo grupal.

Neufeld, M. R. (comp.). *Discusiones sobre Infancia y Adolescencia en Antropología*. Colección Antropología y Educación. Buenos Aires: Biblos.

Batallán, G. y Campanini, S. (2012). El presente del futuro ciudadano. Contribución al debate sobre las prácticas políticas de niños y jóvenes escolarizados. En Laborde, S. y Graziano, A. *Políticas sociales hacia la infancia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Batallán, G.; Dente, L. y Ritta, L. (2016) Problemas de la legitimación del conocimiento en experiencias coparticipantes de investigación. Número especial III Seminario taller, Red de Investigación en Antropología y Educación. *Boletín de Antropología y Educación*. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 7-9.

Batallán, G.; Dente, L. y Visintin, M. (coords. y editoras) (2018). *Crítica y transformación escolar. La investigación de la práctica*. Buenos Aires: UNTREF.

Bourdieu, P y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo. Cap.: La práctica de la antropología reflexiva, pp.159-191.

Gadamer, H. G. (1988). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Gouldner, A. (1979). *La crisis de la sociología occidental*. Buenos Aires: Amorrortu.

Estudiantes y docentes investigando la práctica educativa. Reflexiones teórico-metodológicas sobre la enseñanza de la investigación¹

ELÍAS PRUDANT LEIVA*, MARINA INÉS VISINTÍN**

RESUMEN

En este trabajo, reflexionamos específicamente acerca de los intereses y la producción de conocimiento que estudiantes de formación inicial y docentes en ejercicio realizan a partir de una propuesta de enseñanza de la investigación que recupera la tradición iniciada en los '80 por Graciela Batallán con los "talleres de investigación". Dicha propuesta constituye un hito en la incorporación de un enfoque etnográfico al aprendizaje de la investigación sobre la propia práctica.

De esta manera, estudiantes sin experiencia previa en investigación se adentran en el "oficio" de investigador/a a través de un proceso que mediante la construcción de una mirada desnaturalizadora los/as conduce a realizar un trabajo reflexivo sobre el trabajo docente y el conocimiento de la práctica educativa.

PALABRAS CLAVE

Antropología y educación - Formación Docente - investigación educativa - etnografía - Talleres de educadores.

¹ Una versión preliminar fue presentada en las Segundas Jornadas Intercatedras de Antropología. Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades y Facultad de Ciencias Económicas, UNJU, San Salvador de Jujuy, mayo de 2017.

* Licenciado en Ciencias Antropológicas. Docente del Departamento de Ciencias Antropológicas, Investigador del Programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL-UBA. Profesor en Institutos de Formación Docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

** Profesora en Ciencias Antropológicas (UBA). Docente en la Universidad Nacional de Moreno y la Universidad Nacional de Tres de Febrero en materias sobre investigación educativa. Profesora en Institutos de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

1. Introducción

Seguramente te preguntarás acerca de qué tiene que ver la investigación con tu tarea docente de todos los días. Y justamente es ese “todos los días” lo que te convierte en una potencial investigadora...²

En trabajos previos hemos dado cuenta del desarrollo de la relación entre la antropología y la educación con el propósito de mostrar los aportes de la etnografía escolar a la investigación educativa. De igual modo, abordamos el creciente interés por incorporar experiencias investigativas en la formación docente inicial y trayectos de especialización como instancias de formación que permiten a las/os estudiantes y maestras/os problematizar el trabajo docente (Prudent y Visintín, 2012, 2014, 2016).

Atendiendo al uso cada vez más creciente de la etnografía escolar como abordaje

² Todos los registros de campo aquí presentados corresponden a testimonios producidos en el desarrollo de la formación de estudiantes y docentes investigadoras/es en espacios de educación universitaria y terciaria.

metodológico, describimos el recorrido histórico que la antropología de la educación tuvo en Latinoamérica y Argentina. Mostramos cómo a partir de los trabajos iniciales de Elsie Rockwell en México en los comienzos de la década del '80 se constituye un enfoque que se interesa por dar cuenta de la compleja configuración del mundo escolar en relación con los contextos en los que se ubica, como también definir los límites de la acción estatal en las instituciones, para dar paso a un acercamiento a la escuela desde la propia visión de los sujetos que la constituyen (Batallán, 1998; Rockwell y Ezpeleta, 1983)³.

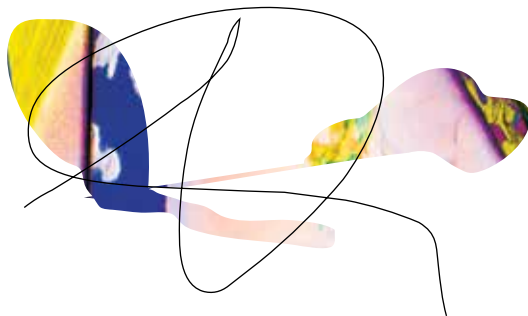
³ La etnografía educativa en Latinoamérica tuvo un desarrollo distinto a la tradición europea y norteamericana. Esta distinción es producto especialmente de la diferencia existente en los sistemas educativos. En este sentido, como señala Rockwell, los estudios latinoamericanos se han volcado principalmente al contexto nacional y regional como consecuencia del carácter centralizado de sus sistemas educativos. En Argentina, la primera etapa de desarrollo del enfoque etnográfico a principios de la década del '80 estuvo orientado en problemáticas vinculadas al perfeccionamiento docente dentro del encuadre de los talleres de educadores, una versión de investigación participativa, donde se destacan los trabajos de Graciela Batallán y equipo en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Expusimos también, en esos trabajos, una propuesta de enseñanza de la investigación en la formación docente, en la que se conjugan los aportes de la antropología y el trabajo de campo de orientación etnográfica con los “talleres de investigación” desarrollados hacia fines de los '80 por Graciela Batallán⁴. Esta experiencia recupera de los “talleres de educadores” pensados originalmente como una instancia de perfeccionamiento (capacitación) su carácter productivo y el encuadre grupal, para transformarse en una instancia de investigación co-participante. De esta manera, desde una mirada “crítica” de la escuela, docentes e investigadoras/es abordan el trabajo docente y el cambio escolar (Batallán, 1983, 2007, 2014; Prudent y Visintín, 2014, 2016).

⁴ Los Talleres de Educadores o talleres de investigación de la práctica son una herramienta metodológica que nace como una propuesta de perfeccionamiento docente a fines de los años '70. Concebidos como refutación a las formas transmisoras de la enseñanza que también abarcan la capacitación docente, consisten en el desarrollo de un proceso de reflexión y análisis sobre la práctica laboral cotidiana a partir de situaciones vivenciadas como problemáticas por las/os propias/os educadoras/es en el marco de trabajo de los grupos operativos desarrollados por Pichon-Rivière.

A partir de la conjunción de ambas perspectivas, es que proponemos a los/as estudiantes una aproximación a la investigación educativa a través de una experiencia de trabajo de campo desde un enfoque etnográfico. Este enfoque refiere tanto a una forma de proceder en la investigación de campo, como al producto final de la misma. Es decir, no se trata sólo de enseñar procedimientos técnico-metodológicos, sino fundamentalmente de pensar la investigación como una actividad que involucra la reflexividad

Queremos dar cuenta del trabajo realizado con docentes y estudiantes que se inician en la práctica de la investigación educativa y exponer el proceso realizado por las/os mismas/os desde sus propias reflexiones y temas de interés expresados en sus producciones escritas durante las distintas instancias formativas.



del/la investigador/a en ese proceso de construcción de su objeto de conocimiento y, por lo tanto, se traduce en una nueva mirada que estudiantes y docentes construyen sobre el mundo escolar. En resumen, se trata de una propuesta que intenta sacar el foco del debate sobre la enseñanza de la investigación puesta en los abordajes (técnicas) para ubicarlo en el análisis del proceso de construcción del objeto de investigación (Batallán, 2017).

En esta oportunidad, queremos dar cuenta del trabajo realizado con docentes y estudiantes que se inician en la práctica de la investigación educativa y exponer el proceso realizado por las/os mismas/os desde sus propias reflexiones y temas de interés expresados en sus producciones escritas durante las distintas instancias formativas.

Esta forma de encarar la enseñanza de la investigación nos permite trabajar con los/as estudiantes la especificidad de la etnografía y del trabajo de campo, desmitificando la tradicional asignación al trabajo de campo como mera instancia de “recolección de datos” en el proceso de investigación, y al investigador en su carácter fundamentalmente objetivo y neutral en dicha práctica.

Esta lectura, presente en una parte importante de las investigaciones “cualitativas” con

las cuales se abordan las problemáticas educativas, está sostenida en una visión “naturalista”, donde el trabajo de campo es el medio (método) para recolectar hechos como si fueran datos (datos), sin considerar el lugar de la teoría y de la presencia del/la investigador/a en dicho proceso. Por el contrario, retomando los debates recientes de la teoría social contemporánea, sostenemos que los hechos humanos (prácticas sociales) no deben ser pensados como “gobernados” por movimientos mecánicos ni por un orden inmanente y externo a los individuos, sino por las significaciones que éstos asignan a sus acciones y que la investigación debe necesariamente poder reconstruir (Giddens, 1982; Batallán, 2007; Bourdieu y Wacquant, 1995; Rockwell, 2009)⁵.

⁵ En tal sentido, considerar a la etnografía como enfoque, implica entenderla como una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros, con la intención de captar lo que B. Malinowski (fundador del trabajo de campo) llamó “el punto de vista del nativo”. Esta finalidad se alcanzaría mediante descripciones construidas a través del trabajo de campo, que permiten reconstruir el sentido dado por los sujetos a aquellas prácticas de las cuales son partícipes.

2. Aprender a investigar

Sé que la palabra “investigación” te debe resultar tan ajena como a mí... y como a muchas docentes... Pero sé que cuando comiences te va a atrapar el interés por conocer y aprender más...

Desde nuestro lugar como docentes en ámbitos universitarios y terciarios, en materias vinculadas a la investigación educativa⁶, iniciamos esta formación de docentes investigadoras/es, desde el supuesto de que para muchas/os docentes y estudiantes en formación, la investigación educativa puede ser vista como una tarea ajena a su rol, y generalmente llevada a cabo por especialistas. Tal cual sostiene Graciela Batallán (1983, 2007) la posición subalterna de las/os maestras/os en el sistema educativo, así como su rol esencialmente ejecutor, les impide reconocer el carácter intelectual de su trabajo y asumir el lugar de poder que las/os mismas/os tienen en el

⁶ En los Institutos Terciarios de Formación Docente en la materia “Trabajo de Campo: experiencias de investigación educativa”, y en la Universidad en el marco de la Licenciatura en Educación Inicial, desde la materia “Metodología de la investigación educativa”.



interior del aula como conductoras/es de la relación pedagógica, posibilitando o “habilitando” prácticas alternativas a la normativa vigente, por lo que pueden ser definidas/os como “subalternas/os-poderosas/os”.

Debo reconocer que, en los años recorridos en el Jardín de Infantes, no había tenido contacto con investigaciones e incluso no tenía mucho conocimiento de lo que implicaba. A partir de la cursada de Metodología de la Investigación, en la carrera Licenciatura en Nivel Inicial, fui encontrándome en un enfoque diferente para mirar la enseñanza y la cotidianeidad escolar.

Desde esta lógica contradictoria es que se observa en los testimonios de los/as docentes y estudiantes que están transitando por una formación universitaria y/o terciaria, el proceso de apropiación del oficio de investigador/a, a partir de sentirse interpelados/as en su necesidad de conocer. Este giro en su

posicionamiento, los/as ubica -más allá de lo instrumental y operativo de su rol- como trabajadores/as intelectuales, y actores clave del sistema educativo escasamente reconocidos/as tanto dentro del sistema educativo, como por la sociedad (Batallán, 2007).

¿Te acordás cuando me preguntaste qué tenía que ver la investigación con nuestra profesión?

La investigación nos aporta otra perspectiva sobre la tarea que realizamos diariamente. Podemos problematizar sobre aquellos temas que nos interesan y sobre todo nos permite cambiar lo que no nos gusta y seguir reflexionando sobre nuestra tarea docente.

Las palabras expresadas por docentes y futuras/os docentes que han pasado por la experiencia de formación en investigación suponen, en principio, reconocer que el trabajo de campo etnográfico, aplicado al campo de la educación y llevado a cabo por los propios actores del sistema educativo, implica la construcción de *otra mirada sobre la práctica educativa*, lo que conlleva/posibilita a futuro, la transformación de la misma.

Por último, considerando la dimensión cotidiana de la vida escolar que se reconstruye en el trabajo de campo, su lugar como investigadores/as los/as transforma en “testigos y documentalistas” privilegiados/as de

esos mundos locales. Aprender a investigar supone, entonces, instalar en la vida cotidiana escolar una mirada que permita ver la problemática de ese mundo incorporando perspectivas que amplíen su lectura y que ofrezcan la posibilidad de pensarlas desde otros ángulos, repensando saberes y prácticas⁷.

Considero que el poder reflexionar y analizar críticamente la vida cotidiana nos permite contextualizar más ampliamente la educación, que el rol del docente investigador aporta otras miradas que comienzan

⁷ La noción de cotidianidad remite a “ese tiempo-espacio presente, propio de las tramas construidas entre personas quienes al encontrarse unas con otras, crean un cierto espacio común; o bien el hecho de que en cualquier momento histórico se encuentran las huellas de hechos anteriores” (Rockwell, 2014, p.27).

Además, para Rockwell (2009) uno de los objetivos de la etnografía es “documentar lo no documentado”. Según la autora, en nuestras sociedades, lo no documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente; es la historia de los que han logrado la resistencia a la dominación y la construcción de movimientos alternativos. Pero también es el entramado real de los intereses y poderes de quienes dominan, es aquella parte de su propia realidad que nunca ponen por escrito. Los ámbitos de lo no documentado dentro de nuestras sociedades “letradas” son amplios y es hacia ellos que torna la mirada del etnógrafo, sumándose a otros esfuerzos (periodísticos, literarios, etc.) de dejar testimonio escrito, público.

a desnaturalizar muchas de nuestras prácticas y concepciones.

La investigación permite comprender y no juzgar si está bien o mal, permite abrir posibilidades a nuestra tarea.

Considerando lo anteriormente expresado, nuestra propuesta pedagógica consiste en una práctica en la cual enseñamos a investigar investigando, es decir, que les proponemos iniciarse en la investigación educativa a partir de la elección de un tema/problema que dé cuenta centralmente de sus intereses y sobre el cual se puedan generar preguntas de conocimiento sobre alguna problemática escolar que por distintas razones los/as interpela.

La investigación docente implica mirar una realidad de la que formamos parte, en la que trabajamos, intentando desnaturalizar, alejarnos de lo cotidiano para poder mirarlo con otros ojos. Escuchar múltiples voces, visibilizando aquello que permanece oculto, o cuestiones que naturalizamos por formar parte de rutinas que nunca cuestionamos.

Asimismo, los/as estudiantes transitan un proceso que pone en cuestión la formación académica en estudios superiores. En dicho proceso, se evidencian y salen a la luz reflexiones y estereotipos históricamente construidos desde su práctica docente, por lo que movilizar dichas estructuras y saberes cimentados fue parte del proceso de formación que les proponemos.

Sin duda, mis primeras sensaciones fueron pensar si lo que hacía el docente estaba bien o no, y fue un proceso comenzar a correrme de ese lugar para simplemente observar lo que acontecía.

Me gustó mucho la mirada o el enfoque antropológico del taller. Aprendí mucho, aprendí a mirar, a observar, a desnaturalizar algunas situaciones... desde un lugar más objetivo, no tan emocional, intentando no juzgar a otro, no enojarme, intentando entender por qué.

Nuestra propuesta pedagógica consiste en una práctica en la cual enseñamos a investigar investigando.



De esta manera, es concebida la formación en el oficio en su carácter procesual, contextualizado y permanentemente negociado en la interacción entre docentes y estudiantes en el espacio de la clase.

Hoy entiendo que investigamos para saber qué sucede y por qué sucede lo que sucede. No juzgamos ni evaluamos, simplemente tratamos de saber cómo y por qué sucede lo que sucede. Conocer la voz de todos los actores y tratar de mejorar la práctica.

3. La “clase-taller” y los momentos del proceso de formación

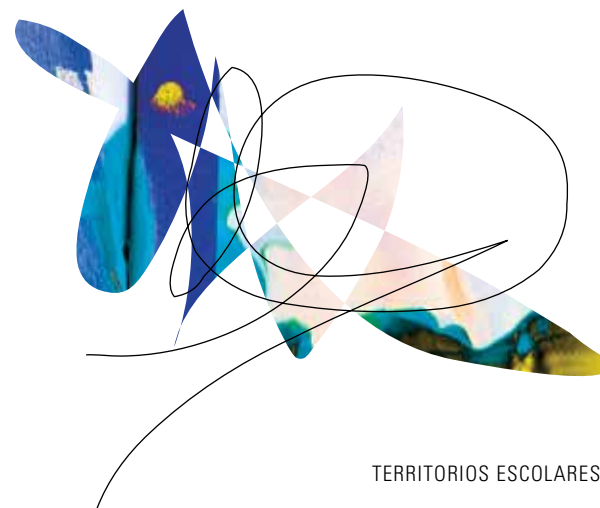
La construcción del rol de investigador/a se realiza en el marco de lo que llamamos la “clase-taller”⁸. En la misma se plantea a los/as estudiantes transitar un proceso de formación en el que simultáneamente se trabaja sobre tres ejes:

- el estudio de la etnografía como enfoque teórico-metodológico;
- la práctica del oficio del investigador de campo que pone en juego la reflexividad de los/as estudiantes/investigadores/as;
- la investigación sobre una problemática elegida (ejercicio de investigación propiamente dicho).

⁸ La propuesta consiste en considerar a “la clase-taller” como una instancia de producción de conocimiento sobre la realidad escolar partiendo de un análisis crítico del mundo social y de la práctica docente en particular.

Los momentos del proceso

A partir de los intereses de conocimiento de los/as estudiantes, el recorrido del taller comienza por reconocer el carácter problemático del mundo social y a la investigación como una actividad crítica que intenta remover el carácter estático (naturalizado) del mundo social. Esta práctica se torna decisiva, puesto que requiere poner en tensión los supuestos y preconcepciones con los cuales en tanto sujetos sociales utilizamos para dar sentido al mundo. En este intento, cobra relevancia la supremacía de la pregunta de investigación. Se parte por reconocer su status epistemológico e implicancias ontológicas (Gadamer, 1988) con la finalidad de llegar a una formulación del “problema” de investigación. Conjuntamente se diseña con los estudiantes una estrategia de indagación



empírica mediante la producción de registros textuales (documentos de primer nivel) consistentes en instancias de observación y aproximaciones dialógicas (entrevistas). Los registros producto de estas instancias se convierten en el material sobre el cual el/la alumno/a reflexiona sobre el permanente proceso de interpretación que acompaña la investigación y que le permite al final producir un texto de integración (informe).

Si bien al iniciar la cursada de la materia Metodología de la Investigación Educativa tenía una vaga noción de lo que podría significar “investigar”, no tenía claro el objetivo de una investigación. Me resultaba difícil pensar en “investigar” corriéndome de la postura de evaluar. Hoy entiendo que investigamos para saber qué sucede y por qué sucede lo que sucede.

Definición del problema

Este momento del taller supone la problematización de la práctica, trabajada desde los intereses particulares que los/as alumnos acercan y/o que responden a inquietudes de conocimiento que han ido desarrollando a lo largo de su formación y su experiencia. En el espacio del trabajo grupal, se debaten y reelaboran dichos intereses intentando formular las preguntas iniciales que orientarán

el ejercicio de la investigación, tales como las siguientes:

- *¿De qué manera se produce la violencia entre docentes y alumnos/as?*
- *¿Qué concepción de niño/a se puede inferir en las prácticas docentes?*
- *¿De qué manera se refleja la estigmatización en la escuela?*
- *¿Cuál es el origen de ciertas prácticas escolares, tales como el control de los cuerpos de los/as alumnos/as?*
- *¿Cómo se da la relación de las familias con la escuela?*
- *¿Cuál es la relación entre la enseñanza y el fracaso de los/as alumnos/as?*
- *¿De qué manera influye la situación social de los/as niños/as en la relación docente – alumno/a?*
- *¿Qué pasa con un/a niño/a en situación de calle cuando llega a la escuela? ¿De qué manera se vincula con los/as otros/as niños/as y con los/as docentes?*
- *¿Qué factores generan situaciones de autoritarismo en la escuela? ¿De qué manera se expresa y por qué?*
- *¿Cuál es la relación entre el autoritarismo y la manera de “poner los límites a los/as alumnos/as”?*
- *¿De qué manera influye la afectividad del/la docente en el proceso de aprendizaje de los/as alumnos/as?*

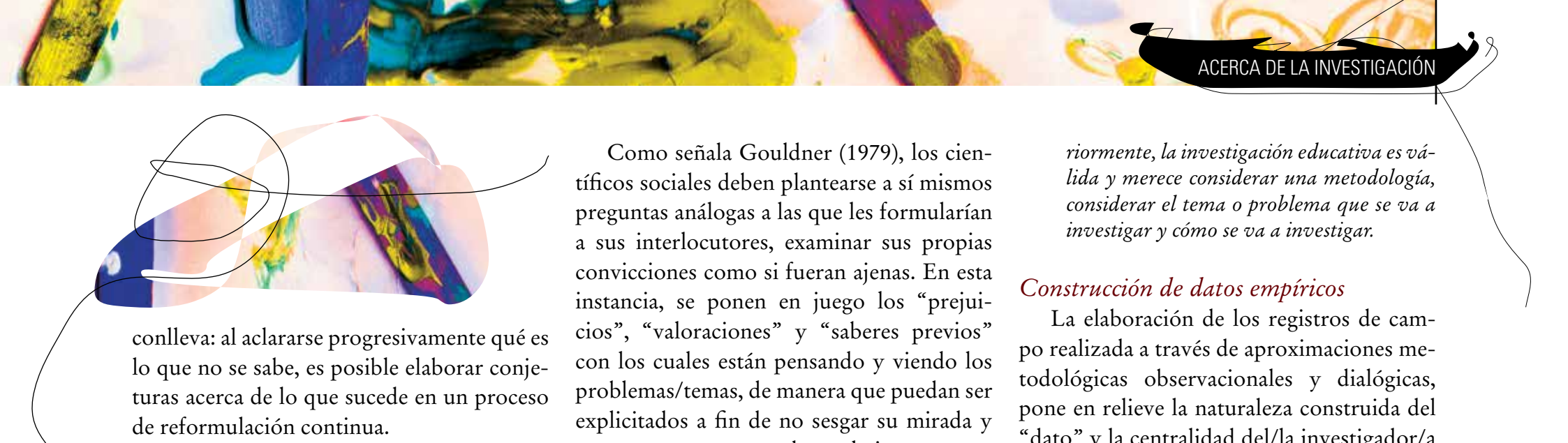
- *¿Cuál es la relación entre los derechos de los/as niños/as y la práctica escolar? ¿De qué manera se expresan en el aula y en la escuela?*
- *¿Cuál es la mirada de los/as niños/as sobre la práctica escolar? ¿Cómo viven la escuela?*
- *¿De qué manera la escuela común mira la discapacidad o a los niños con capacidades diferentes? ¿Cómo se da la integración escolar en realidad?*
- *¿Cómo afecta a los/as chicos/as la discriminación? ¿Cómo influye la diversidad cultural en la discriminación y por qué?*
- *¿Es posible la utilización de un lenguaje no sexista en la escuela primaria?*
- *¿De qué manera las pruebas estandarizadas influyen en la manera en que los/as docentes evalúan a los/as estudiantes?*

A partir de estas preguntas iniciales, se comienza con la construcción del problema de investigación considerando en esto la inclusión de los supuestos que están presentes en tanto el/la investigador/a es un sujeto que se formula interrogantes, poniendo en juego la subjetividad y la experiencia, así como el conocimiento acumulado. Esto tiene como consecuencia la necesidad de incorporar en la formulación del problema la capacidad de los sujetos de problematizar su propio mun-



do, lo que conduce a la discusión sobre las continuidades entre ciencia y sentido común (Bourdieu y Wacquant, 1995; Giddens, 1982).

En este sentido, es importante destacar que nos acercamos a nuestro objeto de investigación con nuestra precomprensión y que atravesamos dicho proceso de conocimiento mediante inferencias e implicaciones y, por consiguiente, trabajar con los/as estudiantes en torno a la elaboración de una pregunta se ha revelado como un aporte pedagógico fundamental que permite elaborar hipótesis (anticipaciones de sentido) como respuestas conjeturales a los interrogantes que los/as estudiantes logran formular. El concepto de la *primacía hermenéutica* de la pregunta de Gadamer (1988), permite abordar el nudo de las formulaciones hipotéticas que radica en la anticipación de sentido que toda pregunta



conlleva: al aclararse progresivamente qué es lo que no se sabe, es posible elaborar conjeturas acerca de lo que sucede en un proceso de reformulación continua.

De allí que la *elaboración de preguntas y supuestos* tiene por finalidad desarrollar un trabajo reflexivo que pone en tensión los saberes propios que traen los/as alumnos/as en tanto sujetos sociales, de modo de desnaturalizar ciertas prácticas y rutinas constitutivas del mundo escolar. Aquí la tarea pedagógica más desafiante consiste en ayudar a los/as estudiantes a trabajar con sus propios supuestos⁹.

⁹ En tal sentido, se torna relevante el proceso de acompañamiento en la formulación y reformulación de las preguntas generadas de manera libre por las/os estudiantes. El trabajo sobre el habla común y su carácter performativo debe también realizarse sobre los conceptos que contienen la enunciación de las preguntas. Las categorías con las que el investigador aborda esta empresa racional necesitan ser puestas en duda (duda radical), además de reconocer la historicidad de las mismas (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Como señala Gouldner (1979), los científicos sociales deben plantearse a sí mismos preguntas análogas a las que les formularían a sus interlocutores, examinar sus propias convicciones como si fueran ajenas. En esta instancia, se ponen en juego los “prejuicios”, “valoraciones” y “saberes previos” con los cuales están pensando y viendo los problemas/temas, de manera que puedan ser explicitados a fin de no sesgar su mirada y que vayan construyendo paulatinamente un proceso de “extrañamiento” que les permita “objetivar” determinados procesos sociales que tienen lugar en el mundo escolar.

Considero que a los docentes nos resulta conflictivo encontrar tiempos y espacios para reflexionar sobre nuestras prácticas. El investigador, en cambio, busca ir más allá de los supuestos, de lo conocido, de lo observable a simple vista.

El trabajo de campo me sirvió y me sirve para saber que a veces tenemos supuestos que son prejuicios que pueden o no ser realidad.

El enfoque que abordamos me fue abriendo el camino y fue cambiando mi mirada respecto a la investigación...

El investigador debiera poder hacer un ejercicio doble, de acercamiento y de distanciamiento, en términos de lograr algún tipo de objetividad. Como mencioné ante-

riormente, la investigación educativa es válida y merece considerar una metodología, considerar el tema o problema que se va a investigar y cómo se va a investigar.

Construcción de datos empíricos

La elaboración de los registros de campo realizada a través de aproximaciones metodológicas observacionales y dialógicas, pone en relieve la naturaleza construida del “dato” y la centralidad del/la investigador/a en dicho proceso. Al respecto de estas aproximaciones, se realiza con los/as estudiantes un trabajo previo sobre la coherencia entre las aproximaciones técnico-metodológicas y las concepciones teóricas sobre el sujeto y la realidad social. En la misma línea, les proponemos que consideren críticamente el fetichismo (neutralidad) de las técnicas, analizando cómo las elecciones más técnicas son inseparables de la construcción de los objetos más teóricos. Es decir, que un dato empírico cualquiera puede constituirse como prueba o “evidencia” sólo en función de un cuerpo de hipótesis, derivado de un conjunto de presupuestos teóricos (Batallán y García, 1992a; Bourdieu y Wacquant, 1995).

Los datos son construidos en conjunto teniendo en cuenta todas las herramientas de las que disponemos. No es una mera reco-

lección estadística de datos, sino que debe ser una construcción cualitativa teniendo en cuenta que nunca será una receta para solucionar la práctica de nadie.

En mi caso obtuve los datos para realizar mi investigación a través de registros de observaciones de campo y entrevistas. Me resultaron muy útiles ya que me ofrecieron la posibilidad de descubrir diferentes posicionamientos respecto del mismo tema. En respuesta a mis supuestos respecto del tema que investigo, pude descubrir algunas situaciones que suceden y merecen ser revisadas.

El registro textual, como técnica del oficio del trabajador de campo, permite aprehender y fijar categorías lingüísticas de uso común. La importancia de la documentación de estas categorías sociales (categorías nativas) mediante nominaciones específicas, distinciones y clasificaciones, aceptadas o en discusión, puede mostrar el modo en que los actores sociales intervienen en la producción de la vida social. El entrenamiento en el oficio de la investigación viene a cumplir una doble finalidad: por un lado, permite documentar las interpretaciones de los sujetos sobre su mundo social mediante la comprensión de las claves y códigos de su habla cotidiana y lograr cierta competencia comunicativa (Briggs, 1986). Por otra parte, permite a quien investiga am-

pliar la mirada, al confrontar sus prejuicios y categorías analíticas con dicha lógica informal de la vida real, que es expresada por las interpretaciones y conocimiento de los sujetos (Batallán, 2007, 2017).

El investigador observa, registra, debe tratar de entender el significado que el investigado le otorga a ese mundo. El docente, en cambio, es parte. En mi caso obtuve los datos para realizar mi investigación a través de registros de observaciones de campo y entrevistas. Me resultaron muy útiles ya que me ofrecieron la posibilidad de descubrir diferentes posicionamientos respecto del mismo tema. En respuesta a mis supuestos respecto del tema que investigo, pude descubrir algunas situaciones que suceden y merecen ser revisadas. El aporte bibliográfico resultó fundamental para entender algunos hechos y significados.

Tal como lo plantea la reflexión anterior, tanto la observación participante como la entrevista son herramientas fundamentales para la investigación. Ambas aproximaciones, así como el relevamiento de antecedentes teóricos y búsqueda bibliográfica sobre el tema de su investigación, sostienen el análisis en el proceso investigativo, introduciéndolas/os en el debate socio educativo sobre la problemática escolar.

En la observación (trabajo de campo) voy a observar la realidad y voy a construir datos que esa realidad me ofrece, sin emitir juicios de valor, y entrando en diálogo con esa cotidianidad.

Cuál es la postura a tomar: distanciarse para objetivar, para entender la lógica de lo que sucede estando atento a gestos, actitudes, recurrencias, ausencias, repeticiones, diálogos (describiendo detalladamente).

Elaboración de una aproximación al análisis e interpretación del material de campo

En este momento del proceso, se trabaja con los/as estudiantes sobre la elaboración de textos descriptivos que apoyen su argumentación sobre el tema/problema de investigación, concluyendo con un texto de integración entre el material de campo construido durante esta experiencia y los textos teóricos seleccionados. Se pretende de esta manera que puedan dar cuenta del proceso y sus resultados, como también de nuevas preguntas de investigación que surjan a partir del mismo.

A partir de esas voces, de esos modos particulares desarrollamos diferentes registros para luego poder analizarlos en función de la teoría elegida. Finalmente volvemos sobre los supuestos iniciales, para descubrir

qué se modificó en mí, encontrando una nueva mirada, preguntas y supuestos.

Obtener la información para hacer la investigación es uno de los momentos más dinámicos e interesantes de la misma, porque ahí es donde se conoce, se descubre, a partir de la pauta de los otros, tomando un papel neutro donde se juega a observar y escuchar, registrar; y sólo eso se debe hacer intentando no caer en el prejuicio o evaluación. Es todo un desafío que vale la pena, pero no sólo a nivel profesional sino también personal. A partir de estos datos, es que uno caracteriza y completa la investigación ya que todo ello se va a convertir en un recurso clave de la misma porque representa la esencia de la problemática.

La centralidad del/la investigador/a

Tal como lo expresamos en el inicio de este trabajo, no podemos pensar la investigación educativa sin dar cuenta de la implicancia del/la investigador/a en ese proceso.

La investigación educativa permite conocer una realidad desde otro lugar, profundizar la mirada sobre esa realidad que creemos conocer como docentes, pero posicionándonos como investigadores. Investigar desnaturalizando lo que sucede cotidianamente, generando un conocimiento que a futuro me dé la posibilidad de transformar mis propias prácticas.

Tomamos estas reflexiones expresadas en el testimonio, porque evidencian el lugar central del/la investigador/a en el campo. Este lugar implica un doble posicionamiento: ser parte del ámbito educativo y, a la vez, ubicarse desde un lugar de observador/a, trabajando sobre el distanciamiento necesario para poder desnaturalizar lo cotidiano y mirar con otros ojos la misma realidad que transita cotidianamente. Esto implica alejarse de la evaluación, para poder comprender lo que sucede y poder documentarlo.

Hablo de un estilo en particular de investigación, con métodos propios en donde el investigador se instala en el contexto que desea conocer. Es decir, forma parte de esa

realidad. No la analiza desde afuera. Interactúa de manera habitual con los protagonistas para lograr entender sus puntos de vista sin prejuicios, para comprender y considerar al otro, sus modos de actuar, hábitos, actitudes, escuchando las voces de los protagonistas. Entender y respetar sus representaciones, alejándose de la evaluación de aquello que observa y escucha.

El primer desafío que tuve que enfrentar desde lo personal, fue empezar a posicionarme en observador cuando cotidianamente recorría y vivenciaba el jardín de infantes. Reconozco que no entendía bien qué podía diferenciar un observador con respecto a un docente que transita diariamente el aula. A partir de la bibliografía y, sobre todo, de las primeras experiencias pude diferenciar con mayor claridad algunos aspectos relevantes, el poder observar un jardín desconocido considero que me permitió ampliar la mirada. El hecho de no ser en ese momento la docente a cargo del grupo, posibilitó que pudiera observar y registrar lo que sucedía tanto a nivel grupal como en pequeños subgrupos hasta incluso escuchando diálogos de los alumnos, que como docente quizás no hubiera podido atender.

4. Reflexiones finales

Los/as estudiantes y docentes pensados ahora como trabajadores/as intelectuales podrán a partir de este acercamiento investigativo a la cotidianidad escolar, generar una postura reflexiva que eventualmente les permita una posible transformación de prácticas escolares que redunden en un proceso democratizador de la escuela.

La identidad laboral del trabajo docente como funcionario del Estado, oscila entre la de un “transmisor” de conocimientos que define de modo prevaleciente a la enseñanza escolar y la de un “trabajador intelectual”, cuando se apropia del conocimiento científico que su trabajo implica (Batallán, 2007; Batallán y García, 1992b; Giroux, 1991).

Desde nuestro rol, es interesante investigar ya que a partir de nuestra profesión tenemos más de una situación o problema para encarar con esta metodología. Además, que hay pocas investigaciones con respecto a la gestión escolar realizada desde nuestro papel y rol haciendo presente nuestra voz que representa la realidad escolar, y el conocer lo oculto de cada institución.

En este sentido, la modalidad de “taller” llevado adelante con estudiantes de institutos terciarios y en postítulos universitarios,

facilita la entrada a la formación docente de una línea de investigación que intenta poner en juego herramientas y procesos afines a la investigación etnográfica con el objetivo de aportar a la transformación de la práctica docente y, por lo tanto, de las concepciones que sobre la infancia y el conocimiento se despliegan en la práctica pedagógica (Batallán, 1987, 2007; Rockwell, 2009).

El camino al principio está lleno de preguntas, pero, con el tiempo, con la metodología, cursos e investigación de campo, esas preguntas comenzaron a tener respuesta.

Al ser docentes e investigar, es atractiva la combinación de roles que podemos hacer.

Hay que estar atentos, concentrados, para poner en juego los dos roles y los papeles frente a la realidad que investigamos. Se deben usar todas las herramientas que sabemos y conocemos para ponerlos en práctica, y aprovechar ese momento. Los sentidos son claves para investigar y, así, estar atento a todo lo que sucede y a todos. Es clave el papel del otro y el propio, para entenderlo; y la contextualización, ya que estos tres facto-

res están siempre en juego e interactuando entre sí.

El testimonio citado evidencia resultados auspiciosos del proceso de trabajo realizado con los/as estudiantes, ya que en sus reflexiones analíticas dan cuenta de la complejización de la mirada respecto de la tarea docente en el aula. Esto se ve reflejado a su vez en la variedad de temáticas abordadas en sus trabajos finales que abarcan temas como: *violencia escolar, relaciones familia-escuela, diversidad cultural, sexualidad, inclusión de nuevas tecnologías, transformaciones en el trabajo docente, participación de las/os ni-*

ñas/os, poder y autoridad en el aula, infancia y conocimiento en la escuela, políticas de inclusión e integración, etc.

Sostenemos que adoptar el enfoque etnográfico como un abordaje en el campo de la investigación educativa contribuye a ampliar

Adoptar el enfoque etnográfico como un abordaje en el campo de la investigación educativa contribuye a ampliar la mirada de los/as estudiantes para la comprensión de los procesos educativos en un marco socio político e histórico, que incluye además la dimensión cultural en el análisis.

la mirada de los/as estudiantes para la comprensión de los procesos educativos en un marco socio político e histórico, que incluye además la dimensión cultural en el análisis.

Esto permite considerar las relaciones de poder y desigualdad presentes en los procesos educacionales, ampliar su capacidad analítica y vincular la dimensión cotidiana de la vida escolar. En este sentido, la comprensión de las condiciones materiales y simbólicas en las cuales la docencia –como práctica social e histórica– se desarrolla y cobra sentido es considerada un eje fundamental para el análisis (Batallán, 2007; Rockwell, 2009).

Vale aclarar que la investigación en sí misma no transforma ninguna realidad, pero sí la mirada del docente investigador que, por otra parte, al estar en situación de ser docente, puede tener supuestos, anticipaciones sobre un problema, pero esto no significa que por medio de la investigación tenga que apoyarlos ni mucho menos validarlos, sino todo lo opuesto. Posiblemente sea en el proceso de investigación, cuando comienzan a surgir nuevos interrogantes.

Desde esta perspectiva particular de pensar la investigación, los conceptos de agencia (agency¹⁰) desarrollado por Giddens (1982) en su teoría social, como el de *apropiación*¹¹ acuñado por Agnes Heller (1977) en su teoría de la vida cotidiana, nos permiten problematizar el lugar de investigador/a así como recuperar la dimensión de las prácticas cotidianas escolares como objeto de conocimiento.

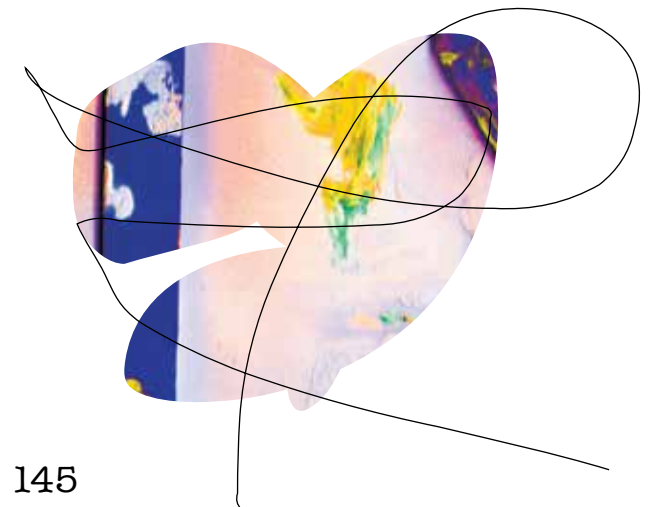
A mi criterio me pareció que la investigación es un proceso que lleva tiempo y significa generar un conocimiento que me da la posibilidad a futuro de transformar la práctica a través de diferentes miradas.

¹⁰ El concepto de agency (agencia, capacidad de acción) indica el hecho de que las instituciones dependen, para actuar, de sus agentes. Nada sucede en las instituciones sin que se lo haya hecho suceder. Y nada sucede en las instituciones que no tenga algún sentido para sus agentes. Es destacable de este concepto su condición “arbitral”, es decir, el hecho de que la conducta humana se da sobre la base de un supuesto tácito, esto es, que el agente podría haber actuado de otra manera.

¹¹ Sobre el concepto de apropiación, se lo recupera en reemplazo del concepto de socialización, de tanta divulgación en las teorías educativas que lo consideran como el proceso de “transmisión” cultural de las generaciones adultas a las nuevas generaciones. Surge así una clasificación entre socialización primaria que acontece en el contexto familiar y otra secundaria que tiene lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar. En el desarrollo teórico de Agnes Heller, la idea de apropiación se centra en la relación activa entre el sujeto particular y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en su ambiente inmediato. En lugar de partir de la acción de las instituciones (familia, escuela, Estado), el análisis de la apropiación parte de la actividad del sujeto, aunque ésta no sea voluntaria ni intencional. La apropiación es un proceso continuo en la vida humana, que ocurre dentro de los ámbitos heterogéneos que caracterizan a la vida cotidiana (Rockwell, 2009).

La investigación desde el rol docente, desde ya produce conocimiento, y en los docentes una transformación, una tarea ardua, nada fácil, y es a través de su mirada que se considera que la educación es la encargada de transformar la sociedad, son los docentes quienes podemos proporcionarla, y para todo esto, tanto en el rol docente, su profesionalismo y el rol de la investigación, son necesarios.

A partir de nuestra experiencia con estudiantes y docentes sin conocimientos previos en la práctica investigativa, podemos dar cuenta de que la producción de gran parte de los/as mismos/as alcanza niveles de problematización del mundo escolar que muestran un cambio (desnaturalización) en la manera de pensar la práctica docente. Los/as estudiantes y docentes inician un proceso reflexi-



vo que les permite construir una mirada crítica que les facilitará el desarrollo de prácticas pedagógicas transformadoras en la escuela. Esto último es factible en la medida que se conciba a la investigación como una actividad “crítica”, que tienda a remover la apariencia estática de la realidad y dé cuenta del carácter problemático del mundo social (Batallán, 2007; Bourdieu y Wacquant, 1995).

Esta investigación me generó conocimiento, lo que permitió transformar mi práctica, porque la investigación al que más transforma es al investigador, su mirada.

Esta transformación en mi mirada me sirvió para mi práctica. Por esto se lo recomendaría y comentaría a otros docentes que quieren saber sobre el tema.

Aún me falta seguir investigando muchas cosas, ya que cada investigación abre nuevos interrogantes, nuevos problemas y genera nuevas preguntas.

Cuando tenía toda la información, que se suponía me permitiría comprender la realidad respecto a mis preguntas de investigación, me encontré con un desafío aún más complejo.

En síntesis, esta forma de pensar la enseñanza de la metodología de la investigación social (en este caso circunscripta al campo educativo) sobrepasa la mera enseñanza/transmisión de técnicas implicadas en el trabajo de campo. Se trata de iniciar a las/os estudiantes y docentes en una discusión más amplia respecto de la particularidad del objeto de conocimiento de las ciencias sociales, el carácter problemático del mundo social, el lugar del/la investigador/a investigador en el proceso de construcción del objeto de conocimiento. En ese proceso es fundamental reconocer el uso e historicidad de los conceptos con los cuales intentamos conocer el mundo social y los debates teóricos que hay detrás de los procesos de interpretación para el análisis de la información registrada/documentada en el trabajo de campo (Batallán, 2007; Bourdieu y Wacquant, 1995; Rockwell, 2009).

Bibliografía

- Batallán, G. (1983). Talleres de educadores. Capacitación por la investigación de la práctica. Síntesis de fundamentos. *Documentos de trabajo*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Batallán, G. (1987). El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela. En: Elichiry, N. (comp.). *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Batallán, G. (1998). La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, N° 14, 3-11.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de Infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Batallán, G. (2011). Notas sobre cultura y relativismo en el enfoque histórico etnográfico de investigación. Ponencia presentada al *Simposio Internacional: Contribuciones de la etnografía a la investigación en psicología y educación*. Buenos Aires.
- Batallán, G. (2017). Antropología y metodología de la investigación. Contribu-

- ción al debate conceptual y pedagógico. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.
- Batallán, G. y García, J. F. (1992a). Antropología y Participación. Contribución al debate metodológico. *Antropología y Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Año 1, N° 1, 79-93.
- Batallán, G. y García, J. F. (1992b). Especificidad del trabajo docente y la transformación escolar. En: Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comps.). *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Batallán, G.; Dente, L. y Ritta, L. (2014). Antropología, coparticipación y democratización del conocimiento. Taller de investigación audiovisual con jóvenes que viven en la pobreza extrema. Ponencia presentada en el *XI Congreso Argentino de Antropología Social*. Rosario, julio de 2014.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). La práctica de la antropología reflexiva. En: *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. New York, NY, US: Cambridge University Press. (Traducción de S. Otegui y V. Fernández Battaglia, revisión técnica de C. Curtis y L. Goluscio).
- Gadamer, H. G. (1988). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Giddens, A. (1982). Hermenéutica y teoría social. En: *Profiles and Critiques in social Theory*. University of California Press (traducción mimeo de José Fernando García).
- Giroux, H. (1991). Introducción: Los profesores como intelectuales. En: *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Gouldner, A. (1979) [1970]. *La crisis de la sociología occidental*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Prudent, E. y Visintín, M. (2012). El trabajo de campo en la formación docente: alumnos investigadores de su práctica. Algunas reflexiones. Ponencia presentada en el *II Congreso Metropolitano de Formación Docente*. Universidad de Buenos Aires, 5 al 7 de diciembre.
- Prudent, E. y Visintín, M. (2014). El trabajo de campo etnográfico en la formación docente inicial. Contribuciones de la antropología a la investigación educativa. Ponencia presentada en el *XI Congreso Argentino de Antropología Social*. Rosario, julio de 2014.
- Prudent, E. y Visintín, M. (2016). Enseñar a investigar en la formación docente inicial. El trabajo de campo etnográfico y los talleres de educadores: aportes desde la antropología de la educación. Ponencia presentada en las *I Jornadas intercátedras de Antropología*. UNJU, San Salvador, abril de 2016.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2014). Temporalidades en la investigación etnográfica. De lo cotidiano a lo histórico. Conferencia en *XI Congreso Argentino de Antropología Social*. Rosario, julio.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. Ponencia presentada en el *Seminario de Educación*. CLACSO. San Pablo, Brasil, junio de 1983.
- Vera, R.; Argumedo, M. y Luna, E. (1976). Situación actual del perfeccionamiento. *Cuaderno N° 13*, Buenos Aires.

Una investigación entre estudiantes y profesoras en el Normal 1

Primeras experiencias laborales en Programas Socioeducativos¹

PATRICIA MADDONNI*, MARCELA TERRY**, FERNANDA ALFARO***, Y NELA AGUIRRE****

RESUMEN

El texto aborda la problemática de la inserción laboral de maestras y maestros noveles en programas socioeducativos, y cómo esas experiencias impactan de manera significativa en su formación. Se hace especial hincapié en la valoración que esas/os docentes hacen de los saberes construidos colectivamente en estos espacios, muchas veces en contraposición con la propuesta estructurada de los institutos de formación inicial. Se establece un diálogo entre la formación inicial y las primeras experiencias laborales.

PALABRAS CLAVE

Maestras/os noveles - trayectorias formativas - socialización laboral - saberes - programas socioeducativos.

¹ Este trabajo es un recorte del informe de investigación presentado por el equipo de la Escuela Normal Superior N° 1 (ENS 1) al Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). La investigación contó durante el año 2015 con un subsidio del INFD.

* Mg. en Psicología Educacional. Profesora en Institutos de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires (ENS 1 y ENS 7) y de la Universidad de Buenos Aires.

** Lic. en Educación. Maestra de escuela primaria. Profesora de Instituto de Formación Docente (ENS 1) y de la UNPAZ.

*** Ex estudiante de la ENS 1 y actual Maestra de escuela primaria y del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEBYT).

**** Lic. en Educación. Profesora de Institutos de Formación Docente (ENS 1 y ENS 2).

Introducción

Nos interesa compartir en esta revista el desarrollo y algunas reflexiones obtenidas de una investigación realizada entre profesoras/es, estudiantes y maestras pertenecientes al Instituto de Formación Docente ENS N°1 de la Ciudad de Buenos Aires.

El propósito de la misma fue contribuir al conocimiento sobre la relación entre los saberes que ofrece la formación docente inicial y las primeras socializaciones laborales en espacios socioeducativos.

Nuestro objetivo fue acercarnos a las trayectorias profesionales que construyen las y los nóveles docentes, en relación con los conocimientos apropiados en la formación y los construidos en el propio espacio laboral.

Para llevar adelante esta investigación elegimos formatos educativos alternativos que se despliegan en las escuelas o fuera de ellas y se conocen por estar incluidos dentro de lo que hoy se denominan espacios socioeducativos, que en los últimos años fueron adquiriendo preponderancia, reconocimiento e institucionalidad.

Numerosas/os egresadas/os de los Institutos de Formación Docente (IFD) e inclusive estudiantes avanzadas/os que cumplen con ciertos requisitos, comienzan a tener sus primeras experiencias de socialización laboral en estos ámbitos, que por el grado de formalidad que van adquiriendo, requieren hoy de la construcción de ciertos conocimientos que no están contemplados en la formación inicial.

Sostenemos que la política de formación docente no puede estar dissociada de los avatares que sufre el sistema de la formación obligatoria y en particular de las decisiones tomadas en torno a las políticas educativas y sociales de estos últimos años. A la vez que de sus impactos y efectos dentro y fuera del cotidiano escolar.

La pregunta que como equipo de investigación hemos sostenido durante todo el proceso de indagación giró en torno a los conocimientos y saberes que tiene que tener un/a

docente hoy para abordar situaciones en ocasiones de extrema complejidad, así como en insertarse en formatos y modelos que en cierto sentido resultan alternativos al modelo escolar tradicional. Estos conocimientos se reactualizan en función del momento histórico por el que atraviesa el sistema educativo en torno a las distintas maneras de pensar y accionar sobre las relaciones entre igualdad/es y escuela/s, como en la generación de diferentes formas de vincularse con otras instituciones sociales, incluyendo también las modificaciones en los escenarios en que las infancias y las juventudes se despliegan.

Durante los últimos años se formalizaron o institucionalizaron acciones a través de programas que trabajan sobre la posibilidad de concretar procesos crecientes de inclusión e igualdad educativa. Programas que surgieron a la luz de los efectos de años de políticas neoliberales y de miradas y perspectivas teóricas que pusieron los problemas educativos y escolares del lado de los sujetos o sus entornos familiares o comunitarios.

Frente a la coyuntura que arrastró consecuencias de la dictadura y se agudizó en la década de los '90, en materia educativa comenzó a abrirse un abanico de programas sociales y educativos para dar respuesta a

las grandes desigualdades producidas. Estos espacios adquieren reconocimiento e institucionalidad, logran mayores subsidios por parte del Estado y se hacen heterogéneos, multiplicándose en propuestas educativas, culturales y artísticas².

Algunos de esos programas se configuran de una manera específica según sus actividades barriales e involucramientos territoriales. Representan -de hecho- un recorrido verdaderamente alternativo para aquellos/as maestros y maestras que comienzan a tener sus primeras experiencias de socialización laboral. Se convierten en espacios de experimentación pedagógica y de recuperación de otros saberes comunitarios, territoriales. De ahí que los conocimientos y estrategias que se generan en ellos sean una fuente de para la valoración y/o cuestionamiento de los procesos formativos en los Institutos de Formación Docente.

En este sentido, nos orientamos a indagar un aspecto que aún no ha sido abordado por las investigaciones destinadas a estudiar las



trayectorias formativas en los IFD, ya que plantea una relación de las mismas con las primeras socializaciones laborales en experiencias educativas situadas en los márgenes o en otros territorios del sistema escolar.

De ahí que nos interesó describir esos recorridos laborales y los conocimientos y estrategias que se ponen en juego para establecer un diálogo con las propuestas formativas iniciales.

Una serie de interrogantes generales guiaron nuestra investigación: ¿Cómo influyen en la evocación y reconstrucción de las trayectorias formativas de las/os graduadas/os de los IFD, las experiencias laborales en programas socioeducativos? ¿De qué formas o maneras recuperan lo aprehendido durante su trayectoria formativa en momentos de primeras socializaciones laborales? ¿Cómo las/os

maestras/os valoran y ponderan las propuestas educativas, conocimientos y habilidades que les fueron ofrecidas cuando estudiantes? ¿Qué aportes y modificaciones, a partir de la experiencia laboral vivida, le harían a los dispositivos formativos y temáticas de estudio/ contenidos que estructuraron su formación inicial en los IFD? ¿Cómo perciben la especificidad de la práctica educativa en este tipo de programas en tanto formatos más flexibles y abiertos que el formato escolar? ¿Qué aspectos, prácticas y saberes constituyen dicha especificidad? ¿De qué manera suponen que podrían articularse a las propuestas emanadas de los planes de estudio del Profesorado de Educación Primaria (PEP) y del Profesorado de Educación Inicial (PEI)?

Nuestro supuesto estuvo centrado en que los avances y conclusiones de esta investigación permitirían repensar nuestras apuestas pedagógicas institucionales interpelando/exponiendo y haciendo dialogar a los planes de estudio de la formación inicial con los formatos educativos más flexibles y disruptivos donde también tienen pertinencia las credenciales educativas de las/os graduadas/os de IFD.

Para ello es que consideramos central analizar las valoraciones y/o cuestionamien-

² Los documentos analizados fueron publicados hasta diciembre de 2015. A partir del cambio de gestión de gobierno (diciembre de 2015), los programas y políticas socioeducativas del Ministerio Nacional están en un proceso de redefinición.

tos que las/os mismas/os maestras y maestros producen sobre su formación inicial a partir de sus experiencias de socialización laboral, en el marco de la relación que hemos establecido -teóricamente- entre trayectorias formativas y programas socioeducativos.

Algunos de estos programas se convierten en espacios de experimentación pedagógica y de recuperación de culturas marginalizadas, en dialogicidad con los actores barriales.

¿Cuál es el lugar del trabajo docente hoy?

Numerosas/os investigadoras/es y especialistas desde hace más de treinta años vienen sosteniendo la necesidad de incorporar tanto en la formación inicial como en la continua, instancias de análisis e investigación de las prácticas docentes que dialoguen con los contextos institucionales reales. Hoy existen intentos y se formalizan algunos espacios en los planes de estudio de la carrera, pero entendemos que aún no son suficientes. Cabe entonces la pregunta sobre qué pasa hoy en la práctica docente, en el trabajo docente y en las vacancias existentes en la producción institucionalizada de conocimientos y sabe-

res más amplios para la enseñanza, en contextos más complejos o que presentan alternativas al formato escolar. Esto introduce la posibilidad de incluir las prácticas profesionales en esos otros contextos, considerando las acomodaciones necesarias en las instituciones formadoras para lograrlo.

En relación con los contextos que se han dado en llamar socioeducativos, es el propósito de esta investigación poder aproximarnos a una descripción de esta categoría que se presenta en cierto sentido ligada a las políticas o acciones tendientes a promover procesos mayores de inclusión educativa. En algunos casos se presentan como acciones complementarias e integradas al proceso que desarrolla la escuela. Sin embargo, muchas otras acciones que forman este campo refieren claramente a dar respuesta a problemas que en general produce la escuela: repitencia, abandonos, aprendizajes débiles, ausentismos reiterados. La preocupación de los últimos años llevó a que las estrategias de política pública centraran sus esfuerzos en procurar atender dichos problemas.

La definición de estos programas o acciones amplía el concepto de inclusión al considerarla no como una oportunidad, sino como un derecho que el Estado debe

garantizar y que la escuela no está logrando alcanzar. Estas otras intervenciones sociales y pedagógicas parecen acompañar esos procesos que dejan en evidencia que la escuela sola no puede.

Si bien procesos de exclusión existieron desde el origen de la escuela, la magnitud de la complejidad social y especialmente de nuestra infancia requieren de una revisión profunda no solo de los formatos sino también de las condiciones institucionales en las que se desarrolla la tarea docente y los lazos que se van construyendo con la pluralidad del mundo infantil. Thisted (2012) se refiere a la complejidad del trabajo docente señalando que ser maestro o profesor no sólo es saber mucho académicamente, es saber hacer institución; es saber construir vínculos con las familias.

A su vez, es en este espacio donde se ponen en juego ciertas variaciones del formato escolar, las que permiten flexibilizar la organización anualizada de la escuela, la gradualidad y,

en especial, la relación con los sujetos (niñas y niños) y sus familias, haciéndola más cercana.

El recorrido realizado por el estado del arte, posibilitó distinguir encuadres teóricos desde los cuales nos fue posible abordar las categorías centrales que organizaron la investigación: *trayectorias formativas, socialización laboral e inclusión educativa*.

Construimos un marco de referencia teórica (Ezpeleta y Rockwell, 1983) que constituye el marco de interpretación desde el cual se analizó el objeto de investigación.

Una de las categorías trabajadas fue la de *trayectorias formativas*. Suscribimos a María Charovsky (2013) quien plantea que:

Partimos de reconocer las trayectorias como recorridos o itinerarios personales que se desarrollan en determinados contextos sociales, institucionales, históricos, culturales y territoriales. Pero, ¿cómo se produce la relación entre lo social y lo subjetivo en las trayectorias de los y las estudiantes? ¿Qué papel juegan las institu-

ciones en sus trayectorias? ¿Y qué relación guarda con el espacio social y con el tiempo histórico? (p. 14)

Y sumamos, en la misma dirección, los aportes de Andrea Alliaud como perspectiva complementaria pero que refiere específicamente al ámbito de la formación docente. La trayectoria escolar en tanto recorrido que parte de la escuela y llega a ella, “encarnada” en los sujetos, nutrida del pasado, nutre también el presente, conforma su “sentido práctico”. Esta especialista desarrolla (2006) el concepto de biografía escolar, concibiéndolo como un proceso que comprende las etapas escolares en las que las/os docentes fueron alumnas/os, continúa en lo que se denomina la formación profesional propiamente dicha y sigue en las escuelas donde las y los docentes se insertan a trabajar. Esta especialista propone abordar la experiencia escolar que las y los docentes fueron acumulando en el curso de una trayectoria escolar determinada, para desde allí avanzar en la producción de conocimiento que permita comprender la práctica docente. Se trata de indagar en la experiencia vivida por las/os maestras/os en la escuela para comprender luego la práctica profesional.

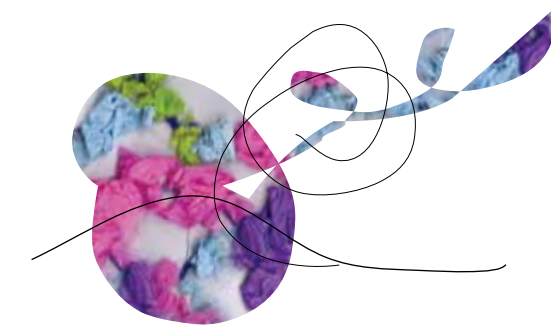
La *socialización laboral* es otra de las categorías que nos ayudó a complejizar nuestro

marco referencial. Esta categoría desarrollada desde finales de los '80 actualmente es sostenida desde una concepción más integral de la formación docente. Constituye un enfoque dominante que se opone a las viejas conceptualizaciones de perfeccionamiento y actualización (Alliaud, 2009). Asimismo, Gustavo Mórtola, estudioso de la construcción de la identidad docente, la vincula a las cuatro etapas teóricas de la trayectoria laboral. En este estudio ubicamos las primeras socializaciones laborales en la etapa de “aprender a enseñar”, sumando a esta perspectiva de análisis las consideraciones que sobre ese período hacen Andrea Alliaud y Daniel Suárez (2010), quienes señalan que el aprendizaje que se da en la instancia de la primera socialización laboral es más fuerte e influyente que el resto de las demás experiencias laborales. Estos autores sostienen que en el salto abrupto que se produce entre la formación docente y el plano laboral, las/os maestras/os recién recibidas/os continúan aprendiendo, con el adicional de que lo hacen paralelamente a la realización de su labor de enseñanza.

Hacia el final de nuestra primera etapa de la investigación advertimos que era necesario, por tanto, poder comprender el sentido que tiene lo socioeducativo para las y

los nóveles docentes que se inician en programas o líneas que conforman ese campo y poner junto a ello la discusión de la propia categoría de inclusión educativa. Esta categoría es un eje vertebral de la construcción e implementación de los programas socioeducativos. Coincidimos con numerosas/os especialistas en que en su origen, los programas fueron pensados para hacer cumplir el derecho a la educación que una parte de la población tenía vulnerado, consecuencia en gran parte del neoliberalismo económico y la pauperización socioeconómica impuesta a partir del segundo lustro de la década de 1970 y profundizada en la década de 1990, que hizo eclosión en la crisis del año 2001.

En esta línea, cabe preguntarse qué es lo que sucede cuando es la escuela tradicional la que reproduce –y, muchas veces, promueve– mecanismos y prácticas tendientes a la



...advertimos que era necesario, por tanto, poder comprender el sentido que tiene lo socioeducativo para las y los nóveles docentes que se inician en programas o líneas que conforman ese campo y poner junto a ello la discusión de la propia categoría de *inclusión educativa*. Esta categoría es un eje vertebral de la construcción e implementación de los programas socioeducativos

erige negando la implicancia que tienen las condiciones sociales sobre los sujetos y la construcción de sus subjetividades.

Es por eso que, al contrario, es necesario comprender al sujeto excluido en cuanto a las consecuencias personales de transformación estructural y, por ende, a la presencia –o ausencia– de “soportes materiales y subjetivos” (Kaplan, 2006).

Se pone de manifiesto, además, la relación existente entre las trayectorias escolares

exclusión y qué relación tiene esto último con la constitución de espacios socioeducativos.

Las políticas neoliberales que se aplicaron en nuestro país favorecieron la instalación de una idea que sostiene que es el individuo el que “se inventa y reinventa a sí mismo”. Esta concepción meritocrática, en una sociedad que supuestamente ofrece igualdad de oportunidades, se

erige negando la implicancia que tienen las condiciones sociales sobre los sujetos y la construcción de sus subjetividades. y los procesos de exclusión, esto en relación con las y los estudiantes que se desacreditan a ellas/os mismas/os como producto del descrédito que han recibido por parte de otras/os. En relación con esto, Kaplan otorga suma relevancia al lugar de la escuela y los diversos espacios y sus actores, para colaborar con que esos estudiantes puedan revalorizarse como sujetos de derecho, “lo cual significa la propia valía social y escolar”. ¿Cómo se para la maestra o el maestro frente a esto, a sabiendas de que las/os recién egresadas/os continúan aprendiendo en su práctica laboral?

En búsqueda de un saber en los programas socioeducativos: algunas notas metodológicas

Los programas socioeducativos los hemos conceptualizado y/o caracterizado recurriendo a ensayos bibliográficos, relatos de experiencias o definiciones de normativas. Desde estos trabajos, los definimos como políticas públicas que se proponen promover la inclusión, la igualdad y calidad educativa. Partiendo de esta posición es que consideramos plantear la idea de construc-



ción de identidad docente. Hablar de identidad conlleva a advertir la relación dinámica, flexible y cambiante del trabajo docente, lo cual supone ponderar en forma simultánea las tradiciones que nos constituyen, como asimismo las luchas y conquistas gremiales, las decisiones de las políticas educativas y la dinámica de la cotidianeidad escolar en sus contextos y coyunturas (Batallán, 2007; Maddonni, 2014).

En nuestra indagación suscribimos a un enfoque teórico-metodológico integral, que intenta superar la ruptura objetivismo-subjetivismo, acercándose tanto a los condicionantes políticos y normativos como a las visiones de los sujetos. Tal posicionamiento implica una dialéctica metodológica de interacción sujeto-objeto-contexto desde la que analizamos el papel activo que tienen los maestros

a la hora de construir, evocar y/o recuperar sus trayectorias formativas, al estar expuestos de una manera particular a experiencias de socialización laboral que tienen lugar en los márgenes del sistema educativo.

Desde este abordaje consideramos que la acción de comprender implica captar el significado y sentido que las personas le atribuyen a sus acciones y, por tanto, la trama dialéctica e histórica, como las fuerzas contradictorias económicas, políticas y sociales que se entranan y procesan en las acciones individuales y sociales (Batallán, 2007; Rockwell, 2001, 2009).

Abonamos a la consideración de que la realidad es una construcción social en proceso y que el sentido está ligado a su contexto de producción. Por ello, centramos la investigación en la reconstrucción de las conversaciones contextualizadas de los sujetos en tanto activos realizadores del mundo social y, a su vez, en la articulación proveniente de otras fuentes que regulan, en este caso, el trabajo que los sujetos docentes despliegan en esos espacios supuestamente diferentes al escolar. Nos aproximamos desde sus voces a poder recuperar como unidad de análisis las actividades organizadas en entornos específicos formativos. En ellas participan los sujetos

–docentes– tratando de alcanzar determinadas metas que dan sentido a esas actividades dentro de un determinado entramado social y cultural. También intentamos describir y comprender las actividades y temas, mostrar su vinculación, exponer el conjunto de reglas en las que se enmarcan.

La modalidad de análisis que proponemos en la investigación considera la historicidad de los procesos y las filiaciones y tradiciones conceptuales en las prácticas educativas. En este sentido es que se pondera la condición “contextuada” de toda actividad e interacción y se considera como unidad de análisis a las actividades organizadas en estos espacios educativos, como los sentidos que le portan los sujetos y el reconocimiento del saber-conocimientos que allí construyen (Engeström, 1992).

A través de la aproximación metodológica se intenta registrar las prácticas educativas y los efectos en la subjetivación de las y los docentes, que se configuran en estos nuevos o distintos formatos del escolar propuesto por el sistema educativo.

En las indagaciones previstas en contextos naturales se procura examinar la construcción de procesos de sentido en la cual las y los docentes producen conocimientos

individuales y colectivos. Se propone la búsqueda de lo sustantivo, lo común y lo singular, incorporando miradas desde el paradigma de los indicios (Guinzburg, 2010).

La metodología de recolección de información la efectuamos tanto en las lecturas de documentos e informes sobre los programas socioeducativos como en las entrevistas a actores claves en el proceso de definición de las diferentes líneas donde realizamos las indagaciones.

Abordamos, en un primer momento, entrevistas individuales en profundidad y, posteriormente, grupales a maestros y maestras recibidos/as recientemente o que cursan sus últimas materias de la formación inicial.

Consideramos a la entrevista como un diálogo que permite contrastar, ampliar y discutir sobre diferentes hipótesis que en el grupo de investigación veníamos sosteniendo y debatiendo. Nos llevó un tiempo la

confección de los ejes teóricos que permitieron indagar sobre la relación entre la formación recibida, la actividad en los programas, los conocimientos aprehendidos en la práctica y aquellos que no estuvieron presentes en la etapa de la formación inicial.

El abordaje conversacional utilizado en entrevistas colectivas e individuales implica fluidas charlas que están plagadas de debates. En este caso, sobre temáticas que tienen que ver con la consideración de puntos nodales del diseño de estos formatos socioeducativos, de las escuelas en general y de las políticas de inclusión donde se enmarcan la mayoría de dichos programas.

Consideramos los diálogos como encuentros de sentidos y significados de varios sujetos –incluido/a el/la investigador/a–. Es en el encuentro entre diferentes voces donde se construye una nueva voz y donde se resignifica la realidad (Maddonni, 2014).

Esta intencionalidad exigió la realización de encuentros con las y los docentes a fin de generar un proceso de confianza y también de establecer un canal de construcción conjunta. Se buscó un protagonismo de las/os docentes entrevistadas/os en el proceso de la investigación. De igual forma sucedió en el marco del grupo de trabajo de investigación

donde participan profesoras/es, maestras/os y estudiantes.

Como sostienen Batallán, Dente y Ritta (2014):

Así entendida, la participación trasciende la presencia del investigador –por más prolongada que esta sea– en el campo empírico, ya que este no solo necesita sumergirse en otros lenguajes y códigos sino que, más profundamente, la autenticidad de sus registros se acrecienta en la medida en que los agentes comprenden —a través del diálogo— la lógica de la investigación y su lenguaje. (p.3)

Las entrevistas grupales buscaron trascender las experiencias personales. En esta conversación grupal se procuró que las/os docentes interactuaran y discutieran a partir de preguntas o temas que pusieron en evidencia algunos dilemas y diferencias entre ellas/os.

En un mismo sentido, incorporamos a nuestra discusión y análisis una exposición en el marco de unas jornadas institucionales entre maestras y maestros que iniciaron su carrera en estos programas, y estudiantes. Esta actividad fue motora para poder organizar los criterios y fundamentos de las entrevistas individuales, como una entrevista grupal.

El encuentro y las voces de maestros y maestras: primeros análisis

Durante más de un año se realizaron entrevistas a coordinadoras/es de programas socioeducativos: once entrevistas en profundidad a docentes de los programas Primera Infancia (PI), Reorganización de Trayectorias Escolares (RTE) y Centros de Actividades Infantiles (CAI); y se realizaron dos paneles integrados por maestras/os de los mismos programas.

En la selección de las/os entrevistadas/os decidimos buscar múltiples miradas sobre los saberes y las problemáticas construidas en dichos espacios.

Los ejes que utilizamos para orientar las entrevistas nos permitieron pensar sobre la identidad que construyen las/os maestras/os en esos programas, cuáles son las problemáticas con que se tuvieron que enfrentar en esos espacios, qué saberes de la formación inicial les sirvieron para afrontar dichas dificultades en la tarea de enseñar, qué saberes le reconocen a la formación inicial para intervenir y trabajar en esos espacios y el lugar que ocupa la dimensión comunitaria en la tarea escolar.

Para las entrevistas individuales, se elaboraron los siguientes ejes:



- Motivos de la elección de los programas socioeducativos para comenzar la docencia.
- Aportes de los programas socioeducativos a su tarea de enseñar.
- Relación del trabajo en los programas con la escuela.
- La formación inicial (en qué materias se trabajan temas en relación con estos programas socioeducativos).
- Aportes para revisar los planes de estudios.

En el caso de los encuentros grupales, se fijaron los siguientes nudos problemáticos para la discusión:

- Valoraciones y/o cuestionamientos que realizan de sus trayectorias formativas para ejercer en estos espacios socioeducativos.
- Puesta en tensión de dichos saberes/habilidades con los programas y propuestas educativas que surgen de los planes de estudio vigentes para el profesorado de educación inicial y primaria.
- Lectura que hace la formación inicial de la complejidad de la tarea que surge en los programas socioeducativos.

Políticas sociales y educativas ante las desigualdades

En la Ciudad de Buenos Aires se registran, tanto en la década de los '90 como en los 2000, acciones o propuestas destinadas a la atención de las/os estudiantes con itinerarios más complejos para sostener la escolarización. Sin embargo, es a partir de la Ley de Educación Nacional (2006) que se unifican y organizan los programas a partir de la creación de la Dirección Nacional de Polí-

ticas Socioeducativas. Por su parte, las diferentes jurisdicciones, como es el caso de la Ciudad de Buenos Aires, formalizan las instancias existentes históricamente y desarrollan otros programas o líneas que convergen con los principios nacionales de ofrecer más tiempo y espacios de escolaridad, ampliar el universo cultural de los alumnos y las alumnas y acompañar las trayectorias escolares y educativas de aquellas/os estudiantes que presentaran mayores dificultades para transitar la escolaridad.

En ese sentido, la Ciudad crea, a semejanza de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, la Agencia Operativa de Inclusión Escolar, donde se incorporan los programas anteriores a la ley y se suman programas o proyectos nacionales.

Así como en otras jurisdicciones, en la Ciudad convergen programas propios -Aceleración, Nivelación, Primera Infancia, etc.- y otros de carácter nacional que se ejecutan desde dicha agencia de Inclusión: Centros de Actividades Infantiles, Programa Integral para la Igualdad Educativa, entre otros.

Desde una perspectiva global, todos los programas de la Ciudad apuntan al fortalecimiento de las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes en contextos socioeconómicos vulnerables. Se caracterizan por la asignación de los recursos necesarios que contribuyen a sostener la escolaridad y la ampliación de otros espacios culturales. Además, es objetivo de los programas profundizar los vínculos entre escuelas, familias, organizaciones sociales y la comunidad mediante proyectos colectivos, desde una mirada coyuntural.

Cada uno de los programas plantea, a su vez, un modo de cursar la escolaridad o de acercarse a ella de manera alternativa al formato escolar; de ahí la potencia que adquieren para, además de atender a poblaciones que sufren las mayores injusticias sociales y educativas, revelar que existen otras formas de construir lo escolar.

Después de intensas discusiones e intercambios al interior del equipo, fueron elegidos tres programas de la Ciudad de Buenos

Aires: Reorganización de las Trayectorias Escolares (RTE); Primera Infancia y los Centros de Actividades Infantiles (CAI).

Para el análisis consideramos los siguientes ejes que son el resultado de las conversaciones sostenidas con las y los docentes: *los motivos de elección de los programas como inicio a la docencia, el aporte de los programas socioeducativos a la construcción de la trayectoria profesional docente, la mirada hacia la escuela desde los programas, las nuevas identidades docentes generadas en estos espacios, el diálogo entre la formación inicial y los programas.*

A continuación, presentamos algunos de esos ejes.

Qué aportan los programas socioeducativos a la construcción de la trayectoria profesional docente

Las/os nóveles docentes destacan que los programas socioeducativos trabajan con la población más vulnerable y remarcan en ocasiones que “las escuelas reciben a estos pibes y están solos, y en los programas no.” (Camila, CAI)

En esta expresión se enuncia cómo los programas les permiten acercarse a una situación real de los sujetos, a la vez que aportan

cierta crítica hacia la escuela que se posiciona, en ocasiones, desde la exclusión. Se aprecia una mirada cuestionadora a los procesos y mecanismos de exclusión que produce la escuela y advierten a su vez la contradicción que conlleva que sea el propio sistema el que genera estos programas como reparadores.

Asimismo, experimentan que el trabajo más aislado que genera el formato escolar se confronta con una condición de estos programas que apuestan a un trabajo colectivo, entre pares, con otras/os agentes de la comunidad y/o profesionales de otros campos.

“Estuve cuatro años en el programa, fueron años de formación, de trabajo en equipo (...). Al entrar al grado y ver ese abismo entre lo que sucedía en el aula de Aceleración de un grupo (del programa) y lo que sucedía en un grado me pasaba que yo tenía ganas de ir al aula y se me fueron yendo, se me fueron totalmente, dije: nunca voy a poder ser maestra de grado, no quiero eso, es como trabajar sola.” (Ruth, RTE)

Señalan una diferencia entre la verticalidad del sistema escolar y la horizontalidad que se produce en estas instancias formativas, insistiendo en una construcción de autoridad colectiva:

“Una construcción auténtica, la vivencia de seguir reflexionando siempre, evaluar

permanentemente, animarse, explorar, etc. Para mí funcionó también como una matriz más de aprendizaje además del profesorado.” (Camila, CAI)

Encuentran en estos lugares un acompañamiento sostenido a su tarea y con dispositivos que no solo los acompañan en sus primeros pasos, sino que les permiten ampliar su formación inicial, al crear zonas de reflexión de las acciones que realizan.

Es importante recordar que los contenidos y saberes construidos tienen una dimensión teórica que en estos espacios se convierten en el lugar propicio para repensarlos, analizarlos y sistematizar. Si bien hay un saber empírico de la acción, siempre en ese saber subyacen teorías que los maestros y las maestras pueden poner en diálogo junto a otros. Son los propios programas los que impulsan ese abordaje. Asimismo la propia condición del trabajo territorial condiciona a que las/os docentes necesiten juntarse en pos de la construcción de estrategias de intervención pedagógica.

Se pone de manifiesto que estas situaciones son menos frecuentes en las escuelas, especialmente debido a las precarias condiciones del trabajo docente que no contemplan como parte del trabajo el tiempo y espacio de reflexión o capacitación. Si bien en algunas escuelas se logra, por esfuerzo de las/os propias/os docentes, las/os entrevistadas/os marcan que la diferencia es que en estos formatos socioeducativos es parte inherente a la propia actividad que allí se diseña.

Estas instancias de poder meditar sobre las situaciones pedagógicas y a la vez pensarse en ellas, jerarquizan el propio trabajo docente. Expresan sentir protagonismo y participación real frente a situaciones complejas que se les presentan, decidir junto a otras/os y reflexionar sobre esas decisiones.

De esta forma, se pone en evidencia que las prácticas profesionales son intersubjetivas y en ese marco cada quien va reconociendo sus capacidades, acciones, maneras de entender la educación y el mundo.

“El trabajo presenta dificultades, nosotros podemos resolverlas en forma colectiva porque tenemos condiciones para crear, para construir ese saber pedagógico que intenta aproximar respuestas”. (Maestra integrante del panel)

En esa línea, estos programas le aportan al inicio de la carrera también incertidumbre, pero una incertidumbre que abre puertas a la innovación, a la posibilidad de crear una posición de maestras y maestros flexibles, abiertos. A la vez, se perciben como trabajadoras/es con cierta autonomía.

Sabemos que la vida cotidiana de la escuela, como de estos espacios diferentes tiene carácter formativo, siempre la conciencia de esa participación depende mucho de las habilidades y herramientas conceptuales que tengan los sujetos a su disposición para significar esa experiencia mientras la transitan, la sostienen o cuando intentan modificarla.

Elsie Rockwell nos recuerda que “la experiencia en las escuelas es formativa también para los maestros. [...] Los mensajes

que la práctica cotidiana comunica a los maestros complementan, contradicen o hacen efectivas las enseñanzas recibidas en el Normal, y a la larga adquieren mayor peso que éstas.” (Rockwell, 2001, p.14).

En este caso se trata de formatos que implican, en ocasiones, un espacio de formación que en los institutos docentes no han recibido o lo han hecho de forma poco sistematizada.

Es preciso revisar la forma en que concebimos el trabajo docente. Si solo lo definimos en su aspecto exclusivamente escolar, nos imposibilitará identificar y consolidar saberes y conocimientos profesionales que permitan sostener acciones educativas capaces de atravesar los límites institucionales o solo de la trasmisión pedagógica –didáctica.

Nuevas identidades docentes: Posiciones frente al mundo escolar y al mundo del trabajo

Tomar la categoría de posición docente es, como sostiene Vassiliades (2011), entender a los sujetos docentes en su pluralidad, heterogeneidad y complejidad, lo cual requiere descartar de plano la posibilidad de plantearlos como una entidad homogénea y anclada en fundamentos lineales, ahistóricos.

Además, siguiendo los recorridos de especialistas del campo de la antropología y educación sobre trabajo docente (Batallán; Rockwell; Ezpeleta) y de los estudios situacionales sobre el aprendizaje, reponemos la categoría de identidad docente por entender que ésta se constituye a lo largo de la formación y de la práctica laboral que siempre está en permanente disputa y confrontación con las diferentes tradiciones, las luchas y conquistas gremiales, las condiciones del mundo escolar, la propia biografía escolar.

La identidad nunca es un estado único o definitivo. Es relacional y cambiante, lo cual nos permite pensar que los sujetos, en este caso docentes, van asumiendo diferentes posiciones.

En este sentido es que un primer análisis nos lleva a pensar que el trabajo y la identidad de las maestras y maestros de programas socioeducativos se constituyen en una permanente experimentación-creación-reflexión; esto significa que en el mismo hacer cotidiano se crea el dispositivo que lo aloja. Nos encontramos en el espacio de un trabajo nuevo que, si bien según las regulaciones presenta algunas características o rasgos particulares, tiene mucho por crear, explorar y probar.

La identidad de estas maestras y estos maestros se construye a la par de las múltiples preguntas que la práctica va generando. La mayoría de los programas cuenta con espacios de reflexión semanales de todas/os las/os que participan, espacios que son una instancia para hacer jugar y poner en diálogo a los conocimientos y recursos de la formación inicial con aquello que acontece, lo que implica construir una respuesta en forma colectiva.

Ejemplos de la conformación del trabajo y la identidad encontramos en las palabras de maestras comunitarias del CAI:

“Haber conocido este lugar y poder aprender y dar mis primeros pasos ahí, me marcó muy fuerte. Es como hacer matemática de una manera donde se construye y es un camino de ida, no volvéis a pensar de otra manera.” (Camila)

“El proyecto que tiene el Centro tiene que ver con la construcción en términos de procesos. Una construcción auténtica, la vivencia de seguir reflexionando siempre, evaluar permanentemente, animarse, explorar, etc. Para mí funcionó también como una matriz de aprendizaje además del profesorado.” (Luciana)

Si bien, como decimos en los párrafos precedentes, la identidad de estos maestros y estas maestras se construye en la realización misma de la tarea, encontramos dos rasgos en las entrevistas que podrían atravesar la construcción de la identidad y del perfil de estos docentes: por un lado, reconocen que la elección de los programas se realiza por conocimiento previo de los mismos a través de experiencias de militancia o de trabajo territorial; por otro lado, la mayoría manifiesta haber realizado otros recorridos de formación de carácter distinto (artísticos o recreativos), además de la formación docente. Las palabras de una maestra de un Centro Comunitario lo expresan así:

“Si bien yo milité en otros lados -en la secundaria siempre me interesó el trabajo comunitario-, estudié el magisterio pensando en un espacio así, no tanto en un espacio escolar.”



Otro punto para la reflexión son las tensiones que genera ser trabajador/a de un Estado que impulsa programas de naturaleza distinta, y muchas veces opuesta, a las características fundantes del dispositivo escolar tradicional. Entendemos que los maestros y las maestras de programas, al ser creadores/as de prácticas alternativas, permiten visualizar lo invisibilizado por las lógicas hegemónicas. El criterio escolar tradicional y su formato histórico se ven conmovidos, problematizados ante otras formas y lógicas. Por ejemplo, un aspecto resaltado por las/os entrevistadas/os es el trabajo en pareja pedagógica, modalidad corriente en los programas. La entrevistada de Primera Infancia lo expresa así:

“Eso es lo rico de poder trabajar con otros (en referencia a la modalidad de pareja pedagógica del programa), que en el sistema formal no existe.”

En el CAI, el relato también destaca aspectos de los programas que problematizan la lógica escolar:

“Lo que más me llevé del programa es el tema de los espacios y tiempos flexibles. Tiempos personales de cada chico y a la vez traerlo a lo grupal. Pensar las cosas en términos de procesos a corto y largo plazo.”

Desde los contenidos, las cosas que aprendí para enseñar, todo se podía pensar en el piso, en el patio, no tiene que ser todo en formato cuaderno.”

Asimismo, encontramos que la identidad de las/os maestras/os de estos espacios también se ve configurada por los conflictos que genera la fuerte precarización laboral en la que se ven sumida/os. Es el mismo Estado, en sus contradicciones y grietas, el que las/os reconoce como maestras/os de la escuela pública a la vez que precariza el trabajo, sin asumir entonces el necesario vuelco comunitario que se le debe dar a la escuela. Maestras comunitarias del CAI mencionan que:

“Hace dos años el equipo del CAI fue cambiando en función de lo gremial, la situación real de algunos programas no es la mejor, es precario el trabajo y nos cuesta sostenerlo.”

A partir de lo expuesto, sostenemos que desde los espacios de formación es preciso organizar más ámbitos institucionales de discusión y reflexión sobre lo que acontece en estos formatos alternativos, como así también pensar en otras formas del trabajo docente. Entendiendo que en estos nuevos escenarios se hace más fuerte un tipo de educador/a que no trabaje solo/a, que apueste a un equipo, al reconocimiento de un saber que se construye en un territorio que tiene que tener un alcance y una perspectiva comunitaria que, sin embargo, no anule la acción política de enseñar.

Tenemos el convencimiento de que frente a la idea de una identidad docente dinámica que se posiciona ante los diferentes momentos históricos, atravesada por ciertas circunstancias y avatares políticos, se hace imprescindible agudizar los debates de la formación en torno a la relación entre los saberes y conocimientos, y las formas que asume la enseñanza.

Diálogo entre el trabajo y la formación inicial

Las/os docentes nóveles establecen distintos diálogos entre la formación inicial y el trabajo en los programas. En ocasiones, mencionan carencias de la formación inicial para encarar las tareas en los programas; en otras, por el contrario, encontramos elementos que retoman de ella en su trabajo y también distinguen conocimientos que adquieren en el propio trabajo, siguiendo la idea del aprendizaje y construcción de saberes del quehacer docente.

“Hasta el año que yo me recibí, lamento no haberme encontrado con teorías como la del desarrollo motor autónomo de Emily Pickler; que son, según entiendo, una de las bases fundantes de este programa, por lo menos de los jardines que están dentro del programa, entonces eso lo fui aprendiendo en el camino.” (Gabriela)

“Esa mirada (la del respeto del cuerpo) sinceramente no la encontré en el profesorado, la hice haciéndome y laburando; y lamento no haberla tenido.” (Luciana)

Son frecuentes las demandas a la formación inicial sobre los siguientes temas: el trabajo con familias, el abordaje de situaciones complejas, el trabajo intersectorial, el aborda-

je de la diversidad y herramientas del trabajo grupal. Si bien en la formación se habla del sujeto educativo como sujeto colectivo, existe una débil reflexión sobre cómo sostener y construir lo común y colectivo sin borrar la singularidad de los sujetos especialmente para lograr que los niños y las niñas aprendan. Esto implica respetar y contemplar los procesos (ritmos, tiempos, modos de organizar) y la apropiación de conocimientos, lo que supone revisar la forma de enseñanza. En ese sentido la demanda se hace especialmente sobre las materias disciplinares y didácticas.

En sintonía con lo anterior, varias/os de las/os entrevistadas/os identifican como una carencia de la formación la descontextualización y la visión que prima del trabajo con niñas y niños que siguen trayectorias escolares teóricas. Así, las didácticas, la evaluación, la gestión de la clase se presenta sin considerar la heterogeneidad de las aulas y los distintos recorridos escolares posibles.

“Sí hay una mirada reflexiva sobre la realidad y la forma de enseñanza pero no sé si herramientas concretas sobre cómo laburar en ciertos territorios o cierta población o con ciertas realidades.” (Ana)

“Que la formación enseñe a ser maestra de los pibes de los programas”. (Camila)

Junto a eso, se muestra principalmente la enseñanza escolar y hay poco espacio para conocer otros ámbitos de aprendizaje no escolar por los que transitan las/os niñas/os. Aunque se reconoce que comienza a visibilizarse en los profesorados cierta inquietud.

“Hay algunos profesorados donde hay compañeros docentes que están en los espacios de definición institucional (los EDDI) y que conocen las propuestas de estos jardines y las llevan adelante, van y hacen experiencias directas, vienen, están, miran, observan y preguntan.” (Luciana, PI)

“Me parecía que le faltaba un poco esto de que no es sólo la escuela el espacio donde uno puede enseñar.” (Camila, CAI)

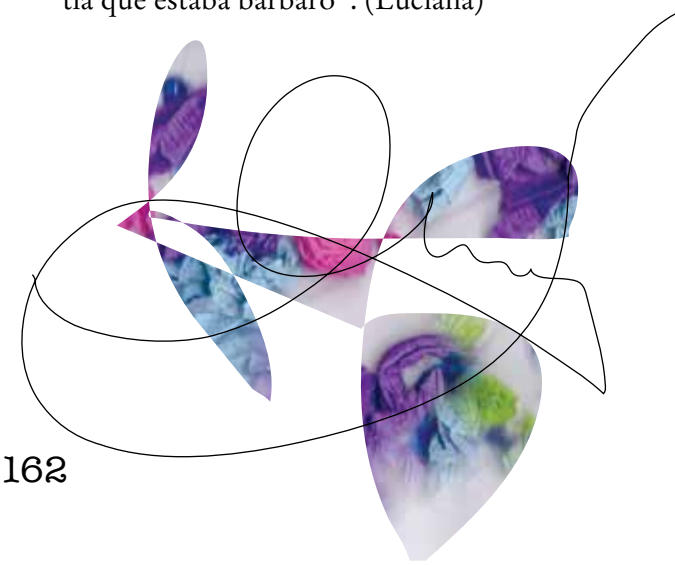
Desde otro punto de vista, también hay aspectos que son reconocidos a la formación inicial. Están relacionados sobre todo con el aporte de una mirada o enfoque para encarar la tarea diaria. Por ejemplo, una entrevistada recuerda el incentivo, en las prácticas, a trabajar en equipo.

“Yo lo rescato un montón del Normal, eso de incentivar a la pareja pedagógica, de hecho, depende del profesor pero en la mayoría de las residencias tratan de conseguir dos 2dos. y aunque vos estés sola en un 2do., tratás de planificar con el otro.” (Ana, CAI)

Otro conjunto de aprendizajes son adjudicados al trabajo en el programa, quedando la formación inicial muy ajena.

“Empezar a tomar conciencia de nuestro cuerpo en el espacio y de nuestro estar, estar a la altura de los pibes. Estás en el piso y está bueno, sentate a la par, miralo a los ojos, compartí un momento de juego, eso me parece súper interesante. Que se puede dar en estos espacios por esa lógica interna de que somos más de una, de que son grupos un poco más reducidos.”

“Mi formación no me dio mucho, sí sobre qué eran los maternales y de cómo estaban armados y el funcionamiento, que después igual cuando iba a la práctica no se correspondía, teoría y práctica eran distintos y yo veía en estos espacios (los del Movimiento Popular La Dignidad) que la teoría y la práctica estaban e iban de la mano, sentía que estaba bárbaro”. (Luciana)



Destacan del trabajo en los programas, una serie de saberes construidos en torno al manejo de situaciones complejas como del trabajo con las familias, donde se rompen prejuicios y estigmatizaciones. De igual forma hay un reconocimiento a las formas de encarar el proceso de alfabetización. Lo que la escuela no logra con algunos chicos, en estos espacios pareciera que se alcanza. Por otro lado, rescatan el uso de materiales elaborados en el seno de los programas que podrían servir para enriquecer, ampliar y profundizar la formación inicial.

“Están los cuadernillos de los jardines que los pueden encontrar en internet, sí hay cosas escritas, no es que no; hay un video que se bajó hace poco en Youtube que también lo pueden ver, que es hermoso; pero escrito a nivel teórico no hay mucho y no hay mucho porque realmente la vorágine del tiempo no te lo permite. Pero sería increíble porque son experiencias para transmitir, para dar, para brindar abiertamente; si cada vez que se nos da la oportunidad nos sentamos mate de por medio y charlamos, con quien sea, por-

que también es otra forma de enfrentar la educación: esto de tener un conocimiento, saber de qué se trata y dárselo al mundo, no tiene porqué ser exclusivo de unos pocos.” (Luciana, PI)

En algunos casos reclaman mayores conocimientos de los marcos regulatorios como el Estatuto Docente, el reglamento escolar y los protocolos ante situaciones de violencia o situaciones de alta complejidad. Por otro lado, se visualiza en algunas/os entrevistadas/os la necesidad de contar en la formación inicial con espacios más sistemáticos sobre la formación política educativa.

Si soy maestra tengo que saber de eso. Política educacional, etc. Es importante que un maestro sepa que hay un pensamiento latinoamericano. Le hubiese pedido eso al profesorado. Después uno lo sigue buscando por otros lados, pero un maestro tiene que saber eso, no tiene que depender de la búsqueda personal. Uno se tiene que seguir formando, pero esas cuestiones son básicas. Estoy acá, y hay temas y problemas que son propios de acá, de América Latina. Ahora igual pienso, aunque desconozco, que tal vez hay de esas cosas. (Camila)

Inferimos que cuando las y los docentes manifiestan “no estar formados para esto, para trabajar en las escuelas” se refieren a una formación política y social. Si bien sus biografías demuestran experiencias en militancia o trabajos comunitarios en otros espacios educativos no formales, dan claves para considerar que es ese un camino de formación intensa que las/os compromete con la educación pública y con la infancia. Resulta un aporte pensar que en la formación inicial se generen espacios donde poder plantearse, discutirlo entre pares y con las/os profesoras/es. De igual manera existe un reclamo de las/os nóveles maestras/os para que los institutos donde se formaron se constituyan en ámbitos de formación continua y de espacios de encuentros para los/as egresados/as maestros y maestras. Todas/os las/os entrevistadas/os manifiestan que estos programas las/os acompañan para asumirse como profesionales y les posibilitan ampliar la mirada sobre el acto político de educar, siempre más conectados con la realidad social. En ese sentido consideramos que tomar los espacios socioeducativos como ámbitos formadores debería,

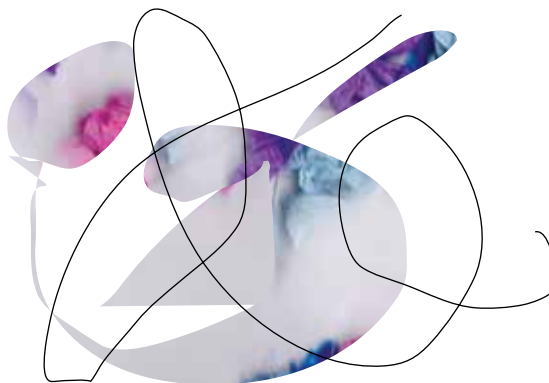
además de ser parte del inicio del trabajo, ser una oportunidad para que en la formación inicial se mantenga un diálogo más abierto y fluido con estas lógicas educativas, que en muchos casos rompen o incomodan a la lógica tradicional y burocrática de lo escolar.

Se advierte que en muchos profesorados no se considera la existencia de dichos espacios y maestras y maestros nóveles solo los conocen al momento de tener que inscribirse. En Ciudad de Buenos Aires, existe una inscripción especial y una junta de clasificación para ingresar a estos programas. Creemos que esta situación obliga y desafía a las instituciones formadoras a no quedar al margen de las políticas públicas que buscan mayores procesos de inclusión e igualdad educativa.

Ideas que se fueron tramando

Consolidamos la posición de que la política de formación docente no puede estar dissociada de los avatares que sufre el sistema de la formación obligatoria y, en particular, de las decisiones tomadas en torno a las políticas educativas y sociales de estos últimos años.

El abordaje dialógico y conversacional y la perspectiva etnográfica para comprender



el sentido que los sujetos le atribuyen a la relación entre sus primeras experiencias laborales y la formación inicial, nos ha permitido profundizar en algunas claves que entrecruzan las singularidades de las/os nóveles docentes con la determinación de la experiencia histórica del mundo escolar.

Teniendo en cuenta cada apartado y eje de análisis narrado anteriormente, hemos elaborado a modo de aproximaciones las siguientes reflexiones:

- El trabajo y la identidad de las maestras y los maestros de programas socioeducativos se constituyen en una permanente experimentación- creación; esto significa que en el mismo hacer cotidiano se crea el dispositivo que lo aloja.
- La identidad de estas maestras y maestros se construye a la par de las múltiples preguntas que la práctica va generando.

Sostenemos a la construcción identitaria como flexible, dinámica y siendo parte de un momento histórico.

- El trabajo docente se asume contextualmente, en el marco de las primeras prácticas, ya que esas experiencias dejan ciertas marcas y posiciones. La identidad docente es una construcción que genera ciertas posiciones en función de las condiciones laborales y los contextos sociales e históricos, en particular, en estos programas que abordan el problema de las desigualdades educativas y apuestan a procesos de mayor inclusión educativa.
- En los programas se reconoce lo que las familias necesitan, o por estar más cerca de ellas y el territorio, se ofrecen otras alternativas o estrategias de participación que la escuela no termina de ofrecer.
- Lo anteriormente descripto advierte sobre el sentido que las y los jóvenes le atribuyen a elegir trabajar en estos espacios, ya que consideran que frente a un formato escolar que tiende a la homogeneización y se debate en ocasiones en lograr trabajar con las diferencias, en los programas socioeducativos encuentran desde la propia estructura las formas de enseñar que reconoce las trayectorias reales

de los sujetos. Situación que sigue sin ser considerada en la formación inicial.

- El trabajo docente no solo se contempla desde su vertiente exclusivamente escolar sino como una profesión que sustenta acciones educativas que traspasan esos límites.
- Los programas socioeducativos les ofrecen la posibilidad de pensar el trabajo como un colectivo docente. El trabajo es con otros: pareja pedagógica, coordinadoras/es, acompañantes, agentes comu-

El trabajo y la identidad de las maestras y los maestros de programas socioeducativos se constituyen en una permanente experimentación- creación; esto significa que en el mismo hacer cotidiano se crea el dispositivo que lo aloja.



nitarias/os, equipos de orientación, por nombrar solo algunos de los personajes que habitan el mundo educativo. Esto implica descentrarse del lugar impotente que tradicionalmente tuvo la docencia, basada en lo individual. Pensar con otros, planificar en forma conjunta es un valor que ponen estas/os docentes y que relacionan en algún caso con las instancias de prácticas en los profesorados, pero les resulta insuficiente.

- La mayoría de los programas cuenta con espacios de reflexión semanales de todas/os las/os que participan; esa instancia es vital ya que estos espacios son un lugar para hacer jugar y poner en diálogo a los conocimientos y recursos de la formación inicial con aquello que acontece.
- La formación docente necesita recuperar la lógica de los programas que insisten desde otra posición, identidad y mirada de las infancias y proponen una diferencia al dispositivo escolar tradicional y dominante.

A partir de lo expuesto, sostenemos que desde los espacios de formación es preciso potenciar los ya existentes y organizar más ámbitos institucionales de discusión y re-

flexión sobre lo que acontece en estos formatos alternativos, así como también pensar en otras formas del trabajo docente. Entendiendo que en estos nuevos escenarios se hace más fuerte un tipo de educador/a que no trabaja solo/a, que apuesta a un equipo, al reconocimiento de un saber que se construye en un territorio que tiene que tener un alcance y una perspectiva comunitaria que, sin embargo, no anule la acción política de enseñar.

En esta investigación hemos realizado unas primeras lecturas que nos llevaron a apreciar que varios de los saberes y sentidos que las/os docentes nos han compartido en las conversaciones deberían ser incorporados en espacios curriculares.

Como equipo de investigación que fue aprendiendo sobre la marcha y consolidando la perspectiva epistemológica desde donde construimos el análisis, apostamos a poder continuar con una segunda etapa de la investigación que apunte a profundizar en los planes de la formación, como así también indagar en los procesos de alfabetización y de participación que los maestros y maestras llevan en los ámbitos socioeducativos y en el mundo escolar y, por tanto, cómo dialogan con la formación inicial.

La investigación, una práctica democratizadora y colectiva en la formación docente: conformación del equipo de investigación

En simultáneo a nuestra indagación llevamos adelante una instancia de formación sobre el oficio de investigar. Esta tarea resulta novedosa y ardua por las condiciones que hay que generar, ya que hay poca tradición de investigación en los Institutos de Formación Docente.

Desde la década de los años ochenta se ha puesto en discusión la posibilidad de que maestros y maestras puedan realizar investigaciones en consonancia con los parámetros o requisitos de las investigaciones académicas tradicionales. Son numerosas/os las/os especialistas que han abonado en la línea, por ejemplo, de la investigación de la práctica docente y en romper con la dicotomía en la cual son las/os maestras/os quienes carecen de conocimientos y se considera que son las/os expertas/os quienes efectivamente los pueden producir.

La descalificación o poco reconocimiento de muchas de estas experiencias desalentó a que estas prácticas de investigación entre docentes o estudiantes y docentes se am-

pliaran y extendieran en los espacios de formación y de trabajo. Es también pertinente aclarar que en ocasiones la banalización de esta tarea llevó al descrédito la tarea misma de investigar la práctica. Algo similar ocurrió con enfoques de la investigación social como la etnografía o, más recientemente, las narrativas.

Nuestra investigación se desarrolló bajo un contexto de reconocimiento de la política de formación favoreciendo condiciones para generar instancias de investigación en los institutos. Sostenemos que la práctica de investigación colectiva nos acerca a una reflexión crítica y productiva sobre nuestra propia práctica cotidiana, ya sea como estudiantes o como profesoras/es. Además, nos legitima en un lugar de productoras/es de conocimiento, adoptando una posición identitaria como trabajadoras/es/ profesionales de la educación.

Nuestra investigación se desarrolló bajo un contexto de reconocimiento de la política de formación favoreciendo condiciones para generar instancias de investigación en los institutos. Sostenemos que la práctica de investigación colectiva nos acerca a una reflexión crítica y productiva sobre nuestra propia práctica cotidiana, ya sea como estudiantes o como profesoras/es. Además, nos legitima en un lugar de productoras/es de conocimiento, adoptando una posición identitaria como trabajadoras/es/ profesionales de la educación.

Los comienzos de todo grupo marcan o trazan una dirección y una posición que por supuesto con el tiempo y la integración de otras/os colegas, se va consolidando, modificando, enriqueciendo y también, por tanto, complejizando.

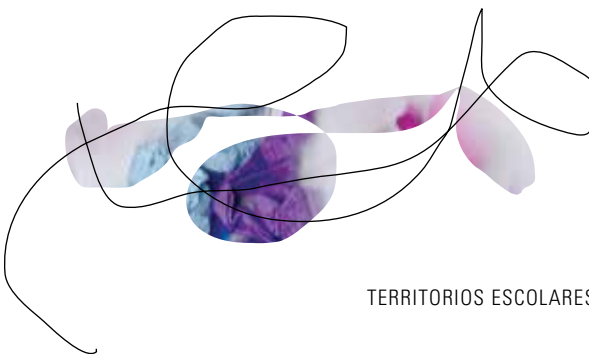
En el inicio de esta investigación participaron otras y otros integrantes que por diversas situaciones no pudieron continuar en el proyecto, teniendo que dejar la tarea a otras compañeras: estudiantes y profesoras. Esta situación implicó no solo el armado de un equipo nuevo, sino también recuperar lo abordado y construido hasta ese momento, a fin de darle una nueva dirección que sin dejar los propósitos y finalidad de la investigación de origen, contemplara los aportes y miradas de este nuevo equipo.

Fue una experiencia altamente positiva, ya que pudimos reflexionar sobre una tarea de investigación que forma parte de la institución, más allá de los sujetos que la integran. Fue una forma de institucionalizar la problemática. Cada equipo contribuyó con perspectivas y miradas que ampliaron y le dieron mayor consistencia a los problemas enunciados en un inicio.

Construirse como equipo de investigación plural es pensar que el proceso implica una subversión de las relaciones de saber-poder al colocar a docentes y estudiantes como productoras/es de conocimiento, lo que por supuesto guarda una relación con sus experiencias y recorridos. Este reconocimiento altera las relaciones y distribuciones jerár-

quicas establecidas en el campo de la producción académica hegemónica que aparece como tarea propia de los expertos, mientras las/os docentes son pensadas/os como usuarias/os y transmisoras/es de un conocimiento producido por otras/os, y las/os estudiantes como simples receptores de ese saber transmitido.

Desde el comienzo, estudiantes y profesoras/es tuvimos la posibilidad de preguntarnos para qué y por qué investigar. Asumimos que la pregunta misma nos ayudaba a construir conocimiento desde un espacio democrático y colectivo. Qué queríamos investigar debía ser una pregunta que nos interpelase, que tuviese resonancia desde las trayectorias vividas individualmente y que pudiera amalgamar un interés colectivo genuino. Además con las pretensiones -que en el fondo eran un desesperado deseo- de experimentar junto a las y los estudiantes un proceso de construcción de conocimiento lo más horizontal y dialógico posible.



Se rescatan las formas interactuantes de seleccionar y pensar un problema de investigación entre estudiantes y profesoras/es de IFD. Muchos de nuestros interrogantes e inquietudes vinculados a la formación y a la práctica docentes se encuentran relacionados con nuestras trayectorias. Éstas son heterogéneas, ya que cada una/o de nosotras/os proviene de distintos ámbitos de formación previa: académica educativa, docente, militancia estudiantil en territorio, activismo político, cultural, etc., que podríamos denominar como distintos espacios de “formación” que consideramos nos ofrecen conocimientos que se pusieron en juego para resignificar el problema de la investigación con cierta relevancia social en el campo de la formación docente. Un desafío que intentamos mantener durante el recorrido consistió en explicitar los supuestos subyacentes, las nociones previas y también los juicios elaborados sobre lo que significan tanto la investigación como la formación docente, en un camino de conocimiento de nosotras/os mismas/os; entre nosotros, y de las problemáticas socio-culturales que identificamos como factibles de investigación. En este sentido, la epistemología que nos interesó construir intentó romper con las prácticas tradicionales do-

minantes en ese terreno, que desestiman la perspectiva del actor.

Nuestros frecuentes encuentros de trabajo fueron fieles a esta concepción epistemológica, manteniendo un espacio de diálogo construido con las voces de todas, como en las definiciones y distribuciones de tareas y funciones que organizamos en forma participativa.

En nuestro proceso de investigación pudimos reflexionar sobre los aportes que brindó a la misma la formación docente. Consideramos que la práctica de investigación fortalece nuestra configuración como profesionales de la educación que producen saberes y sostienen una perspectiva crítica y reflexiva sobre los problemas que acontecen en la práctica. Nos permitió una mirada más amplia en relación al campo laboral de estudiantes y docentes en prácticas pedagógicas que portan miradas más integrales sobre la infancia.

Un aporte central fue la construcción de un equipo de trabajo comprometido tanto con el trabajo de investigación, como con cuestionar los contenidos instituidos de la formación inicial en relación con los saberes necesarios para las y los docentes que se inician en programas socioeducativos.

Al decir de una integrante del equipo: “Como estudiantes investigadoras y trabajadoras en programas socioeducativos, este espacio de investigación fue otro donde reflexionar sobre nuestras propias prácticas. Aquello que es altamente valorado como positivo en los espacios laborales, era experimentado también en los encuentros de trabajo. Las discusiones e intercambios colectivos fueron enriqueciendo la mirada de las trabajadoras estudiantes, gracias a la reflexión profunda de los temas que se nos presentan día a día”.

Esta investigación aporta en poder reforzar y sugerir la ampliación de las instancias en que se construye la mirada pedagógica socioeducativa.

Esperamos que los IFD logren realizar un abordaje en mayor profundidad en el campo de lo socioeducativo, no solo en términos de conocimiento de dichos programas, sino en el funcionamiento y posicionamiento político/pedagógico de los mismos, y sus posibles articulaciones con lo escolar.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2006). La biografía escolar en el desempeño de los docentes. *Congreso de docencia*. Documento de trabajo n° 22. Seminario permanente de Investigación. Udesa.
- Alliaud, A. (2009). Iniciar a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 6.
- Alliaud, A. y Suárez, D. (2010). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA/CLACSO. Buenos Aires: Editorial CLACSO Argentina.
- Batallán, G. y García, J. (1998). Antropología y participación. Contribución al debate metodológico. En: García, J. *La racionalidad en política y ciencias sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de Infancia. Antropología del trabajo en la Escuela Primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Batallán, G.; Dente, L. y Ritta, L. (2014). Comunicación dialógica y producción de conocimiento. Abordajes de investigación participante desde la antropología crítica. Ponencia presentada en *XI Congreso Argentino de Antropología Social*. Universidad Nacional de Rosario.
- Charovsky, M. M. (2013). La formación de profesores en un territorio fragmentado. El caso del partido Pilar. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Engeström, Y. (1992). Activity theory: individual and social transformation. En: Engeström, Y.; Miettinen, R. y Punamäki, R. *Perspectives On Activity Theory*. Cambridge: University Press.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. México DF: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.
- Guinzburg, C. (2009). *El queso y los gusanos: El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Península.
- Guinzburg, C. (2010). *Elogio de la antropología histórica: Enfoques, métodos y aplicaciones*. Zaragoza: Prensas de la UZ/ Editorial UOC.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Maddonni, P. (2011). Una convergencia de enfoques para pensar la inclusión educativa. En: Batallán, G. y Neuffel, M. R. (Coords.). *Discusiones sobre infancia y adolescencia: Niños y jóvenes fuera y dentro de la escuela*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Maddonni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación. DNPS. (2011). Principios, metas, programas. Cuaderno N°1.
- Mórtola, G. (2010). *Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rockwell, E. (coord.) (2001). *La escuela cotidiana*. México DF: FCE.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Thisted, S. (2012). Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas. *Seminario interno Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Vassiliades, A. (2011). Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa. Disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar. *Revista del IICE* N° 30, 73-88.



TERRITORIOS ESCOLARES REVISTA DEL NIVEL SUPERIOR DEL NORMAL N°1

Reseñas

Reseña de la presentación
del documento

La privatización educativa en Argentina¹

Dalila Bertuci, Jéscica Mamani Martínez,
Geraldina Paladino y María Nelly Puma²



Durante la jornada del viernes 28 de septiembre, alumnas de la cátedra de Pedagogía de la ENS N° 1 tuvimos la posibilidad de asistir al evento organizado por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y la Internacional de la Educación (IE), que se llevó a cabo en la UMET (Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo) y en donde se presentó el documento producto de la investigación titulado *La privatización educativa en Argentina* (<http://mediateca.ctera.org.ar/items/show/344>). Nos resultó muy interesante por tratarse de un tema de actualidad que nos atraviesa completamente en nuestra realidad educativa.

¹ Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. y M. Duhalde (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERA, 1a ed. Extraído de: Mediateca pedagógica de CTERA, revisado el 14 de octubre de 2018.

² Las autoras de la presente reseña son estudiantes de la ENS N°1.

Esta presentación estuvo a cargo de Susan Robertson de la Universidad de Cambridge, asesora pedagógica de la investigación; Anheló Gavrielatos, director de la Campaña Mundial contra la privatización y comercialización de la educación pública; y por representantes argentinos: Hugo Yasky, Secretario General de la CTA Nacional, y Roberto Baradel, Secretario General de la CTA de la Provincia de Buenos Aires.

La investigación está centrada en los procesos de privatización que sufre la educación pública en todo el mundo y en cómo este triste fenómeno crece con fuerza en América Latina. Sorprende que esté sucediendo también en Argentina por tratarse de un país con una larga trayectoria de calidad educativa y de acceso para todos y todas.

Si bien, en nuestro país, las tendencias a pensar en la educación como un bien privado que debe ser comercializado y vendido -en lugar de un bien público y un derecho social- están presentes hace varias décadas, fueron reforzadas a partir del cambio de go-

bierno de 2015 y del giro conservador en la orientación de las políticas públicas.

Este proceso de privatización en Argentina ocurre de dos formas diferentes: privatización “en” la educación, que se refiere a la transferencia de ideas, prácticas y métodos del sector privado al sector público; y privatización “de” la educación, que tiene que ver con la participación ampliada de actores privados en el diseño, gestión y provisión de la educación pública.

Los presentadores de la investigación mencionaron la importancia de identificar las formas en que los procesos privatizados están teniendo lugar en el país, considerando la pluralidad de aspectos que abarca la mercantilización de la educación. Entre estos procesos, citaron la *redistribución de la matrícula*: su crecimiento en instituciones privadas hace que Argentina se encuentre entre los países con mayor porcentaje de matrícula privada en la educación básica; *la inversión del gobierno en el sector privado*: se desconocen criterios y mecanismos para la asignación de subsidios a instituciones

privadas. Hay un gran número de instituciones que a pesar de cobrar altos aranceles y atender a clases medias y altas, reciben una cantidad considerable de financiación pública; *la creciente presencia del sector privado en la toma de decisiones de política educativa*: el gobierno ha puesto en marcha procesos de tercerización que causan una creciente presencia de intereses privados en el espacio público. Las asociaciones público-privadas (APP) se proponen como la solución a la supuesta ineficiencia y a la falta de calidad de la educación pública, lo que ha dado protagonismo a un mayor número de actores privados en la definición de las políticas educativas; *las tendencias privatizadoras en la formación y el trabajo docente*: se concibe al docente como un individuo que debe emprender su propia carrera, con sus propios objetivos e intereses, fuera de toda construcción colectiva, teniendo como eje el liderazgo, lo cual trae consecuencias en las formas en que los docentes son percibidos y en la valoración social de su tarea, que corre del centro de la escena

a los procesos de enseñanza-aprendizaje; y *el mercado lucrativo de las pruebas estandarizadas*: las pruebas estandarizadas se enmarcaron como la solución a los problemas que enfrentan los sistemas educativos, siendo este tipo de pruebas el producto de una visión particular de la educación que promueve la meritocracia y el individualismo a la vez que constituye un mercado lucrativo en expansión.

Para nosotras, desde nuestra posición de futuras docentes y en medio de la lucha por decirle NO a la UniCABA, este espacio fue sumamente enriquecedor ya que pudimos escuchar voces con una mirada global del panorama, pero que comparten nuestro mismo interés por visibilizar la problemática de la educación y por lograr que continúe siendo un derecho social al que todas y todos tengamos acceso. En la actualidad que viven nuestros profesados y en nuestras trayectorias educativas, sentimos y luchamos en contra de la pérdida de sentido de la educación pública, laica, gratuita y de calidad.