

PEDAGOGIA

de los

SUEÑOS

POSIBLES

3

Año 3 • Nº3

ISSN 2618-3897

Territorios Escolares



REVISTA DEL NIVEL SUPERIOR DEL NORMAL Nº 1



ESCUELA NORMAL SUPERIOR Nº 1

“PTE. ROQUE SÁENZ PEÑA”

Rector

Gustavo Verde

Vicerrectoras

María Fernanda Covián

Paula Linietsky

Regente del Nivel Terciario

Fabiana Cabona

Equipo editorial

Patricia Maddonni, María Pía Caracotche,

Elías Prudent y Alicia Serrano

Colaboración

Claudia Loyola, Paula Linietsky y Coordinadorxs

del Campo de la Formación en la Práctica Profesional

Edición

Fernanda Benítez

Diseño

Clara Batista

Ilustraciones

Estudiantes del Nivel Secundario de la ENS Nº 1

Morena Lescano, Camila Yauyo, Regina Ciani, Sol Visconti,

Tania Mujica y Victoria Silva

Territorios Escolares. Revista del Nivel Superior del Normal 1.

Av. Córdoba 1951 (1120) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Teléfono: 4812-5602 Correo electrónico: regencia@ens1caba.edu.ar

Sitio web: <https://ens1-caba.infed.edu.ar/sitio/>

ISSN 2618-3897



Índice

4 PRESENTACIÓN

6 EDITORIAL

10 HABITAR LA ESCUELA

- 11 Recuperar la experiencia y avanzar hacia el futuro
Por Fabiana Cabona

16 PENSAR LA ESCUELA

- 17 Algunas coordenadas para pensar la formación docente.
Recuperar lo que la pandemia nos dejó...
Por Sofia Dono Rubio

- 24 Encuentro-clase por meet con invitadas
Por Clara Galván, Juliana García Ariza, Sandra Severo
y Gustavo Verde

- 28 El jardín inventa refugios para niñxs pequeñxs en tiempos
de pandemia
Por Claudia Loyola, María Laura Fara y Paula Tisera

- 33 Conversando con Miguel Santucho
Por Gisela Patlayán

- 37 El detrás del trabajo docente en el contexto de pandemia:
carga laboral y valoración del trabajo en la educación inicial
Por Nicole Mir Manoli y Daniela Sorrentino

- 43 Techo de cristal, diamante de cuidado: mujeres trabajando
en el cuidado y la educación de las infancias
Por Karina Alejandra Mallamaci

51 ANDAR LA ESCUELA

- 52 Círculos
Por María Virginia Webb

- 54 Lo que la pandemia nos dejó. Experiencias y reflexiones en
un tiempo sin tiempo
Por Camila Gurschpon, María De Cristóforis, Daniela Pérez
Carbajal y Daniela Ribba

- 60 Micro-relatos de la vuelta al aula en pandemia
Por Sofía Spina

- 64 Residencias en pandemia
Por Bárbara Carrió, María Agustina Garrido, María Florencia
Gómez, María del Pilar Ravaoli y Violeta Wolinsky

- 70 ¿Para qué desnaturalizar el mundo?
Por Malka Hancevich y Paula Linietsky

- 79 Aviones para indagar el ambiente
Por Malena Hermo y Héctor Heim

- 85 Volver a las residencias en la escuela primaria
Por Susana Szczupak, Justina Mollo y Roberto Florentín

- 90 Vivencias de la residencia demorada en el nivel inicial
Por Susana Szczupak y residentes del PEI

- 96 Residencia, prácticas y egreso en pandemia
Por Iris Rotela

- 98 Docentes nuevos/as en el viejo Normal
Por Ruth Chackiel y estudiantes

102 NOMBRAR LA ESCUELA.

- 103 Freire hoy, a cien años
Por Claudia Loyola y Pía Caracotche

- 106 Freire en la formación docente

- 126 Freire entre generaciones

- 140 Volver a leer. Volver a escribir

150 TEJER LA ESCUELA

- 151 Memoria

- 160 ESI

- 170 Biblioteca al paso

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



Presentación

GUSTAVO DANIEL VERDE*

Vivimos durante casi dos años la escolarización en tiempos de pandemia o, para decirlo de otro modo, fue *lo que nadie pudo anticipar y a lo que todas, todos y todes nos tuvimos que adaptar*. Y así fue que, durante marzo de 2020, primero se decretó la cuarentena para quienes viajaban al país desde algunos destinos; luego, a partir de los primeros contagios y el agravamiento de la situación epidemiológica, se suspendieron las reuniones y las clases presenciales y se anunció el cierre de los edificios escolares de forma casi permanente, pero las escuelas permanecimos abiertas, las escuelas seguimos enseñando, como pudimos, a partir de lo que se denomina Educación Remota de Emergencia (ERE), con las herramientas y saberes que contábamos. Nos tocó a Hugo del Barrio, como rector; a Fabiana Cabona,

regente del nivel terciario; a Diego Tizón, vicedirector del nivel secundario; a Daniel Cibeira, regente del nivel primario; a Mariana Filipponi, directora del nivel inicial; a Fernanda Covián y a mí, como vicerrectorxs, gestionar la Escuela Normal N° 1 “Pte. Roque Sáenz Peña” durante los tiempos de pandemia. Tarea nada fácil, pero trabajando en equipo pudimos sobrellevar este período inédito en nuestras vidas. El primer y gran logro de equipo fue que se mantuvo el vínculo pedagógico de forma casi permanente, con todas/os nuestras/os estudiantes; los casos más complejos, por distancia física o falta de comunicación fueron resueltos al poco tiempo. Cada profesor/a tuvo que adaptar sus clases a un formato virtual donde algunas/os tenían gran experiencia,

* Rector de la ENS N° 1.

y otras/os no tanto; al mismo tiempo había docentes y estudiantes con desiguales posibilidades materiales y simbólicas para enseñar o aprender desde sus hogares. Si bien esto no nos sorprendió, la pandemia subrayó y puso de relieve las dispares condiciones de vida de las/os distintas/os integrantes de nuestra comunidad educativa. A pesar de la incertidumbre, a pesar de la falta y los problemas de conexión, a pesar de los pesares, desde la escuela seguimos trabajando, seguimos enseñando.

Cada quince días recibíamos desde el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y distribuíamos entre las familias la canasta alimentaria, necesaria, aunque insuficiente. Junto a la Comisión Comedor de la Asociación Cooperadora “Débora Kozak”, durante todo este período nos organizamos para poder llevar a cabo la redistribución de bolsones de alimentos; y aquellas familias que podían prescindir de los bolsones los donaban a las que los estaban necesitando. Asimismo, en este período, un grupo de madres y padres se dedicó a reparar computadoras, que la misma asociación recolectó para distribuir entre estudiantes de

todos los niveles educativos. Valoramos este gran esfuerzo extra que pudieron hacer, pero al mismo tiempo seguiremos explicitando que es el Estado quien debe garantizar el acceso a la conectividad y a los dispositivos digitales, con políticas educativas como el programa Conectar Igualdad.

Durante este período, también, a nivel de la educación superior se han consolidado organizaciones interinstitucionales, a pesar de las restricciones, como el CESGE (Consejo de Educación Superior de Gestión Estatal), los equipos de Educación Sexual Integral (ESI) y de Educación y Memoria, internormales. Estos colectivos se organizaron resistiendo las embestidas de la jurisdicción y la creación de carreras de formación docente en la Unicaba. Específicamente desde la regencia, el Centro de Recursos (CRE) y la Coordinación de Investigación, con estimable participación de profesorxs y estudiantes para septiembre 2021 se organizaron las Jornadas “Freire hoy, a cien años”, con una intensa agenda de tres días en los tres turnos con charlas, talleres e intercambio de experiencias.

Hoy, junio de 2022, luego de un cuatrimestre desde el regreso a la presencialidad plena seguimos, todes, en proceso de reescolarización: estudiantes, familias, profes, preceptoras/es, tutoras/es, personal administrativo, auxiliares de portería. No sé con



exactitud si hemos vuelto a la presencialidad mejores, sí seguro distintas/os. En breve estamos inaugurando un nuevo espacio de reflexión y profundización pedagógica “Débora Kozak” para seguir pensando la escuela desde la formación docente. Invito a seguir preguntándonos: ¿Qué escuela queremos? ¿Qué nos dejó la pandemia? ¿Qué cuestiones podemos recuperar de estos tiempos? ¿Qué experiencias nos parecieron interesantes para compartir? ¿Cómo se reinventaron las tareas cotidianas en las salas y en las aulas? ¿Cuáles fueron nuestras estrategias como docentes para afrontar las estresantes situaciones? Con estos y otros interrogantes nos interpela este tercer número de nuestra revista. Sigamos pensando, nombrando, andando, tejiendo, caminando y habitando nuestros *Territorios Escolares*.





Editorial

Cuando a mediados de 2021 se lanzó la convocatoria a un nuevo número de *Territorios Escolares*, en pleno Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO), lo hicimos con muchas dudas y temores ante lo que aún se nos presentaba como desconocido e impredecible, pero teníamos la convicción de que era necesario sostener también la “continuidad” de este espacio de expresión y reflexión que autoridades, docentes y estudiantes de manera colectiva habíamos comenzado a construir en nuestra escuela. Surgió entonces una serie de preguntas, sentíamos la necesidad de poder “documentar”, casi como etnógrafos, a través de diferentes tipos de registros textuales (Rockwell, 2009) las voces y experiencias que docentes y estudiantes de las instituciones de formación do-

cente estaban desplegando con gran esfuerzo para sostener la escolaridad y garantizar la continuidad de la formación de nuestrxs estudiantes. Éramos conscientes del desafío que tenían las instituciones de formación docente de “enseñar a enseñar” en este contexto de pandemia y con los medios disponibles a su alcance. También de la capacidad del colectivo docente que desplegó, como lo hace cotidianamente, un “saber docente” capaz de desarrollar iniciativas, adaptar propuestas pedagógicas y emplear mecanismos de comunicación que lograron sostener el vínculo con lxs estudiantes y continuar con su tarea de enseñar (Achilli, 1987; Rockwell, 2009).

También hubo algunos errores involuntarios, producto de que no era posible dimensionar la realidad que tanto lxs docentes

como lxs estudiantes estábamos transitando, con la necesidad, cada vez mayor, de volver a sentir la corporalidad que la presencialidad anterior nos permitía y que para entonces parecía lejana y con el augurio de una “nueva normalidad” (Nomen, 2021). Expresión que cada día cobraba mayor fuerza en los relatos y discursos de funcionarixs, autoridades y especialistas de distintas disciplinas para avizorar un futuro con nuevas reglas que iban a regular las relaciones interpersonales, entre otras tantas, la manera de comportarnos en las escuelas a la vuelta, con una “presencialidad cuidada”¹.

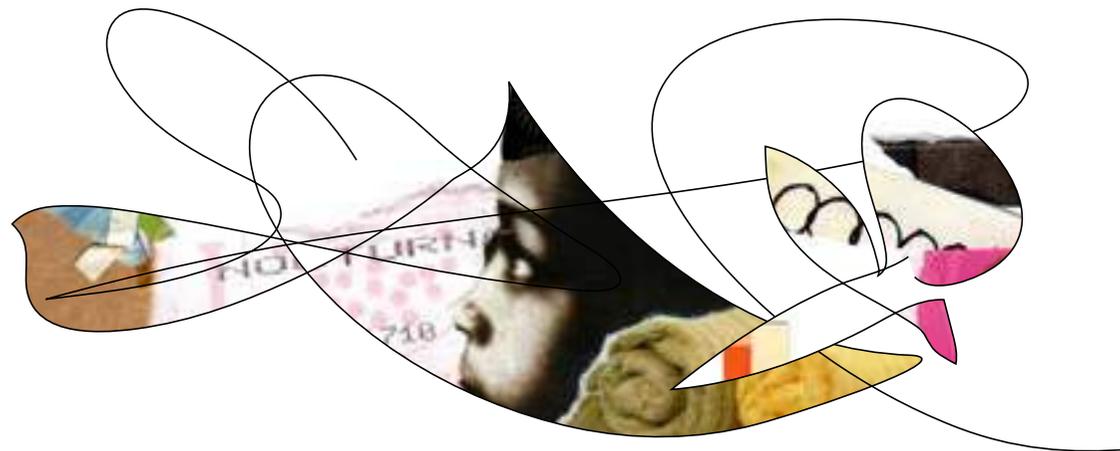
El 19 de marzo de 2020, el Poder Ejecutivo Nacional dictó la primera medida en relación con la situación de pandemia por Covid-19, el ASPO². Días previos, la Resolución Ministerial 108/20 había establecido la suspensión de la presencialidad escolar en todos sus niveles y modalidades. Quedamos todxs expectantes, pensando tal vez que en poco tiempo volveríamos a las aulas, a la normalidad, a lo que conocíamos y estábamos habituadxs.

Con el transcurrir de los días y semanas, comenzamos a tener la sensación de que aquello que se nos presentó como extraordinario, de a poco comenzaba a ser parte de nuestra cotidianidad y que nuestras vidas comenzaban a cambiar. Nos transformamos en partícipes y “testigos” de una crisis sani-

taria, económica y social no vista antes por las dimensiones a escala planetaria y que traía consigo implicancias muy heterogéneas y desiguales.

La dimensión educativa, en este tiempo histórico, no quedó ajena a estas transformaciones y fue necesario, entonces, que el Estado comenzara a pensar y a tomar decisiones que dieran cierto marco de “continuidad” a una escolaridad obligatoria, que como los otros aspectos de la vida personal y social se habían alterado.

En este contexto, la política educativa de la “continuidad pedagógica”³ comenzó a plasmarse de muy diversas y desiguales maneras, y se tradujo en modos diferenciados de dar respuestas a las demandas tanto de las familias, como de estudiantes y docentes. Como nunca, quedaron expuestas condiciones de desigualdad que, de alguna manera, en la presencialidad eran resueltas por la gestión de las instituciones educativas de la mano de docentes y directivos (Ministerio de Educación, 2020; Montesinos et al., 2021).



Este tiempo histórico rompió la manera de ser de la escuela moderna, fundada en un “contrato social” por el cual las familias delegan parte de la educación de sus hijxs en otra institución, la escuela. Durante todo 2020 y parte de 2021 el sostenimiento de la escolaridad en todos sus niveles transcurrió por otros carriles, muy diferentes de los conocidos, dando lugar a un proceso de “hogareñización” o “domesticación”. La escuela se había desplazado a ese espacio doméstico, del cual a principios de la modernidad se había separado (Dussel, 2020; Montesinos et al, 2021; Pineau, 2001). En

¹ Ver Resolución del CFE 400/2021. “Documento marco de la modificación al protocolo para la presencialidad escolar”.

² Decreto de Necesidad y Urgencia 297/20 que establece el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio.

³ Nombre que se dio a una serie de iniciativas de políticas educativas desde el Ministerio de Educación de la Nación en acuerdo con las distintas jurisdicciones. En el caso de Nación tomó la figura del Programa “Seguimos Educando” para los niveles de escolaridad obligatorios. Res. ME 106/20.

estas nuevas condiciones de escolaridad, fue entonces necesario negociar espacios, tiempos y, a las tareas de cuidado, que fundamentalmente recaen en las mujeres, ahora había que sumarles las del trabajo o el estudio en el hogar.

No obstante, esta “deslocalización” de las escuelas hacia los ámbitos domésticos, éstas no estuvieron cerradas como se quiso instalar. Siguieron funcionando por otros medios, dentro de las condiciones que docentes, estudiantes y familias tenían a su alcance: cuadernillos, redes sociales, celulares, plataformas o mediaciones tecnológicas de distinta índole. A las actividades propias de la función educativa, hubo que sumarles otras, tendientes a sostener y garantizar otros derechos. Hubo mucha apelación a la imaginación, en primer lugar, para garantizar el vínculo y, luego, para realizar los procesos de enseñanza-aprendizaje ajustados a la situación, y también hubo espacios para

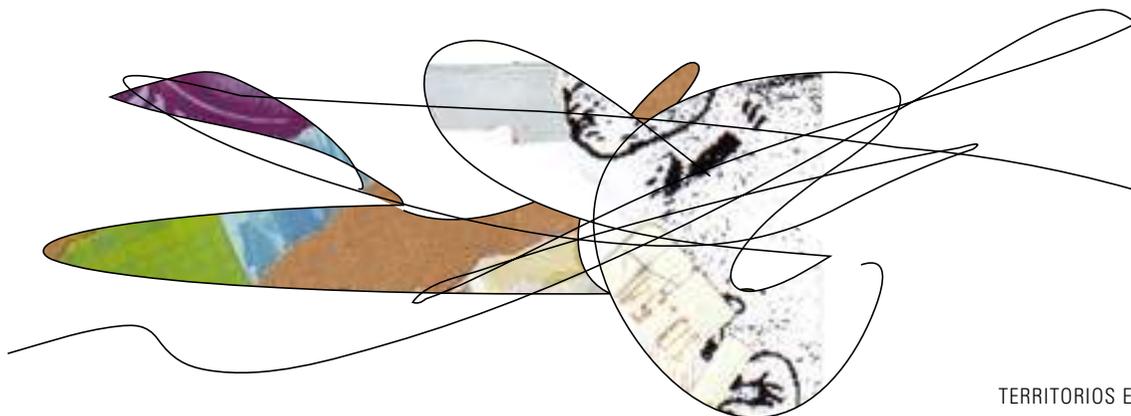
la reflexión, para la producción individual y colectiva, para compartir experiencias y propuestas varias.

Entonces, ¿de qué manera nombrar a lo que se intentaba poner en marcha y sostener en tales circunstancias: enseñanza y/o educación virtual, a distancia, mediada por dispositivos tecnológicos, educación remota, no presencial? En medio de ese total desconcierto, incluso en la manera de nominar a lo que estábamos haciendo, la expresión “educación remota” parecía ajustarse de mejor manera a lo que realmente sucedía. El término remoto/a según el diccionario de la RAE, en tanto adjetivo, tiene varios sentidos: a) muy lejano, b) que no es verosímil o muy distante de suceder y c) dicho de algo muy vago o impreciso. Cada una de estas definiciones parecía cobrar sentido en las diversas situaciones que a lo largo de este período se iban sucediendo. En especial era evidente la lejanía de ese espacio

social que es la escuela, donde las personas despliegan gran parte de su vida social, que permite el encuentro, la garantía de sus derechos y la construcción de ciudadanía (Battalán y Campanini, 2012).

Este número tres de Territorios Escolares tiene la intención de dejar testimonio, huellas de lo inventado, de lo creado en medio de una emergencia nunca vivida, con aciertos y logros, en tanto hizo posible sostener y mantener el contrato pedagógico entre lxs docentes y estudiantes de nuestro profesorado.

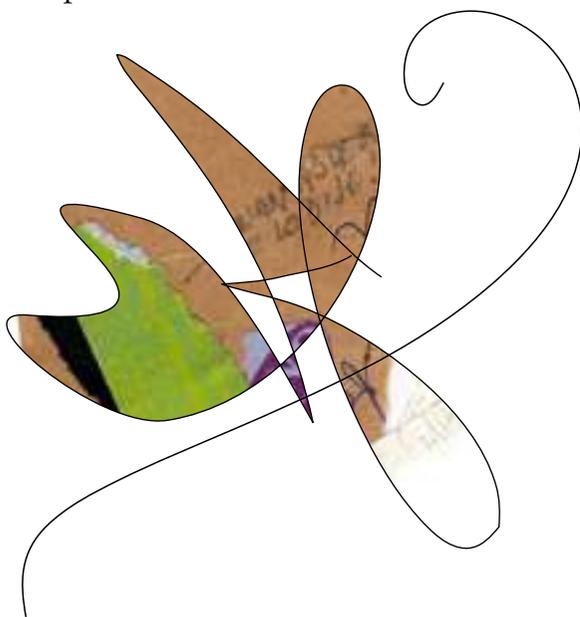
A lo largo de estas páginas, encontrarán una heterogeneidad de voces plasmadas en formatos diversos, y a la vez muy diferentes a números anteriores de la revista, que permiten dar cuenta y compartir experiencias, preguntas y reflexiones que estudiantes y docentes dejaron como testimonios de esta época. Textos e imágenes, registros y escrituras se reúnen en esta publicación como rastros o marcas de este tiempo complejo, como diario de itinerancia compartido, como cuadernos de bitácoras enlazados desde espacios y perspectivas diversas. También, como particularidad de este número, resulta posible acceder a las grabaciones de charlas y conversaciones, y volver a escuchar como interpelación en tiempo presente.



Las secciones de esta revista recuperan las denominaciones planteadas en la edición anterior, como nueva invitación desde estos verbos, estas acciones, a recorrer los *Territorios Escolares*:

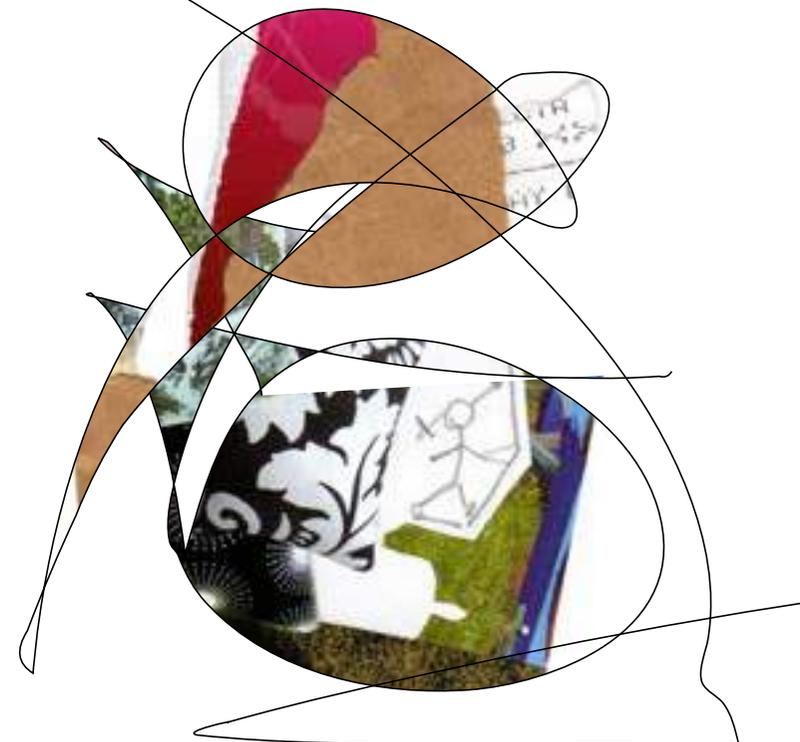
- *Habitar la escuela*. La gestión institucional en tiempos de pandemia.
- *Pensar la escuela*. La enseñanza en la no presencialidad.
- *Andar la escuela*. La vuelta a los territorios.
- *Nombrar la escuela*. Dossier. Jornadas Freire hoy, a cien años.
- *Tejer la escuela*. Espacios de encuentro en proyectos institucionales.

Lxs convocamos a compartir la lectura de estas huellas de un tiempo que aún es presente.



Bibliografía

- Achilli, E. (1987). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*. Universidad Nacional de Rosario: Argentina.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2012). El presente del futuro ciudadano. Contribución al debate sobre las prácticas políticas de niños y jóvenes escolarizados. En S. Laborde y A. Graziano (Coords.), *Políticas sociales hacia la infancia*. Buenos Aires: Ediciones Miño y Dávila, 41-57.
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa* (Brasil), 15, 1-16.
- Ministerio de Educación (2020). Informe sobre el relevamiento de iniciativas jurisdiccionales de continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio. Coordinación de Investigación y Prospectiva. http://mapa.educacion.gob.ar/img/informe_iniciativas.pdf
- Montesinos, M. P.; Ambao, C.; Morello, P.; Otero, M.; Paredes, D.; Santos Souza, A. y Schoo, S. (2021). Los sentidos en torno a la “continuidad pedagógica” en un contexto de reconfiguración social. Un estudio exploratorio. Ministerio de Educación, Coordinación de Investigación y Prospectiva. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/05/el007734.pdf>



- Nomen, L. (2021). La nueva normalidad y los futuros escenarios en Trabajo Social. *Itinerarios de Trabajo Social*, (1), 55-61
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “yo me ocupo”. En *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, 27-52.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.



LA GESTIÓN INSTITUCIONAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Habitar la escuela

Recuperar la experiencia y avanzar hacia el futuro

FABIANA CABONA*

El 20 de marzo de 2020 se dispuso el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) que implicó la suspensión de clases presenciales en todos los niveles. Si bien hacía días que distintas medidas nos señalaban limitaciones, el día anterior a la entrada en vigencia del decreto, nos fuimos del Normal con una sensación de desasosiego, tristeza e incertidumbre difícil de explicar. Seguramente fue la sensación que vivimos todos en esos días de marzo, cuando no sabíamos de qué se trataba

el Covid-19, pero sí sabíamos que debíamos aislarnos para no contagiarnos. Así, nos fuimos quedando en nuestras casas y rearmando paulatinamente nuestras actividades, para un tiempo cuya extensión desconocíamos.

Día tras día, nos fuimos enfrentando al desafío de seguir trabajando, enseñando, estudiando en el profesorado, sin estar en el profesorado.

Nuestras instituciones educativas se encontraron, como nunca antes, con la difícil

tarea de sostener su funcionamiento sin su materialidad. Como dice Emilio Tenti Fanfani, “la escuela como institución existe en el edificio y en los reglamentos (materialidad), pero también existe en la conciencia y la ‘semi-conciencia’ de los maestros, los directivos escolares, los alumnos y sus familias, etc. Existe como expectativas, como inclinaciones, como modos de hacer que también influyen en las prácticas y los modos de hacer. Entonces, lo que se ha relativizado y en cierta medida ‘volatilizado’ es parte de la dimensión material de la escuela, pero esta sigue viviendo en la subjetividad de los actores escolares” (Tenti Fanfani, 2020, p. 77).

* Regente del Nivel Terciario, ENS N°1.

¿Qué hacer? Cómo poner en funcionamiento ese 1er cuatrimestre de 2020 era la pregunta que nos desvelaba. ¿Cómo gestionar y enseñar en ese nuevo espacio virtual que emergía tras el aislamiento? ¿Cómo articular la subjetividad de los actores del profesorado en el espacio de la virtualidad? ¿Qué condiciones tecnológicas teníamos lxs docentes y lxs estudiantes para enfrentar esa enorme circunstancia con la que nos estábamos enfrentando? ¿Cómo sostener en ese nuevo entorno la enseñanza y no perder de vista el sentido de la formación?

Inédito, inédita era la palabra que nos permitía poner en suspenso la acción, nos permitía explicarnos la perplejidad y la falta de conocimientos sobre la situación y nos permitía pensar qué hacer.

Con el profesorado cerrado, y con nuestras computadoras y conexiones diferenciadas, fuimos reorganizando la agenda: cómo continuar la inscripción interrumpida de estudiantes, cómo acompañar a los equipos docentes para avanzar en una propuesta de enseñanza acorde a las circunstancias, qué hacer con lxs estudiantes sin equipamiento tecnológico, cómo resolver el tema de las viandas.

Los primeros días de marzo de 2020, luego del Curso Introductorio, habíamos empezado a inscribir a materias. La declaración del aislamiento implicó no poder acceder a la

computadora con la base de datos, que quedó en el Normal. Si queríamos iniciar la actividad, teníamos que buscar una alternativa. Así fue que tuvimos que comenzar todo el proceso de inscripción de nuevo. El equipo de Prosecretaría elaboró en pocos días, y realizando un trabajo enorme, un procedimiento a través de un formulario de Google para la inscripción virtual a materias para 1500 estudiantes que pudieron empezar a cursar a partir de abril. Por otro lado, debíamos llegar a todxs nuestrxs estudiantes que ya se habían inscripto, y que no sabían que tenían que volver a hacerlo. Utilizamos redes sociales para comunicar la noticia. Un vivo de Instagram fue el medio para comunicar esa situación y plantear formas de trabajo mientras durara el aislamiento. La comunicación por medios electrónicos y con mensajes claros y contundentes fue el eje de esta nueva etapa. Se abrieron nuevas cuentas de mail y se pusieron a disposición de lxs estudiantes para que estuvieran comunicadxs con el Normal.

Empezar el 1er cuatrimestre de 2020 implicó el rediseño de cada una de las propuestas de enseñanza a la virtualidad. Fue un trabajo intenso en el interior de cada una de las cátedras, en el cual cada unx pensó una nueva organización de contenidos, de actividades, de bibliografía, entornos tecnológicos y hasta la propia disponibilidad para trabajar.

La orientación general para lo que después llamaríamos “enseñanza remota de emergencia” fue utilizar el entorno virtual y la plataforma de videoconferencia que cada profesor/a conociera y/o manejara mejor: Google Classroom, plataforma del INFoD, Zoom, Jitsi, Google Meet.

A nivel institucional implicó reuniones por Meet, conversaciones telefónicas, intercambios de mails, búsqueda de distintas alternativas, elaboración de orientaciones para la enseñanza en la virtualidad, es decir, un trabajo sostenido e intenso entre regencia, coordinaciones y equipos docentes que, reconociendo las diferencias entre los distintos espacios curriculares, se enmarcaran en criterios pedagógicos comunes.

La pandemia visibilizó las desigualdades. Buscamos atenuarlas, tratando de encontrar, en la medida de lo posible, estrategias que estuvieran a nuestro alcance. Pusimos todo nuestro esfuerzo en sostener la continuidad pedagógica. Lxs estudiantes fueron comunicando sus problemas de dispositivos y conectividad que fuimos resolviendo como pudimos, ya sea con adecuaciones de formatos de los trabajos solicitados, con el préstamo de las viejas computadoras del Plan Sarmiento del Normal y el aporte de algunas computadoras realizadas por la Asociación Cooperadora. Estuvimos solxs en este proceso, porque a pesar de todos

los pedidos que le hicimos al GCBA, no recibimos ni una sola computadora.

También colaboramos con la situación de quienes necesitaban su refrigerio, entregando cada 15 días la canasta enviada por el GCBA. La cooperadora organizó para todos los niveles de la escuela la entrega de un bolsón solidario con el excedente de los refrigerios enviados y destinado a quienes necesitaran reforzar el retiro de alimentos.

Así, con el correr de los días y con la extensión del aislamiento fuimos construyendo un intercambio fluido entre regencia, coordinaciones y equipos docentes, para dar en conjunto una orientación clara a la formación de nuestrxs estudiantes, armando redes de trabajo para enseñar en ese contexto de emergencia, para resolver las dificultades académicas que iban apareciendo, para enfrentar situaciones de salud de colegas, de nuestrxs estudiantes y los derivados de la pandemia. La escucha, la contención, el afecto que muchxs docentes expresaron en sus clases fue un importante sostén. Inclusive para muchxs la clase por Meet era el momento de poner en suspenso por un rato esos momentos difíciles que se vivían en el afuera.

El equipo de tutorías tuvo un rol destacado en la contención y el sostenimiento de muchxs estudiantes que encontraron allí un espacio para el diálogo. Las tutoras organizaron encuentros, realizaron talleres de preparación para exámenes y acompañaron día a día a quienes lo necesitaron.

Mientras transitábamos el primer cuatrimestre nos reunimos a pensar cómo iba a ser la evaluación de cada uno de los espacios curriculares. En diferentes reuniones entre rectorados y regencias de distintas instituciones, vimos la necesidad del reconocimiento formal de la tarea que estábamos realizando y de las decisiones que tomábamos respecto a la evaluación. Así fue que, como producto de los acuerdos de trabajo, elaboramos colectivamente el Plan excepcional de Cursada del 1er cuatrimestre que enviamos al ministerio, con un horizonte de regreso en el 2do cuatrimestre. El desarrollo de los acontecimientos hizo que este mismo proceso se repitiera para el 2do cuatrimestre. Ambos planes fueron aprobados sin objeciones por el ministerio.

Cuando llegó el mes de julio, 223 ingresantes esperaban ansiosamente comenzar sus carreras en nuestro profesorado. Organizamos su inscripción y realizamos el Curso Introductorio de manera virtual.

Durante todo el año y con mucho esfuerzo, mantuvimos las Jornadas ESI, las activida-

des por la Semana de la Memoria, invitamos personalidades destacadas, reafirmando cada vez nuestro compromiso con los derechos humanos, la memoria y la educación pública. También pudimos publicar el segundo número de la revista Territorios Escolares, que incluyó un dossier homenaje a nuestra querida Débora Kozak. Asimismo, se llevó adelante nuevamente el ciclo “Educación y Derechos” desde el Centro de Recursos y el Área de Investigación, que continuaron desarrollando aportes transversales a la formación. El Centro presentó enriquecedoras propuestas, buscando diversificar su presencia en las redes y construyendo un espacio formativo para estudiantes avanzadxs; el Área aportó desde el trabajo editorial y los “Diarios de Clase hoy para Mañana”, siempre en la articulación de diferentes lenguajes. Los proyectos con horas institucionales pudieron concretarse también, adaptando sus propuestas a la modalidad remota.

Mientras el cuatrimestre avanzaba y la pandemia continuaba fuimos resolviendo la continuidad de la inscripción a materias para el segundo cuatrimestre, tomamos mesas de exámenes en septiembre y octubre de 2020 y luego en diciembre de 2020, a través de un riguroso proceso de inscripción y otorgamiento de horarios que nos obligó a elaborar conjuntamente propuestas de organización, toma de

examen y devolución de calificaciones. Esto fue posible gracias a la escritura de un documento de trabajo: *Pautas para los exámenes virtuales*, elaborado de manera conjunta por un grupo de docentes y la organización de los tribunales evaluadores, gracias al minucioso trabajo realizado por las bedelías, que además resolvieron cada uno de los problemas que se presentaron en las mesas virtuales simultáneas y muy concurridas.

La Prosecretaría fue trasladando gradualmente todos los trámites presenciales a la virtualidad: pedidos de programas, equivalencias, constancias, certificados, entre otros.

Las reuniones mensuales del Consejo Directivo siguieron su curso en la virtualidad. Se extendieron a 3 o 4 horas cada mes y recibimos allí la presencia de todxs lxs estudiantes que, próximos a recibirse o preocupadxs por el devenir de los talleres de prácticas, expresaban sus inquietudes y demandas por una práctica que parecía interrumpida porque la pandemia no daba respiro.

Mientras tanto, las coordinadoras del Campo de las Prácticas Profesionales mantuvieron reuniones con las coordinaciones de otros normales, con las direcciones de niveles, con la Dirección de Escuelas Normales Superiores (DENS), para pensar cómo resolver el problema de las prácticas y residencias, en estrecha vinculación con las características del

Plan de Estudios y del sujeto de cada nivel.

Así fue que, en el segundo cuatrimestre, en el Profesorado de Educación Primaria (PEP) se organizaron e implementaron *trece encuentros formativos* en los tres turnos especialmente destinados a estudiantes de Taller 5 y 6, si bien eran abiertos a todo el Campo. Simultáneamente se implementó la *Alternativa Excepcional Formativa* (AEF) que consistió en un trabajo de recuperación y análisis de las prácticas transitadas durante el profesorado para 29 estudiantes de Taller 6 que en diciembre obtuvieron su título.

En el Profesorado de Educación Inicial (PEI), se realizaron reuniones con docentes y estudiantes de todos los talleres con el fin de presentar los avances logrados con los otros actores del sistema involucrados en las prácticas (supervisorxs, directivxs, funcionarixs ministeriales), aunque la práctica y la residencia quedaron imposibilitadas. No obstante, para trabajar con las escuelas asociadas en la situación de pandemia, se realizaron valiosos *encuentros formativos* que posibilitaron acercarnos y conocer a través de entrevistas online a docentes, directivxs de instituciones de educación inicial y las distintas alternativas para garantizar la continuidad pedagógica en la educación inicial.

El año 2021 empezó con la esperanza de un regreso escalonado. Con los equipos

docentes trabajamos en la definición de tres modalidades de cursada que llamamos presencial, semipresencial y virtual. Fuimos organizando estas modalidades, acordando con cada profesor/a la modalidad elegida y la propuesta de trabajo a implementar, acordando los espacios que se utilizarían y el agrupamiento de estudiantes, y así se inició el primer cuatrimestre de 2021. Hacia la tercera y cuarta semana de clases, tuvimos que desistir de las modalidades presencial y semipresencial porque los contagios aumentaban. Volvimos a la enseñanza remota, a las tareas administrativas de manera remota y a los exámenes remotos cuando llegó el momento.

No obstante, y mientras las diferencias entre la Nación y la Ciudad sobre la apertura de las escuelas se hacían cada día más evidentes -llegando a colisionar-, la relación con las escuelas asociadas estaba en marcha y, desde el Campo de las Prácticas de PEP y PEI, nos adecuamos a lo que las instituciones de nivel inicial y primario hacían con los agrupamientos en modalidad burbuja. Las prácticas y residencias debieron reformularse y readaptarse en el marco de la apertura, de los protocolos y de la cantidad de personas en el mismo espacio.

La Semana de la Memoria, las Jornadas ESI (las internas y las interterciarios) y el Ci-

clo Freire (septiembre de 2021), desarrollados en modalidad virtual, tuvieron una profundidad y una riqueza enorme y nos permitieron mostrar el valor de la producción académica y de las experiencias que se desarrollan en nuestras instituciones.

2021 fue un año de apertura progresiva y, en el mes de noviembre, hicimos los actos de colación para quienes habían egresado desde diciembre de 2019. Fue un momento muy emotivo en el que nos encontramos en el patio del Normal con todos los recaudos necesarios. Ese día fue una fiesta. A la alegría del egreso, se sumaba la posibilidad de reencontrarnos cara a cara. Aun con los barbijos colocados y la distancia reglamentaria, sentimos cómo ese tiempo de pandemia nos había marcado. Sentimos cómo necesitábamos el encuentro, el anclaje institucional y cómo la materialidad de la institución es fundamental.

En diciembre de 2021 y febrero de 2022 tomamos exámenes presenciales y en marzo de 2022 empezamos a recuperar la normalidad, con barbijo, distancia y ventilación cruzada.

Hoy estamos transitando la vuelta a la normalidad, el tiempo posterior al aislamiento, tiempo de la alegría del encuentro, y tiempo que nos invita a reflexionar sobre lo hecho para también pensar el futuro. La situación de emergencia que planteó la pandemia nos obligó a reinventar las formas de organización escolar, curricular y del trabajo en el profesorado. Hoy podemos decir que las instituciones no son las mismas, lxs docentes, lxs administrativxs y lxs estudiantes no somos lxs mismxs. Estamos transitando un tiempo que nos exige una recuperación crítica de la experiencia transitada para construir hacia el futuro.

Resulta necesario aceptar que no tenemos respuestas para todo, que el trabajo colectivo potencia el pensar y que todo lo hecho fue posible por el compromiso de cada unx de lxs integrantes del Nivel Terciario y del Rectorado que, desde su lugar, aportaron distintas respuestas, sin perder de vista el sentido de la formación de docentes.



Nuestrxs estudiantes estaban del otro lado, haciendo sentir sus necesidades, esperando nuestras respuestas, nuestras intervenciones. Las condiciones para escucharnos, acompañarnos, contenernos y trabajar juntxs deben permanecer. Las articulaciones entre los distintos grupos institucionales son una de las claves para pensar cómo nos posicionamos frente la emergencia y cómo construimos hacia adelante. Para seguir defendiendo la escuela pública y nuestros profesorados.

Bibliografía

- Arata, N. (2020). La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas. En Dussel, I; Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). La educación de pasado mañana. *Notas sobre la marcha*. Madrid: Fundación Carolina.
- Tenti Fanfani, E. (2020). Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.



LA ENSEÑANZA EN LA NO PRESENCIALIDAD

*Pensar
la escuela*



Algunas coordenadas para pensar la formación docente. Recuperar lo que la pandemia nos dejó...

SOFÍA DONO RUBIO*

Una vez más los hombres desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema. Descubren qué poco saben de sí, de su “puesto en el cosmos”, y se preocupan por saber más...

PAULO FREIRE

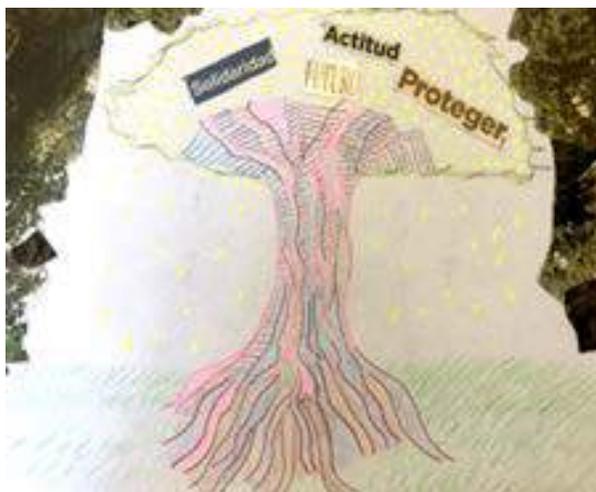
Todo lo que el hombre puede ganar al juego de la peste y de la vida es el conocimiento y el recuerdo.

ALBERT CAMUS

La irrupción de la pandemia configuró un momento inédito de ruptura con todo lo conocido e instaló un nuevo escenario de incertidumbre y nuevas preguntas. Philippe Meirieu (2020) advirtió que la coyuntura actual “pone en tela de juicio todos nuestros hábitos y requiere una verdadera revisión de nuestros sistemas de pensamiento y de toma de decisiones”. En este acto de revisión exigido, la educación asumió un lugar privilegiado y se perfiló como una pieza central para *ganarle el juego a la peste*, en tanto espacio de construcción de un *conocimiento* que habilitará la recuperación del *recuerdo* de estos tiempos extraños.

* Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, UBA. Especialista en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO. Profesora en los Institutos de Formación Docente ENS N° 1 y ENS N° 4. Integrante del Equipo de Investigación de la ENS 4- DENS.

De un momento a otro, durante los primeros días de marzo de 2020, la expansión extraordinaria de un virus invisible exigió la puesta en marcha de diferentes modos de prevención sanitaria relacionados con el aislamiento y el distanciamiento social, medidas que pusieron en jaque las formas de educar en todos los niveles del sistema educativo. La escuela conocida, y caracterizada desde sus orígenes por ser un espacio de encuentro con otros/as, se volvió peligrosa por el riesgo que significaba para cada uno/a de nos-otros/as cada otro/a. Así, y a pesar de la sensación de perplejidad frente a lo que acontecía, los/las docentes se vieron obligados/as a diseñar y poner en marcha nuevas prácticas de enseñanza para soste-



Simón Stravalachi

ner la educación en un contexto que se presentaba indómito.

Las respuestas innovadoras fueron ganándole la partida a la incertidumbre quizá porque es la incertidumbre una característica inherente a la tarea de enseñar. Si se piensa al docente como un artesano, como un constructor de la enseñanza, tal como propone Alliaud (2017), se considera que su labor está atravesada por una única certeza, la que señala que las fórmulas axiomáticas no ofrecen respuestas para encarar situaciones complejas y heterogéneas. La tarea de enseñar implica “probar, experimentar y hacerlo en cada ocasión. El oficio hoy debe conquistarse. El cambio en las condiciones del ejercicio resalta el papel que adquiere la prueba en la docencia y pone de manifiesto el carácter experimental de toda enseñanza.” (p. 54). Esta particularidad del trabajo docente asumió renovada vitalidad en el marco de la excepcionalidad que instaló la pandemia porque exigió más que nunca la apuesta al ensayo y a la experimentación como la vía posible para asumir la responsabilidad de repensar y reformular las prácticas, en pos de garantizar el derecho a la educación desde el Nivel Inicial hasta el Superior. A la vez, la crisis fue transitada como una instancia que posibilitó la generación de experiencias inéditas a través de las cuales la escuela logró seguir enseñando, construyen-

do vínculos de cercanía y sosteniendo pertenencias institucionales.

En la búsqueda del logro de estos propósitos, la Formación Docente Inicial debió encuadrar su propuesta académica de acuerdo a los requerimientos del contexto. No solo resultó necesaria la transformación de los modos de enseñanza, sino también plantearse y reformular para qué y qué enseñar a futuros/as docentes que podrían encontrarse también en tiempos ulteriores –ya en el ejercicio de la profesión– con situaciones extraordinarias como las que se atravesaban. Al respecto Dussel (2020b) señala la vertiginosidad con la que los institutos se vieron obligados a volver a pensarse, lo que supuso el ensayo de nuevos modos de enseñar, la redefinición de la selección y jerarquización común de contenidos a trabajar y de los plazos para su enseñanza, entre otros aspectos.

Así se gestaron experiencias de carácter singular, que en principio y a modo de ensayo respondían a las necesidades emergentes y luego se fueron sistematizando, dando lugar a un conocimiento situado, resultante de la búsqueda de resoluciones provisorias, atravesadas por la inmediatez y el dinamismo de la situación. De este modo, experiencia y saber se articularon, en la medida en que los ensayos se fueron acompañando de pensamientos que, sin desligarse de ese acontecer

que los activa, tampoco tendió a repetirlos, ni a atribuirle significados ya establecidos. En este contexto de excepción, una vez más las/os docentes revelaron que construyen, recrean y reformulan su saber pedagógico a partir de sus experiencias prácticas. La reflexión sobre las prácticas supone la apreciación, la acción y reapreciación, etapas en las que, simultáneamente, comprenden y modifican las situaciones de esa práctica y, de este modo, “la situación única e incierta llega a ser comprendida a través de los intentos de modificarla y cambia a través de los intentos de comprenderla” (Schön, 1998, p. 132). Así los/las docentes fueron aprendiendo de lo que les pasaba y, al mismo tiempo, revisando aquellos saberes y los modos de enseñarlos, transformando lo vivido en experiencia.

Las prácticas en términos de experiencias, tienen que ver con aquello que “nos pasa” como sujetos por oposición a lo que “simplemente pasa”. La experiencia se abre



a lo real como singular, y no se anticipa sino que la incertidumbre le es propia. De este modo, es posible pensar la tarea educativa como acontecimiento singular que es vivido y significado subjetivamente, que no se deja generalizar fácilmente, que impregna a los seres implicados y deja abierta siempre la pregunta por el sentido, por el significado, por el valor de aquello vivido (Larrosa, 2003; 2006). Pensar la enseñanza en cuanto experiencia es una apertura a lo que acontece, a la aceptación de lo inesperado, un preguntarse por lo que realmente ha pasado y qué ha hecho en nosotros y en los otros. Si bien las experiencias de enseñanza remiten a aquello que se aprende mientras se vive, esto no termina de suceder hasta que se pone en palabras y se comparte con otros; el lenguaje, y más específicamente el relato, habitan el centro de lo que se entiende por experiencia (Larrosa, 2006). En vistas de abrirse a la escucha de lo que realmente sucedió y a la pregunta por la forma en la que significó a sus protagonistas, es decir, a fin de capturar las experiencias vividas y ponerlas en valor, es necesario *atrapar* los relatos que las volvieron comunicables.

En este contexto extraordinario, hay algo interesante que sucedió en términos de acontecimiento y que facilita la recuperación de las experiencias. Los/las docentes visualiza-

ron que sus haceres, en principio resultado de la emergencia y la espontaneidad, se volvían valiosos en tanto podían dar respuestas a la complejidad de una situación inusitada. En su devenir, las prácticas de enseñanza fueron vividas como potentes y los/las docentes se sintieron autores de experiencias meritorias de ser contadas. Esta situación condujo a reflexionar sobre lo hecho, y a ordenar ese pensamiento como parte de la exigencia del lenguaje escrito y de la exposición oral, vías a través de las cuales las experiencias podían ser compartidas. Así tomaron cuerpo los relatos y emergió su potencia transformadora por lo menos en dos sentidos. Por un lado, el discurso sobre lo experimentado se presentó como un modo de acercamiento entre colegas con quienes se había perdido la cotidianidad del encuentro. Las vivencias en la escuela conocida se inscriben en una cultura de la proximidad, la institución escolar se configura como un espacio propicio para la construcción de redes de intercambio que se concretan en el café de los recreos, en las conversaciones de pasillo, en las charlas de la sala de profesores/as, o en las salidas del “después de la escuela”, acompañadas siempre por las conversaciones en clave pedagógica. Esta condición de proximidad inherente al trabajo docente quedó suspendida, o limitada al mundo de las videollamadas, generando

un espacio vacío, que las narraciones y los textos vinieron a llenar. Las reflexiones más o menos sistematizadas se colaron en los intersticios generados por el aislamiento y se encargaron, en parte, de construir enlaces que repusieran la posibilidad de compartir experiencias útiles a la tarea de un colectivo. Entre las preocupaciones compartidas en los relatos de experiencia, Skliar (2020) detectó un cambio sustantivo que protagonizaron las comunidades escolares, al dejar de asumir especialmente la *ingeniería árida* de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación para ocuparse del cuidado y la compañía, imprimiéndole, de este modo, cierto giro a las propuestas educativas. Los espacios de enseñanza se constituyeron como una red de amparo socioafectivo, que albergaba la necesidad del encuentro y el intercambio, al mismo tiempo que habilitaba la enseñanza.

Así, el tiempo inusitado y desconcertante dejó margen para la acción, una acción que puede ser pensada en términos de resistencia inteligente (Cullen, 2009) en tanto implicó un hacer con la capacidad de desnaturalizar aquellos tópicos con apariencia de inamovibles o inmutables, que impiden *imaginar*

lo posible. Este posicionamiento habilitó la desarticulación de las imposiciones del contexto y empoderó al colectivo docente para recuperar y encontrar formas de accionar que permitieran sostener-se, en términos de Hargreaves (2018) en una *comunidad de aprendizaje*.

En una dirección complementaria, los relatos de experiencias fueron consolidando ideas y modos de actuar, constituyéndose como saberes específicos que irrumpieron en el campo pedagógico para revitalizarlo. Estos saberes, que resultaron como producto del hacer escuela, se produjeron desde y se proyectaron hacia la experiencia. Encontrar formas creativas para sostener las prácticas de la enseñanza, y reflexionar sobre ellas, implicó una revisión de lo que había sido hasta entonces enseñar; la exploración de ese pasado próximo que parecía tan lejano como irrecuperable, permitió profundizar la mirada sobre el presente que se imponía e imaginar posibilidades a futuro. Supuso posicionarse, y pensar que

este tiempo de pandemia no tiene que ser una experiencia expulsiva sino de inclusión, de integración a

este tiempo de pandemia no tiene que ser una experiencia expulsiva sino de inclusión, de integración a

un común, de pensar este tiempo entre todos, un tiempo de cuidado propio y cuidado comunitario, también de la cultura, y también de pensar y armar un mañana entre todos. (Dussel, 2020a, p. 9)

Pensar y armar ese mañana estuvo vinculado a una vivencia del tiempo que permitió, asimismo, sostener la enseñanza y reflexionar sobre los modos en que esto se lograba. La fugacidad del tiempo que caracteriza las clases presenciales fue reemplazada por un tiempo más laxo, más duradero que brindó la oportunidad para detenerse y volver sobre lo hecho, pensarlo y compartirlo con otros. La lógica de la inmediatez con la que se consiguió seguir educando convivió con la de la perdurabilidad que implicó la reflexión sobre cómo se consiguió y qué de eso puede enriquecer la nueva presencialidad en perspectiva de futuro. Una docente formadora, lo expresa claramente:

Algo inesperado fue la oportunidad que este contexto particular me dio de “pasar en limpio” ciertas ideas que articulan y guían mi trabajo. El hecho de tener que seleccionar, sintetizar, articular, transmitir en un formato no presencial, fue un ejercicio que me ayudó a ver con mayor claridad cómo lo que pienso y creo vertebraba mis propuestas de movimiento y mi forma de trabajar, y de cómo lo que pienso y creo se basa en cier-



tas ideas, conceptos, posicionamientos. Me resultó clarísimo ver en mí misma cómo la teoría realmente echa luz sobre la práctica y viceversa. (Ianni, 2021, p. 82)

Estos tiempos habilitaron la circulación de escritos, la realización de eventos con distintos formatos tales como conferencias, jornadas, conversatorios en los que se compartía la incertidumbre y el temor a lo desconocido, se reivindicaba la importancia del trabajo solidario y colaborativo, se develaban los secretos del oficio de enseñar y de formar, cobraba valor, en tanto se hacía público, el saber construido desde la experiencia que vitalizaba a la vez las reflexiones más formalizadas provenientes de un campo académico consolidado. Se volvieron profundas las citas y los encuentros en los que se intercambiaban relatos de experiencias o reflexiones que recuperaban vivencias y situaciones portadoras de un significado especial para ser compartidas, transmitidas y legadas a otros/as y con otros/as.

Se puede aventurar que estos encuentros entre lectores y/o expositores favorecieron, al decir de Alliaud (2011), un *encadenamiento de experiencias* tendiente a fortalecer lazos forjados por interrogantes, buenas ideas, consejos, reflexiones sobre lo que se hacía, sobre cómo se hacía, sobre los

efectos y sentidos que tenía lo hecho en sus protagonistas; y que volvía posible transmitir y conservar las experiencias a fin de que trascendieran.

El registro de estas experiencias extraordinarias que tuvieron lugar durante la pandemia, surgido probablemente como una herramienta valiosa para la propia reflexión de los/las protagonistas y como contribución al trabajo colaborativo, puede asumir, a futuro, un potencial inestimable para quienes forman y para quienes se están formando para enseñar.



Este *tiempo habilitante*, que permitió producir y compartir, convivió en los docentes con un *tiempo alienante* en el que tuvo lugar una demanda extraordinaria, exponenciada por la falta del encuadre que brinda el fraccionamiento preciso del tiempo en el que se inscribe la tarea presencial.

En este sentido, Dussel describió esta sensación a partir de la escena “dar clases en pantuflas” y afirmó:

Tampoco es bueno para los maestros: dar clase en pantuflas para muchos (no para todos, (...) hay quienes desisten, tanto como hay chicos que desisten), reitero que dar clase en pantuflas implica a veces trabajar doce, quince horas por día, tener que explicitar todo, armar recorridos con soportes más desafiantes, sentirse siempre evaluado. Son tiempos extenuantes para quien se toma en serio el trabajo en estas condiciones. (Dussel, 2020a, p. 342)

Así, el tiempo se experimentó desde múltiples perspectivas, en un arco que incluyó desde vivencias positivas visualizadas como nuevas oportunidades para potenciar la enseñanza, hasta sensaciones fuertemente negativas como la alienación y el desgaste físico y mental.

La reformulación de este tiempo fue acompañada por la alteración de los espacios. La pantalla parece no haber respetado los límites, cuando docentes y estudiantes invadían la intimidad de cada hogar. Se trató, en palabras de Dussel (2020a) de una “escuela suspendida” que, trasladada a las casas, se confundía con lo propio del ámbito doméstico. Tuvo lugar, de este modo, un borramiento de fronteras entre ambos espacios, con

efectos que reivindicaron la escuela como un lugar privilegiado para la enseñanza.

Y si en la escuela concentrarse en el estudio ya era difícil, en el ámbito doméstico lo es mucho más. Lo vemos nosotros, en nuestro propio trabajo, cómo lo doméstico interrumpe casi todo el tiempo y más si tenemos familia y si estamos confinados con chicos chicos. Entonces, esos nuevos espacio-tiempos se muestran mucho más desafiantes y menos liberadores de lo que parecía en la crítica anti-escolar. (Dussel, 2020a, p. 343)

El carácter público de las clases invadió el acontecer propio del espacio de lo privado, de lo que sucedía en las casas como parte de las relaciones íntimas de la familia. A la vez, el devenir propio de lo privado se inmiscuía en las clases y las alteraba. Se generaba un nuevo espacio complejo, de límites difusos.

Estos tiempos y espacios han estado mediados por la tecnología, que a pesar de haber permitido seguir enseñando, no resolvió la simultaneidad y la sincronidad propias de las clases presenciales (Dussel, 2020a) y evidenció con agudeza las enormes desigualdades que los/las docentes ya conocían y denunciaban. Sin embargo, a partir de las experiencias transitadas, y más allá de las limitaciones registradas, Spiegel (2020) afirma que el uso de las TIC mantendrá un lugar más importante aún que el que tenía en la

formación docente antes de la pandemia, lo que va a exigir profundizar en la mediación pedagógica, con mayor sensibilidad y confianza en las posibilidades que habilitan para docentes y estudiantes.

Sorteando múltiples dificultades, *en pantuflas*, pero con creatividad, conocimiento y convicción los/las docentes construyeron y reconstruyeron las propuestas formativas en una situación de crisis excepcional y así vivenciaron que “la crisis aminora cuando los que enseñan se reconocen como hacedores de su propio trabajo. Cuando pueden saber y experimentar lo que han producido” (Alliaud, 2017, p. 55). Es posible pensar que esta experticia, fraguada en la cotidianeidad de la tarea que exigió lidiar con la inmediatez e impredecibilidad, haya facilitado a los/las docentes un trabajo mancomunado en la construcción de nuevos caminos, diseñados con la misma potencialidad transformadora que la formación docente supone. Una docente lo expresa así:

Reflexionar, recuperar y sistematizar lo realizado es parte de una valiosa tarea que incita el reconocimiento de saberes potentes, provocadores y habilitantes.

A modo de cierre. El valor de transitar los territorios escolares en tiempos de pandemia

Hace muchos años y en otro contexto Freire sostenía que la dramaticidad de la realidad desafiaba a los hombres a proponerse como problema, en tanto “descubren qué poco saben de sí, de su ‘puesto en el cosmos’, y se preocupan por saber más...” (Freire, 1985, p. 31).

Este desafío constituye una interpelación constante a la tarea cotidiana que se lleva adelante en las aulas desde el nivel inicial hasta el nivel superior, pero se reactualiza en el momento dramático que vivimos. La reflexión sobre algunos aspectos que asumieron las experiencias de enseñanza en general y de formación docente en particular durante la pandemia, se presenta como una forma de preservar qué se hizo, cómo se hizo y el miedo y la osadía que supuso ese hacer al pretender seguir enseñando. Reflexiones que se asumen como un modo de construir colectivamente un conocimiento transformador, habilitante para *pensarnos* como problema y para *sabernos* un poco más.

Este *pensarnos y sabernos* remite, además, a un corpus que se fue armando sobre la marcha, a partir de errores y aciertos; que se *acopló* a las concepciones consolidadas y

compartidas, no sin antes pasar por un tamiz que separó lo preciado, de aquello posible en las nuevas condiciones impuestas. El carácter inédito que supuso la irrupción de la pandemia sorprendió a los/las profesores/as y movilizó algunas de las creencias y preceptos pedagógicos que sostenían sus prácticas, transformó lo vivido en una experiencia y, como tal, relevante para ser recuperada, transmitida y conservada.

Seguir educando frente a la irrupción de lo inédito exigió aventurarse a probar senderos no señalizados, implicó el desafío de perder seguridad para ganar creatividad, constituyó una invitación algo compulsiva, a dejar fluir la potencia del quehacer docente, su poder de pensar y de actuar. Recuperar las experiencias, a modo de una producción colectiva, es una apuesta a poner en valor esos caminos recorridos, compilando voces, narraciones y textualizaciones que articulan el hacer, el pensar, el saber y el poder.

La comunidad de nuestra escuela pública alza su pluma para recordar, a través de potentes relatos, cómo se siguieron transitando los territorios escolares en tiempos de pandemia.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2011). Narraciones, experiencia y formación. En A. Alliaud y D. Suárez (Coords), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente* (pp.61-90). Buenos Aires: FFyL – CLACSO.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de los maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Alliaud, A. (2021). *Enseñar hoy. Apuntes para la formación*. Buenos Aires: Paidós.
- Camus, A. (1993). *La peste*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Dussel, I. (2020a). La clase en pantuflas. En Dussel, I; Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria https://aulainfod.infod.edu.ar/archivos/repositorio/7250/7356/Dussel_I._La_clase_en_pantuflas_en_Pensar_la_educacion.pdf?id_curso=8119
- Dussel, I. (2020b). La Formación Docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica Educación Formación e Investigación DGES* (Vol. 6 · N° 10, pp. 14-25). <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pf>
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hargreaves, A. (2018). *El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad*. Entrevista realizada por Claudia Romero. <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/entrevista.php?num=27>
- Ianni, E. (2021). La apreciación. Un camino al descubrimiento. En D'Ambrosio, S.; Dono Rubio, S.; Lázzari, M. y Yadhjian, M. (Comps.), *Sostener la enseñanza en tiempos de pandemia. La irrupción de lo inédito*. Buenos Aires: ENS4.Voces publicadas.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Buenos Aires: Leartes.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. En Aloma. *Revista de Psicología i Ciències de l'Educació* (N° 19, pp. 87-112).
- Meirieu, P. (2020). *La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?* http://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/22/la_esuela_despues_con_la_pedagogia_de_antes
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Skliar, C. (2020). Sobre la incertidumbre educativa. Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp. 31-43). Buenos Aires: UNIPE-CLACSO. http://formacionib.org/noticias/IMG/pdf/pensarlaeducacio_n_ii_16122020_web.pdf
- Spiegel, A. (2020). *Aulas y TIC: viejos y nuevos desafíos pedagógicos. Enseñar entre distancias y presencias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. <https://infod.educacion.gob.ar/biblioteca-devenir-docente/>

Encuentro-clase por *meet* con invitadas

CLARA GALVÁN, JULIANA GARCÍA ARIZA, SANDRA SEVERO Y GUSTAVO VERDE*

Si bien esta relatoría está escrita principalmente en primera persona del singular, porque como profesor anfitrión (Gustavo Verde) impulsé y organicé la propuesta, la autoría es colectiva ya que aquí aparecerán los registros de las voces de todes les protagonistas. Como se puede apreciar, se hará un intento de sostener el lenguaje inclusivo durante este relato, sin importarme cometer

algunos errores ni el disgusto de colegas, es modestamente para posicionarme dentro de un cambio de paradigma que sobrepasa las reglas gramaticales.

Desde hace varios cuatrimestres, tomé la decisión de que les cursantes de esta comisión de Didáctica 2 tengan por lo menos un acercamiento directo al campo de la práctica, a la revisión de planificaciones actuales, al in-

tercambio con protagonistas del trabajo cotidiano (docentes, directivos, coordinadores) de nuestras escuelas. Antes de implementar esta modificación, mi sensación era que les estudiantes en las cursadas anteriores incorporaban conceptos, perspectivas, técnicas y sugerencias para el trabajo docente, reflexionábamos sobre los sentidos de planificar y evaluar, pero sentía que algo nos faltaba, que no estaba el “territorio escolar” de cuerpo

* Clara Galván es Profesora para el nivel primario, egresada de la ENS 1.

Juliana García Ariza es Profesora para el nivel inicial, egresada de la ENS 1.

Sandra Severo es Profesora para el nivel primario y maestra de 1er grado de la ENS 1.

Gustavo Verde es Profesor para la enseñanza primaria, Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación.

presente en las clases. Me propuse entonces poner en valor las producciones y los conocimientos de les maestres de sala y aula (Terigi, 2013). A partir de ahí todos los cuatrimestres presentaba planificaciones mensuales, bimestrales, anuales, de proyectos institucionales y, de forma alternada, en algunos cuatrimestres realizaban individualmente como trabajo práctico una entrevista a docentes en ejercicio, y en otras ocasiones convocamos al aula a docentes, coordinadores, directivos para dialogar sobre estas cuestiones, para que nos relataran sus experiencias, sus conocimientos, que nos abrieran de alguna manera su “cocina” de trabajo, y generar curiosidades, alertas, miradas críticas en les futuros colegas. El comienzo del primer cuatrimestre de 2020 en pandemia fue caótico y me llevó varias semanas acomodarme; y lo pude hacer gracias al intercambio con compañeres, coordinadores, conferencias de especialistas (Puiggrós, Dussel, Tonucci, entre otros convocades por el Ministerio de Educación de la Nación y la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires) que durante esos primeros momentos de gran incertidumbre se difundieron por Internet en plataformas como YouTube. Luego de esta experiencia, comenzado el segundo cuatrimestre de 2020, me pregunté: ¿será factible realizar una clase con invitades pero mediada por al-

guna de las plataformas que a principio de la pandemia nos animamos a utilizar con mayor frecuencia para dar clases sincrónicas? Probé, lo intenté, convoqué a dos egresadas de hace poco tiempo, que habían cursado este espacio en mi comisión, una del profesorado del nivel primario, Clara Galván, y otra del profesorado del nivel inicial, Juliana García Ariza. Cada una podía traer a une compañere de trabajo, para sumar más voces y tener otros relatos. Clara convocó a Sandra Severo, maestra en ese momento de primer grado con muchos años de experiencia en nuestra escuela normal (trabaja como maestra en el normal desde su inicio profesional, desde que llegó a la ciudad de Buenos Aires, desde Henderson, provincia de Buenos Aires, con su título de maestra). “Cuando Gustavo Verde nos convocó para un encuentro con estudiantes del profesorado, enseguida aceptamos y quisimos participar. No solamente porque nuestro querido Normal 1 es un Centro de Aplicación y, por lo tanto, es parte de nuestro trabajo estar en contacto con estudiantes y practicantes, sino porque además consideramos muy valiosa la posibilidad de compartir miradas entre quienes se están formando como docentes y quienes ejercemos la docencia y, a su vez, nos seguimos formando” (Clara y Sandra). A quien convocó Juliana, le fue imposible conectarse en ese día y horario.

En la clase anterior con les estudiantes anticipamos y acordamos algunas preguntas para las visitantes, las organizamos, continuando lo que había comenzado una estudiante, las ordenamos según si eran generales o específicas para los niveles. Todo esto lo fuimos haciendo en los días previos en el aula virtual (classroom) de la comisión en el tablón a manera de foro de intercambio. Las primeras participaciones hacían referencia a las planificaciones: ¿Cómo las hacían? ¿Consultaban con colegas? ¿Qué exigencias había en las instituciones con respecto a ellas? Si los proyectos que habían realizado surgieron de inquietudes genuinas del grupo de alumnas y alumnos y, en ese caso, ¿cómo esto ha impactado en la modificación de la planificación? ¿Cómo les plantean sus modos de evaluar a las familias y a les niños? ¿Reciben exigencias de las familias sobre cómo evalúan? Si es así, ¿qué es lo que se reclama?

Bueno, llegó el día, con las estudiantes nos conectamos unos minutos antes de recibir a las visitantes, para ajustar detalles del encuadre de trabajo de la jornada y darles una bienvenida.

Cada invitada se fue presentando, se avisó que la maestra Clara se conectaría con su hija pequeña (Amapola, de 2 años) presente en la

casa y, ante cualquier necesidad, se desconectaría. Les recordé a las estudiantes que podían utilizar el chat para realizar preguntas. Propuse a Juliana que comenzara seleccionando alguna de las preguntas que había preparado la comisión y ellas habían recibido anticipadamente. Se interesó por una pregunta relacionada al aspecto lúdico del nivel inicial: *¿Los juegos se planifican en base a alguna enseñanza o sólo forman parte de un tiempo libre?* A lo que rápidamente respondió: “Desde ya, se planifican en base a la enseñanza”. Y amplió: “Si bien al jugar siempre se puede aprender algo, la gran diferencia entre ser una profesional de la educación y una cuidadora, tiene que ver con el trabajo sistemático y con la intencionalidad pedagógica, la única manera de que eso exista es a través de la planificación, sentarme a pensar anticipadamente qué voy a enseñar. Tiene que haber una planificación de esos momentos de juego, los juegos son instancias de encuentro con distintos materiales, en distintos espacios, con distintas características, y para que esto pase tiene que ser sostenido por una docente. No hace falta que sea una planificación rígida, sí un horizonte. Yo también me valgo de otra herramienta, para mí fundamental: el cronograma, donde estimo y organizo actividades y tiempo. Puede haber momentos de juego libre, y esto también es necesario, pero deben estar acotados en el tiempo”.

Sandra, maestra de 1er grado “paralela” de Clara, y de otra maestra que no está en este encuentro (Belén), hace hincapié en trabajar en equipo con colegas e intercambiar, considera fundamental el acompañamiento del otro, un pilar de ayuda. Clara agrega:

Está bueno socializar con las compañeras. Planificamos en conjunto, pero cada una resuelve con su estilo, a veces nos visitamos durante la clase de la compañera y observamos cómo se realiza una misma propuesta en el otro grupo.

Y recuerda:

las planificaciones durante las prácticas y residencias fueron secuencias didácticas extremadamente detallistas, muy exhaustivas, en el día a día es imposible hacerlas así, es inviable hacer un plan anual con tanto detalle. De todos modos, ese entrenamiento me ayudó a incorporar herramientas y estrategias que ayudan a organizar la tarea.

Se suma Juliana, asiente y refuerza la necesidad de pensar, anticipar, reflexionar y planificar. Juliana recuerda un episodio con Débora Kozak, con quien compartió una planificación, y le observó lo siguiente: *“Hermosa tu planificación, pero contame ¿qué van a hacer les chiques?”* A partir de este comentario, tuvo que descentrarse, reflexionar, resignificar y reescribir su plan de

trabajo y ponerse a pensar en les niños como protagonistas: *¿qué van a hacer ellos?*

Primero Clara, y luego las demás invitadas subrayan la importancia de trabajar con el Diseño Curricular (D. C.): “Tenemos que tener muy claro el contenido que se está trabajando, realizar una buena selección de contenidos del Diseño Curricular, los tiempos de la escuela son limitados”, expresa Clara.

Sandra, por su parte, dice: “Ahora estamos trabajando con secuencias didácticas y el D. C. es fundamental como herramienta de trabajo para revisar y seleccionar propósitos, objetivos, contenidos”. Y agrega algo importantísimo, a mi parecer: “La planificación no debe ser pensada simplemente como una obligación para entregar a las autoridades, es una herramienta para nuestro trabajo, y tiene que ser realmente flexible”. También señala esta maestra la importancia de tener en cuenta cada punto de partida de cada una. En algún momento ella pensaba enseñar a todos lo mismo todos juntos, y se dio cuenta de que eso ya es una ilusión. Y sugiere, cuando algo no sale como pensamos, algo nos pasa con un estudiante, que aprendamos a pedir ayuda: “Hoy en día hay muchas personas que colaboran con nuestro trabajo en la escuela”.

Con respecto a la evaluación, Juliana señala que muchas veces está reglada por la institución, según su apreciación el registro

narrativo es la manera más conveniente de hacerlo, porque es el más respetuoso, es el que hace foco en el proceso, y no en resultados. Además, sugiere apoyarse con el equipo de conducción, tener mucho cuidado cómo se escribe. Sandra sostiene que la evaluación permanente es algo real, una está reflexionando cotidianamente para tomar decisiones pedagógicas. También expresa el cuidado al hablar con los padres, es fundamental lo que se habla y lo que queda escrito. Nosotros no diagnosticamos, describimos situaciones desde nuestro punto de vista. Con algunos otros intercambios sobre los distintos formatos de evaluación, y sobre todo con la importancia de la autoevaluación como ejercicio profesional de nuestro trabajo. Es de destacar que, durante algunos momentos de la clase, se mencionó a la compañera, profesora, ex rectora de la institución Débora Kozak, lo que produjo un clima muy emotivo y de reconocimiento a las huellas que ella nos dejó.

Juliana comentó que inspirada en la labor de Débora con su blog “Pensar la Escuela” se decidió a construir el suyo “Compartiendo Planificaciones”, donde además de compartir planificaciones y otros materiales didácticos, desde su portada se puede entrar al discurso del acto de graduación del 22 de noviembre de 2019 que escribió y compartió con su compañera Camila Prieto, un contundente alegato al trabajo docente del nivel inicial como un trabajo político y emancipador (Freire, 2008), “apostando a infancias libres, críticas y transformadoras de la realidad”.

En síntesis, fue una jornada emotiva y productiva que nos dejó pensando en varios sentidos. Uno de los que subrayo es la importancia de traer las voces de docentes en ejercicio, en diálogo con investigadores y especialistas en nuestras clases para reflexionar sobre nuestro trabajo. Las experiencias y los conocimientos de nuestros docentes, que construyen día a día en sus espacios de trabajo, es imperioso socializarlas y valorizarlas, si es que consideramos a los profesores como intelectuales transformativos (Giroux, 1990).

Estoy convencido de que, en esta interacción, en este intercambio desde distintos roles y con distintas experiencias, está una de las claves para resignificar y mejorar nuestras prácticas docentes cotidianas. Así como las clases presenciales no garantizan su calidad

simplemente por ser presenciales (Harf, 2020), pudimos comprobar que una clase sincrónica puede ser un encuentro, un intercambio, un acercamiento a pesar de la mediación de la plataforma, donde no solo los conocimientos estén presentes, sino también la emoción.

Hay mucho realizado, hay mucho por seguir transformando, sigamos juntas en camino.

Bibliografía

- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar. Carta II*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Harf, R. (2020). Pensando en el antes, el ahora y el después. Habitualidad y excepcionalidad. Publicado en *Escuela de Maestros*. <https://escuelademaestros.bue.edu.ar/pensando-en-el-antes-el-ahora-y-el-despues-habitualidad-y-excepcionalidad/>
- Terigi, F. (2013). VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. Buenos Aires: Santillana.

Blogs

- Kozak, D. “Pensar la Escuela”. <https://pensar-laescuela.com/>
- García Ariza, J. “Compartiendo Planificaciones”. <https://julianagarciaariza.blogspot.com/>

El jardín inventa refugios para niños pequeños en tiempos de pandemia

CLAUDIA LOYOLA, MARÍA LAURA FARA Y PAULA TISERA (*)

*“Contar es escuchar
–dice Úrsula K. Le Guin–,
y eso quise hacer.”*

María Teresa Andruetto, en *Extraño oficio*
(2021)

Presentación

Sin intentar minimizar los efectos ni generar discursos sobreadaptados a una situa-

ción que ha impactado tanto en nuestra vida cotidiana, como la pandemia de Covid 19, a esta altura podemos afirmar que ha impulsado en el campo educativo exploraciones en la virtualidad que van dejando experiencias y saberes para compartir. En el marco de la materia Didáctica de la Educación Inicial II del Profesorado de Educación Inicial (PEI), esta reconfiguración de las condiciones de

la propuesta agilizó la posibilidad de activar algunos diálogos por vía remota en nuestras clases sincrónicas semanales que resultaron provechosos.

El presente artículo recupera las resonancias de un encuentro con dos maestras del nivel inicial del turno mañana del Jardín de Instituto Vocacional de Arte (IVA), sede Parque Chacabuco: María Laura Fara y Paula Tisera –coautoras de este texto– que concretamos una otoñal mañana del primer cuatrimestre

(*) Claudia Loyola es Profesora de Enseñanza Primaria. Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación. En la ENS 1 coordina desde 2019 el Centro de Recursos. Profesora de didáctica de la ENS 1.

María Laura Fara y Paula Tisera son maestras de nivel inicial en el jardín del Instituto Vocacional de Arte (IVA) de la ciudad de Buenos Aires.

de 2021. La narración de la experiencia que habían desarrollado con el grupo de cuatro años que compartían como pareja pedagógica en el 2020 resultó tan generosa como rica por la cantidad de dimensiones que abrió para pensar la complejidad de las intervenciones docentes en una sala de nivel inicial, en el contexto de distanciamiento social. El registro y la reflexión pueden resultar de valor en la construcción de alternativas y en la identificación de ciertos rasgos que nutren el sentido específico del jardín como espacio social y de la mediación docente.

Reinventar la tarea cotidiana del jardín

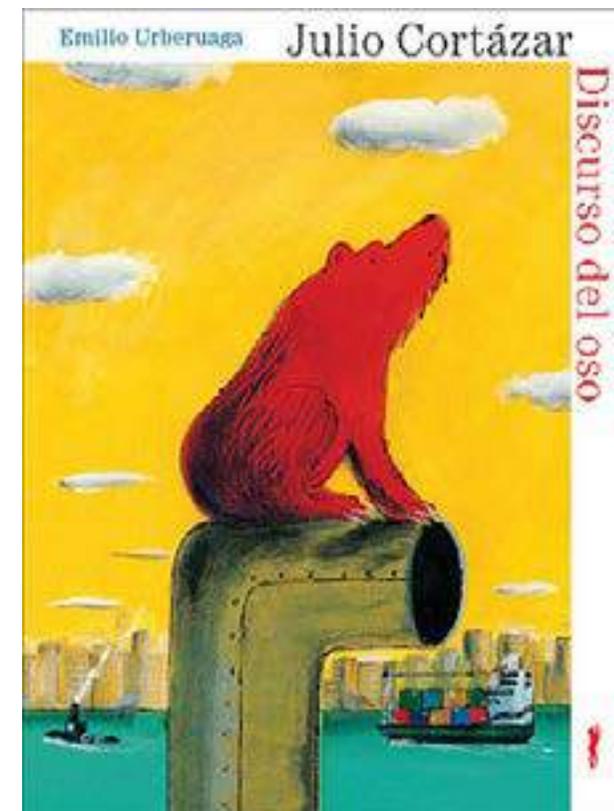
Una postal posible de la apertura de las puertas de los jardines en la pre pandemia es la presencia de una maestra que abre los brazos y dispone su cuerpo a la altura de lxs niñxs como un gesto que invita a soltar la mano materna/ paterna para ingresar a este tercer espacio. Un espacio distinto al ámbito familiar, pero también distinto a un espacio público incidental. Un tercer espacio, que se compromete a proveer experiencias significativas para el aprendizaje social, cognitivo, afectivo, sensible por parte de lxs niñxs y donde cada unx podrá encontrar un lugar entre otrxs y donde se generarán condicio-

nes de reconocimiento y expansión del universo cultural que cada unx trae. Compleja tarea, pero la responsabilidad social que las instituciones educativas asumen sobre la infancia requiere actualizar ese desafío de modo cotidiano.

Ahora bien, a partir del distanciamiento físico que requirieron los cuidados en el primer tramo de la pandemia:

- ¿Cómo reconvertir condiciones para el “diálogo pedagógico” con las infancias en este contexto particular?
- ¿Cómo construir condiciones de intimidad con lxs niñxs cuando necesitaremos tanto de la mediación de las familias para generar condiciones de posibilidad para los encuentros?
- ¿Cómo construir la envoltura simbólica que apueste a la construcción de un “nosotros” en estas condiciones?
- ¿Lograremos generar una propuesta pedagógica que resulte significativa en este contexto atípico y no un mero paliativo o ficción de escolaridad?
- ¿Nuestras prácticas lograrán atemperar de algún modo el impacto de este tiempo que quita a lxs niñxs las posibilidades que se despliegan en un espacio público en el cual construir pertenencia?

Todas estas preocupaciones impulsaron búsquedas persistentes y significativas y se



generaron experiencias instituyentes, muchas de las cuales desafiaron los pronósticos pesimistas en relación con la posibilidad cierta de desarrollar tarea pedagógica sostenida en el nivel inicial a partir de esta modalidad. Se multiplicaron las exploraciones de estrategias, verdaderas invenciones que resultaron calificadas en contextos de trabajo colectivo que impulsaron apostar al encuentro pedagógico de modo generoso:

“Para empezar a armar la propuesta partimos de pensar qué nos hubiera gustado recibir (...) y pensamos a esta crisis como una oportunidad en la que volcamos todo lo que habíamos construido antes. Conocíamos al grupo, teníamos buen vínculo con las familias y un caudal de materiales que había que rearmar para este nuevo escenario y ya habíamos anticipado ganas de explorar algunas opciones, contamos con la red de sostén de la coordinación del jardín.”

Las experiencias previas son el sedimento necesario de toda producción e inventiva pero no sólo las propias sino también aquellas que han dejado huellas en el campo pedagógico dado que se constituyen en marcos en los que se inscribe el propio trabajo. Ese registro es valioso en tanto referencia y amparo.

“Recordamos la experiencia de las escuelas-nido de pos guerra, la experiencia de Reggio Emilia, en la cual de la crisis surge la oportunidad. (...) Nos preocupaba cobijar, pero esta vez desde nuestra casa.”

“Se fue armando un trabajo potente en el desarrollo de la ficción a partir de un cuento de Cortázar: ‘El discurso del Oso’ y, por otra parte, con los Ateneos sobre animales (en la segunda parte del año especialmente).”

No está de más explicitar la complejidad que implicó para las docentes compatibilizar el espacio doméstico con el espacio laboral. Sin dudas, en muchos casos, las tareas de cuidado de lxs propios con las tareas de enseñanza se tensionaron, pero también se buscaron articulaciones ante la complejidad.

“Decidimos jugar con la idea de un lado y del otro lado, nosotras nos grabábamos jugando en distintas partes de nuestras casas. Incluso invitamos a nuestros hijos en algún caso a jugar, mostrando esto que nos pasaba a todos de tener otro modo de estar junto a ellxs.”

“Grabé a mi hija de 8 años narrándole un cuento especialmente al grupo, fue un modo de incorporarla a esta nueva situación que atravesaba la vida cotidiana de la familia, yo también abrí las puertas de mi familia.”

“Funcionó armar un encuadre, pero en otras condiciones... La grabación asincrónica tenía siempre tres momentos muy claros: los saludábamos, había alguna propuesta centrada en algo que socializábamos con ellxs, y luego nos despedíamos proponiéndoles alguna actividad, algo breve y claro que les enviábamos. En muchos casos, con las profesoras especiales...”

“A las familias siempre les anticipamos por mail o por WathsApp lo que íbamos a proponer en el sincrónico, y si necesitábamos que lxs niñxs tuvieran disponible una tela o lo que fuera, y esto funcionó.”

“Ahora, en las situaciones que se daban con lxs niñxs en los encuentros, nada nos molestaba... no buscábamos armar ningún tipo de dispositivo ‘ordenadito’. Lo que surgía en el encuentro sumaba y siempre nos quedábamos con ganas de más y con el calor en el alma de que había sido hermoso verlos y encontrarnos.”

“Teníamos el encuentro grupal con todxs pero también armamos encuentros con pequeños grupos con alguna consigna específica que luego socializábamos con el resto.”

En este caso la búsqueda tuvo por lo menos dos núcleos significativos: construir y sostener el vínculo interpersonal de y con el grupo, a la vez que expandir las experiencias culturales de lxs niñxs tanto desde lo individual como desde lo colectivo.

“En este trabajo sostuvimos dos ejes que también son centrales en las propuestas que llevamos a cabo en presencialidad, que se vinculan con las nociones de Bruner¹ sobre modalidades de pensamiento paradigmático y narrativo. Con ‘el oso’ inventamos una situación ficcional que fue creciendo y generó identificación en el grupo, y los ateneos nos permitieron alternar el trabajo entre el grupo

¹ Estas nociones se desarrollan en Bruner, J. (1980). “Dos modalidades de pensamiento” en Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa.

total con encuentros en pequeños grupos de tres niñxs que elegían un animal para presentar a lxs compañerxs (...). Eran exposiciones de dos o tres minutos, breves, que mostrábamos luego en el encuentro con todxs.”

Este jardín cuenta desde hace años con dos dispositivos a los que dan continuidad, en los que se promueve, por un lado, la narración y producción de textos ficcionales orales entre lxs niñxs mediante el espacio que denominan “el sillón del narrador” y, por otro, promueven el desarrollo y complejización del despliegue oral de descripciones, explicaciones sobre “recortes” del mundo social y natural a partir de “los ateneos”. En ambas instancias se estructura espacialmente una situación “expositiva”, en el primer caso con un silloncito en torno a una alfombra con almohadones y una luz que ilumina mejor a quien narra, y en el segundo con mesa, un micrófono de juguete, un vasito de agua, una pizarra por si quieren mostrar algunas imágenes como soporte de la exposición. Ambientaciones que escenifican el protagonismo de lxs niñxs en la circulación del conocimiento, ya sea poético o fáctico sobre el mundo que habitamos.

“Escuchando lo que pasaba en el grupo nos dimos cuenta que ellos tenían ganas de compartir, de hablar, de ocupar un lugar

importante en los encuentros, por eso fueron potentes los ateneos en la segunda parte del año y en la primera parte, escuchándolos y buscando llegamos a encontrar un texto que nos pareció muy adecuado. (...) Es que estuvimos trabajando el juego corporal en las casas y uno de los juegos que promovimos fue la rayuela, y la rayuela nos llevó a Cortázar, y Cortázar al Discurso del oso.”

“En esta historia el oso va pasando las cañerías de un edificio y se va asomando casa por casa. Nos pareció una metáfora de lo que estaba sucediendo. Lo mostramos en un encuentro sincrónico, luego se los enviamos narrado desde nuestras voces, le elegimos un nombre al oso, incluso en complicidad con las familias llegamos a construir la propuesta de que el oso iba pasando por las casas dejando alguna señal dedicada a cada niñx: en algunos casos fue una comida, un libro, una carta... Entonces en los encuentros compartían entre todos qué rastros iba dejando destinados a ellos.”

Y también se socializó al pintor Archimboldo, y se propusieron composiciones de imágenes a partir de objetos, se enviaron cortos de Youtube especialmente seleccionados. Uno de los que tuvo mayor repercusión fue el de María Elena Walsh cantando, también se apeló a artistas que pintaron cielos estrellados como Van Gogh y los desafiaron a producir los pro-

pios cielos, incitando a asomar la mirada atenta hacia el afuera. La restricción de la circulación por el espacio público no restringió la invitación a imaginar. Por el contrario, esta conquista del sentido poético que trastoca los límites de lo real para fundar otras lógicas ocupa en este tiempo un rol sumamente relevante.

Lo que nos queda para compartir

La osadía es el rasgo compartido en este proceso que ofreció un generoso banquete cultural enhebrado en una especie de narrativa grupal que le fue dando coherencia y que distinguió al grupo y le generó un borde, delimitando el afuera y el adentro: estableciendo artesanal y laboriosamente el “nosotrxs”. En la reconstrucción de estas prácticas, además de lo que se desarrolla en el tiempo, aparece la construcción de la profundidad de un “espacio”. La tarea pedagógica fue cobrando volumen. Se fueron generando aristas diversas que completaron la apuesta. La imagen que puede sintetizar esto es la del desarrollo de una constelación, con múltiples destellos. Y esa densidad simbólica que se fue generando al calor de la producción colectiva fue multiplicando posibilidades de generar resonancias en las subjetividades singulares de lxs niñxs. Tal como lo diría Graciela Montes, juego y arte fundando un

cosmos, la práctica como una argamasa dúctil para modelar la producción de “lo común” a la vez que para recoger las huellas propias.

En esta tarea, parece haberse alcanzado la búsqueda de fundar “nidos virtuales”, acolchonados por símbolos culturales que fueron seleccionados en diálogo con el devenir de las contingencias. Espacios que fueron ganando calidez al ir transcurriendo los días, a los que lxs niñxs eligieron volver cada vez, sumarse, nutrir. Y, así, se reconfiguró aquello que con otra gramática se produce en la presencialidad: la conquista de la confianza para establecerse allí, en esa ventana simbólica ofrecida como sostén. Con matices, con aciertos y errores, con dificultades, con tristezas y alegrías, la apuesta encontró logros.

Construyeron en ese espacio una zona de intimidad que interrumpió el espacio familiar, delimitando para cada niñx un tiempo propio, tiempo destinado a la narración, al intercambio.

“Varixs pedían a sus familias que querían estar solitxs frente a la cámara en los encuentros sincrónicos. La intimidad perdida en el territorio público del jardín ya no estaba, pero se restituía parcialmente en estos espacios. Este fue un indicadorpreciado. Las te-

las para construir refugios que se compartían y circulaban fueron aliados, los encuentros en pequeños grupos en los que se grababan los ateneos breves sobre animales, contándonos sus saberes sobre algún animal que habían investigado, también eran jugosos. Esas exposiciones breves luego se socializaban en el encuentro de todo el grupo y las preguntas y devoluciones que hacían lxs compañerxs eran emocionantes, valorando el conocimiento de sus pares.”

Viene a nosotrxs el concepto de Hugo Zemelman: el “presente potencial” como ese tiempo instituyente en el cual los nucleamientos colectivos son puestos a prueba². Podemos pensar al equipo docente de un turno en estos términos. El trastocamiento repentino de lo habitual activó exploraciones de alternativas, pero no como navegaciones solitarias en el mar de la incertidumbre, sino como una búsqueda sostenida por la intencionalidad de un equipo docente con un horizonte ético político que tracciona: la necesidad de garantizar derechos aún en este contexto. En estas condiciones algo más intenso sucede y genera efectos.

La afirmación aquí es que en la medida en que el colectivo institucional va generando multiplicidad de miradas, propuestas, iniciativas que convergen en la construcción dialógica como sostén, la tarea pedagógica va cobrando volumen, aristas diversas que complejizan la

apuesta. Y la imagen que puede sintetizarlo es la del desarrollo de una constelación, con múltiples destellos. En este caso, esa densidad simbólica que se fue generando al calor de la producción colectiva fue multiplicando posibilidades de generar resonancias en las subjetividades singulares de lxs niñxs, pero también fue construyendo una especie de envoltura grupal en la que podemos identificar múltiples referencias culturales: las planificadas dedicadamente, que fueron incorporándose a la dinámica con estxs niñxs, pero también las que fueron emergiendo del derrotero particular y propio que ellxs fueron construyendo día a día.

Fue un modo de desempolvar las rutinas y volver a construirlas como rituales (...). Nos quedamos con la idea de que la virtualidad es una posibilidad más para continuar explorando. Reivindicamos la presencialidad cuidada como irremplazable, pero también reivindicamos la calidad del trabajo construido en este tiempo, en condiciones que debimos reinventar sostenidas por la trama institucional.

² Paredes, J. P. (2013): “El Presente Potencial y la Conciencia Histórica. Realidad social, sujeto y proyecto. A la memoria de Hugo Zemelman Merino”, Polis [En línea], 36: <http://journals.openedition.org/polis/9479>

Conversando con Miguel Santucho

GISELA PATLAYÁN*

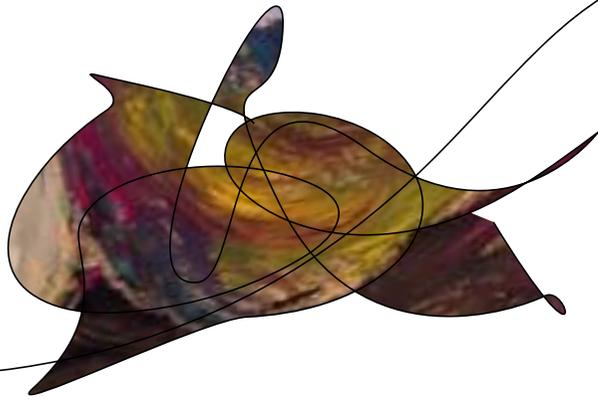
En el marco de la cátedra de Experiencias culturales, comunidad e inclusión (turno vespertino) solemos realizar diferentes recorridos y transitar/ vivenciar distintas experiencias para poder pensarnos como futuras/os mediadoras/es culturales. Visitamos bibliotecas, museos, teatros, sitios de memoria, etc. En referencia a estos últimos visitamos la ex Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA) y el espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos ex-centro clandestino de detención, tortura y

exterminio “Virrey Cevallos”, que funcionó entre 1976 y 1983 en el barrio porteño de Monserrat.

Cuando la pandemia de Covid-19 nos obligó a continuar nuestras clases en forma virtual fuimos pensando cómo reemplazar esos recorridos, y gracias al Equipo Casa por la Identidad pudimos realizar una charla virtual con Miguel Santucho. La mamá de Miguel, Cristina Navajas fue una de las alumnas del Normal 1 desaparecida por el terrorismo de Estado.



* Docente de Nivel Inicial. Psicóloga Social. Licenciada en Educación Inicial. Profesora del EDDI Experiencias culturales, comunidad e inclusión TV e investigadora del Proyecto Memoria en el Normal 1.



“Cuando tenía pocos meses de vida, mi madre fue desaparecida. Ella estaba embarazada. Mi abuela nos vino a buscar; nos encontró, pero mi papá estaba en el extranjero. Así que me reuní con él y pasé gran parte de mi juventud y adolescencia en el exilio. Mi abuela enseguida empezó la búsqueda de su hija, más aún al saber que estaba embarazada. Yo volví al país en el 93, cuando estaba por cumplir los 18 años. Y me acerqué a las Abuelas, conocí su historia y su trabajo. Pero yo tenía que recorrer un camino antes, de construcción de mi identidad también, de saber cuál era la historia de la Argentina y particularmente lo que nos había pasado a nosotros: que habíamos sido hijos de desaparecidos, con todo lo que eso implicaba”.
<https://youtu.be/cruR9PP3klo>

“Pero yo tenía que recorrer un camino antes, de construcción de mi identidad también, de saber cuál era la historia de la Argentina y particularmente lo que nos había pasado a nosotros: que habíamos sido hijos de desaparecidos, con todo lo que eso implicaba”.

Con posterioridad a la charla les comenté a las alumnas la posibilidad de escribirle una carta a Miguel; y éstas son algunas de las producciones que luego le enviamos.

Lucía le escribía:

Hola Miguel, ¿cómo estás? Bueno, antes que nada te quería agradecer por el encuentro de hace algunas semanas. Fue muy importante para nosotras poder charlar con vos y poder escucharte. Me parece que nunca es suficiente la información que recibimos, o que podemos investigar y leer sobre lo que pasó durante la última dictadura cívico-militar. Escucharte me permitió poder darle entidad, identidad, a tu mamá, a Cristina. La imaginé subiendo las escaleras del Normal N° 1, las mismas escaleras que subimos nosotras. La imaginé habitando las mismas aulas que habitamos nosotras. La imagino, y me siento

cercana a ella, la siento cerca. Poder darle un nombre y una cara a una de las tantas personas que fueron secuestradas y desaparecidas es muy importante, porque es como reconstruir un pedacito más de historia. A su vez, es inevitable pensar en que de alguna u otra manera esa generación que quisieron desaparecer, sigue viva en cada uno de nosotros. Esas personas que luchaban por un mundo mejor, un mundo más justo, donde todas las personas pudieran comer, estudiar, ser felices, se ven reflejadas en miles de jóvenes de hoy en día. Quizás los desaparecieron físicamente, pero sus ideas, sus ideales, se reprodujeron, y hoy estamos acá para defenderlos, para decir Nunca Más, para que no vuelva a pasar.

Y Belén:

Hola Tano. Soy Belén, tuve el placer de compartir tu charla, que con tanto gusto nos diste a las alumnas de la Escuela Normal N° 1.

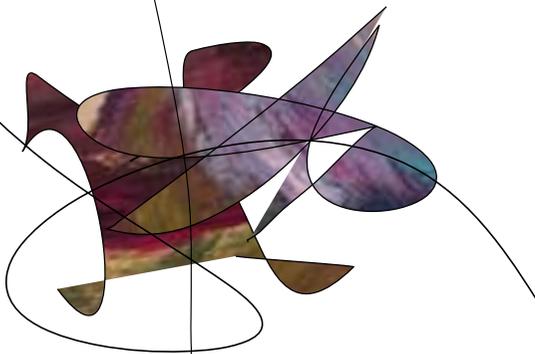
Nunca pensé que iba a escribirle una carta a un hijo de madre desaparecida durante la dictadura militar. Realmente jamás me lo imaginé.

Siento que ninguna palabra me va a servir, que ninguna palabra será la correcta, que ninguna palabra alcanzará, que no voy a poder lograr ordenar las emociones que se ponen en juego, por dentro, al hablar de un tema tan delicado y profundo como este.

Primero te quiero dar las gracias por la charla que compartiste con nosotras, por tu testimonio, por dejar que te preguntemos lo que simplemente queríamos y por contar tu historia con una sonrisa, hablando hasta con los ojos sobre tu historia de vida (y hasta se notó con una pantalla de por medio), a pesar de todo. Admirable.

Es muy lindo cómo hablás de tu mamá, con orgullo, como cuando en la charla dijiste que tu madre “buscaba” un cambio generacional: “No solo cambió a los que venían o trató de cambiar a la generación por venir, sino que tuvo una influencia en la generación anterior”.

Sos un gran ejemplo de vida, con lo que pasó con tu mamá, con tu familia, optaste en “invertirlo” para que te dé fuerza y la valentía para “reconstruir” la vida de Cristina, de la cual no sabés mucho lo que vivió durante el tiempo que se la llevaron, pero lo que te enteraste por testimonios son cosas tan fuertes. Y para acompañar a tu abuela en este camino de la verdad y la memoria.



Laura también le escribió a Miguel:

Estimado Miguel Tano Santucho,

Lo primero que siento es la necesidad de agradecerte por habernos dedicado tu tiempo y por haber compartido tu historia con nosotras del modo en que lo hiciste. Creo que en tu persona se nota cuán sanadora es la verdad, vos, más allá de la pérdida irreparable que sufriste y de no haber podido compartir tu vida con parte de tu familia por haberla dejado en el país cuando te fuiste, supiste la verdad siempre, creciste con ella.

Eras un bebé cuando te arrancaron de tu mamá, te quedaste solo con tu hermano y tu primo hasta que tu abuela llegó para abrazarlos. No puedo borrar esa imagen de mi mente, es siniestra y quizás, aunque no queden recuerdos por la edad que tenías, esas cosas quedan grabadas como heridas en el corazón. Pero también, esas heridas te convirtieron en quien hoy sos, en el hijo de Cristina Navajas y en el hermano que busca y que va a encontrar.

Como comentó una de las profes durante la charla, con tu testimonio también construimos la historia de nuestra propia institución. Porque tu mamá era alumna del Normal, situación que hizo todo mucho más emotivo. Y no creo que haya sido una coincidencia el que justo vos hayas sido seleccionado para darnos la charla, las cosas se dieron como tenían que darse y fue muy enriquecedor.

¡Cuán valiosa debe haber sido tu mamá! Valiosa y poderosa. Me quedé con lo que dijiste sobre ella: “mi madre no sólo nos cambió a nosotros, sino a la generación de mi abuela, que de su cómoda realidad pasó a militar, primero en Madres y después en Abuelas”. Tremendas mujeres las de tu familia. Después, lleno de ternura, dijiste que en 1985 volviste por primera vez al país y tu abuela te llevó a ver a “las chicas”, las Abuelas de Plaza de Mayo.

¡Cuán valiente sos vos también! Podrías haber elegido seguir tu vida en Italia, pero volviste para involucrarte más. Leíste testimonios que relataban las torturas que sufrió tu mamá, te enteraste que la última vez que la vieron, tu hermana/o ya había nacido. Sin valentía no se puede seguir el camino que elegiste.

Una de las cosas que más me movilizaron durante este recorrido fue el hecho de reflexionar sobre las consecuencias de todo lo que pasó, que van a acompañarnos muchos, muchos años y van a pasar de generación en generación. Te recuerdo hablando sobre la posibilidad de que tu hermana/o tuviera hijos y que ninguno llevase el apellido que corresponde. ¡Cuánto camino queda por recorrer! ¡Cuántas historias por rearmar! ¡Cuánta verdad que aún necesita salir a la luz!

Hablaste también sobre la peli Infancia Clandestina con una mamá Cristina como

la tuya. Tuve que verla y creo que con esa peli pude entender un poco más sobre tu historia, aunque es muy distinta, un poquito de Tano había. Tus interrogantes, tu “¿Por qué nos tuvieron si no van a poder cuidarnos?” Supongo que ningún padre quiere exponer a un hijo a correr peligros, pero también pienso que, en la lucha por dejarles un mundo más justo, a veces pasan estas cosas, las que no deberían pasar, pero pasan.

Así como vos hoy sos quien sigue buscando la verdad y la justicia en tu nombre y en el de tu abuela, quiero que sepas que, desde mi lugar, voy a buscarlas también transmitiendo el legado y haciendo todo lo posible por formar ciudadanos comprometidos con los Derechos Humanos.

Confío en que tarde o temprano, los nietos que faltan van a aparecer, la verdad va a triunfar y la justicia va a llegar. Sigamos luchando porque así sea, depende de todos nosotros.

Sé que algún día te vas a poder sacar una foto con tu hermana/o y con tus sobrinos y van a poder gritarle al cielo, a mamá Cristina, que ganaron, que con ustedes no pudieron. Deseo de corazón que pase.

Te mando un abrazo a la distancia,
“Casi” seño Laura

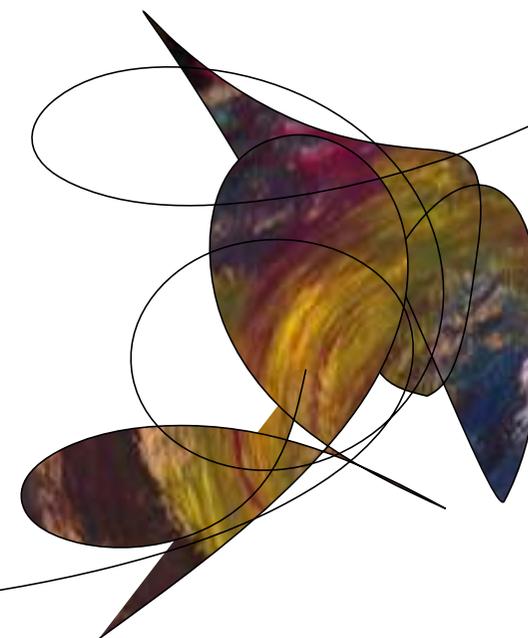
Y quizás Laura resume también nuestro compromiso como “pasadoras/es de memoria” cuando escribe:

Pasadoras de memoria, transmisoras de legado, abridoras de puertas... seños comprometidas con la Pedagogía de la Memoria, que entienden que esto que pasó nunca debe repetirse, que la historia debe transmitirse y que es el derecho de los niños conocerla, así como el derecho a la identidad y el saber de dónde vienen, quiénes son. Saberse poseedores de esos derechos es indispensable para formarse como ciudadanos sensibles y comprometidos con los Derechos Humanos.

Cito la respuesta de Graciela Montes a la que hiciste referencia en tu última clase y creo que define claramente el lugar de los niños frente al conocimiento de hechos como la última dictadura y la violación de los Derechos Humanos: “Los chicos están sometidos a la historia y a la crueldad de la historia. De lo que tendríamos que protegerlos es de que no vivan estas cosas, no de que no sepan. El conocimiento siempre es bueno, nos hace más libres y más fuertes. El no saber nunca nos protege, más bien nos condena.”

Esto es sólo una muestra de lo que vivenciamos cuando abordamos estas temáticas. Afortunadamente, en forma paulatina, volvimos a realizar los recorridos presenciales. Seguimos intercambiando, aprendiendo y reflexionando juntas/os y acompañando a las Abuelas y a los diferentes organismos de Derechos Humanos, aportando nuestro granito de arena para la construcción de un país justo y solidario y la búsqueda de Memoria, Verdad y Justicia.

30.000 compañeros/as desaparecidos/as
 ¡PRESENTES!



El detrás del trabajo docente en el contexto de pandemia: carga laboral y valoración del trabajo en la educación inicial

NICOLE MIR MANOLI Y DANIELA SORRENTINO*

Introducción

En el marco del proyecto de investigación “Condiciones de trabajo docente en el nivel Inicial” de la cátedra de Trabajo de campo del Normal 1¹, elegimos investigar cómo influye

el aislamiento social por la pandemia a causa del coronavirus SARS-CoV-2 en la carga laboral, la organización de la tarea y la valoración del trabajo en la vida personal y profesional de los/as docentes del nivel inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) en 2020.

A dos semanas de comenzado el ciclo lectivo tuvieron que interrumpirse las clases presenciales, sin mucha información ni certezas de cuánto duraría esta situación.

Rápidamente se comenzó a trabajar en un plan de educación de emergencia para poder cumplir con la continuidad pedagógica, plagado de desafíos para las autoridades nacionales, provinciales y municipales. A su vez, las direcciones escolares debían prepararse para un escenario con fecha de inicio pero no de finalización.

* Estudiantes del Profesorado de Educación Inicial de la ENS 1, quienes presentaron este trabajo final para graduarse.

¹ Presentamos un resumen de nuestro trabajo final realizado en el segundo cuatrimestre de 2020 para la instancia curricular Trabajo de Campo: experiencias de investigación educativa, a cargo de la profesora Karina Alejandra Mallamaci.

Este artículo inicia reconstruyendo las principales estrategias estatales para sostener la enseñanza remota. Nuestro trabajo de campo se basó en un cuestionario autoadministrado y digital (Google forms), que fue completado por 177 docentes que atienden a la primera infancia en distintos tipos de instituciones educativas del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), que abarca la CABA y el Gran Buenos Aires (GBA).

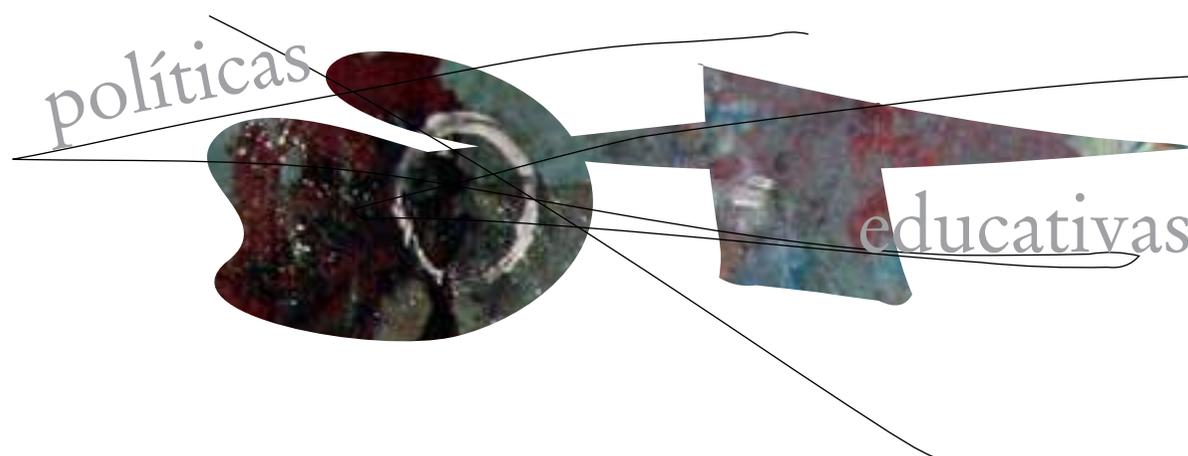
Las principales políticas educativas frente a la emergencia educativa

En 2020, el sistema educativo argentino entró en una modalidad de *Enseñanza Remota de Emergencia* (ERDE). Esta se utiliza cuando todo un país o región se ve en la necesidad de suspender de manera imprevista las clases presenciales a causa de alguna situación catastrófica. Se necesita de una respuesta rápida, para la cual la mayoría no está preparado/a, con tiempos muy cortos de planificación y elaboración de materiales, limitaciones en los recursos tecnológicos, financieros y humanos, falta de electricidad o de conectividad (Mosquera, 2020). El objetivo es proporcionar acceso temporal a la enseñanza y a los apoyos instructivos de una manera inmediata

y fácil de configurar, proponiendo modos, métodos y medios de entrega que se adapten a la limitación de recursos y necesidades de cada estudiante, teniendo en cuenta que estas necesidades van cambiando día a día. Cada institución debe pensar la forma en la que le brindará apoyo a los/as docentes, para que estos/as puedan desarrollar habilidades y competencias para crear entornos digitales de aprendizaje.

Un documento publicado por CIPPEC (Cardini et al., 2020) analiza las estrategias nacionales y de las 24 provincias argentinas, luego de transcurridos tres meses de aislamiento, que se centran en los siguientes focos de intervención prioritarios: lanzamiento del programa “Seguimos educando” (del Ministerio de Educación de la Nación) con el ob-

jetivo de ampliar la infraestructura digital; el acompañamiento y fortalecimiento de las capacidades de los/as docentes en el uso de las TIC, para la enseñanza remota y la reflexión sobre la pedagogía en tiempos de excepcionalidad; el acompañamiento a las familias con materiales y canales de asistencia a distancia: desbloqueo de computadoras del programa Conectar Igualdad, distribución de cuadernillos y canales de comunicación permanentes (en CABA se ofreció una mesa de ayuda en tiempo real, para que las familias pudieran recurrir por teléfono, WhatsApp o chat); la continuidad con el servicio de comedor escolar; y adecuaciones de la organización escolar: cambios en los sistemas de evaluación y promoción, desarrollo de protocolos para el eventual regreso.



Las dimensiones elegidas

En este contexto de emergencia buscamos conocer las condiciones de trabajo docente, entendiendo que estas comprenden todos los aspectos y disposiciones que hacen a la tarea de los/as trabajadores/as de la educación, e involucran aspectos infraestructurales, de apoyo y entorno socio-cultural, de salario, de organización institucional y psicosocial, entre otras (ADEMyS, 2011). Las dimensiones de este estudio fueron elegidas de acuerdo a las características del trabajo docente en el nivel inicial, las dinámicas previas a la pandemia y a la situación de aislamiento planteada en 2020. A continuación presentaremos la información reconstruida sobre la carga laboral, la organización de la tarea y la desvalorización del trabajo docente.

La carga laboral

En esta variable se incluyen componentes físicos, mentales y psíquicos que devienen de distintos procesos que hacen a la tarea de los/as trabajadores/as: la organización del trabajo, la cuestión salarial, la jornada de trabajo, las responsabilidades, las formas de supervisión, la evaluación del trabajo, etc.

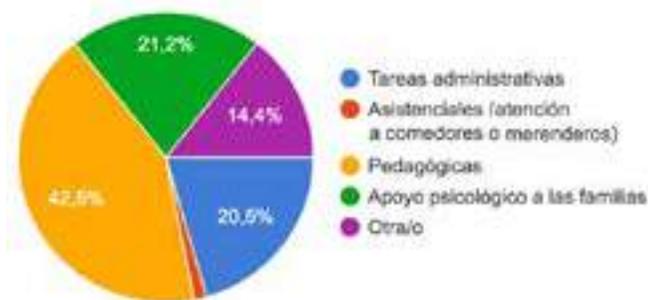
La carga laboral extendida presenta riesgos como las exigencias psicológicas, la falta de autonomía y las escasas compensaciones por el trabajo realizado. La carga laboral va en incremento y se intensifica por el aumento en la cantidad de tareas prescriptas para la misma unidad de tiempo (hora cátedra o cargo). En este sentido, del total de la muestra, el 67,4% respondió que trabaja en un solo cargo, mientras que el 32,6% lo hace en dos. El tiempo extra de trabajo que tuvieron que invertir en este contexto de pandemia se refleja en el *Gráfico 1*.

GRÁFICO 1: ¿Cuánto tiempo extra le dedica actualmente a su jornada laboral?
Número de respuestas: 176 respuestas.



La carga horaria de los/as docentes no fue tan extendida como suponíamos al comienzo de la investigación y, para nuestra sorpresa, la mayoría agregó a su carga laboral de 4 a 5 horas extras. Estos datos invali-

GRÁFICO 2: En caso de que la respuesta sea Sí, ¿De qué índole fueron?
Número de respuestas: 146 respuestas.



La carga laboral extendida presenta riesgos como las exigencias psicológicas, la falta de autonomía y las escasas compensaciones por el trabajo realizado.

daron nuestra hipótesis sobre que la mayoría contestaría 8, 10 o más horas. Por otro lado, obtuvimos un número llamativo que no esperábamos fuera tan alto, un 19,9% indicó que no le dedicaron tiempo extra a su jornada laboral.

Por otra parte, indagamos cómo afecta esta sobrecarga en la vida laboral y personal de las/los docentes, distinguiendo los planos psicológico, emocional y físico. El 55,1% de la muestra manifiesta que se vieron afec-

tados en todos los aspectos, el 26,7% se ve afectado en lo emocional, el 7,4% en lo físico, y al 4,5% en lo psicológico. Sólo el 6,3% entiende no verse afectado.

Organización de la tarea

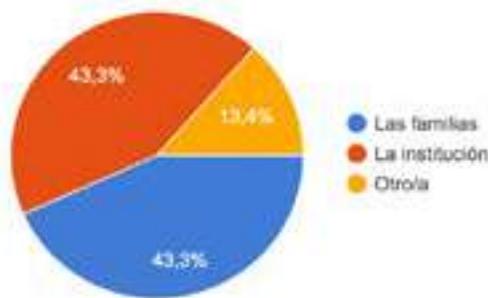
Según ADEMyS (2011) el trabajo docente experimenta modificaciones desde la década de los '90. Esto deriva en diversas transformaciones: mayor responsabilidad por el desempeño de sus alumnos/as, la necesidad de formación continua para mantenerse en orden de mérito, e incremento de las exigencias institucionales: tareas administrativas, de asistencia (atención de comedores o merenderos), tareas pedagógicas de elaboración de proyectos y materiales, etc. Se suman situaciones de inestabilidad (interinatos o suplencias), nuevas formas de contratación y bajos salarios, que hacen que los/as docentes necesiten más horas o más cargos para aumentar sus ingresos.

Con respecto a esta variable, nos propusimos obtener datos que nos indiquen si las responsabilidades de los/as docentes habían aumentado, y las respuestas revelaron que a un 82,9% sí les aumentaron, mientras que el 17,1% declaró que no. A quienes dieron respuestas afirmativas les pedimos que in-

dicaran de qué índole eran esas responsabilidades, y estas fueron sus respuestas:

GRÁFICO 3: ¿Por parte de quién fueron las críticas u opiniones?.

Número de respuestas: 134 respuestas.



También, nos pareció interesante saber qué aspectos de sus vidas se vieron más afectados como consecuencia del incremento de tareas. Las respuestas dejaron ver lo siguiente: un alto porcentaje (33,3%) se ve afectado en la organización familiar (incluyendo los horarios), a su vez un 28,2% ve perjudicada su salud física, psíquica y emocional, mientras que para un 23,7% repercute en su tiempo de descanso. Nos llamó la atención que solo un pequeño porcentaje (9%) indicó que no se ve afectado. Por último el 5,6% siente afectada su economía.

Al ponernos en el lugar de estos/as docentes, nos surgieron las siguientes inquietudes: ¿Quiénes fueron los/as encargados/as de brindarles apoyo? ¿Hubo alguien (perso-

na física o entidad) cumpliendo ese rol de pillar o sostén, al ver los panoramas inciertos y cambiantes que repercuten directamente en su organización de la tarea?

Desvalorización del rol docente

Es frecuente escuchar diferentes opiniones sobre la tarea docente, muchas de ellas desvalorizan su rol y la tarea pedagógica que realizan, creyendo que al tomar decisiones deben “conformar” a las familias, a los directivos y a los equipos de gestión educativa. Esta desvalorización se relaciona con actitudes de familias, alumnos/as, y también las que se dan dentro del sistema educativo, a pesar de los aportes que los/as docentes realizan personalmente para mejorar las condiciones de trabajo y aprendizaje.

Por esto nos pareció interesante obtener datos que expresaran las “opiniones” que recibieron en este contexto, en cuanto a su desempeño laboral. Un 65,7% recibió opiniones de conformidad, mientras que 22,9% no recibió críticas u opiniones. Sólo un 11,4% expresó que las críticas presentaban disconformidad. Para profundizar el tema de las críticas, preguntamos por parte de quién venían estas. En el siguiente gráfico se pueden ver los resultados.

Para esta variable también nos propusimos apostar a la revalorización del rol docente, por eso preguntamos cuál fue el ámbito que más valoró su rol y esfuerzo, y conseguimos estos datos: un 51,4% fue valorado por parte de la institución, el 39,9% por las familias de los/as niños/as y un pequeño porcentaje del 8,7% recibió valoración de otro/a.

Esto nos lleva a repensar la valoración del rol docente, y a respetar aún más su tarea, agradeciendo todo lo que hicieron durante este contexto para seguir realizando su labor de igual manera profesional, a pesar de los cambios ocurridos en ella.

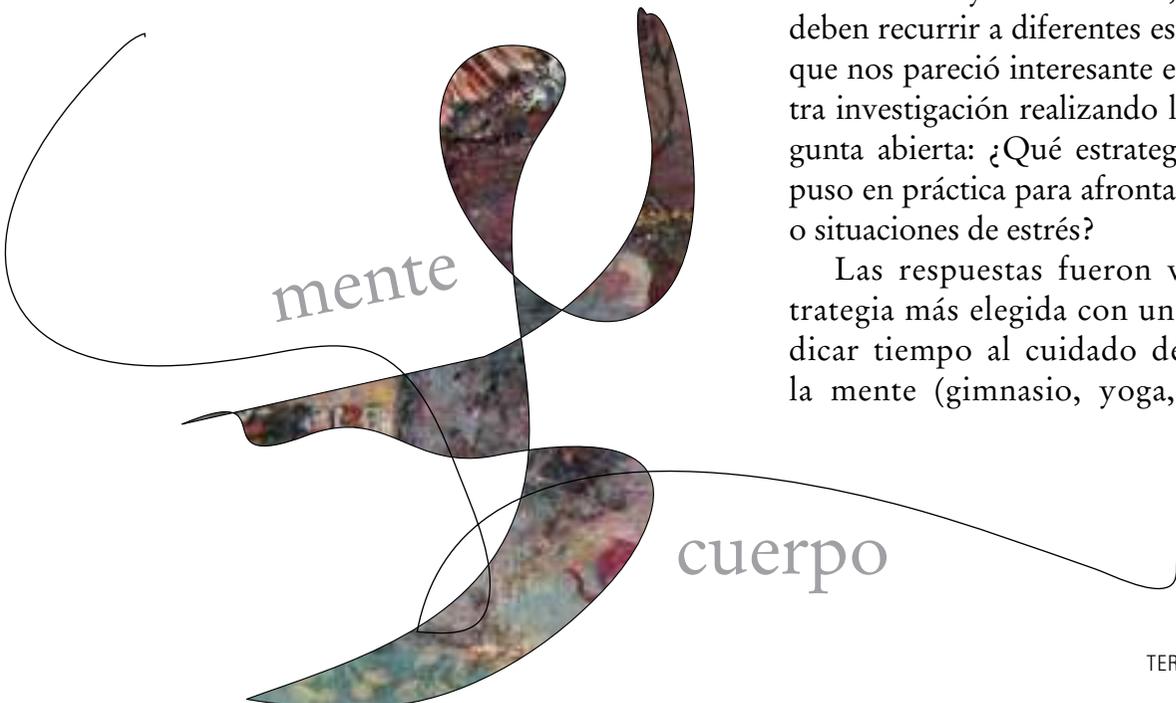
Estrategias individuales de afrontamiento de situaciones estresantes

Las causas que provocan situaciones estresantes en los/as docentes son muchas y variadas, algunas de las cuales mencionaremos a continuación: las horas extras para organizar las tareas y por el aumento de responsabilidades, el desgaste psíquico, físico y emocional, la presión institucional y de las familias, la responsabilidad de trabajar con niños/as pequeños/as, las problemáticas sociales y familiares de cada niño/a y las del propio docente. Para poder afrontar estas situaciones que causan estrés y muchas otras, los/as docentes deben recurrir a diferentes estrategias, por lo que nos pareció interesante enriquecer nuestra investigación realizando la siguiente pregunta abierta: ¿Qué estrategias individuales puso en práctica para afrontar los momentos o situaciones de estrés?

Las respuestas fueron variadas: la estrategia más elegida con un 30,6% fue dedicar tiempo al cuidado del cuerpo y de la mente (gimnasio, yoga, meditación y

baile), el 22% eligió realizar pasatiempos (manualidades, huerta, jardinería, cocinar, leer y escuchar música), un número significativo, representado por un 19%, logró respetar el horario de su jornada laboral desconectando y apagando sus dispositivos, mientras que el 18,4% se orientó más por el lado de buscar apoyo y ser escuchados por su familia, compañeros/as y amigos/as, un pequeño porcentaje del 9% se enfocó en tener paciencia y voluntad para continuar, poniendo en primer lugar a los/as niños/as y sus familias. Y, por último, como datos curiosos: 6 docentes contestaron que no tuvieron estrés, mientras que tan solo 4 usaron como estrategia capacitarse y otros/as 4 recurrieron a terapia, al médico y a tomar medicación.

Nos causó alivio saber que los/as docentes, a pesar de tan arduo trabajo realizado, pudieron dedicar tiempo para ellos/as y recurrir a diferentes estrategias que los/as ayudaran a obtener un cable a tierra. Sin dudas, hoy más que nunca, es fundamental cuidar del mayor recurso que posee un/una docente: su mente y su cuerpo.



mente

cuerpo

Conclusiones

Para finalizar queremos señalar que, según los datos obtenidos, nos generó una gran preocupación pensar en el desgaste psicológico, emocional y físico, así como en los cambios en la vida cotidiana y familiar causados por el ámbito laboral que los/as docentes vivieron en este contexto, ya que un 61,6 % expresó que se vio afectado en todos los aspectos mencionados anteriormente. Un porcentaje realmente muy bajo de 3,4 % expresó que no se vio afectado en lo absoluto, siendo tan solo 6 de los/as 177 que respondieron.

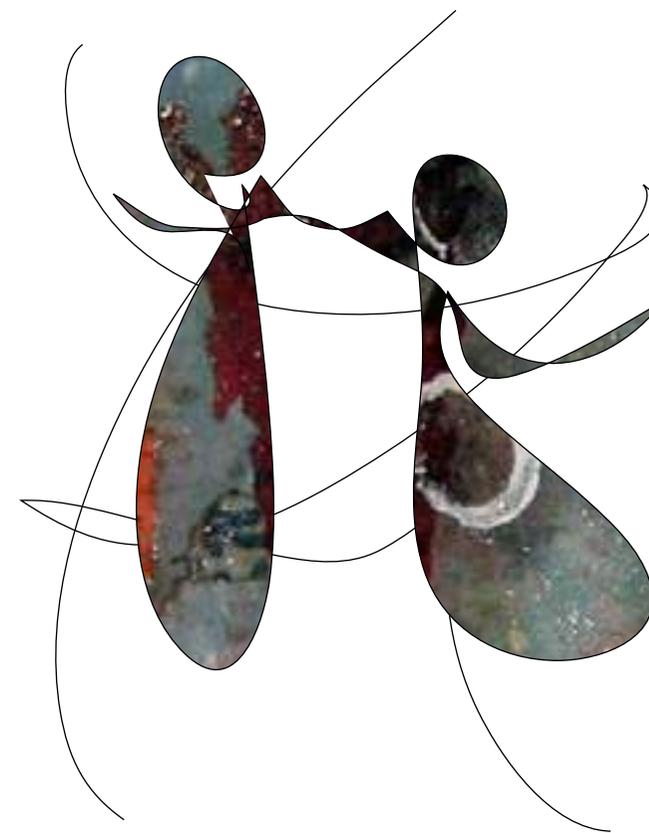
Es interesante apreciar que el aumento de tareas afectó principalmente a sus familias y restó tiempo a sus horas de descanso, sobre todo considerando la alta presencia de mujeres en la docencia y, en especial, en el nivel inicial, muchas de las cuales son madres y tienen a su cargo las tareas de cuidado y educación de sus propios/as hijos/as.

Por último, nos sorprende gratamente que en esta muestra de docentes se vea que la sociedad en su conjunto valoró los esfuerzos y tiempo de los/as docentes puestos en la organización de las tareas para asegurar la continuidad pedagógica para la primera infancia.

Bibliografía

- ADEMyS (2011). *Salud y condiciones de trabajo en el sector docente: diagnóstico y respuestas posibles*. Proyecto de investigación y capacitación laboral. Taller de estudios laborales. <http://www.ademys.org.ar/informa/2011/informecompleto27032011.pdf>
- Cardini, A.; Bergamaschi, A.; D'Alessandre, V.; Torre, E. y Ollivier, A. (junio de 2020). *Educación en tiempos de pandemia. Entre el aislamiento y la distancia social*. Buenos Aires: CIPPEC. <https://www.cippec.org/publicaciones/?q=&tag=691&category=7&date=>
- Cardini, A. (s/f). *¿Cuál fue la respuesta del sistema educativo argentino ante la pandemia?*. CIPPEC. <https://www.cippec.org/textual/cual-fue-la-respuesta-del-sistema-educativo-argentino-ante-la-pandemia/>
- Cornejo Chávez, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409-426. ISSN: 0101-7330. <https://www.rebdalyc.org/articulo.oa?id=87313702006>
- Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. y Bond, A. (27 de marzo de 2020). La diferencia entre la "Enseñanza remota de emergencia" (ERDE) y el "Aprendizaje en línea" (AEL) (Traducido por Santiago, R.). *The flipped classroom*. https://www.theflippedclassroom.es/diferencias_eseonline/

- Mosquera, J. (25 de abril de 2020). Diferencias entre la enseñanza remota de emergencia, la educación on-line y la educación a distancia. *Otras voces en educación*. <http://otrasvoce-seneducacion.org/archivos/345116>
- Velasco H. y Díaz de Rada, A. (1997). *El trabajo de campo. En La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.



Techo de cristal, diamante de cuidado: mujeres trabajando en el cuidado y la educación de las infancias

KARINA ALEJANDRA MALLAMACI*

Este artículo presenta avances del programa de investigación sobre las *condiciones de trabajo en el cuidado y educación de la primera infancia* en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) que venimos desarrollando en el Normal 1.

Se analiza la trama institucional de la CABA a partir de los conceptos *diaman-*

te de cuidado (Razavi, 2007), *economía del cuidado* (Rodríguez Enríquez, 2015) *organización social del cuidado y educación de las infancias* (Carli, 2006) desde una perspectiva de género (Faur, 2014; Esquivel, 2015).

Se presenta el conocimiento construido sobre el conjunto heterogéneo de instituciones y prácticas educativas existentes en nues-

tro medio, como una trama fragmentada que tiene efectos en la comunidad educativa, en términos de experiencias escolares diversificadas que profundizan las diferencias entre familias/comunidades, infancias y trabajadoras (Kessler, 2002; Tiramonti, 2005) en el cuidado y educación de la primera infancia.

Se muestra el impacto de la pandemia en el trabajo de las mujeres cuidadoras y docentes, con la intensificación de tareas tanto en el hogar como en instituciones de cuidado y educativas, como un continuo de los procesos preexistentes de precarización y constitución fragilizada de los puestos de trabajo.

* Karina Alejandra Mallamaci es Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO). Actualmente es Profesora de Trabajo de campo y Trabajo docente de la ENS 1 y la ENS 4.

El cuidado en la reproducción social: la economía y las mujeres

En Argentina, como en el resto de América Latina, el cuidado de las personas recae principalmente sobre las familias y, al interior de ellas, las mujeres son consideradas las responsables indiscutibles (Arza, 2020; Schenone Siena, 2020; Esquivel, 2015).

La característica central del sector de la población que va desde el nacimiento hasta los 5 años es su necesidad de cuidado. Según el Ministerio Público Tutelar (2011), “el cuidado refiere a todas las acciones, bienes y servicios que son necesarios para ‘nutrir’ a las personas, en un sentido de dotarlas de los elementos físicos y simbólicos imprescindibles para sobrevivir en sociedad” (p. 6).

Según Schenone Siena (2020), el cuidado tiene cuatro dimensiones: el cuidado directo de personas como niños y adultos mayores; el cuidado indirecto que involucra las tareas domésticas necesarias como limpieza, compras, preparación de alimentos y vestimentas; la gestión del cuidado, para organizar y ejecutar las tareas de cuidado: sacar turnos, organizar menús, concretar visitas, etc.; y el autocuidado de las personas encargadas del cuidado de otros.

El concepto de *cuidado* ingresa en la agenda política y académica principalmente

desde dos ángulos: la “economía del cuidado”, con aportes de las economistas feministas para enfatizarlo como piedra angular del sistema productivo; y los estudios de políticas sociales, con los términos “régimen de cuidado” y “organización social del cuidado” para enfatizar el rol del Estado en la configuración social del cuidado.

En lo que hace a la *economía del cuidado*, se aprecia que “el trabajo doméstico se revela como una fracción de trabajo total de la sociedad, una prestación laboral no pagada y, como tal, no reconocida socialmente, que sirve, entre otras cosas, para aumentar artificialmente el salario real a expensas de la mujer” (Pasquelli, 1986, p. 29). En la división social del trabajo, la asignación de estas tareas a las mujeres implica una segregación laboral que se basa en su supuesta capacidad natural para cuidar y, de esta forma, se concentra el trabajo no remunerado de reproducción de la sociedad sobre las mujeres (Arza, 2020).

Estos imaginarios sociales también operan en la elección de la carrera docente. En la búsqueda de trabajos remunerados y una carrera profesional por fuera de las unidades familiares, la docencia se convirtió en una opción aceptada para las mujeres por la sociedad patriarcal de los siglos

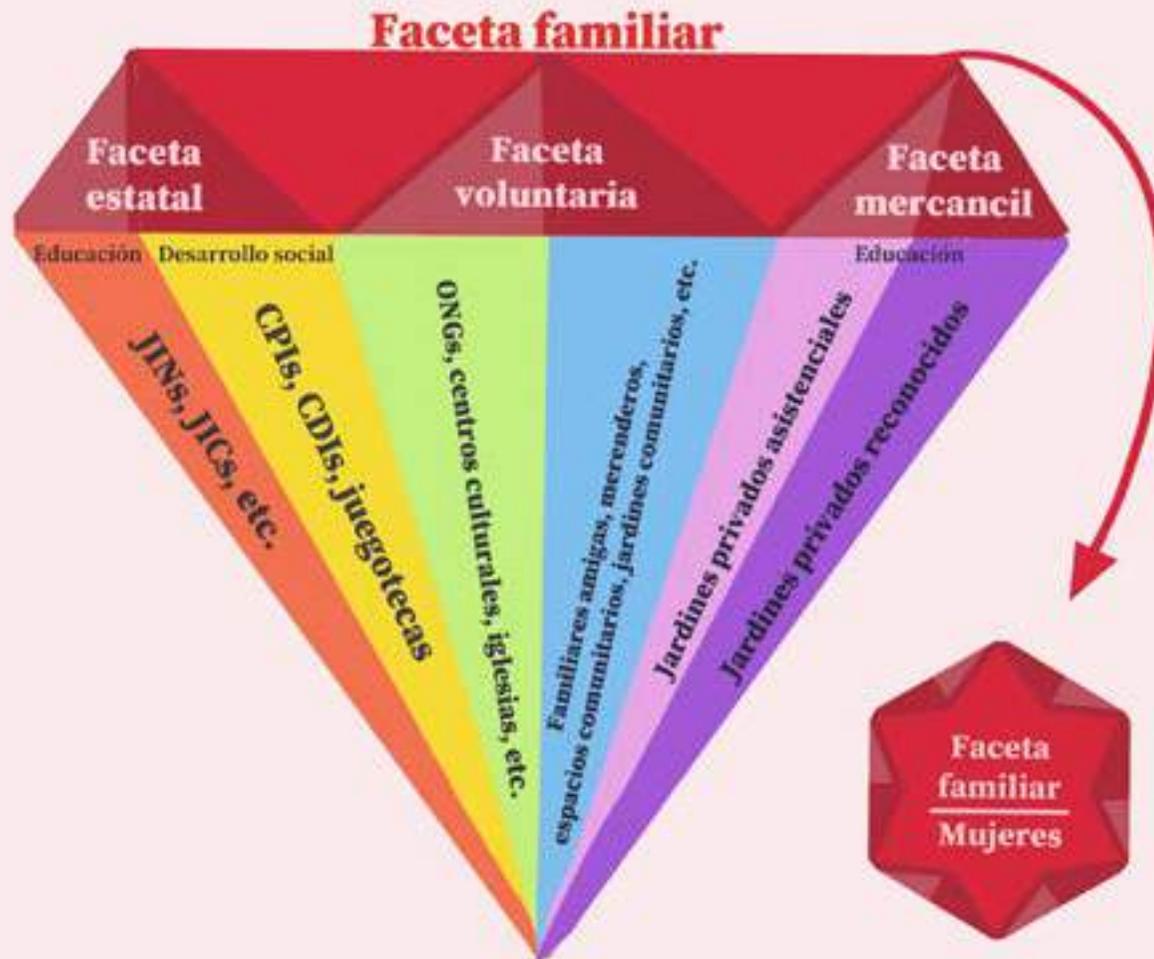
XIX y XX. La teoría feminista desnaturaliza estas supuestas preferencias y decisiones racionales como simplificaciones, estereotipos y esencialismos del ordenamiento patriarcal.

La *organización del cuidado* es la manera en que el Estado, las familias, el mercado y las organizaciones comunitarias, de manera interrelacionada, producen y distribuyen el cuidado. Las “redes de cuidado” son encadenamientos múltiples y no lineales que se dan entre los actores que participan, los escenarios en los que esto sucede y las interrelaciones que establecen entre sí (Rodríguez Enríquez, 2015).

El diamante de cuidado en la CABA

El concepto *diamante de cuidado* (Razavi, 2007) muestra todos los sectores o facetas que ofrecen recursos para organizar el cuidado de las personas que lo necesitan (niños y adultos). Lo utilizamos para analizar la oferta en la CABA destinada a la primera infancia (0 a 5 años) ya que nos permite ordenar la heterogeneidad de instituciones, espacios y mecanismos existentes. En el Diagrama 1 podemos visualizar un primer ordenamiento dentro de las cuatro facetas que lo componen: estatal, voluntaria, mercantil y familiar.

Diagrama 1:
Diamante de cuidado



Fuente: elaboración propia con base en Razavi (2007), Ministerio tutelar (2011) y datos relevados.

Durante el siglo XX, la figura que tradicionalmente se utilizaba para el análisis de los regímenes de bienestar y sus matrices distributivas era la del triángulo Estado-mercado-familia. La faceta o dimensión voluntaria emerge, se configura y consolida desde los '70 hasta nuestros días como un cuarto clúster que modifica la forma en que la sociedad organiza el cuidado, dando pie a la imagen del diamante. Las políticas estatales influyen en él, configurando propuestas distributivas que enfatizan alguna faceta, reducen otras, y que ofrecen un conjunto de recursos que impactan en las estrategias familiares para la organización del cuidado.

Desde 1990, las políticas públicas argentinas vienen reforzando el claro proceso de des-estatalización de la educación (Narodowski, 1999) que impulsa una mayor responsabilización de la sociedad civil, un aumento de la participación del mercado y del sector voluntario en la provisión de cuidado y educación.

En la CABA, cuando analizamos la evolución en la participación del sector estatal o privado en la provisión de cargos encontramos que el Estado pasó de encargarse del 53,8 % de la contratación del total de las docentes de nivel inicial en 2007 hasta llegar a sólo el 43,1% en 2019.

Cuadro 1.

Cargos docentes de Nivel Inicial en CABA, según gestión estatal o privada. Años 2007 y 2019.

Cargos docentes nivel inicial	Total	Gestión estatal	% que representa del total	Gestión privada	% que representa del total
Año 2007	8.901	4.788	53,8	4113	46,2
Año 2019	19.449	8.387	43,1	11.062	56,9

Elaboración propia con base en Relevamientos anuales 2007 y 2019 de la Red Federal de Información Educativa, DINIECE. Ministerio de Educación, Argentina.

Cuadro 2.

Alumnos de Nivel Inicial, por ciclo y año de estudio, gestión pública o privada. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2019.

GESTIÓN	CICLO								
	TOTAL	JARDÍN MATERNAL	JARDÍN DE INFANTES					TOTAL J. DE INFANTES	%
			%	SALA DE 3 AÑOS	SALA DE 4 AÑOS	SALA DE 5 AÑOS			
	124.932	19.187	15	27.901	37.679	40.165	105.745	84,6	
Estatal	56.471	8.067	14	11.072	17.793	19.539	48.404	85,7	
Privada	68.461	11.120	16	16.829	19.886	20.626	57.341	83,8	

Elaboración propia con base en el Relevamiento anual 2019. Red Federal de Información Educativa. DINIECE. Ministerio de Educación, Argentina.

La faceta estatal tiene la típica oferta de educación formal de gestión estatal del Ministerio de Educación de la CABA compuesta por instituciones dependientes de distintas

direcciones: Jardines de Infantes Nucleados (JIN), Jardines de Infantes Comunes (JICs), Escuelas infantiles, etc. En este tipo de instituciones estaría cobrando protagonismo la

faceta mercantil: el cuadro 1 muestra la clara tendencia a la privatización de la oferta de cargos docentes. Este relevamiento abarca las instituciones oficializadas que dependen del Ministerio de Educación, que, por otra parte, tiene una baja oferta de vacantes para el ciclo de jardín maternal, tanto de gestión estatal como privada.

El Cuadro 2 muestra que lxs alumnxs del jardín maternal en la CABA sólo representan el 15 % de la matrícula total del nivel inicial. Nuestro trabajo de campo muestra que hay una alta demanda social por este ciclo y cada familia despliega estrategias de acuerdo a los aportes del Estado, su poder adquisitivo y las redes sociales con las que cuenta.

La faceta voluntaria puede verse como un continuo que involucra desde la ayuda de mujeres de la familia extendida o amigxs, niñerxs remuneradxs o no, merenderos, etc. hasta experiencias educativas más articuladas como jardines comunitarios, Organizaciones no gubernamentales (ONGs) u Organizaciones de la Sociedad Civil (OSCs).

En la CABA, a través del Ministerio de Desarrollo y Hábitat, el Estado plantea una gestión asociada con ONGs y OSCs en la prestación de los Centros de Primera Infancia (en adelante, CPIs) y los Centros de Desarrollo Infantil (en adelante, CEDIs) para atender a los sectores vulnerables. Desde 2007 a

la actualidad se crearon 77 CPIs y 19 CEDIs que atienden nixxs desde el nacimiento hasta los 3 años. La mayoría están situados en el sur de la ciudad. El Estado responde con una sustitución institucional creando guarderías destinadas a los sectores vulnerables, beneficiarios de políticas de focalización. Asimismo, opera como policía de las familias (Donzelot, 1990), con rol asistencial planteando actividades orientadas al control en salud, alimentación, vestido, crianza, etc.

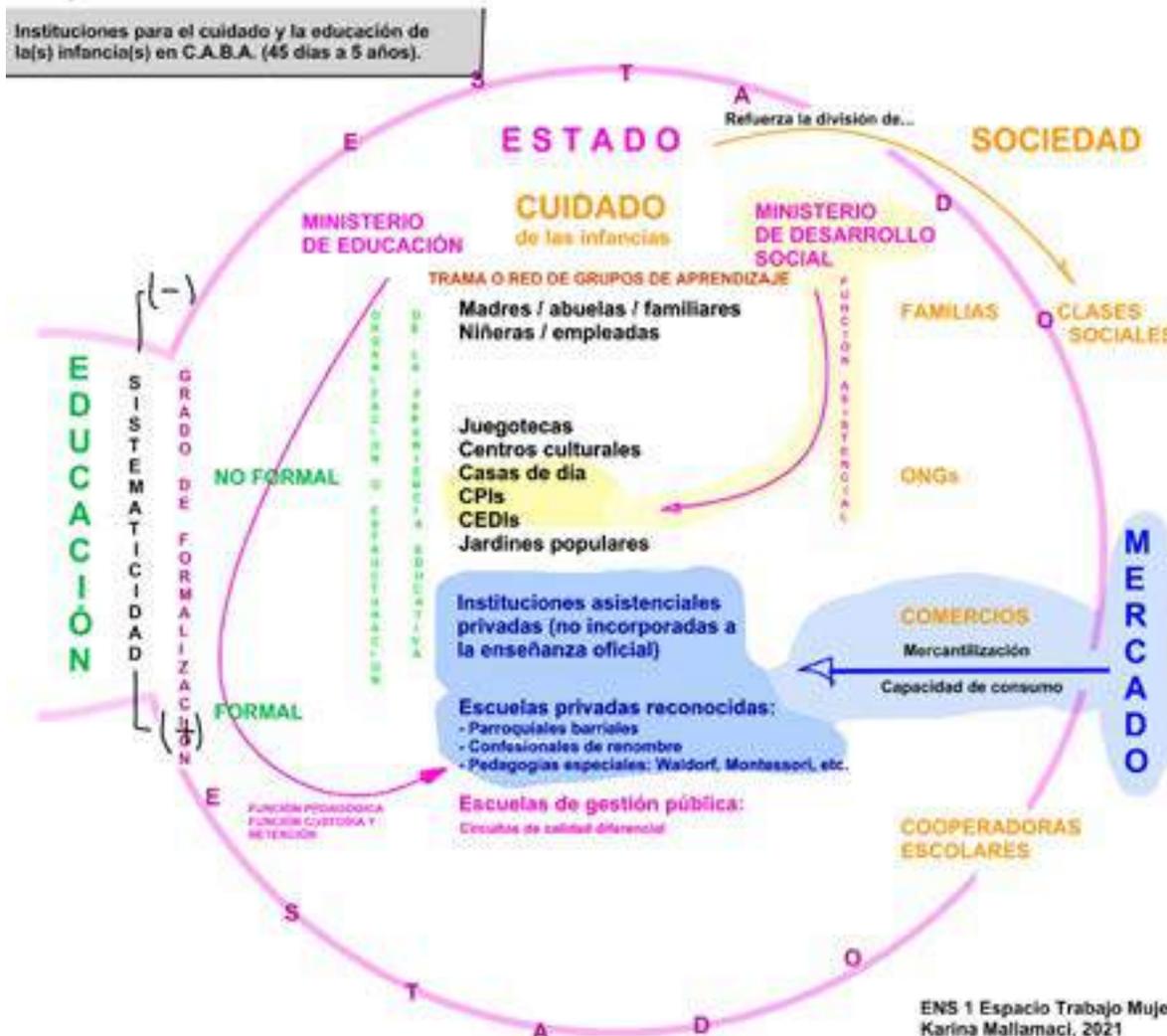
En cambio, en la faceta mercantil se atiende esta demanda no resuelta por el Estado con instituciones privadas que pasan a ser objetos de identificación o consumo (Carli, 2006) con signos como uniformes, manifiestos, filosofías, etc. Dentro de la faceta mercantil los empresarios atienden a nichos con determinadas demandas culturales, morales o enfoques pedagógicos puntuales.

El Ministerio de Educación mantiene una dirección para la gestión de instituciones educativas formales privadas y también realiza un registro de lo que denomina instituciones asistenciales privadas no incorporadas a la enseñanza oficial (Ley 621/2002, CABA) y de esta manera valida su apertura. Suelen atender desde el nacimiento hasta la sala de 4 años. A septiembre de 2021 había 209 de estas instituciones dispersas por la ciudad (BA. DGEP, 2021), lo que podría to-

marse como un indicador de la demanda de ciclo maternal por los sectores medios y medios bajos de la CABA que es cubierta con este tipo de instituciones.

La faceta familiar está ubicada en nuestro diagrama en contacto con todas las otras, pues a partir de ella se organizan las estrategias de cuidado y educación de las infancias.

Diagrama 2:



Dentro de ella, la mujer aparece como figura central, por la distribución de roles para el cuidado basada en el modelo patriarcal. En continuidad, las mujeres constituyen una gran mayoría respecto de los hombres en cualquier institución de educación y cuidado del diamante.

Según su capital económico, cultural y social cada familia se vincula con estos recursos del diamante de cuidado y lo organiza. El poder adquisitivo marcará el acceso a servicios privados de ser su opción cultural. El capital cultural estaría operando en el conocimiento que estas familias tienen sobre las características de las instituciones a las que recurren en cuanto a enfoques y también a formatos. El interés por vincularse con determinados segmentos sociales seguramente operará en las estrategias familiares, por el deseo de pertenecer a una comunidad.

Vista en conjunto, esta trama de instituciones de cuidado y educativas refleja la fragmentación educativa existente en la jurisdicción, que profundiza las diferencias de clase y experiencias educativas diversificadas.

Vista en conjunto, esta trama de instituciones de cuidado y educativas refleja la fragmentación educativa existente en la jurisdicción, que profundiza las diferencias de clase y experiencias educativas diversificadas.

El impacto de la pandemia en el trabajo de las mujeres cuidadoras y docentes

Según Arza (2020) durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) las mujeres asumen la mayor parte de las tareas de cuidado, que aumentan debido a la suspensión de los recursos que ofrecen las otras tres facetas. “Esta feminización del cuidado

se repite en todos los estratos sociales, y se combina con experiencias variables por nivel socioeconómico: reducción o pérdida de ingresos o conti-

nuidad laboral, teletrabajo (...) que pone en riesgo la aún incompleta y desigual trayectoria hacia una mayor autonomía económica femenina” (p. 46). El hogar pasa a ser el espacio físico de vida laboral, educativa, de cuidado directo e indirecto.

En el caso de las docentes, a estas tareas domésticas se suma la intensificación de tareas pedagógicas y asistenciales suplementarias añadidas por la emergencia educativa y social. De lxs más de 15.000 docentes que respondieron la encuesta realizada por CTERA en 2020, 84% de ellxs eran mujeres y el 65 % manifiesta estar a cargo de niñxs

y adolescentes. En estos casos, también gestionaron la continuidad pedagógica de sus hijxs. Se produjo una “clara dilución de las fronteras entre el trabajo docente y la vida doméstica en una profesión altamente feminizada”, generando para las docentes mujeres una superposición de tareas docentes y de cuidado de las personas a su cargo (Gluz et al., 2021).

La pandemia también hace tambalear la estructura económica, sintiéndose el impacto en la faceta mercantil. Muchxs estudiantes del profesorado se desempeñan en tareas de cuidado en ámbitos de trabajo privado precarizados, con formas de contratación informales. Los trabajos de campo desarrollados durante 2020 y 2021 mostraron la inestabilidad laboral, pérdida de fuentes de empleo, reducción de sus salarios, cierre de lugares de trabajo. Los argumentos: falta de pago de las cuotas por parte de las familias, retiro de lxs niños de las instituciones, entre otros.

Por otro lado, a lo largo de los años observamos que –en líneas generales– en las instituciones privadas asistenciales se ofrecen cargos de medio tiempo, y el sueldo ronda el 30 a 35 % del fijado en la paritaria docente; lo que representa más o menos la mitad de un sueldo mínimo vital y móvil fijado en Argentina. En los CPIs, la situación suele ser similar: ofrecen generalmente

puestos de jornada completa con sueldos que apenas alcanzan el sueldo mínimo, vital y móvil de Argentina o un tercio del sueldo docente de jornada completa fijado por paritaria para la jurisdicción.

Al preguntarnos cómo es posible el desarrollo de un mercado de trabajo en el cuidado de las infancias tan precarizado, la teoría feminista nos ofrece una respuesta contundente. Este nivel de explotación laboral sólo es posible si se basa en la naturalización social del trabajo de cuidado como trabajo no remunerado y realizado por mujeres.

Consideraciones finales

Desde el punto de vista del sistema social, el cuidado es imprescindible para su continuidad. Sin embargo, el capitalismo produce una escisión entre la producción y la reproducción, “creando instituciones, organizaciones sociales, normas y hasta culturas separadas, que distinguen el trabajo productivo remunerado del trabajo de reproducción no remunerado” (Ministerio Público Tutelar, 2011, p. 6). Al ver el desarrollo y despliegue de instituciones que se resignifican y que se crean en los últimos 15 años en la CABA se aprecia un lineamiento segregacionista y discriminador de la mujer en el sistema productivo, precarizando las

condiciones de trabajo preexistentes y generando puestos de trabajo fragilizados desde su origen, con formas de contratación inestable, informales, con salarios que apenas llegan a cubrir el 30 % de lo que indica la paritaria docente para los puestos de educación formal.

La configuración que está adquiriendo el diamante de cuidado en la CABA profundiza las diferencias sociales configurando distinto tipo de instituciones para diferentes elencos socioculturales, pero principalmente cristaliza a la mujer en general dentro de esta dura coraza más allá de su condición de clase.

El aislamiento social por la pandemia de Covid-19 puso de manifiesto que el trabajo de cuidado de las mujeres se intensificó en todos los estratos sociales por la suspensión de los recursos que ofrece el diamante de cuidado, más allá del capital económico con el que cuentan las familias. Pero, en general, fueron las mujeres las que sostuvieron la continuidad de la reproducción social.

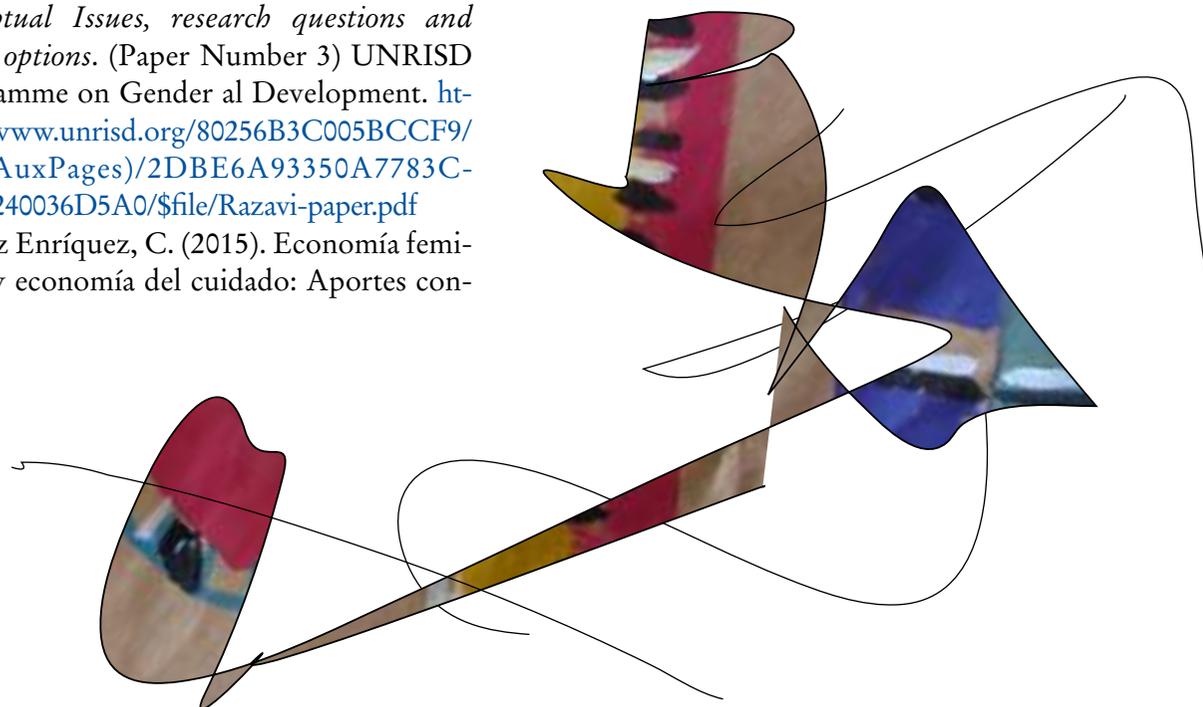
“La organización social del cuidado se asienta en una inequitativa distribución de las responsabilidades de cuidado que sobrecarga a las mujeres, lo que a su tiempo impone restricciones para la participación económica, que resultan más severas cuanto menores son sus recursos” (Ministerio Público Tutelar, 2011, p.7).

La expresión techo de cristal alude a los obstáculos invisibles que las mujeres encuentran en cualquier carrera profesional en distintos ámbitos, que ponen un tope a su ascenso y reconocimiento salarial en comparación con los varones. El diamante de cuidado nos lleva a pensar en espacios con alta presencia de mujeres, indicado como destino profesional, que ofrece una visibilidad deformada sobre las elecciones y las capacidades. Ambas imágenes evocan la cristalización de las mujeres en roles familiares, sociales y laborales que estamos empezando a reestructurar.

Bibliografía

- Arza, C. (2020). Familias, cuidado y desigualdad. En *Cuidados y mujeres en tiempos de COVID-19. La experiencia en la Argentina*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/153). Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- BA, Data. Listado de *Centros de primera infancia* a mayo de 2021. <https://data.buenosaires.gob.ar/dataset/centros-primera-infancia>
- BA, DGEP. Dirección General de Educación Privada (septiembre de 2021). *Listado de instituciones RIEA (jardines asistenciales privados no oficializados)*. <https://sinigep.bue.edu.ar/docs/adjuntos/2021/ListadoRIEA.pdf>

- Carli, S. (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- CTERA (2020). *Encuesta Nacional Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID19, Informe Final*. Septiembre 2020. <https://bit.ly/3fwdEYs>
- Donzelot, J. (1990). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-textos.
- Esquivel, V. (2015). El cuidado: de concepto analítico a agenda política, en *Revista Nueva Sociedad* (No 256, marzo-abril), ISSN: 0251-3552. https://nuso.org/media/articles/downloads/4104_1.pdf
- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Gluz, N. et al. (2021). Continuidad pedagógica en pandemia. Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 86 núm. 1, pp. 27-42 - OEI <https://doi.org/10.35362/rie8614440> - ISSN: 1022-6508 / ISSNe: 1681-5653
- Gobierno de CABA (2013). *La oferta de educación inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Informe de investigación*, Rodríguez Villoldo, E. (Coord.). https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/educacion_inicial_en_la_caba_2013_0.pdf
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IPE-UNESCO.
- Ministerio Público Tutelar (2011). *Derecho a la educación y derecho al cuidado: políticas públicas para la primera infancia en la ciudad de Buenos Aires*. Documentos de trabajo N°12. https://mptutelar.gob.ar/sites/default/files/12_primera_infancia.pdf
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Pasquinelli, C. (1986). Movimiento feminista, nuevos sujetos y crisis del marxismo. En Labastida, J. (Comp.), *Los nuevos procesos sociales y la teoría política contemporánea*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Razavi, S. (2007). *The political and Social Economy of Care in a Development context: conceptual Issues, research questions and policy options*. (Paper Number 3) UNRISD Programme on Gender al Development. [https://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/\(httpAuxPages\)/2DBE6A93350A7783C-12573240036D5A0/\\$file/Razavi-paper.pdf](https://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/(httpAuxPages)/2DBE6A93350A7783C-12573240036D5A0/$file/Razavi-paper.pdf)
- Rodríguez Enríquez, C. (2015). *Economía feminista y economía del cuidado: Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad*. *Revista Nueva Sociedad* N° 256, 1-15.
- Schenone Sienna, D. (2020). *El derecho al cuidado y el sector privado en el contexto Covid-19* Primera edición, noviembre 2020. Cámara de Comercio de los Estados Unidos en Argentina. AmCham - Derecho al cuidado (ela.org.ar)
- Tiramonti, G. (2005). *De los segmentos a los fragmentos: la nueva configuración del sistema educativo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001242.pdf>





LA VUELTA A LOS TERRITORIOS

Andar la escuela

Círculos

MARÍA VIRGINIA WEBB*

“Perdimos nuestro hogar que es la familiaridad de nuestras rutinas diarias. Perdimos nuestro trabajo, que es la confianza en que podemos aportarle algo al mundo. Perdimos nuestro lenguaje que es la simplicidad de los gestos.”

Hannah Arendt

Abro la puerta. Enciendo la luz. Me dirijo a la mesa en la que me espera mi computadora, unos dos o tres pasos, la enciendo. Mientras

arranca levanto sin prisa la persiana, para que entre la luz del día. Está fresco. Ya llevamos 40 días de aislamiento y se hace pesar. Otro día más igual a otro día que fue. Se ilumina la pantalla, me veo, me peino, acomodo unos papeles, verifico el Internet -que funcione y no se corte, dios no lo permita-. Comienzan a aparecer mis alumnos, unos cuantos círculos de colores con dos o tres letras que los identifican -que no se corte, pienso- y doy la clase a los círculos coloridos ordenados en

fila. Alguno que otro me guiña el micrófono y habla, y hablamos. A veces me acerco más a la pantalla, quiero sentirlos más cerca y hablo más fuerte, ¿me escucharán?

Abro la puerta y otra vez enciendo la luz, me dirijo a la mesa de la computadora, la enciendo, levanto la persiana. Siento frío. Ya tengo la necesidad de que alguien me diga cuál es el día en el que estamos. Ya no sé, creo que son más de 50 o 60 los días de aislamiento. Entro a la clase, me miro y otra vez los círculos de colores, quietitos. Supongo me escuchan. A veces golpeo la mesa (eso ocurre en algunas ocasiones, cuando me posesiono

* Magister en Educación. Profesora de Tramo III y Coordinadora del CFPP- PEP, ENS N°1 y Profesora de Tramo II y III - PEP, ENS N°8.

y quiero remarcar alguna frase, algunas palabras). Hace tiempo que no preguntan, pero siento que están y escuchan.

Otro día insoportablemente lento y uniforme. Y mañana, otro hoy igual al ayer que fue hace unos 100 días. Una novedad, ellos se cambiaron de lugar. Parece que juegan a confundirme, ya no sé quién es quién. Ya no me miro en la pantalla. Me acostumbro a hablar sola. Hablo y hablo. No logro advertir ninguna reacción frente a mis palabras, no hay más que lunares silenciosos en la profundidad lejana y vertiginosa de la más oscura oscuridad. Ellos y yo, solo separados por una pantalla.

Ya no diferencio el hoy del ayer. Ya no es necesario que abra la puerta, encienda la luz, me dirija hacia la computadora y la encienda. No. Ya no sé si hace frío o calor, no lo siento. Puedo ver frente a mí, la silla del escritorio vacío. Miro desde fuera y, sin embargo estoy adentro. Ahora soy un círculo. Un círculo rojo y grande, una "M" me identifica. Estamos juntos. Logré salir finalmente¹.

Buenos Aires, 2020

Camino al Normal

Libero mis fantasmas
Y corro
Y vuelo.
No puedo perdonar
Porque lo siento aún.
Recorro las distancias
Aunque me abruman los paisajes de mi mente.
Creo sin crear.
Observo a varios estudiantes
Y los desmaquillo para ver mejor:
Bailo en mi mente con sus aciertos y desaciertos.
Sí, me emocionan y mucho.
Río hasta el final de los tiempos.
Y resisto también, quién lo diría.
Contemplo ahora desde lejos lo que fue

Y vuelo
Y deseo.
No puedo desplazar las circunstancias del presente.
Ando
Y cuido lo que es y lo que hay.
Viajo desde una escuela a otra con cuidado
(Casi no respiro por temor)
Ando y soy
Camino
Y al caminar vuelvo una y otra vez sobre lo que fue, lo que es y lo que será.
Recuerdo el inicio de estos tiempos
Y sueño con que termine el infierno.
Y vuelo.

Buenos Aires, junio 2021



¹ Si bien sabemos que el tiempo es relativo, las referencias temporales de este texto son verídicas. Fue escrito en la cuarentena más extensa de la historia mundial, en la República Argentina.

Lo que la pandemia nos dejó. Experiencias y reflexiones en un tiempo sin tiempo

CAMILA GURSCHPON, MARÍA DE CRISTÓFORIS, DANIELA PÉREZ CARBAJAL Y DANIELA RIBBA*

*“De todo quedaron tres cosas:
la certeza de que estaba siempre
comenzando
la certeza de que había que seguir
la certeza de que sería interrumpido antes
de terminar.”*

*Hacer de la interrupción un camino nuevo,
hacer de la caída un paso de danza,
del miedo, una escalera,
del sueño un puente,
de la búsqueda... un encuentro”*

FERNANDO SABINO
Encuentro marcado

Las palabras, al igual que los sentipensares, no fluyen en un único sentido. La misma pandemia que, allá en el 2020, nos dejaba con una inmensa sensación de incertidumbre y preocupaciones en cuanto al porvenir, supo ser puente a otras experiencias, distintas pero igualmente significativas.

Entonces, ese *dejarlo* que en aquel tiempo leímos como pérdida y desamparo, nos *permitió* hacernos preguntas nuevas sobre lo ya conocido, nos desafió a buscarle nuevas formas, nos *dejó* frente a un hacer para aprender y a un volver para resignificar.

* Residentes: Camila Gurschpon, Daniela Perez Carbaljal y Daniela Ribba. Profesora: María De Cristóforis. María de Cristóforis es Prof. de Enseñanza Primaria. Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora de Taller 6 del CFPP- PEP.

Las otras autoras eran estudiantes del Profesorado de Educación Primaria que cursaron Taller 6 durante 2021.

Entendemos que cada proceso de formación se desarrolla a partir de elecciones que hacemos estudiantes y docentes. Ante tan amplio escenario de incertidumbres, pudimos transitar las residencias enriqueciendo nuestras experiencias previas, adquiriendo nuevas herramientas de trabajo y sosteniendo distintas (y nuevas) prácticas a partir del diálogo y trabajo consolidado entre nosotras.

Este artículo, entonces, recupera parte de esos diálogos entre lo propio de ser estudiante, de ser docente y lo común de la nueva experiencia transitada. Los tres colores representan esas miradas que entran en diálogo.

Escribimos a partir de nuestras dudas, incertidumbres, emociones y convicciones que acompañaron todo el camino recorrido en este año y medio de adaptación y trabajo, tanto con la escuela asignada como con lxs chicxs y entre nosotras. Pero también desde la experiencia obtenida, nuestros objetivos y cómo fuimos logrando llevar adelante la etapa de residencia desde la grupalidad y el diálogo como sostén de la formación.

La certeza de que estaba siempre comenzando

El momento de tomar la decisión de inscribirnos finalmente al Tramo III está sin duda plagado de emociones de todo tipo. La expectativa por el inminente final de la carrera se en-

tremezcla con la nostalgia de cerrar una etapa que tanto nos ha brindado. Llega el momento de poner las cartas sobre la mesa, de llevar a la práctica todo aquello que hemos aprendido a lo largo de todo este tiempo y un sinfín de preguntas se hacen eco en nuestras mentes una y otra vez: ¿seré una buena docente? ¿Podré transmitir esa pasión por el saber? ¿Lxs chicxs me entenderán? ¿Podré ser clara en mis explicaciones? ¿Cómo será trabajar sin pareja pedagógica? ¿Podré estar a cargo de todo un grado? ¿Qué ocurre con los tiempos? ¿Es posible hacer coincidir la demanda y los tiempos que supone una residencia mientras, de manera simultánea, saco el máximo provecho de esta experiencia? ¿Qué me pasará con las observaciones? ¿Qué ocurre, en general, con la mirada del otrx? ¿Cómo será la escuela en la que haré las residencias? ¿Y los docentes? ¿Cómo será el grupo que me toque?

Como docentes, cada cuatrimestre que se inicia renueva expectativas y deseos en relación con la formación de la nueva camada que está próxima a egresar del Normal, pero también a los propios aprendizajes en la tarea docente. Viene además cargado de preguntas sobre el nuevo grupo con el que trabajaremos. El momento de tener confirmado el listado de inscriptxs y la escuela asociada, trae la posibilidad de ir ajustando la propuesta pensando en las trayectorias transitadas y las

condiciones en que podrán llevarse a cabo las residencias. Sí, todxs lo sabemos, cada cuatrimestre es diferente. Pero aquel que comenzaba en marzo de 2020 nos deparaba un escenario completamente nuevo. La pandemia se venía expandiendo y aquello que desde diciembre se veía y leía desde lejos, se instaló en la cotidianeidad.

La certeza de que había que seguir, la certeza de que sería interrumpido antes de terminar

El aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) nos encontró con la inscripción en el campo de las prácticas realizada, pero sin haber comenzado las clases y con la ingenua ilusión de un regreso a la presencialidad en el corto plazo. El “recalculando” fue la expresión más común de ese cuatrimestre que pudo canalizarse con el trabajo en equipo. Mails, mensajes de whatsapp, videollamadas, todo medio fue utilizado para pensar juntxs y plantear alternativas para aprovechar ese tiempo de espera hasta el regreso y contenernos entre nosotrxx.

Todas las dudas que podíamos tener fueron creciendo o mutando cuando la vida dio un vuelco de ciento ochenta grados y nos dejó perplejxs frente a una situación alarman-

te en todos los sentidos, que resonaba a nivel mundial y repetía “pandemia y aislamiento”.

La vida, y más aún en momentos de quiebre tan significativos como lo son las residencias para lxs futurxs docentes, se nos complica bastante. Y en estas circunstancias, como tan bien aprendimos, planificar, anticipar, visualizar propósitos, objetivos y planes de acción, es clave. Nuestra carrera supone tiempos anexos al turno en que cursamos en el profesorado para realizar las prácticas. Ese otro tiempo debe ser dentro del horario escolar, lo cual implica una disponibilidad con la que no cuenta prácticamente nadie que no se dedique a la docencia. Llegando al último Tramo, después de haber transitado otros cuatro talleres a contraturno, muchxs de nosotrxs vamos migrando de nuestros trabajos anteriores, a la escuela. A partir de allí, la situación económica nos pone, a la inmensa mayoría, en la necesidad de trabajar doble turno. En estos casos, una práctica muy común, sobre todo para quienes estamos terminando nuestro trayecto de formación, es dejar las residencias para el final de la carrera y, cuando llegue el momento, renunciar a nuestros trabajos, o a gran parte de la carga horaria, sabiendo que va a resultar un enorme esfuerzo para nosotrxs y nuestras familias, pero que va a ser sólo por un año. Nuevamente, no fue lo que sucedió...

El comienzo del fin quedó en pausa y no

había ninguna expectativa, al menos concreta y en el corto plazo, de un recomenzar. Fue por esto que aceptar continuar el ciclo lectivo también significó una apuesta. Quienes ya habían avanzado con estas decisiones tuvieron que sostener esta realidad todo el año y quienes pudimos, también el siguiente, cuando finalmente llegó una propuesta que nos permitiría llevar adelante la última parte de este trayecto de formación.

La búsqueda de alternativas para el segundo cuatrimestre estuvo enmarcada en el diálogo con los otros ENS. Eran situaciones institucionales diversas a las que dar respuesta, pero teniendo como horizonte la unidad de criterios construidos desde las coordinaciones del campo de cada institución porque la Dirección de Formación Docente seguía ausente. Ausente para clarificar perspectivas organizativas; ausente para ayudar a lxs estudiantes a sostener el momento², ausente para construir criterios de regreso seguro o alternativas para realizar las prácticas que plantearan una unidad del nivel. El imperativo desde las autoridades de la ciudad fue la fragmentación: “que cada institución presente su propuesta”. A partir de los acuerdos interinstitucionales, desde el Normal 1 elaboramos una propuesta por si se regresaba a las escuelas -y las residentes podían realizar su práctica- y otra si esto no era posible.

En este sentido, una vez más, hubo una apuesta a la institución. Fue en nuestros profesorados y en nuestros formadores en quienes confiamos, a pesar de los largos debates, desencuentros, ideas, tiempos, y miradas disímiles, por momentos. En lo que respecta al Estado -principalmente el jurisdiccional- sólo reinó el silencio o las decisiones tomadas sin tener en cuenta la realidad y las necesidades de las instituciones y de lxs estudiantes que nos formamos en ellas.

La única certeza era la búsqueda por construir presencia en la tarea sacando el mejor provecho a los medios que teníamos pero contemplando las incertidumbres, angustias y sobreexigencias de cada una. La continuidad de los encuentros semanales fue clave para sostener la tarea, pensar juntas sobre la enseñanza y revisar las secuencias que se elaboraban. Este espacio de trabajo compartido, generó un vínculo entre todas (de las estudiantes entre sí, las docentes entre sí y de estudiantes y docentes) que sostuvo y contrajo ansiedades, angustias, desilusiones... La propuesta para el Tramo durante el año 2020 fue armada entre el Taller de prácticas y los Talleres de diseño, coordinando actividades y momentos de encuentros que nos permitieran la reflexión sobre la inusual situación educativa que atravesábamos. Esa “cocina”

fue parte de lo trabajado en el Taller, las estudiantes lo entendían pero no alcanzaba...

Así, transcurrió un año entero, lleno de altibajos emocionales, de dudas y de sensaciones encontradas. Realizando análisis de posibles secuencias y posibles formas de volver al aula, que si bien en un principio brindaron una cierta esperanza, al darnos cuenta de que esa anhelada vuelta no sería posible, se tornaron una serie de actividades que, en aquel entonces, carecían de sentido para nosotras y parecían solo ocupar nuestro tiempo, sin un objetivo real y concreto en medio de tanta incertidumbre.

Hacer de la interrupción un camino nuevo

El verano permitió decantar el vértigo del año terminado, evaluar y proyectar. La propuesta de PEC (Práctica Extendida Combinada) se elaboró en encuentros entre lxs profesores del campo de los tres turnos de manera conjunta. Una propuesta que permitía que lxs residentes pudieran completar su práctica correspondiente al Taller 5 y realizar el Taller 6 de manera conjunta. La experiencia acumulada permitía pensar en prácticas virtuales para las residencias mientras se divisaba la vuelta a la presencialidad con poco de seguridad y mucho de incierto. Se anticiparon diversos escenarios, se reorganizaron grupos de estudiantes y equipos de docentes que, en algunos casos, posibilitó el trabajo en parejas pedagógicas.

Para el comienzo del ciclo lectivo 2021 nos llegó la propuesta PEC desde la coordinación de los talleres de prácticas del turno tarde. Esta propuesta excepcional, además de requerir el cumplimiento de ciertos requisitos, confirmó la vuelta, en principio, presencial de lxs residentes a las aulas, adaptando la modalidad a las diversas organizaciones institucionales de las escuelas asociadas.



Después de un año de cursada virtual, sabiendo que la pandemia repercutió de

manera muy diversa en cada unx de nosotrxs, sin conocer al grupo de niñxs con los que vamos a trabajar, sin conocer la escuela en la que vamos a hacer las prácticas, y la forma en la cual íbamos a llevar adelante las clases (presencialidad - virtualidad - bimodalidad), nos tocó entonces volver.

Hacer de la caída un paso de danza, del miedo una escalera

Momento esperado y deseado indiscutiblemente, pero que se presentó como una situación de enorme incertidumbre y preocupación, ya que empezar a ir de manera presencial implicó un riesgo para nuestra salud y la de lxs pibxs, mientras que la virtualidad, más allá de no ser una opción que nosotras podíamos elegir por nuestra cuenta, requería adaptar o repensar aquella forma de hacer que venimos aprendiendo.

Sabíamos que la confirmación de la presencialidad en las escuelas no garantizaba el acceso a las mismas. En nuestro caso, debían aceptarnos para poder ingresar, lo que requirió tiempo para la búsqueda de una nueva escuela, y establecer el primer vínculo con ella.

Esta situación nos llevó a hacernos nuevas preguntas: ¿cómo sería la organización institucional de la escuela? ¿Quiénes irían? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Tendrían acceso lxs chicxs a la virtualidad? ¿Cómo fue la experiencia educativa el año anterior, en el contexto de cuarentena estricta? ¿Consiguió la escuela tener algún vínculo con lxs chicxs? ¿Cuál? ¿De qué manera? ¿Cómo se sentirían lxs docentes al tener que recibirnos?

Ser estudiante en pandemia también implica que haya residentes dispensadxs y este grupo no tuvo su excepción. Como residente dispensada en este contexto de pandemia, a todas estas dudas se sumaban algunas más: ¿existirá una propuesta de virtualidad para mi caso en la escuela asignada? ¿Seré capaz de plantear una propuesta virtual de calidad para el grupo que se me asigne? ¿Por qué están dispensadxs estxs chicxs? ¿Cuál es su situación actual y cómo ésta repercute en su vínculo con la escuela? ¿Será posible sostener una continuidad en la propuesta teniendo en cuenta los problemas de conectividad que tienen muchxs estudiantes de nuestra ciudad?

Las dudas eran muchas y la única certeza que teníamos por aquel entonces era que habíamos logrado construir entre nosotras un espacio de trabajo, reflexión y contención que nos permitía mantenernos

en contacto, proyectar escenarios posibles de manera que el futuro resultara un poco menos incierto y poner en palabras nuestros miedos e inseguridades. Así, mientras las burbujas se hacían presentes o se aislaban, mientras la puja por la presencialidad/virtualidad se instalaba en los medios y en nuestras vidas, lo planificado se reconfiguraba constantemente ajustando sobre la marcha, demandando tiempos extras que incluían comunicaciones en horarios poco habituales pero necesarios ante las constantes “novedades”.

Desnaturalizar los talleres de prácticas y la forma de enseñar/aprender durante la pandemia fue un eje transversal en nuestra formación. Y de pronto, todas aquellas actividades a las que tanto nos había costado encontrarles sentido durante el 2020 comenzaron a adquirir en este 2021 un nuevo valor. El tiempo de pausa, de reflexión, de análisis, de proyección de escenarios posibles nos había dejado un gran número de herramientas que podíamos ahora poner en juego para afrontar la realidad en que nos tocaba transitar estas residencias de una mejor forma, más preparadas.

La vorágine de planificar, encontrar recursos, asistir a encuentros con asesores, revisar comentarios, estresarse, alegrarse



y estresarse nuevamente no fue muy diferente a aquella que atraviesan todxs lxs residentes año tras año, cuatrimestre tras cuatrimestre. De a poco, los comentarios y preguntas se tornaron conocidos: “¡hay pausa evaluativa, no puedo dar clase”; “¡salió buenísimo!”; “hay acto, no puedo dar clase!”; “se re engancharon”.

Si bien la pandemia alteró muchas cosas, estas sensaciones y vivencias permanecieron inalterables a su paso. Sin embargo, lo que sí cambió es la forma en que afrontamos cada uno de esos momentos. La pandemia se llevó los encuentros, mate por medio, que solíamos tener en las aulas del Normal o en los pasillos de la escuela y en los que construíamos una red de contención entre residentes y docentes que nos permitía avanzar en esa montaña rusa de emociones. Faltó ese abrazo que recarga energías cuando una siente que ya no puede más; los barbijos ocultaron las sonrisas, de esas que nos indican que “todo va bien”. Nos vimos obligadas y

comprometidas a encontrar nuevas formas de construir vínculos, tuvimos que tender nuevos puentes que nos permitieran estar cerca sin romper la distancia social.

Del sueño, un puente, de la búsqueda... un encuentro

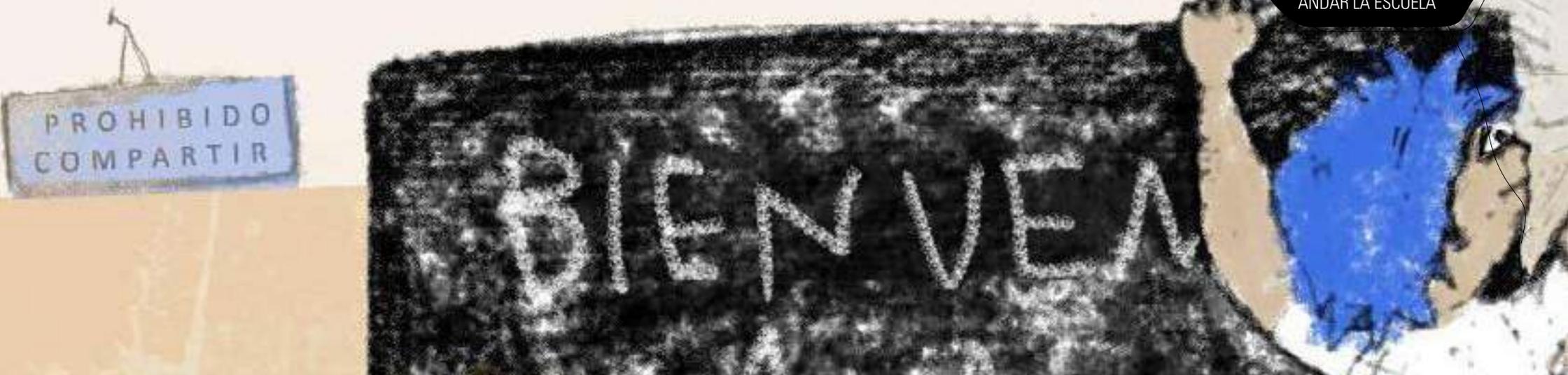
La pandemia nos dejó varios aprendizajes: la bimodalidad como una alternativa para seguir indagando. También nos permitió volver a cuestionarnos la escuela tal como la conocíamos... ¿Es la única posible? ¿Cómo garantizamos las distintas trayectorias de lxs pibes a la distancia? ¿Cómo se sostienen? ¿Qué sucede con la gradualidad en la escuela? ¿Podremos pensar en otra forma de grupalidad? ¿Cómo vinculamos significativamente la escuela con los hogares de nuestrxs alumnx?

Así como nosotras conformamos un grupo estrecho de diálogo constante y co-

municación activa, también lo hicimos con la escuela, el equipo docente y lxs chicxs, comprendiendo que era ese el camino para atravesar este contexto tan incierto y ajeno sin dejar de lado el cuidado y la empatía como forma de ser y hacer escuela.

El sentido que pudimos cargarle finalmente a aquella experiencia requirió de un gran esfuerzo de reconstrucción del recorrido y de reflexión sobre los diversos momentos de la experiencia que recién hoy, más cerca del final, con ciertas certezas y habiendo atravesado todo el trayecto de las residencias, podemos asignarle. En aquel entonces fue, una vez más, una apuesta. Hubo que depositar nuestra confianza en la institución que nos albergó por tantos años y en los profesionales que nos fueron formando y que, al fin y al cabo, no eran más que aquellos con quienes sabíamos que contamos.

La primera parte del trayecto, gracias a las apuestas, y a pesar de las incertidumbres, nos dejó un gran aprendizaje y, quizás, el premio mayor. La certeza de la necesidad de construir la grupalidad para sostener y enriquecer las experiencias. La segunda parte lo confirmó: la pandemia vino a instalar la grupalidad, no solo como forma de trabajo sino también como forma de aprendizaje.



Micro-relatos de la vuelta al aula en pandemia

SOFÍA SPINA*

Cinta transportadora hacia el recreo

Un rato largo pasamos algunas maestras organizando horarios. Marcando una hoja con colores, dibujando líneas de tiempo para cada grado, para intentar que los grupos “burbuja” no se crucen en la entrada, en la salida de la institución, ni en los recreos. El armado de un rompecabezas que creímos –muy orgullosamente– lograr. Todo a contra reloj porque la semana siguiente arrancábamos.

Cada 15 minutos entran dos “burbujas”, una por cada costado de la escalera. Esta organización tan cronometrada como irreal, solo se cumpliría si fuésemos robots¹. Implica que cada 15 minutos y por 15 minutos dos “burbujas” hacen recreo. Quince minutos, ni un minuto más, ni uno menos, ni un segundo más ni uno menos. ¿Qué grupo de personas –que no sean soldados– puede sostener ese orden tan cronometrado? ¿Qué grupo de ni-

ñas y niños puede hacerlo? Además, descontamos que necesitaríamos más escaleras para no cruzarnos en el minuto exacto quienes vamos al recreo con quienes vuelven del mismo. También necesitaríamos que el patio tenga más de una entrada. Y, por último, necesitaríamos muchos más baños para no amontonarnos en la puerta esperando que otro grupo termine de usarlo.

Tal vez, con una cinta transportadora desde el aula al patio, guardando la distancia de metro y medio entre niño y niña podríamos cumplir esta estricta y protocolar organización pensada por nosotras mismas.

* Maestra de primer grado y docente de Nivel Terciario

¹ La organización en burbujas pertenece al protocolo de vuelta a clases presenciales de 2021, en el marco del cual se desarrolla este relato.

La falsa distancia

Para cumplir el protocolo tengo que transportar un grupo de quince niños y niñas de primer grado guardando metro y medio por la escalera. Les explico que esperen a que su compañera de adelante baje tres escalones para empezar a bajar la escalera. Lo intentan...

Una fila apretada al borde de la escalera espera para bajar distanciada.

Bajo viendo a los cuatro primeros... Al resto, quienes quedan más atrás cumpliendo la distancia, ¿quién lo mira en las escaleras?

Terminando la jornada escolar, se levantan para decirle algo a la compañera del banco más cercano. Repito una y otra vez que para cuidarnos no podemos. Que tenemos que tratar de estar cada quien en su banco. Lo digo y me da lástima. Pedirle a niñas y niños la quietud durante las horas de clase creo que roza el maltrato (descontando que se contradice con el enfoque de enseñanza que, de acuerdo con el Diseño Curricular, debemos cumplir). No hay propuesta pedagógica interesante en la quietud. No hay respeto por las infancias en la inmovilidad.



¿Resignamos nuestro rol de maestras y nos convertimos en policías del protocolo? ¿Incumplimos un poquito el protocolo en pos de hacer la estadía escolar un poco inte-

resante, un poco más humana? ¿Si hay contagios seremos las culpables por no garantizar un protocolo imposible de cumplir con niñas y niños de primaria?

El virus viaja en autito

Un niño de primer grado tiene acompañante. Le cuesta sociabilizar y por ello desde el Centro que articula su acompañamiento pensaron en que traiga un autito para jugar, prestar y así acercarse a otros. Todo lo que el protocolo prohíbe es todo lo que necesita este niño para que su estar en la escuela sea saludable. ¿Qué hacemos las docentes? ¿Le decimos que no, que el protocolo no lo permite? ¿O le decimos que bueno, que, aunque el protocolo no lo permite, haremos la excepción, llenando el autito y manos de alcohol? Optamos por esta última opción incumpliendo el protocolo, ¿tendremos alguna sanción?

La estrategia es un éxito, todo el grupo quiere jugar con él y su autito, se amontonan sobre el mismo. Repito una y otra vez que traten de jugar con más distancia. Intentamos buscar formas de jugar con el autito “a distancia”. Funciona, pero por dos minutos. Al momento se amontonan y vuelvo al casete repetido: “separémonos para jugar”.

Al día siguiente varias niñas traen autitos. El juego se multiplica y mi frase, “jueguen más separados”, también.

Imposible, y una gran trampa. ¿Somos las docentes las culpables de que el proto-

colo no se cumpla? ¿Qué implica cumplirlo? ¿Niñas y niños bajo reto y amenaza: “No se junten”; “Sepárense”; “A eso no se puede jugar”; “A eso tampoco”?



La falsa burbuja

¿Cada familia está tomando conciencia de la exposición a la que se enfrenta al participar de la “burbuja”?

Tan solo con las escenas anteriores puede observarse que no es posible mantener la distancia de metro y medio entre niñas y niños durante toda la jornada escolar. Por lo cual, cada familia debería considerarse contacto estrecho de las quince familias con las que comparte “burbuja”. Esto incluye a hermanas, familiares que salen a trabajar, amigas ajenas a la “burbuja” que se encuentran en la plaza, abuelas que viven en la misma casa....

Y no solo eso. En la escuela primaria, cada “burbuja” tiene a “su” docente que a la vez es docente de varias otras “burbuja” (ya sea porque el grado está dividido en más de una burbuja o porque el o la docente trabaja en otra escuela). Además, cada “burbuja” tiene docentes de Plástica, de Educación Física, Inglés, Música, Tecnología... Cada una de estas docentes circula por todas las “burbuja” de la escuela (y de otras escuelas). Si nos ponemos a pensar en la cadena de contactos, la red se hace inmensa.

Las burbujas no existen y los contactos con otras personas se multiplican exponencialmente.

Escenas (surrealistas) que llegan de otras escuelas

Sesenta y seis alumnas y alumnos de primer grado, ubicados en el patio (descubierto) de una escuela Cacciatore, trabajan con las dos maestras de primer grado más la maestra de apoyo de la escuela que acompañará. Sí, 66 alumnos en el patio. El protocolo lo habilita.

Otra escuela, chiquita, de esas que son casas transformadas en escuelas. El patio es uno de los espacios habilitados. Por lo cual allí, a distancia, se ubicaron 17 bancos para

séptimo grado. El patio es aula, entonces no hay patio para recreo. El grupo tendrá clases durante 4 horas, sentados cada quien en su banco, haciendo “recreo” en su metro y medio cuadrado.

Otro grado de 25 estudiantes fue ubicado 15 adentro del aula y 10 en el pasillo. El protocolo también lo habilita. ¿La maestra dónde se ubica? Suponemos que en la puerta para que “los de adentro” y “los de afuera” puedan escucharla. ¿Si una alumna “de afuera” quiere contar algo, “los de adentro” la escuchan?

En otra escuela, los espacios habilitados no alcanzan. Por eso cada grado va dos veces por semana, menos sexto que no entraba en la grilla y le toca una vez por semana. Mala suerte.



Exceptuados (de propuesta)

Las familias que sí tomaron conciencia de la cadena de contactos a la que se exponen y que para cuidar a las y los estudiantes o a algún familiar conviviente de riesgo pidieron la excepción de presencialidad reciben, por su cuidado, el castigo de la falta de propuesta.

Las clases comenzaron, con los que van. Con los que no, aún no sabemos bien qué hacer ni cómo organizarnos. Depende de cada escuela y de las voluntades. Depende de cuántas maestras hay exceptuadas en cada escuela para armar una propuesta para el grupo plurigrado exceptuado.

Implica además que los exceptuados quedan por fuera de lo grupal. Requiere que exceptuadas (tanto estudiantes como docentes) tengan recursos tecnológicos y conectividad para mantenerse en contacto virtual.

La política del vamos viendo una y otra vez. Arranquemos, después vemos qué hacemos con quienes no vienen. Vamos viendo.

Y otra vez la trampa, ¿somos las docentes culpables de no haber llegado a organizar esto en una sola semana que tuvimos antes del inicio? En esa semana y a los ponzazos organizamos el tetrís de entrada, salida, recreos y materias curriculares para



cada grado y “burbuja”, preparamos las aulas y actividades, hicimos reuniones con las familias (virtuales para cuidarnos), no hubo tiempo para “tantear” cuántas excepciones habría por grado y cómo les organizaríamos una propuesta.

Lo perverso es que si denunciáramos todo esto parecemos culpables por no ofrecer propuesta a exceptuados, por no garantizar el estricto cumplimiento del protocolo, por no tener creatividad para pensar formas de enseñar en este nuevo contexto...

Las y los docentes queremos trabajar en condiciones sanas. Y de nuestro trabajo, no de policías del protocolo.

Residencias en pandemia.

Experiencias, aprendizajes y reflexiones en torno a la construcción de la clase como espacio de lo común

BÁRBARA CARRIÓ, MARÍA AGUSTINA GARRIDO, MARÍA FLORENCIA GÓMEZ,
MARÍA DEL PILAR RAVAIOLI* Y VIOLETA WOLINSKY**

¿Qué puede aprenderse de la experiencia de ser docente de nivel primario, cuando las coordenadas de tiempo y espacio que dan forma a lo escolar se encuentran profundamente conmovidas? ¿Qué saberes y relaciones —con el conocimiento, entre docentes y estudiantes— nos permiten construir el aula y la clase como espacio de lo común? ¿Qué condiciones de enseñanza hacen posible sostener de mejor manera la

continuidad pedagógica? ¿Cómo instalar lo común y a la vez acompañar las trayectorias reales de lxs niñxs? ¿Qué pueden hacer la escuela y sus maestrxs para garantizar el derecho a la educación en un contexto tan complejo? En este artículo, escrito en el contexto de un Taller de Residencias desarrollado en el primer cuatrimestre de 2021, se intenta “pasar en limpio” algunas de las ideas construidas en torno a estas preguntas.

Desarrollar el Taller de Residencias en medio de una pandemia planteó nuevos problemas a profesorxs y estudiantes de los Institutos de Formación Docente. El campo de la práctica atravesó durante 2020 intensos debates. La suspensión de la presencialidad en las escuelas detuvo por un año la posibilidad de ingreso a las aulas de

* Estudiantes del Profesorado de Enseñanza Primaria de la Escuela Normal Superior N°1 en Lenguas Vivas “Pte. Roque Sáenz Peña” que realizaron la Práctica Extendida Combinada (PEC). Esta experiencia fue un Plan Excepcional que permitió que quienes habían cursado el Taller 5 en 2020, y estaban en condiciones de recibirse, desarrollaran las Residencias 5 y 6 en un mismo cuatrimestre.

** Profesora de los Talleres de Residencias 5 y 6 correspondientes al Tramo III del Campo de la Formación en la Práctica Profesional.

las primarias, realizar las prácticas debió postergarse y esto para quienes estaban en condiciones de realizar los últimos talleres y recibirse a finales del ciclo lectivo, adquirió connotaciones particulares. Luego de un año de incertidumbre, en marzo de 2021 se produjo la apertura de las escuelas primarias en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, habilitando a los Institutos de Formación Docente a que desarrollaran allí las prácticas y Residencias.

La experiencia del Taller de Residencia en la que se basa este artículo se desarrolló en la escuela primaria del Normal N° 1, Presidente Roque Sáenz Peña, en grados de Primer Ciclo. La escuela había decidido priorizar las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje, en particular la alfabetización inicial, por ello las secuencias de

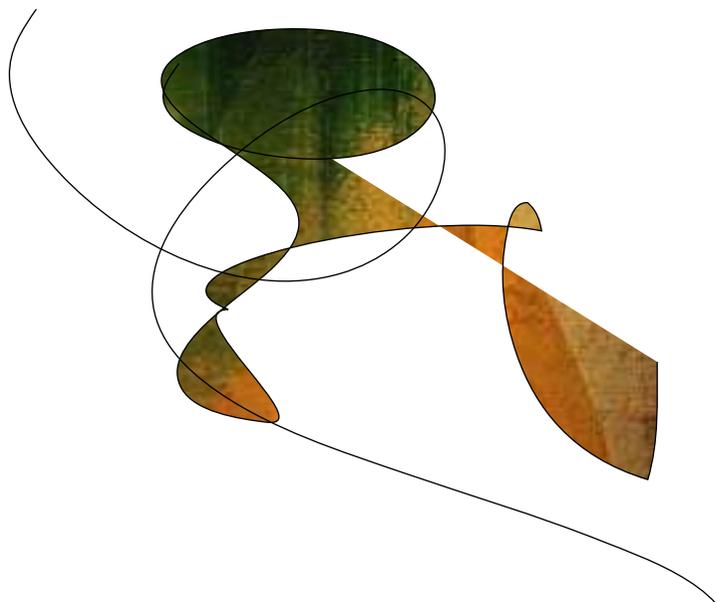
las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales deberían acotarse a cuatro o seis clases, entre presenciales y asincrónicas. Cuando comenzó el período de observaciones, el ciclo lectivo se había iniciado recientemente: se produjeron los reencuentros presenciales entre docentes y alumnxs, la presencialidad se interrumpía recurrentemente por el aislamiento ante casos sospechosos o confirmados de Covid-19, lxs maestrxs asistían todo el día a la escuela, el grado estaba dividido en dos burbujas que asistían alternadamente, una semana cada una. En las conversaciones entre residentes, profesoras de residencia y maestrxs a cargo de los grupos abundaban los relatos de las experiencias de 2020, de las dificultades atravesadas, las acciones realizadas, de las historias de niñxs con lxs que la llamada continuidad pedagógica no había podido instalarse, de los acuerdos que estaban creándose en el ciclo y en la institución, de las variadas posiciones de las familias en relación a la presencialidad, de la espera de las vacunas para lxs maestrxs, que no llegaban, del miedo al contagio camino a la escuela y dentro del aula. Todos estos problemas formaban parte del nuevo cotidiano que se había instalado.

Surgían entonces diferentes preguntas: ¿cuáles eran los aprendizajes esperados en

una residencia en contexto de pandemia? ¿Qué podría aprenderse de la experiencia de ser docente de nivel primario, cuando las coordenadas de tiempo y espacio que daban forma a lo escolar se encontraban profundamente conmovidas? ¿Qué era necesario y qué era posible aprender y enseñar en la escuela y de la escuela?

Algunos de los ejes que fueron orientando el camino, sobre los que se planteó la reflexión y la construcción de conocimiento en la Residencia fueron los siguientes: ¿qué saberes y relaciones -con el conocimiento, entre docentes y estudiantes- nos permiten construir el aula y la clase como espacio de lo común? ¿Qué condiciones de enseñanza hacen posible sostener de mejor manera la continuidad pedagógica? ¿Cómo instalar lo común y a la vez acompañar las trayectorias reales de lxs niñxs? ¿Qué pueden hacer la escuela y sus maestrxs para garantizar el derecho a la educación en un contexto tan complejo?

En uno de los primeros encuentros del Taller, la reflexión giró en torno a cómo construir el aula y la clase ante un escenario tan adverso. Se comenzó estableciendo algunas certezas: en el aula sucede lo común, aquello que convoca a todxs lxs participantes a pensar, debatir, observar, investigar. El aula precisa de un espacio-tiempo para



que se produzca el encuentro colectivo en torno al conocimiento, se construye en la coincidencia que permite detenerse a pensar los objetos de la cultura.

Poco antes de iniciarse el dictado de clases por parte de las residentes, la presencialidad se vio abruptamente interrumpida. El rechazo del Ministerio de Educación de CABA al DNU presidencial que suspendía las clases presenciales planteó un escenario muy complejo. Actividades asincrónicas, clases presenciales en las aulas y encuentros por videollamada serían las diversas situaciones en las que aquello de lo común debería ser propiciado. Por ello, resultaba esencial y a la vez un gran desafío crear un vínculo con lxs alumnxs, algo fundamental para ir a su encuentro desde la escuela y que las situaciones de enseñanza pudieran instalarse. A través de videos elaborados por las residentes, cada grado fue invitado a adentrarse en las temáticas a enseñar. Así fue posible darse a conocer y habilitar la palabra, aún en la asincronía, generando presencia en la distancia. Se propuso a lxs chicxs, por ejemplo, explicar a través de textos y dibujos qué pensaban o conocían sobre un tema (¿cómo es el recorrido que hace la leche para llegar a nuestra casa?); se plantearon consignas para entrevistar a las familias



(¿cuándo visitaste por última vez la Plaza de Mayo, qué fuiste a hacer allí?) invitando a interrogarse e investigar sobre una parte del mundo. Las voces, dibujos y trabajos de lxs chicxs fueron compartidos en muros interactivos. Estas propuestas serían recuperadas y tendrían continuidad cuando se retomara la presencialidad en la escuela. Durante esas primeras semanas, por momentos la incertidumbre se hizo presente al desconocer qué de todo aquello que se ofrecía a través de la plataforma utilizada por la escuela –Edmodo– era recibido por lxs chicxs.

Los diferentes escenarios que se iban presentando modificaron el rumbo de las planificaciones diseñadas originalmente, fueron necesarias nuevas anticipaciones, recortes y cambios en los tiempos. Y tam-

bién invitaron a reflexionar sobre la tarea docente: ¿cómo instalar los temas y contenidos y darles continuidad en un contexto tan poco predecible? ¿Cómo elaborar secuencias potentes que pudieran desarrollarse en una cantidad acotada de clases? ¿Cómo sostener el sentido de las propuestas? Y más específicamente: ¿cómo generar las continuidades necesarias para la conformación de una comunidad de lectores y escritores que se adentran en la obra de un/a autor/a? ¿Cómo producir colectivamente conocimiento matemático, en la alternancia, dando lugar a la exploración de diversos modos de resolución y puestas en común? ¿De qué forma intervenir para que lxs niñxs avancen en sus procesos de alfabetización?

Semana a semana, a veces día a día, durante el transcurso de la Residencia, las condiciones sanitarias y los conflictos políticos imponían nuevos y cambiantes escenarios que obligaban a las instituciones y lxs docentes a tomar decisiones debatiendo criterios pedagógicos, didácticos y políticos. La complejidad de los diversos asuntos que hacen a la tarea docente fue objeto de reflexión y problematización en el espacio del Taller y a su vez motivo de diálogo permanente con las docentes de los grados en los que se realizaban las prácticas.

Gran parte de la tarea de las residentes y sus profesoras consistió en pensar cómo organizar y aprovechar el tiempo compartido, bastante escaso, para lograr verdaderos aprendizajes. Pensar, repensar y reescribir el plan de clases fue clave durante el proceso de planificación, tal como lo fue la definición de ciertos criterios que permitieron avanzar con las secuencias, ante diversos escenarios de implementación. Si bien estos son criterios que orientan la enseñanza en condiciones habituales de presencialidad, durante estas residencias fue necesario explicitarlos y revisarlos de manera más precisa, dada la complejidad del contexto.

A continuación, se presentan algunos criterios que orientaron las decisiones:

1. *Delinear un recorte fundamentado, preciso y significativo dada la limitada cantidad de clases disponibles.*

La mirada se centró en considerar aquello que debía ser imprescindible ofrecer a lxs niñxs en el marco de cada secuencia. La incertidumbre de no saber cuándo y en qué formato serían abordadas las clases exigió que cada una conformara una unidad de sentido en sí misma. De esta manera, pre-

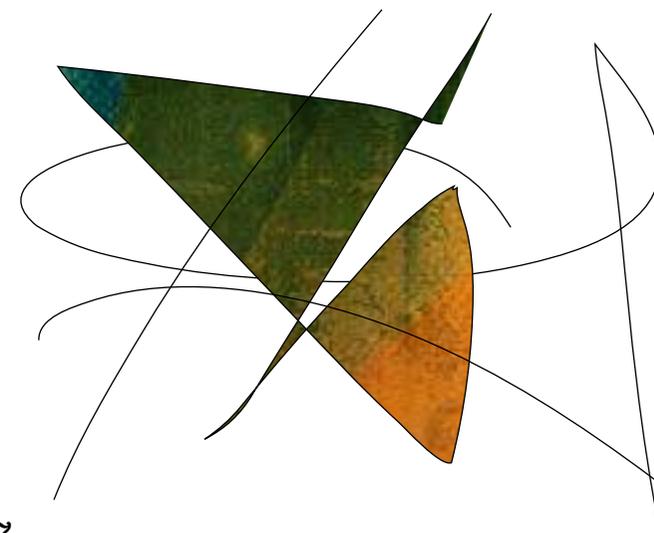
cisando hacia dónde se direccionaba la enseñanza, fue posible sostener la continuidad de las propuestas clase a clase a pesar de los diversos y cambiantes escenarios.

2. *Preservar el enfoque de enseñanza de cada una de las áreas al momento de diseñar el plan de las clases.*

En el área de Prácticas del Lenguaje se buscó ofrecer diversidad de situaciones de lectura y escritura, tanto de lxs niñxs por sí mismxs como a través de la docente y preservar el sentido comunicativo de las propuestas, en torno a autores y textos narrativos de calidad literaria; en el área de Conocimiento del Mundo se partió de problematizaciones del mundo social y natural, invitando a formular preguntas, a realizar observaciones, a buscar colaborativamente respuestas a las preguntas planteadas; en el área de Matemática se buscó generar un espacio en el que lxs niñxs pudieran enfrentarse a desafíos matemáticos, reflexionar sobre los distintos abordajes o procedimientos de una misma situación problemática, establecer relaciones y formular argumentaciones, instalando espacios de intercambio.

3. *Determinar qué actividades serían propuestas en la presencialidad, en la que la posibilidad de acción e intervención docente era posible, y cuáles actuarían como puente durante aquellas semanas en las que lxs niñxs no asistían a la escuela según la alternancia de las burbujas.*

Este asunto permitió poner en discusión dos grandes preguntas: ¿qué situaciones privilegiar al encontrarnos en la escuela? ¿Qué es lo verdaderamente importante que debe suceder en la presencialidad? Una suerte de jerarquización de situaciones de clase obligó a agudizar la mirada hacia lxs niñxs y sus posibilidades, obteniendo como consecuencia planificaciones pensadas



criteriosamente, repensadas y problematizadas. Así, se decidió que para la virtualidad se propondría la anticipación de audios, lecturas y videos que luego serían problematizados durante el reencuentro, situaciones de repaso de algunos contenidos trabajados o juegos que invitaran a continuar reflexionando sobre lo aprendido. Para la presencialidad se privilegiaba la atención de las residentes sobre la producción individual y colectiva, sabiendo que en el aula se presenta la oportunidad de intervenir, acompañando mientras lxs niñxs abordan las propuestas. Intervenir en los procesos de alfabetización inicial es más factible en la presencialidad, es por esto que se tomó la decisión de priorizar en los encuentros presenciales las situaciones de lectura y escritura por sí mismxs. También se priorizó en las instancias presenciales la presentación de temas nuevos, la observación y análisis conjunto de imágenes y videos, las sistematizaciones en el área de matemática, los intercambios entre lectores.

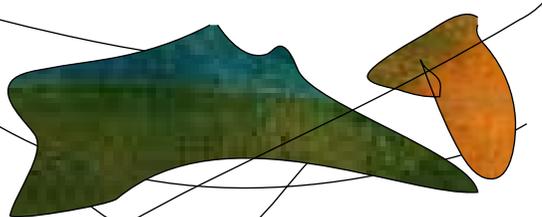
4. *Habilitar diversos modos de resolución y el diálogo entre estudiantes (con la guía de la residente) en torno a los objetos culturales como condición para la construcción del conocimiento.*

Generar situaciones de enseñanza que dieran lugar a que lxs niñxs resolvieran de maneras diversas y habilitar el error como parte del proceso de aprendizaje fueron aspectos considerados en la planificación y desarrollo de las clases como condiciones necesarias para la construcción de conocimiento. En el área de Matemática, se pusieron sobre la mesa y en el pizarrón diversos modos de resolución sobre los que se podía reflexionar conjuntamente; en el área de Prácticas del Lenguaje se buscó instalar el intercambio entre lectores en torno a las obras leídas como oportunidad de profundizar las interpretaciones; en cuanto a la construcción del sistema de escritura, todas las producciones fueron valoradas, lo cual abrió el paso a nuevos aprendizajes en relación a la alfabetización inicial. Observar cómo lxs niñxs podían apropiarse de su proceso de aprendizaje y acompañar las situaciones de escritura generó mucha satisfacción, entendiendo que aquello que cada unx había logrado era algo

muypreciado. Guiar la conversación en el aula, estimular y habilitar todas las voces fueron propósitos didácticos que orientaron la planificación y la evaluación posterior de las clases.

5. *Conocer los diversos puntos de partida de lxs estudiantes para acompañar a cada unx de mejor manera.*

La heterogeneidad –característica de los grupos escolares– se profundizó a la luz de las desiguales experiencias transitadas durante la pandemia. La mirada comenzó puesta en los grupos y luego se orientó a las particularidades y puntos de partida de cada estudiante, lo cual posibilitó la planificación de secuencias en las que se incluyó diversificación de propuestas e intervenciones. Para las situaciones de escritura fue necesario recurrir a bibliografía específica sobre alfabetización inicial. Se elaboraron listas de palabras en el contexto de los contenidos enseñados, que formaron parte del ambiente alfabetizador como fuentes de información segura y confiable a la hora de escribir; se entregaron letras móviles, se elaboraron textos breves con contexto gráfico y se planificaron actividades diversificadas

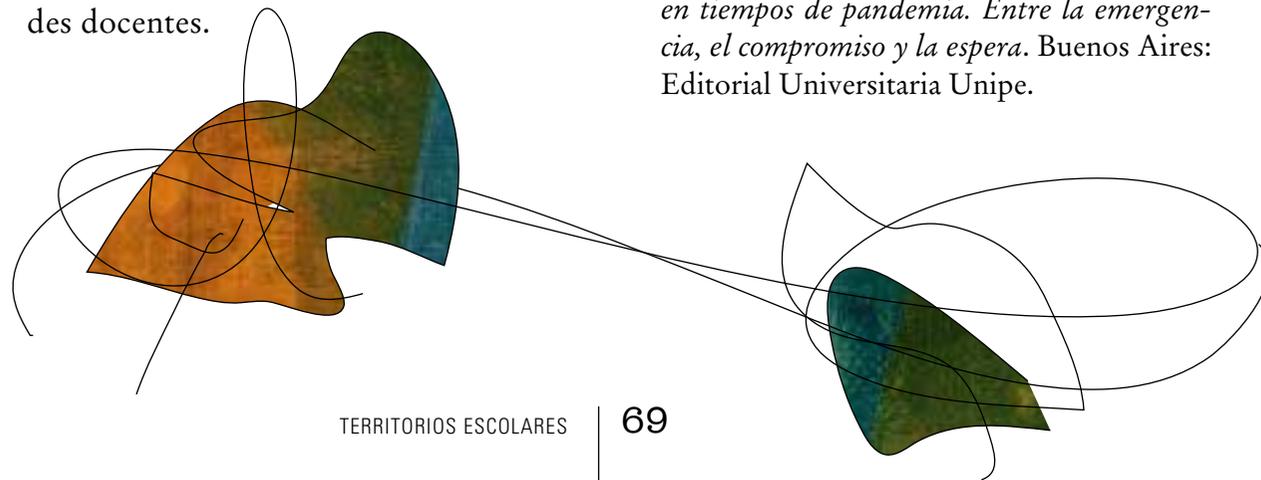


considerando los distintos niveles de conceptualización respecto a la escritura de lxs niñxs de las aulas.

Detrás de las decisiones tomadas subyace un posicionamiento docente en tanto agente del Estado, cuya responsabilidad es preservar y defender el derecho a la educación de todxs lxs estudiantes, aún en contextos complejos e impredecibles. Es posible considerar el derecho a la educación como expectativas de actuación social que se concretan en prácticas cotidianas, y es desde ese lugar que se sostuvo convocar a lxs niñxs que no asistían a la escuela a ser parte de diversas situaciones, buscarlxs, nombrarlxs, siempre con el objetivo de sostener el vínculo con la escuela. En este recorrido fue fundamental el encuentro con docentes a cargo de los grados que asumieron este compromiso con la educación, buscando en todo momento sostener la continuidad pedagógica. La participación en escenas inéditas permitió reflexionar sobre los alcances y limitaciones de la escuela en tiempos alterados. Entre estas escenas se recortaron como relevantes la coordinación de clases por videollamada con todo el grupo y el desarrollo de actividades en las que se incluía simul-

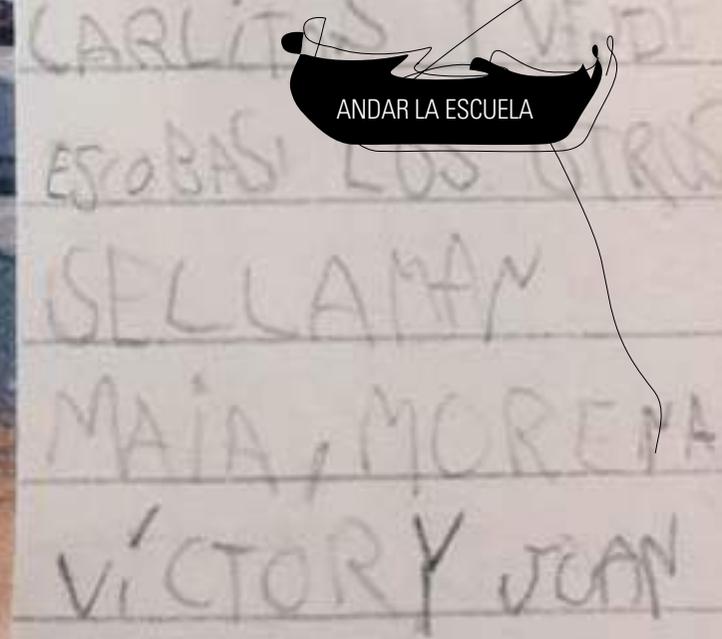
táneamente a lxs niñxs presentes en el aula junto a aquellxs que permanecían en sus casas.

La Residencia en pandemia, aún con sus agitados vaivenes, zozobras y preocupaciones, permitió a este grupo de maestras en formación aproximarse de manera reflexiva a la experiencia de ser docente. Para dotar de sentido a la experiencia, fue central poder problematizar diversos asuntos que hacen a la complejidad y multidimensionalidad de la tarea de enseñar y acompañar procesos de aprendizaje. La conmoción y alteración de la escuela en el contexto de pandemia hizo necesario detenerse - quizá más que nunca- a revisar varias veces cada una de las decisiones, constituyéndose en una oportunidad para investigar, discutir y explicitar aquellos criterios pedagógicos, didácticos y políticos que hacen a la construcción de las identidades docentes.



Bibliografía

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós, Cuestiones de Educación.
- Antelo, E. (2009). ¿Qué tipo de compromiso es el compromiso docente? *Conferencia de cierre del Congreso educativo y Popular organizado por A.D.O.S.A.C. (Asociación de docentes de Santa Cruz)*. Río Gallegos.
- Dussel, I. (2020). Clase Nro. 2: *Trabajo con los conocimientos y vínculos pedagógicos en el contexto de la emergencia. Conducir en la Emergencia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Terigi, F. (2020). “Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido”, en Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D., *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: Editorial Universitaria Unipe.



¿Para qué desnaturalizar el mundo? Una experiencia en Primer Ciclo durante la pandemia (2020 - 2021)

MALKA HANCEVICH Y PAULA LINIETSKY*

En un mundo plagado de problemas ¿qué sentido tiene seleccionar uno y transformarlo en un tema de enseñanza? ¿Cómo entienden lxs chicxs la sociedad que lxs rodea? A largo plazo tenemos la certeza de que queremos formar ciudadanxs críticxs y participativxs. Pero en el día a día, ¿qué pasos podemos ir dando desde las escuelas y desde Conocimiento del Mundo?

¿Por qué enseñar desde recortes de temas? ¿Cómo hacemos para desafiar a lxs chicxs a comprender problemáticas sociales, conflictos, a desnaturalizar las lecturas simples del mundo que lxs rodea?

Estas son algunas de las preguntas que nos motivan a pensar habitualmente la importancia de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el área de Conocimiento del Mundo

que cobran fuerza en un momento atravesado por la pandemia en donde las escuelas se vieron obligadas a modificar las formas de trabajo.

El área de Nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires, por medio de “Estudiar y Aprender en casa”, elaboró y repartió fascículos para todos los grados. Las áreas que incluyen son Matemática, Prácticas del Lenguaje e Inglés. Nada se dice de Conocimiento del Mundo en Primer Ciclo o de

* Malka Hancevich es Licenciada y Profesora en Sociología, Profesora de enseñanza Primaria. Dicta Taller de diseño en Ciencias Sociales y Enseñanza de las Ciencias Sociales 2 en la ENS N°1. Paula Linietsky es Profesora y Licenciada en Historia. Profesora de Enseñanza de las Ciencias Sociales I, II y III y de Taller de Diseño en Ciencias Sociales. Vicerrectora de la ENS N°1.

Ciencias Sociales en Segundo Ciclo (tampoco de Ciencias Naturales). Esto nos lleva a preguntarnos si el área de Conocimiento del Mundo es prioridad educativa o si se considera que interfiere en la enseñanza esperable en los primeros años de la escuela primaria.

La realidad es que esta área fue históricamente relegada por privilegiar la alfabetización y el aprendizaje de la numeración y las operaciones matemáticas. Hace algunos años se viene trabajando en potenciar la presencia de Conocimiento del Mundo en Primer Ciclo. Frente a todas las dificultades que instaló la pandemia, volvimos a revisar los propósitos del área de Conocimiento del Mundo y seguimos convencidas de que su presencia es importante en la formación de lxs chicxs como sujetos de derecho y que enriquece los procesos de alfabetización.

En este sentido, hemos considerado pertinente compartir dos experiencias realizadas con residentes de la ENS N° 1¹, en donde se desarrollaron dos secuencias del área de Conocimiento del Mundo: una de ellas diseñada e implementada por Agustina Garrido y Pilar Ravaioli (2° grado: ¿Cuál era el uso que le daban las personas a la Plaza de Mayo en la época colonial?) y otra, por Florencia Gómez y Bárbara Carrió (3° grado: El circuito productivo de la leche).²

El diseño de estas propuestas fue desde

el inicio acotado a cuatro clases, con una modalidad de implementación incierta. Comenzamos planificando clases presenciales, luego las adaptamos a una modalidad remota a pedido de lxs docentes. Las residentes terminaron diseñando una secuencia en donde sumaron a las propuestas de cada actividad asincrónica (sin encontrarse), explicaciones de cada tema y de cómo querían que trabajaran lxs chicxs, grabadas en videos y textos que aclaraban a las familias cómo acompañar la realización de las actividades. De esta forma, las secuencias tuvieron revisiones constantes y múltiples, con ajustes y adaptaciones de acuerdo a los requerimientos semanales. Finalmente la última clase pudieron darla en forma presencial, generando intercambios y debates que no era posible realizar con una pantalla de por medio, o incluso sin ella.

En contextos de presencialidad plena, en la construcción de una secuencia es fundamental tener claro el enfoque y los propósitos de enseñanza. En este contexto particular, en las modificaciones que se le fueron haciendo a la secuencia original, se volvió más importante aún tener claro el enfoque del área y el propósito de cada momento de trabajo. En este sentido, se tomaron algunas decisiones muy acertadas y necesarias. Una de ellas fue que cada clase fuera una unidad de sentido en sí misma que pudiera dialogar

con las anteriores o posteriores. Otra, iniciar cada propuesta planteando un problema que convocara a lxs chicxs a recuperar algunas de sus experiencias y saberes para que plantearan “hipótesis” y preguntas que seguirían profundizando en las clases siguientes. Luego, el tipo de recursos que utilizarían sin estar en el aula de ladrillos, cómo adaptar los textos informativos (escritos, videos, audios e imágenes fijas) para que incorporen nuevas palabras y categorías sociales, qué tipo de aclaraciones incorporar a las clases escritas y a los videos para convocarlxs y que puedan leer críticamente cada recurso.



¹ El grupo trabajó con las profesoras Margarita Marturet (2020) y Violeta Wolinsky (2021), y acompañó las planificaciones de Ciencias Sociales con Malka Hancevich (2020) y Paula Linietsky (2021).

² Pueden leer las voces de las estudiantes-residentes en los relatos que acompañan este escrito

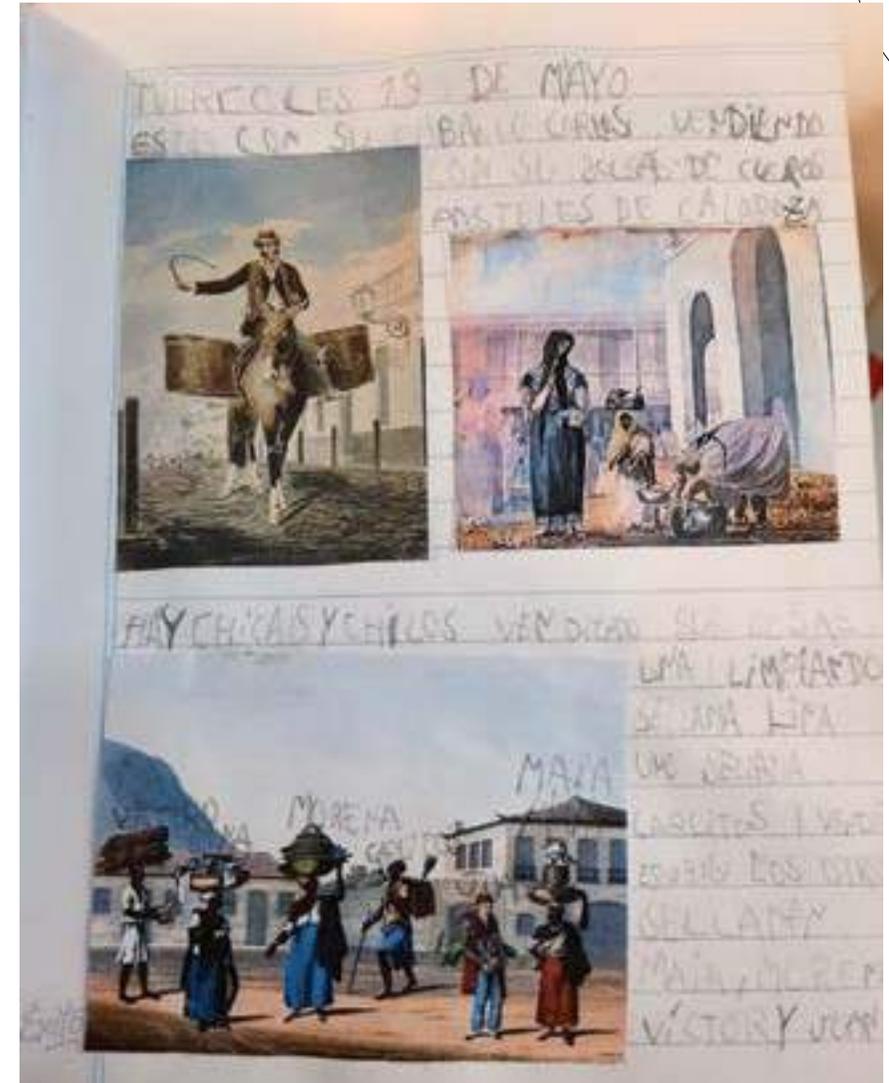
La Plaza de Mayo a principios del siglo XIX. 2° grado

En estas secuencias se propusieron actividades de inicio que invitaran a lxs chixs a expresar sus ideas sobre los temas que iban a comenzar a trabajar. En segundo grado se presentaron fotografías de la Plaza de Mayo actual para que analizaran qué estaban haciendo las personas. Por un lado, lxs convocaron a que observaran que esta plaza es diferente a las que suelen visitar y, por otro, abrieron la posibilidad de que la familia les contara si conocía la Plaza de Mayo. Desde ahí se introdujo el eje temático de la secuencia que era conocer el pasado del mismo espacio. En este punto es importante recordar que todos los segundos grados tuvieron un inicio en la escolaridad primaria en cuarentena, sin concurrir en todo el año a la escuela presencial, por lo cual son grados que no han podido avanzar en su proceso de alfabetización como lo hubieran hecho en condiciones habituales pre pandemia.

Así, con las diversas posibilidades de lectura y escritura se pudieron trabajar conceptos muy complejos como son el de

tiempo histórico y el principio explicativo de cambio y continuidad. El primer desafío fue entender que no todo lo que vemos hoy fue siempre igual y desde ahí llegar a comprender la existencia de formas de vida y momentos históricos diferentes. Aquí la puerta de entrada para conocer a las personas que iban a la plaza fue la vida cotidiana, para lo cual leyeron y analizaron litografías y cuadros de la época, objetos de un museo que vieron en un video y un texto informativo.

Entonces, en estas tres situaciones de trabajo tuvieron la posibilidad de aproximarse a nuevas palabras, conocer formas de trabajo diferentes e intercambiar ideas utilizando esas palabras. Posteriormente con la mediación de la docente leyeron un texto informativo adaptado que ampliaba las características de las actividades comerciales que se realizaban en la Plaza.



El circuito productivo de la leche. 3er. grado

Este tema introduce a lxs chicxs en la complejidad de la sociedad y permite trabajar los espacios rurales y urbanos en sus interrelaciones. Cuando la propuesta se encuentra enmarcada con un recorte definido, el recorrido que se realiza con los grupos lleva al descubrimiento de conexiones que habitualmente no tienen presentes; esto supone una desnaturalización de ideas previas muy arraigadas.

Para desnaturalizar esas ideas se convocó a lxs chicxs a anticipar cómo pensaban que era el recorrido de la leche hasta llegar a sus casas. Como primera actividad, entonces, se les pidió que dibujaran ese recorrido y escribieran lo que sabían. En las anticipaciones aparecieron: la vaca ordeñada por una persona y el supermercado, con ausencia de la etapa industrial o de los transportes.

Durante las siguientes clases se trabajó por medio de imágenes, videos, audios y textos informativos que fueron sumando información sobre las tres etapas del circuito productivo (agraria, industrial, comercial). Luego de ese trabajo, como actividad final, se les volvió a pedir que dibujaran el circuito productivo agregando a sus dibujos iniciales lo que habían aprendido. Los dibujos recuperaron gran parte de la información traba-



jada en las clases. Lxs chicxs pudieron analizar qué ideas eran erróneas o incompletas, y cuáles estaban muy bien. Por ejemplo, en el dibujo inicial del circuito puede observarse que la leche llega en aviones y en motos que reparten a domicilio alimentos. Esas ideas de que la leche llega en un avión o se transporta en una moto son propias del contexto de pandemia y fueron una base importante para enlazar con los nuevos saberes sobre el circuito productivo de la leche. Tal vez, cinco años atrás, el dibujo de un avión o de una moto en un circuito productivo como anticipación, nos habría parecido muy alejada de la realidad.

Leer y escribir el mundo

En estas secuencias lxs chicxs pudieron leer diferentes fuentes de información y darle un sentido y propósito concreto a sus lecturas. De esta forma pudieron revisar sus ideas iniciales y comunicarlas. Para que esto sucediera en este contexto de pandemia, el armado artesanal, reflexivo y situado de cada propuesta fue clave.

Nos parece necesario, entonces, recuperar las preguntas planteadas inicialmente: ¿Dónde vemos que se contribuyó a la formación de ciudadanxs críticxs? ¿Cómo hacemos para desafiar a lxs chicxs a com-



prender problemáticas sociales, conflictos, a desnaturalizar las lecturas simples del mundo que les rodea?

En la circulación de la palabra, en las conclusiones que van armando entre todxs, en poder identificar diferentes situaciones económicas y sociales, en la posibilidad de desnaturalizar y cuestionar algunas ideas tomadas como “certezas”, en la aproximación a la comprensión de la complejidad social (presente o pasada).

Estas secuencias que presentamos son un puntapié para contribuir a la desnaturalización de la realidad histórica, de los espacios geográficos y de la complejidad que ellos suponen³.

³ Las autoras de las secuencias son profesoras de enseñanza primaria recibidas en 2021 en la ENS N°1.

Dar lugar a las Ciencias Sociales: entre el derecho al aprendizaje y los tiempos escolares

PILAR RAVAIOLI

Uno de los mayores desafíos enfrentados en la instancia de residencias fue encontrar espacios para dar Ciencias Sociales. En este contexto, y por decisión institucional, se había priorizado la enseñanza de la matemática y el trabajo en el área de prácticas del lenguaje con énfasis en la alfabetización, pero... ¿qué lugar había para el conocimiento del mundo? Muy poco. Entre los aislamientos de las burbujas, decisiones de la docente y la bimodalidad, era poco el tiempo que le podíamos dedicar al trabajo en esta área.

Convencidas de que es un derecho de lxs alumnxs recibir la enseñanza de las ciencias sociales, nos encontramos atravesadas por una gran pregunta: ¿Cómo enseñarla en un tiempo muy limitado y con un contexto particular?

Isabelino Siede, en *Ciencias Sociales en la escuela*, dice: “Un área de enseñanza cobra sentido cuando define su objeto, lo que le permite diferenciarse de otras, pero también le permite reconocerse a sí misma; establecer contenidos, propósitos, metodologías, etc.” (Siede, 2021, p. 28). Para poder pensar una

propuesta limitada en tiempo, pero rica y significativa en contenido, tuvimos que reencontrarnos con el enfoque del área planteado en el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires y seleccionar con mucho criterio el recorte de enseñanza, los objetivos y los recursos, dividiéndolos entre los que iban a ser asincrónicos y los que trabajaríamos en clase todxs juntxs.

Cuando empezamos a diseñar la planificación de Ciencias Sociales, que era sobre la Plaza de Mayo en la época colonial, estábamos preocupadas con cómo hacerla significativa para niñxs de un segundo grado en tiempos de pandemia. Considero que fueron dos grandes cosas las que sostuvieron y enriquecieron la propuesta: un enfoque de enseñanza claro y las clases como una unidad de sentido en sí mismas.

Trabajar en concordancia con el enfoque del área dio sus frutos y fue muy significativo. De modo general, buscamos empezar la propuesta mostrándoles la Plaza de Mayo del 2021, con la intención de que

la vieran como espacio significativo y diferente al resto de las plazas. Luego abordamos la Plaza Mayor como un lugar de comercio, aprendieron sobre los productos de la época y trabajamos las diferencias con la Plaza de Mayo actual. En otra clase conocieron a los vendedores ambulantes, quiénes eran y cómo eran las maneras de vender. En la última clase decidimos sistematizar todo lo trabajado a partir de la escritura de epígrafes de manera individual. Esto fue posible ya que se delimitó con mucha precisión el contenido y buscamos abordar diferentes cuestiones planteadas por el enfoque: conocer la realidad social comprendiendo los cambios y continuidades, los diferentes actores sociales involucrados, construir y ordenar la noción de

tiempo de la época a abordar, conocer lo complejo del pasado, establecer relaciones y comparaciones, sentirse parte del contenido a trabajar, etc.

El pensar las clases como una unidad de sentido nos permitió poder pensar cada clase, dentro de una secuencia, como algo que tenía que cerrar en sí misma. Esto nos dio la posibilidad de poder ir adaptándonos a los diferentes contextos y escenarios que fueron apareciendo: presencialidad, virtualidad, aislamientos de burbujas, etc. También nos permitió seleccionar mejor los recursos e ir enriqueciendo las propuestas. Por ejemplo, tomamos la decisión de que los videos se trabajarían de manera asincrónica mientras que las imágenes requerían de nuestro acompañamiento para guiar la observación y era mejor trabajarlas de manera presencial de modo que se pudiera hacer un intercambio colectivo en el que todos tuvieran voz y logaran ir construyendo colectivamente.

La última clase fue la muestra de qué y cómo trabajamos. Lxs alumnxs tuvieron que escribir epígrafes de imágenes que habíamos trabajado con anterioridad. Esa clase fue muy significativa ya que todxs pudieron participar escribiendo y se observó una apropiación y sistematización de los contenidos. Algunxs escribieron palabras, otrxs pequeñas oraciones y algunxs inventaron historias que tenían coherencia con el contexto trabajado. En fin, las clases de Ciencias Sociales ocurrieron.

Aprender sobre el “c circuito productivo de la leche” en contextos adversos

MARÍA FLORENCIA GÓMEZ Y
BÁRBARA CARRIÓ

Durante nuestras residencias en el área de Conocimiento del Mundo, invitamos a lxs niñxs de 3er grado a aprender sobre el “c circuito productivo de la leche”. Iniciamos nuestra secuencia presentando dos preguntas que funcionaron como disparadoras de los saberes previos de lxs niñxs: ¿Cómo creés que se obtiene la leche? ¿Cómo es el recorrido que hace la leche para llegar hasta tu casa? Les propusimos la realización de un dibujo inicial que respondiera a estas preguntas, esperando que lxs estudiantes explicitaran sus saberes sobre las distintas etapas de la producción de la leche, los espacios (rurales, urbanos) y los actores sociales involucrados.

A partir de allí, en las siguientes clases avanzamos en el estudio de las distintas etapas que componen el



circuito productivo de la leche, con el objetivo de sistematizar, ampliar y modificar aquellos saberes previos que se habían puesto en juego. Finalmente, recuperamos todo lo trabajado durante la secuencia y volvimos a aquella producción inicial, para poder reconocer qué es lo que aprendieron y así realizar un nuevo dibujo que incluyera los aspectos del circuito productivo que no habían sido contemplados.

A continuación, presentamos el proceso de construcción de conocimiento de una de las niñas. En su producción inicial, dibujó a una persona “sacando leche de la vaca”. Luego, hizo alusión al avión como el medio que transporta la leche ya envasada hacia una empresa, siendo una moto la encargada de llevarla hasta su casa para ser consumida.

Llegado el momento del cierre de la secuencia, la niña realizó su dibujo



final en el que incluyó todo lo aprendido durante las clases. Aquí es interesante analizar los avances que se observan en relación con sus conocimientos previos sobre el tema.

En primer lugar, dibuja las tareas de cui-

dado, transporte y alimentación previas al momento del ordeño. Cambia la forma de explicitar este momento del circuito productivo: el ordeño se realiza por medio de mangueras y no manualmente como

había planteado en su dibujo inicial. Incluye las palabras “tanque de frío” y “pasteurización”, que demuestran la incorporación de vocabulario específico del tema de estudio. Podemos observar que en relación con su primera producción, la niña logra adentrarse con mayor detalle dibujando lo que sucede en el interior de la empresa una vez que la leche ingresó a la misma. Incorpora el uso de cintas transportadoras para demostrar que una vez envasada la leche debe ser llevada en camiones especiales hacia el supermercado (ya no recurre al avión o la moto como medios de transporte en este circuito). Finalmente, incluye la compra de la leche y el momento de consumirla en su casa.

Con esta instantánea quisimos compartir nuestra experiencia de presentar y llevar adelante una secuencia sobre un tema de estudio en el área de Conocimiento del Mundo. Los dibujos de esta niña han demostrado su avance en la construcción de conocimiento a pesar del contexto de pandemia que hemos atravesado durante nuestra residencia.

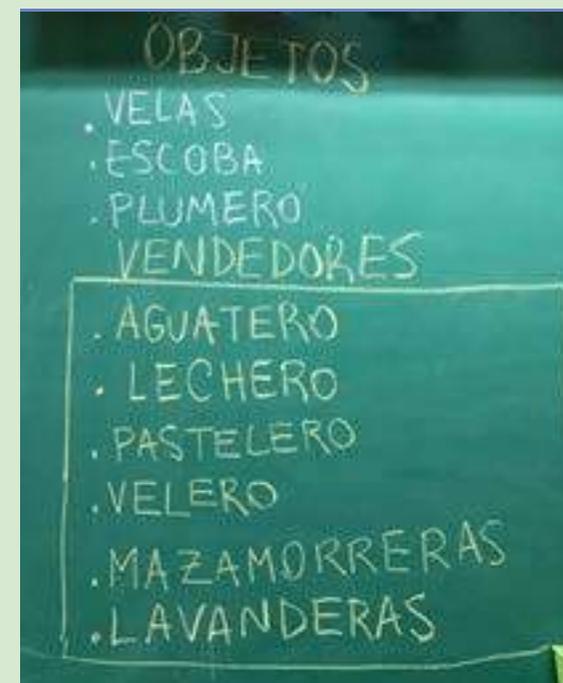
Generar la oportunidad para conocer el mundo: investigar, leer y escribir en Ciencias Sociales

AGUSTINA GARRIDO

Culminar la formación docente durante el ciclo 2021 implicó enfrentarse a la profunda heterogeneidad en las aulas, consecuencia de la gran diversidad de posibilidades de las familias y lxs alumnxs de estar en contacto con la escuela durante 2020. En la unidad pedagógica de primero y segundo grado, por decisiones institucionales, se había priorizado el dictado de las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje con el objetivo de que lxs niñxs avanzaran en sus procesos de alfabetización.

A pesar de que como residentes debíamos planificar e implementar cuatro clases de Ciencias Sociales para acreditar el espacio curricular, nuestra formación nos había invitado a plantear la enseñanza del área como posibilidad de garantizar el derecho a la educación de lxs niñxs, entendiendo que es responsabilidad de la escuela presentar situaciones para que conozcan y problematicen el mundo que lxs rodea.

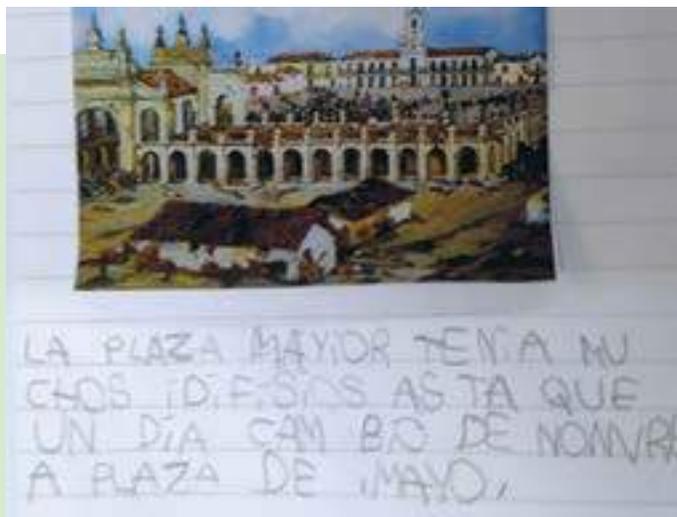
Así fue como nos adentramos junto a segundo grado en el estudio de la Plaza de Mayo en la época colonial, investigando sobre sus características, sus edificios históricos y sus vendedores ambulantes. Una pregunta motivaba la elaboración del



plan de clases: ¿era posible una planificación de Conocimiento del Mundo que involucrara prácticas de lectura y escritura de tal manera que lxs niñxs avanzaran en sus procesos de alfabetización?

Durante las clases compartidas, observamos con detalle imágenes y videos y compartimos la lectura de textos informativos con el objetivo de conocer el pasado de esta plaza, una muy diferente al resto, que la mayoría había visitado previamente y conocía. En cada momento, lxs estudiantes aportaron sus ideas y la conversación en torno a un tema de estudio fue muy rica y propició debates: todxs tenían mucho para decir.

Como cierre de la secuencia, les propusimos a lxs niñxs la escritura de epígrafes de algunas de las imágenes que habían sido objeto de conversación y con gran entusiasmo se adentraron en la actividad. Tal como lo habíamos pensado junto con nuestras docentes, qué escribir no se presentó como un problema: en una escasa cantidad de clases, lxs chicxs habían construido conocimientos sobre la Plaza de Mayo colonial y lograron planificar



sus epígrafes. Para acompañar el cómo dentro de una gran diversidad de hipótesis de escritura, elaboramos una suerte de ambien-

te alfabetizador en construcción e intervenimos según las posibilidades de cada unx.

En un análisis posterior, pensamos que se trató de escrituras significativas, ya que contaron con el soporte de las ideas construidas a lo largo de las clases y que posicionaron a lxs estudiantes en un lugar más seguro para leer, escribir y avanzar en sus procesos de alfabetización. Al evaluar el desarrollo de la secuencia y observar las escrituras, nos resuenan las palabras del gran maestro Paulo Freire, que de alguna manera ayudan a esbozar una respuesta a aquella pregunta que acompañó la planificación durante estas residencias: “mucho tiempo antes de escribir, el humano ‘leyó’ su mundo, ‘leyó’ su realidad. Tal vez podemos sostener que, mucho antes de escribir la palabra, el humano ‘escribió’ el mundo; o sea, transformó el mundo sobre el cual habló para después escribir lo hablado.”⁴

⁴ Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, p. 116.



Aviones para indagar el ambiente

MALENA HERMO* Y HÉCTOR HEIM**

Introducción

El siguiente texto relata la implementación de una secuencia didáctica que busca ser un interesante ejemplo de cómo invitar a indagar el ambiente natural y social. Para esto, desarrollaremos la planificación de la propuesta e ilustraremos, con imágenes y comentarios, la implementación.

En esta secuencia se trabajarán conceptos relacionados con los aviones y el vuelo, buscando que los niños y las niñas construyan nuevas ideas, exploren, experimenten y elaboren sus propias conclusiones sobre el vuelo (en este caso, de los aviones de papel), aproximándose a nuevos conocimientos y haciendo avanzar los que ya poseen sobre el tema.

Fundamentación

Según Wikipedia¹, “el vuelo es la acción de volar con cualquier movimiento o efecto a través del aire (...) o más allá de la atmósfera terrestre. Volar es desplazarse a través de un espacio tridimensional, con movimientos vectoriales o relativos en cualquier sentido”. Esta definición nos invita a pensar que a nuestro alrededor hay múltiples objetos y animales voladores: desde diferentes tipos de aviones, helicópteros, globos aerostáticos, parapentes,

* Estudiante avanzada del PEI de la ENS N° 1.

** Profesor de la asignatura “Ciencias Naturales: Conocer el Ambiente en la educación Inicial” del Campo de la Formación Específica de la ENS N° 1.

¹ Nota Wikipedia

drones y cohetes hasta la gran variedad de aves e insectos que vuelan. También hay algunos juguetes que vuelan, como pueden ser barriletes, aviones de papel, paracaídas pequeños, hélices de papel, globos y más. Existen diversas formas de volar, no solo se utilizan objetos, sino que también lo realizan los seres vivos, como animales e incluso algunas semillas, para viajar lejos y germinar en otros suelos. Algunos objetos o animales recorren largas distancias con un vuelo constante, y otros lo hacen por pocos segundos en caída.

Los niños y las niñas conocen estos objetos y seres vivos voladores, ya que (en diferentes medidas) son parte de su vida cotidiana y de sus experiencias, y les generan asombro y deseo de conocer, explorar y descubrir. Un ejemplo de ello es el interés hacia los medios de transporte (entre ellos los aviones y helicópteros) o hacia la acción de volar en sí, al ver los aviones cruzando el cielo de sus casas o incluso en el pasar de un panadero o alguna hoja empujada por el viento.



Frente a esto es fundamental contemplar entre las propuestas de enseñanza las relacionadas con las Ciencias, en particular con la indagación del ambiente en el nivel inicial. Un punto de partida es considerar a los niños y las niñas como parte del ambiente y poseedores de conocimientos y experiencias válidas para poder desenvolverse en él y tomar decisiones. En la infancia está muy presente la curiosidad y el placer por descubrir cómo funcionan las cosas por lo que es importante alentar este interés, además de aproximar a los niños y las niñas a un modo de ver la realidad más profundo, complejo y crítico.

Por otro lado, las ciencias son divertidas y generan placer, y su enseñanza constituye un gran aporte para la formación de una ciudadanía crítica y responsable que pueda integrarse creativamente a la sociedad (Harlem, 1994). Los niños y las niñas en la escuela confrontan, enriquecen y profundizan sus conocimientos en su interacción con la realidad, buscando nuevas respuestas que les permitirán comprender el mundo a su alrededor y formar nuevos conocimientos. El jardín les propone un cierto distanciamiento: convertir esas experiencias cotidianas en objeto de conocimiento, estableciendo nuevos significados. Se propone que los niños y las niñas construyan paulatinamente un modo científico de mirar y entender la realidad que perciben a través de la experien-

cia sensible que, en definitiva, les permite enriquecer la comprensión que tienen del mundo.

En el nivel inicial, la enseñanza se realiza a través de la indagación (observación, exploración, mirada en profundidad) del ambiente (Kaufmann y Serulnicoff, 2000); los niños y las niñas aprenden haciendo, y no a través de clases expositivo-explicativas. Por lo tanto, ellas y ellos serán protagonistas de las actividades, explorando y reflexionando sobre el contexto seleccionado. Se propone interrogar el ambiente, profundizar y reformular los conocimientos que se tienen sobre él, a través de la exploración. La indagación y el conocimiento del ambiente serán llevadas a cabo mediante actividades organizadas de diferentes modos, en las que confluyen otros ejes de experiencias que permitan a los niños y las niñas profundizar su comprensión y sus conocimientos sobre el ambiente natural.

Contexto

Esta experiencia se realizó en el marco del Taller 4 Comisión M69 durante el 1er trimestre del 2021, la profesora del taller fue Mariela Forastieri y el profesor asesor Héctor Heim. La secuencia se desarrolló en la sala de 5 años del Jardín de Infantes Nucleado (JIN) B D. E. 01.

Propuesta

Secuencia didáctica: “Aviones y objetos voladores”

Propósitos

- Que los niños y las niñas desarrollen algunas ideas sobre las características de los aviones de papel que hacen posible su vuelo.
- Ofrecer un ambiente de trabajo y juego en el que los niños y las niñas puedan explorar, observar, reflexionar, compartir ideas y discutir las.

Contenidos

Eje: Los objetos

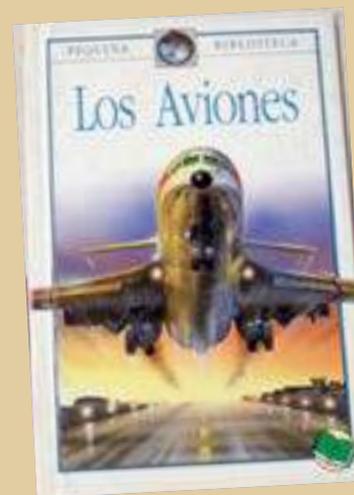
- Exploración de los objetos en función de sus características y de las acciones que pueden realizarse con ellos: aviones de papel y sus posibilidades de vuelo.
- Comunicación de los resultados de las exploraciones.

Actividades

- *Primera actividad:* objetos voladores
Los niños y las niñas traen al jardín múltiples y diversos conocimientos sobre los diferentes objetos y animales

que vuelan. En esta actividad, realizaremos un intercambio para trabajar sobre esos conocimientos previos y socializarlos con el grupo. Registraremos las respuestas del grupo en una hoja afiche, diferenciando los objetos que vuelan y los que no vuelan. A través de preguntas, invitamos a la reflexión sobre cómo hacen para volar los diferentes objetos, y en qué se diferencian de los que no pueden volar. También, presentamos al grupo libros sobre el tema del vuelo y los aviones de papel y señalamos algunas partes del avión utilizando un avión de juguete como soporte.

- Doug Stillinger (2013). *Aviones de papel*. Buenos Aires: Ed. Catapulta.
- Nicolas Suman (2013). *Ideas geniales para hacer aviones de papel*. Madrid: Ed. Susaeta.
- Desconocido Louis Weber? (1993). *Paper Airplane Power*. Morton Grove: Publications International Ltd.
- Christopher Maynard (1993). *Los aviones*. Madrid: Susaeta (Pequeña biblioteca).



Registro de la experiencia

Durante la implementación de la actividad, el grupo mostró mucho interés y atención al tema. Los niños y las niñas pudieron mencionar diversos objetos que vuelan y no vuelan, así como proponer algunas hipótesis sobre sus similitudes y diferencias. La actividad también despertó algunas dudas en el grupo. Fueron los niños y las niñas quienes registraron las respuestas, con dibujos y palabras escritas. En el cierre de la actividad, una niña propone hacer aviones de papel en la sala.



Cuadro realizado junto al grupo: cosas que vuelan (palomas, mariposas, águilas, helicópteros, aviones) y cosas que no vuelan (trenes, tiburones, personas, autos, gatos).



Afiche realizado junto al grupo sobre algunas partes del avión.

- *Segunda actividad:* Armado de aviones. La propuesta consistirá en el armado de los aviones de papel. Cada niño y niña realizará su propio avión, utilizando un molde de papel con los pliegues previamente marcados. El armado del avión no es una tarea fácil; será necesario trabajar sobre el pliegue del papel y ofrecer ayuda ante las necesidades que surjan. También retomamos las instrucciones de los libros para hacer aviones de papel, y los decoramos. Al cierre de la actividad se invitará a realizar una prueba simple de los modelos realizados en el patio o algún espacio abierto.

- *Tercera actividad:* Jugamos con aviones. En esta actividad exploraremos el vuelo de los aviones previamente contruidos. En un comienzo la propuesta será de exploración libre, y luego se ofrecerán otras alternativas de juego



regladas (juegos de emboque y pistas para aviones, entre otras). Habrá cinta, tijeras y algunos objetos pesados para pegar en el avión y explorar con peso (botones, mostacillas grandes, corchos). También se ofrecerán otros modelos de avión, más complejos de realizar, para que se utilicen. En todo momento la consigna será explorar el lanzamiento y vuelo de los aviones, invitando a anticipar las posibles acciones. Las intervenciones docentes se enfocarán en desafiar a los niños y las niñas a experimentar diferentes formas de lanzar el avión, por ejemplo al ofrecer algunas indicaciones sobre en qué ángulo lanzarlo para que vuele alto o en línea recta, u ofrecien-

do diferentes materiales para modificar los aviones y observar nuevas acciones. Desde un principio es necesario explicitar las normas de seguridad a tener en cuenta para evitar cualquier accidente, y las reglas de juego para que no surjan conflictos.

Registro de la experiencia

Los niños y las niñas mostraron mucho entusiasmo y diversión al realizar la actividad. Experimentaron diferentes formas de lanzar el avión, e incluso algunos niños pudieron explicarle al resto cómo hacían para que el avión llegara más lejos. Además, fue posible



percibir la adquisición de algunos conocimientos sobre el tema de los aviones de papel y su vuelo. Fue beneficioso conservar las carteleras de la primera actividad pegadas en la sala, pudiendo retomar la información en ellas en varias oportunidades.

Conclusiones

Trabajar con aviones de papel, en el marco del bloque de los objetos propuestos por el diseño curricular, puede ser una interesante oportunidad para indagar el ambiente. Esto se ve reflejado en que las chicas y los chicos se divirtieron y disfrutaron de las variadas propuestas de indagación, ampliaron y enri-

quecieron sus saberes previos, por ejemplo en el vocabulario aprendido, y complejizaron su juego incorporando nuevas variables a partir de múltiples intervenciones tanto de la practicante como de sus pares. El grupo demostró su interés realizando la propuesta con mucha atención y placer, y pudo demostrar y socializar sus conocimientos previos y adquiridos sobre el tema. Además, algunas

dudas abrieron diversas puertas para continuar trabajando, tanto sobre las figuras de papel plegado como sobre el vuelo de diferentes objetos y animales.

Incorporar el juego y las actividades exploratorias a las propuestas del área de Ambiente, enriquece la enseñanza logrando que los niños y las niñas generen nuevos saberes y/o complejicen los existentes.

Tomar temáticas tan cotidianas y a la vez tan lejanas, como son los aviones, puede ser una interesante invitación para que se generen nuevas preguntas y para seguir interactuando con el mundo.

Bibliografía de referencia

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2019) Diseño curricular para la Educación Inicial. Niñas y niños de 4 y 5 años.- 1a ed.-. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación.
- Harlem, W. (1994). “Las ciencias como parte esencial de la educación infantil” en *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias* (pp 21 a 30). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Morata.
- Kaufmann, V. y Serulnicoff A. (2000). “Conocer el ambiente. Una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial” en Malajovich, A. (Comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial* (pp. 25 a 61). Buenos Aires: Paidós.

Páginas Web de referencia para armar el marco teórico

La siguiente selección de páginas Web puede ser de utilidad para informarse sobre el tema y así poder pensar las mejores actividades y plantear las mejores intervenciones:

- Significado de “Volar”: <https://www.significados.com/volar/>
- Información sobre el vuelo: <https://es.wikipedia.org/wiki/Vuelo>
- Experimentos científicos para niños sobre cosas que vuelan: <http://www.cienciainfinita.com/10-cosas-que-vuelan/>
- Explicación sobre el vuelo de los aviones: <https://www.xataka.com/vehiculos/2020-todavia-no-entendemos-todo-que-aviones-se-mantienen-aire>
- Información sobre el vuelo de los aviones: <https://es.wikipedia.org/wiki/Avi%C3%B3n>
- Explicación sobre el vuelo de los aviones: <https://www.youtube.com/watch?v=BT-fWFG3Ig6c>
- Explicación sobre cómo vuelan las aves: https://es.wikipedia.org/wiki/Vuelo_de_las_aves
- Explicación sobre cómo vuelan las aves: <https://askabiologist.asu.edu/%C2%BFc%-C3%B3mo-vuelan-las-aves>
- Información sobre las plumas de las aves: <https://askabiologist.asu.edu/explore/biologia-de-las-plumas#paper>
- Información sobre aeronaves: <https://es.wikipedia.org/wiki/Aeronave>
- Información sobre las partes del avión: http://www.asifunciona.com/aviacion/af_avion/af_avion10.htm
- Información sobre las partes del avión: <https://a21.com.mx/aeronautica/2017/11/03/estructura-basica-del-avion-infografia>
- Historia y explicación sobre el vuelo de los aviones de papel: https://es.wikipedia.org/wiki/Avi%C3%B3n_de_papel
- Explicación sobre el vuelo de los aviones de papel: <https://tinyurl.com/bd6nt8c2>

Volver a las residencias en la escuela primaria

SUSANA SZCZUPAK*, JUSTINA MOLLO Y ROBERTO FLORENTÍN**

Nuestras/os estudiantes del Profesorado de Educación Primaria que cursaron el Tramo 3, Taller 5 durante el ciclo lectivo 2020 –junto a profesoras/es de taller, de diseño, coordinadoras/es del Campo de las Prácticas Profesionales de la ENS N°1– se prepararon para un momento muy esperado: la elaboración de la Práctica Extendida Combinada (PEC) que les daría la posibilidad de com-

pletar el último tramo del campo de la práctica y acceder al escenario de la “tan añorada escuela primaria”, en donde se desarrollaría la tarea educativa con presencialidad completa en la institución.

Entonces di el primer paso para concretar un deseo tan genuino, legítimo, auténtico, ferviente: me comuniqué con la Supervisión de Educación Primaria N° 9¹ del Ministerio

de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (GCABA).

Como siempre sucede, fuimos recibidos en forma cordial, atenta y respetuosa. Tiempos de necesidad, de definición, en un clima un tanto incierto por estar a punto de vivir

* Profesora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Psicología. Especialista en Investigación Educativa, en Nuevas Infancias y juventudes y en Tecnología y Educación. Coordinadora del Campo de la formación de las prácticas profesionales (CFPP) del turno vespertino, y Profesora del Taller 6 del PEP y del PEI en la ENS N° 1.

** Justina Mollo y Roberto Florentín hicieron su residencia del Profesorado de Educación Primaria durante 2021, en el marco de la vuelta a la presencialidad escolar, y se recibieron al finalizar esta práctica.

¹ A través de Julio Ledesma y Graciela Núñez, supervisor y supervisora adjunta respectivamente.

¿Desarrollo? ¿Cómo?

Desde muy temprana edad escuché hablar del desarrollo del país. Tal vez el mundo ande en la misma búsqueda.

Hablar de desarrollo implica hablar de educación. Una buena educación que conlleva a hablar de un buen docente: comprometido, preparado, organizado, inspirador y que, además de enseñar, sabe aprender.

Desde el rol de Supervisor Escolar celebro el vínculo pedagógico iniciado años atrás con la ENS N° 1, ya que los alumnos en el último tramo de la carrera del profesorado realizan la etapa de residencia en las escuelas primarias del D. E. 9º, donde conjugarán sus saberes con la realidad y la experiencia de sus futuros colegas.

Así, provocadores de cambios constructivos, irán descubriendo que la realidad no es difícil, es distinta. Y que cada dificultad será una oportunidad de acercarse al desarrollo.

Cordialmente,
Julio Ledesma
Supervisor Escolar D. E. N° 9

una experiencia inédita, desconocida hasta ese momento. Acepté la orientación profesional recibida y me decidí por la Escuela N° 18, Yapeyú, de ese distrito.

La comunicación inicial fue telefónica con la directora de la escuela, Lili. Su cálida y contundente voz nos acercó desde esa primera comunicación a la “Yape”, como llaman afectuosamente a la institución.

Acordamos grados del primer y segundo ciclo y llegó, por fin, el momento tan añorado (6 de abril de 2021) con mucha alegría, un poco de ansiedad y gran emoción. Comenzaba la residencia de Justina Mollo y Roberto Florentín, a quienes acompañé como profesora.

En nuestra llegada a la escuela estaban presentes todas/os las/os profesoras/es de taller, de diseño, directivos, secretarías/os y bibliotecarias/os que durante todos los años de la formación docente dejaron su impronta. Nos presentamos con mucho compromiso y deseos de integrarnos a esa caravana de vuelta a las clases presenciales tras un año fuera de las aulas por la pandemia de coronavirus.

Volvimos a una rutina que había quedado en suspenso por la irrupción en el mundo del Covid-19: la de asistir diariamente las/os residentes a la escuela asociada como co-formadora de docentes, y las/os profesoras/es para hacer el seguimiento de nuestras/os estudiantes.

Esta vez, a los tradicionales útiles escolares debió sumársele el barbijo, el cual se volvió un elemento indispensable para asistir a las clases. Con tapabocas y llevando a cabo el protocolo indicado volvimos a las aulas, aunque antes de ingresar a los salones cada día debimos pasar por el control de la

...una intensa experiencia
que nos dio la oportunidad
de reinventarnos, recrearnos,
reciclarnos y, sobre todo,
aprender a ser mejores para
desarrollar nuestro rol docente

temperatura corporal y una higienización de nuestras manos con alcohol en gel.

La organización de los grupos en burbujas nos permitió tener “el distanciamiento adecuado”. Desde ese primer día se generó confianza al sentir que nos cuidaban, con un protocolo consensuado.

Al inicio de mis visitas a la escuela encontré huellas, en todas/os y cada una/o, de lo transitado durante 2020, un año “muy distinto”, pero nuestro entusiasmo y certeza de estar haciendo lo correcto nos impulsó a continuar con nuestra meta: enseñar y aprender, andamiados por la solidez edilicia y profesional incluyendo a todas/os, desde la directora, la vicedirectora,

¡Aquí estamos: la experiencia y ustedes!

Nuestra Escuela 18 D. E. 9 “Yapeyú” abrió sus puertas nuevamente para los estudiantes del último tramo de la carrera docente de la ENS N° 1.

Alojar la ansiedad que genera la práctica pedagógica de los futuros docentes incluyéndolos en nuestros proyectos institucionales fue muy beneficioso para todos...

Planificamos, ajustamos, compartimos modos de hacer, fortalecimos vínculos, aunamos criterios sobre la enseñanza y el aprendizaje... Todas estas experiencias hicieron que trabajemos codo a codo y en equipo, respetando las trayectorias de nuestros chicos y de los docentes en práctica. Confiar en la formación profesional de los alumnos de la E.N.S. N° 1 fue una garantía para unir la experiencia de los docentes de nuestra escuela y el deseo de aprender en la realidad del aula.

Gracias por tan linda experiencia. Fue muy lindo verlos crecer día a día en el tiempo que compartimos. Vivimos momentos muy gratificantes...

Los esperamos siempre...

Todos los que somos La Yape.

las secretarías, las/os docentes, hasta la totalidad de las/os ordenanzas que incluso facilitaban mi ingreso a la institución buscando para mi bicicleta un espacio definido.

Tuvimos muchos logros, satisfacciones y también dudas, situaciones problemáticas para resolver, pero el esfuerzo tan poderoso nos aseguró una intensa experiencia que nos dio la oportunidad de reinventarnos, recrearnos, reciclarnos y, sobre todo, aprender a ser mejores para desarrollar nuestro rol docente entendiendo que se trata sólo de un paso de un camino que para las/os residentes comienza formalmente, pero para sus docentes, entre quienes me cuento con mucho orgullo, no terminará jamás. Quiero incluir, con mucha satisfacción, las palabras del supervisor del D. E. N° 9 y de la directora de la Escuela N° 18, Liliana Carrizo, con quienes transitamos esta etapa de nuestra historia profesional, y el link de un padlet elaborado por la nueva profesora Justina Mollo y el nuevo profesor Roberto Florentín, que da cuenta a través de un recorrido virtual de todo lo vivenciado: <https://padlet.com/titoflorentin/r489ya4g6s8ua2jq>

Susana Szczupak de Linetzky

Nos estaban esperando

Somos Roberto y Justina, en 2021 nos encontrábamos en la parte final de nuestra carrera dentro del programa Prácticas Ex-



tendidas Combinadas (PEC). Vamos a volcar aquí nuestra experiencia vivida durante esos meses en que nos tocó hacer la residencia.

Para ambos la cursada de Taller 5 fue de manera virtual, en 2020. La continuidad de la pandemia, el cierre de las aulas y nuestra necesidad de realizar las prácticas, llevaron a la creación del antes mencionado PEC. Este programa se encontró dirigido exclusivamente a estudiantes que habían finalizado la cursada del Taller 5, pero sus prácticas aún se encontraban pendientes, producto de la virtualidad en los colegios. Debido a esta situación se decidieron combinar las prácticas del Taller 5 junto con el Taller 6.

La realidad sanitaria nos traía incertidumbre sobre el desarrollo de las prácticas, pero teníamos la certeza de que, de manera

presencial o virtual, las íbamos a concluir. En abril de 2021 comenzamos nuestra experiencia en la Escuela 18 del Distrito Escolar 9.

Con el visto bueno de la profesora, previa consulta a los directivos de la entidad educativa, pudimos comenzar con los grados para los que habíamos planificado el año anterior. Por lo que Roberto lo hizo en quinto grado y yo, en primero.

La recepción de la comunidad educativa fue muy buena, esto nos permitió desplegar nuestras planificaciones de la mejor manera y, por ende, tener una continuidad pedagógica con lo que habíamos estado trabajando tanto tiempo. Nuestra segunda etapa de la residencia fue con un cambio de ciclos para ambos, mientras Roberto continuó sus prácticas en un tercer grado, yo las finalicé en cuarto.

Lo que ahora parece fácil de contar estaba teñido de mucha incertidumbre al principio y, por momentos, la espera pesó. No sabíamos cómo iba a ser el día a día con los protocolos, porque sin duda era algo nuevo para toda la comunidad. Para nuestra tranquilidad todo se desarrolló dentro de lo esperado, distin-

tos espacios eran destinados a las burbujas que contaban con una cantidad contada de alumnas/os, la distancia social se respetaba como tal –dentro y fuera del aula–, los ingresos, egresos y recreos escalonados fueron una gran alternativa para evitar amontonamientos.

Quizás haya quienes lean esto y ya no les parezca raro ver a las/os chicas/os usando un barbijo dentro del aula, o no les llame la atención que tercero ingrese a las 8:15 y primero a las 8:30, pero en esos días todo era novedad.

Pese a los estrictos cuidados sabíamos que el coronavirus estaba rondando, no solo en los colegios sino en toda la sociedad y, como a tanta gente, nos impactó, pero de manera dispar. En mi caso no me tocó aislarme en ningún momento, mientras que la suerte para Justina fue diferente.

Ella fue aislada en tres ocasiones diferentes, en un primer momento por tener la enfermedad y en otras dos ocasiones por ser contacto estrecho dentro de la burbuja. Pero tal como contamos al principio, gracias al apoyo de la profesora y de la comunidad educativa del colegio, ambos pudimos compartir diferentes espacios de encuentros sincrónicos con las/os alumnas/os.

En la segunda parte de nuestra experiencia realizando el PEC tuvimos el agrado de presenciar la visita del Programa de Campamentos Escolares. Durante un mes asistieron a la escuela, ofreciendo a cada grado (y a cada burbuja) un espacio semanal donde jugar, divertirse y sorprenderse. Dado el contexto, quienes dan vida al Programa de Campamentos Escolares decidieron adaptar su propuesta de trabajo y crear una juegoteca itinerante que recorriera las distintas escuelas. En diversas ocasiones pudimos hablar con Rafael Andrada, coordinador de la juegoteca, quien nos comunicó los objetivos, propósitos y contenidos de la propuesta, pero por sobre todas las cosas nos compartió su gran entusiasmo por propiciar aprendizajes a través del juego. Utilizando estos juegos se realizan propuestas didácticas que se centran en contenidos de matemática –como la resolución de problemas– que requieran apelar al conteo o la exploración de las características de figuras geométricas.

Muy amablemente nos presentó cada uno de los juegos y explicó sus reglas. Algunos de los juegos que llevaron a la escuela fueron los siguientes:



Escalador



Balancín de mesa



Trabado



Tejo-metegol

Como apreciación de la Juegoteca Itinerante podemos decir que los niños y las niñas esperaban (y demandaban) con gran entusiasmo su turno semanal.

Para recapitular un poco, entramos y vimos esos hermosos carteles de bienvenida y la primera pregunta que nos hicimos fue: ¿Nosotras/os estábamos esperando volver a la escuela o nos estaban esperando a nosotras/os? Decidimos pensar que esto fue mutuo, porque es lo que realmente sentimos...

La experiencia que nos llevamos fue grandiosa, porque más allá de la complica-

da situación que se estaba viviendo, el apoyo de las/os docentes fue enorme, manejándose con gran respeto y brindándonos un valioso lugar con las/os chicas/os para que podamos volcar los contenidos.

Nuestras/os profesoras/es fueron un pilar fundamental en este período, si bien a todas/os nos tocó adaptarnos en la cursada virtual, ellas/os siempre estuvieron presentes calmando nuestras dudas, ayudándonos a pensar la diversidad, brindándonos herramientas para usar dentro del aula y guiándonos en el trabajo que teníamos que hacer, en esta realidad que era nueva para todas/os.





Vivencias de la residencia demorada en el nivel inicial

SUSANA SZCZUPAK Y RESIDENTES DEL PEI

Llegó el 6 de abril, día en que iniciaríamos nuestra residencia. Teníamos asignados dos jardines de infantes del distrito 2, ambos con lindos patios y amplias ventanas para ventilar las salas.

Prepararnos para desempeñarnos en forma graduada como docentes de las tres salas de cada uno de los jardines durante diez semanas implicaba modificar nuestras formas

de saludarnos, el lavado de manos, la limpieza de nuestros materiales, los desayunos, todas y cada una de las actividades diseñadas.

Se trataba de construir nuevas rutinas que incluyeran de manera prioritaria hábitos de cuidado y formas de relacionarnos que resultarían significativas no solo desde la perspectiva de la salud, sino también desde la de la construcción del lazo emocional y social con

niñas/os, docentes, personal directivo y de maestranza.

La anticipación de lo que haríamos a través de las planificaciones y la comunicación constituyeron estrategias centrales para gestionar la vuelta al jardín de infantes en forma presencial.

En la emergencia y crisis como la que vivimos, la comunicación intergrupala fue contenedora de incertidumbre, expectativa y temor compartido por toda la comunidad educativa y también por las madres y los padres que dejaban a sus hijas/os evidenciando inseguridad respecto de estar haciendo o no las cosas bien.

La institución educativa se constituyó en un punto de encuentro central de la comunidad para aprender y reconstruir el sentido de pertenencia. Cada una de las salas resultó

ser un espacio para aprender, para jugar, para cantar y para concretar actividades diseñadas. Un refugio que albergaba a todas/os al salir de sus casas después de tantos días, semanas y meses sin poder acudir cada día al mejor lugar del mundo para las/os niñas/os, las/os docentes y familiares.

Invitamos a visitar un padlet que testimonia cada una de nuestras experiencias y los relatos de las residentes: <https://es.padlet.com/carofabian1991/le9qnty3m4a0rar>

Construyendo el rol docente

Ana, Antonella, Aixa, Carolina, Gisela y Rocío comenzaron su residencia con fervientes deseos de poder implementar los diseños de secuencias de las diferentes áreas de la unidad didáctica. No fue posible tal como lo planificamos, pero nos integramos a las propuestas previas de las docentes con la certeza de que hacer de la escuela un lugar seguro involucraba un trabajo articulado de toda la comunidad educativa.

El Nivel Inicial, a diferencia de los otros niveles educativos, tiene otras estrategias de adaptación al nuevo espacio y de vinculación entre pares y entre estos y sus docentes. No fue idéntica la adaptación para todas/os. Todas y cada una de nuestras residentes se comprometieron con la tarea de integrar a la totalidad de niñas y niños. Apostamos a la comunicación, a la escucha atenta, afectuosa, y a la contención tendiendo sólidos puentes entre los hogares y la institución educativa.

Favorecimos la elaboración y sistematización de las experiencias presenciales y sus puentes entramando dimensiones pedagógicas y emocionales de la tarea a través del

juego y del contacto físico, del sostén de la mirada.

Construimos una relación de confianza, dimensión especialmente importante para potenciar y erigir una sólida integración al grupo. Tratamos de abordar la seguridad no solo desde las medidas de salud e higiene, sino también desde la dimensión emocional y social que las instituciones involucran.

Todas/os aprendimos y enseñamos. Fuimos simultáneamente enseñantes y aprendientes de nuevas formas de enseñar, aprender y gestionar la institución educativa del nivel inicial.



Observamos un video en el que aparece el artista realizando una obra con líneas. A partir de ese disparador surgieron obras de arte. Logramos resaltar líneas con fibra negra, por toda la hoja blanca gruesa y luego intervinimos con distintos colores de papel celofán.

En la primera actividad sobre las obras del artista Milo Lockett, se ambientó la sala con algunas imágenes sobre sus obras. Los niños fueron observándolas, libremente, mientras recorrían el espacio e iban



comentando sobre las mismas. Luego, se retomaron las obras en una puesta en común, haciendo énfasis en los colores y las figuras que presentaban. Por último, los niños pudieron elegir una pintura para tratar de recrearla. Los materiales utilizados fueron hojas y marcadores de diferentes colores.

En la sala de 3 años, realicé la secuencia didáctica de Poesías de brujas a partir de la planificación sobre “cuentos de brujas” de la docente de sala. Me resultó atrayente el poder acercar a los niños al lenguaje poético, ya que invita a leer con otras sonoridades, otros silencios, otros tonos de voz.



Se trabajó con la sala de 4 años la unidad didáctica “El jardín de mariposas”, con el fin de ampliar la mirada sobre los insectos que habitan la ciudad de Buenos Aires y, especialmente, la huerta del jardín. Las/os niñas/os, al involucrarse en la construcción de la huerta, se interesan por los bichos que la habitan. El primer paso fue trabajar con las plantas que conformarían el hábitat de las mariposas: la Lantana Camará, una planta



nativa, alimento de las mariposas de tipo Monarca y Espejito; y la Flor de sangre, que es una planta hospedera de las orugas de mariposas Monarcas.

En la Sala de 5 años trabajamos el proyecto de huerta y, como actividad de cierre realizamos una filmación en conjunto con los niños acerca de qué aprendimos de las plantas de la huerta y con los videos realicé un video final. Mientras realizamos en la sala una actividad de juego-trabajo, fui grabando uno por uno a los niños contando qué plantas se cultivan en la huerta, cómo se las cuida y por qué es importante comer frutas y verduras. Luego compartimos ese video con las familias.





En Sala de 4 se trabajó sobre la obra del artista Xul Solar, y la última actividad se inició presentando a los niños rompecabezas de todas las obras trabajadas. Una vez armadas se observaron, recordando como las trabajaron, las diferencias, las similitudes, herramientas y colores. Luego armaron rompecabezas de tres obras nuevas del artista y las observaron con detenimiento. Se les propuso luego crear sus propias obras en papel madera (soporte) utilizando témperas.

Para Gisela integrar a las/os niñas/os es hacer que puedan decir chau a sus padres; Antonella propone otros estilos de la práctica docente transformando la experiencia directa en una salida familiar; Rocío y Ana deciden involucrarse en la salud emocional de los niños; Aixa crea un jardín de mariposas mostrando cómo las orugas se convierten en mariposas; Carolina propuso escenarios lúdicos que ayudaban a los niños a hacer esa transición del afuera con el adentro de la institución.

Nos reinventamos. El reto ya quedó instalado. La humanidad no podrá ser la misma, las escuelas y nosotras (profesora y residentes) tampoco.

Pasaron dos semanas desde el día que comencé a transitar la residencia y uno de los niños (Leonardo) miraba de vez en cuando desde la puerta para adentro de la sala, se notaba que quería jugar y realizar las actividades, pero no lograba despegarse del padre. El niño ingresaba a la sala en brazos y bastante angustiado.

Los días pasaban y seguíamos generando el vínculo entre ambos, por medio de canciones, abrazos y el diálogo. Leonardo transitaba la jornada de manera activa y sin angustia, entre actividad y actividad preguntaba: “¿Y papá?”, pero sin llanto. De a poco, se fue sintiendo más contenido y con mayor confianza para transi-

tar el día en el jardín, lo único que faltaba era lograr que ingresara a la sala sin tanta angustia.

El último día de la residencia, Leonardo se paró en la puerta y, al verme, sonrió. Lo saludé diciéndole: “Me alegra que hayas venido, te estaba esperando”. Luego de esas palabras, el niño saludó a su papá con un “¡Chau, papi!”, le soltó la mano y entró a jugar.

Gisela Espósito¹

Durante la primera semana, la docente me presentó a uno de sus alumnos como un niño “autista”, mencionando que tenía un carácter y un comportamiento especial, por lo tanto, le resultaba complicado trabajar con él. Además, presentaba una cierta dificultad al hablar, le costaba entenderlo y en varias ocasiones se generaban confusiones y el niño se frustraba.

Hasta entonces, no había una total integración del niño. La docente, mientras trabajaba con el grupo, dejaba la posibilidad al chico de decidir si unirse o no a la actividad. Durante los juegos, en su mayoría, se lo observaba solo y jugando en silencio. Esta situación se fue complicando porque el niño muchas veces prefería solamente dibujar.

¹ Este y los otros testimonios de las residentes fueron escritos en junio de 2021, luego de finalizadas las residencias.

Desde mi rol como residente, poco a poco, fui acercándome hacia él: intercambiando algunas palabras, indagando sus gustos e intereses, respetando sus decisiones; conociéndolo cada vez más. Es así como comenzó a tomarme de referente y tener cierta confianza en mí. Descubrí una buena manera de entendernos. Mientras implementaba las actividades lo fui integrando, haciéndolo partícipe de cada una de ellas. Trabajé la escucha y el respeto, las normas de convivencia, lo incentivé a que explorara por sí solo hacer distintas cosas y lo felicitaba por sus logros. Estas y otras alternativas fueron dando sus frutos, y se llegó a realizar un gran cambio en el niño.

Para el final de la residencia, pude conocer a un nuevo alumno totalmente diferente al del principio, que se destacaba por no hacer caso, interrumpir y querer llamar la atención escapándose de la sala. Más adelante, se destacó por tener un buen desempeño en las actividades, trabajando y comunicándose exitosamente con sus compañeras y compañeros. Hasta llegó a pasar inadvertido ante la profesora del taller, mientras permanecía concentrado en las propuestas. Finalicé mi residencia muy contenta por haber trabajado junto a él, observar cada uno de sus logros y aprender uno del otro.

Rocío More

■ Una situación significativa en mi paso por el jardín de infantes fue la adaptación de las/os niñas/os, entendiendo que es natural que pasen por este proceso durante la primera parte del año, pero que en 2021 toma aún más relevancia debido a la pandemia que estamos atravesando.

Durante mi residencia hubo cierre de burbujas y restricciones, lo que hacía que esos pequeños avances en la adaptación sufrieran retrocesos ya que, al no asistir a clases, luego les costaba volver a la rutina del jardín.

La propuesta de escenarios lúdicos para la sala de 3 años fue pensada para el período de inicio, pero por elección propia decidí continuarla dado que veía cómo el grupo disfrutaba de estos espacios y cómo ayudaba a hacer esa transición del afuera con el adentro de la institución. En varias ocasiones, pude observar que llegaban con angustia y, al ingresar a la sala y ver el escenario lúdico, jugaban y se “olvidaban” de aquello que les había generado malestar. He de mencionar también que en paralelo había un acompañamiento por parte de la docente y de la residente que contenían a las/os niñas/os desde la comprensión, la escucha y el respeto, y les daban su espacio si era necesario. Lo mismo durante la jornada, haciendo que pasaran un momento agradable, pero por sobre todo que se sintieran contenidas/os.

En este aspecto siento que fue acertada la decisión que tomé al continuar con los espacios lúdicos, ya que esos momentos me permitieron acercarme aún más a las/os niñas/os mediante el juego y generar esa complicidad y seguridad que necesitan. Pero también conseguir que cada niño, progresivamente, se integrara a la institución y al resto del grupo. Con el correr de los días ingresaban sin temores y esperaban en el pasillo sentados, aun viendo que las familias estaban afuera, y eso para mí fue un gran logro.

Carolina Tolaba

■ Durante mi período de residencia elegí trabajar en una Unidad Didáctica: “El jardín de mariposas de la sala”.

Desde un principio el grupo mostró mucho interés por el tema, tanto que en cada actividad que se realizaba había un clima de mucha participación. A lo largo del desarrollo de la unidad, hubo dos momentos de observación directa en la cual las/os niñas/os tuvieron la oportunidad de ver en primera persona y con detenimiento la etapa inicial de vida de la mariposa (huevo), y la oruga (cuando eclosionó).

Al momento de la observación de la oruga mostraron asombro, alegría e interés, y utilizaron lupas para poder ver en detalle

al insecto. Asimismo, pudieron identificar detalles como el tamaño (al ver con y sin lupa) y los colores que tenía. Finalmente comenzaron a realizar preguntas que se les iban ocurriendo durante ese momento de observación:

–¿Cuánto va a crecer?

–¿Qué comía?

–¿Qué pasaba si se terminaba toda la planta?

–¿Cuándo iba a convertirse en mariposa?

Fue una experiencia muy linda y que el grupo disfrutó mucho realizar. Todas/os se quedaron muy contentas/os y, el último día de mi residencia, cuando les comenté que les iba a dejar la oruga para que pudieran ver la transformación de la mariposa, me lo agradecieron mucho y una niña en particular me preguntó si ella podía tener en su casa una oruga para verla crecer y cuidarla.

Aixa Cabral Ruiz

■ Durante el período de mi residencia implementé en la sala de 5 años, por sugerencia de la docente, un proyecto sobre la huerta, en donde una de las propuestas era invitar a las/os niñas/os junto con sus familias a visitar una huerta comunitaria cercana al jardín llamada “Plazoleta Luna de enfrente”. La invitación fue realiza-

da –en una de las jornadas de la residencia– vía correo electrónico. Frente a esta situación de pandemia, desde la institución educativa no nos permitían realizar la visita didáctica junto con las/os niñas/os. De este modo, sentía que solo trabajar con la huerta que había en la institución era una propuesta demasiado acotada, debido a que un proyecto de huerta, teniendo en cuenta el tiempo que lleva, y que mi paso por la sala también era escaso, decidí que visitarían la huerta comunitaria cerca del jardín, porque me pareció de suma importancia que tuvieran la experiencia directa de todos modos. Y, a raíz de esto, y teniendo en cuenta la invitación que envié a las familias, una de las mamás de la sala me respondió lo siguiente:

Hermosa propuesta!! Muchas gracias por motivar el cuidado de las plantas, Me disfruta mucho de este tipo de actividades y en gran parte fue generado desde el jardín.

Ya la visitamos y les cuento que se puede ir de lunes a lunes. Me pudo plantar una lechuguita a la que nombró “Brillo”.

Muchas gracias nuevamente!!!

A mí me llenó de alegría saber que mis propuestas pedagógicas comenzaban a tener

resultados y que fuera realmente una actividad significativa y relevante para las/os niñas/os, que lo disfrutaran tanto como yo al realizar esta tarea en conjunto.

Antonella Alonso

■ Al llegar a la sala verde de 4 años, me presentaron al grupo, así como también me mencionaron ciertas características de las/os niñas/os. Recuerdo irme aquel día con la presentación de cierto niño que no hablaba, no reía, no se relacionaba con ningún adulto ni compañero. En mi mente solo había una pregunta: “¿Qué puedo hacer por él desde mi lugar como residente?”.

Me fui de la institución viendo un cambio completo de ese niño. Hoy ríe, habla con otros niños y adultos, participa de actividades con emoción, en su mirada se ve felicidad. No fue fácil, y sin duda nada se hubiera logrado si me quedaba sin hacer nada. Me dediqué desde el primer día a incluirlo. En cada actividad lo nombré, lo busqué, lo hice sentir que él valía igual que sus compañeras/os.

Soy muy feliz y creo rotundamente que, como docentes, podemos hacer grandes cambios en la vida de niñas y niños.

Ana Díaz

Residencia, prácticas y egreso en pandemia

IRIS ROTELA*

Habiendo transcurrido casi un año y medio de la pandemia mundial por Covid-19, mis prácticas tienen lugar en este contexto. Debo confesar que al principio tenía mucho miedo, miedo de no estar a la altura de las necesidades de los grupos, de que el protocolo fuera demasiado obstaculizador de la tarea y no me permitiera armar vínculos que sostuvieran mi trayecto profesionalizante, jun-

to con otros muchos temores. Sin embargo, una vez más las infancias me sorprendieron y se produjo esa magia propia de esta etapa.

La llegada al jardín fue como el aterrizaje a un mundo de experiencias nuevas con diferentes matices, asumir el rol de parte de la comunidad educativa, de referente de una sala conformada por un grupo de niños y de niñas era todo un campo para explorar y aprender.

Una vez integrada a la institución, comenzó mi recorrido. Lo primero y principal era construir vínculos de afecto, de confianza y seguridad, para que de esa manera pudiese abordar los intereses del grupo con el que me tocaba trabajar.

Los cambios y novedades estaban a la orden del día, el tapabocas como parte del rostro que impedía que pudiésemos vernos toda la cara, las sonrisas o alguna mueca cómplice que hiciéramos. El distanciamiento social, no abrazar ni besar era todo un escenario de lo no posible: “no se puede”.

* Estudiante de PEI.

Este texto relata la experiencia en el Taller 6 de la residencia del PEI, a cargo de la profesora Laura Lozano (2021).

En relación con las planificaciones, ajustar al contexto significaba considerar un grupo que no había tenido contacto con el jardín; en mi caso, se trataba de una sala de 3 sin escolaridad previa.

Dentro de las implicancias también tuve que considerar la situación familiar que tenían los niños y las niñas que concurren al jardín. El confinamiento para cada familia era diverso, los espacios eran desiguales y la posibilidad de estar en contacto con otras personas por fuera del núcleo familiar también representaba diferencias en el grupo, que se daban a conocer en las diferentes propuestas que presentaba.

Con todas estas variables a considerar, me dispuse a pensar en las propuestas más acordes e interesantes para el grupo: materiales que convoquen, que inviten a explorar, a conocer y aprender sobre sus características, como las formas, los colores, las texturas, variedades, etc.

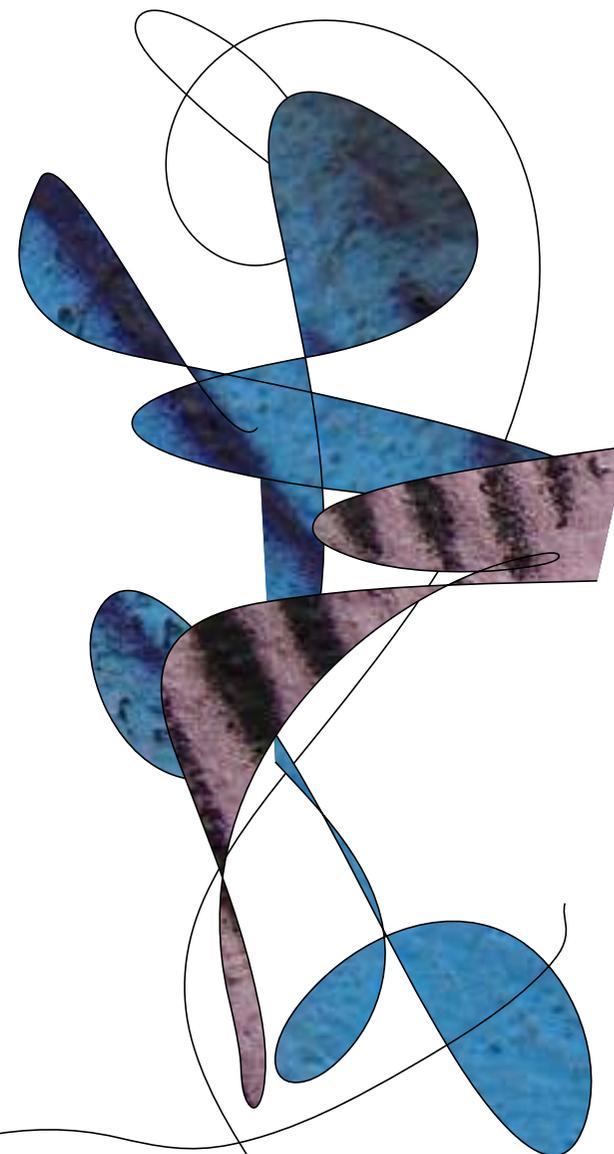
Traté de resignificar todas aquellas rutinas que forman parte de la sala, como el intercambio, el saludo inicial y la despedida, haciendo énfasis en alojar los comentarios que traían, escuchar sus voces y sensaciones, y retomar aquellas cuestiones que resultaban del relato que les parecía importante. De esa manera las actividades eran una conjunción

de lo que tenía como propósito y lo que surgía en esos espacios.

Para el seguimiento individual de un caso tomé aquel que me parecía más inquietante, y tenía que ver con la adaptación al jardín, porque si bien no estuve presente en ese período, comprendo su complejidad y los obstáculos que surgen cuando no se da de manera adecuada o no resulta exitosa para el niño o la niña.

Como cierre de mi paso por esta etapa de la carrera tan importante, puedo decir que fue una experiencia inédita, sin precedentes, y que me llenó de preguntas todo el tiempo. Algunas las pude contestar, otras situaciones me generaron más preguntas, como una espiral continua.

Lo único que puedo asegurar es que aprendí mucho y me cuestioné bastante, y que las ganas de seguir recorriendo y aprendiendo de las instituciones de nivel inicial sigue siendo una de mis tantas satisfacciones personales.



Docentes nuevos/as en el viejo Normal

RUTH CHACKIEL* Y ESTUDIANTES

El Normal, esa especie que algunos consideran en extinción, está más vivo que nunca.

Allí se trabaja denodadamente formando maestros, se transitan sus pasillos con verdadera convicción de lo que debe ser la enseñanza en los tiempos pandémicos que corren.

Sus estudiantes cuestionan, reflexionan sobre sus prácticas, son seres sociales y po-

líticos que lo ponen todo al servicio de una buena educación, es decir, una educación comprometida con su tiempo, crítica y reflexiva que forme a los ciudadanos del hoy y del mañana, incluyendo y escuchando las voces de todos, valorando cada experiencia y analizando cada trayectoria escolar para optimizar la tarea.

Este año me tocó transitar un cuatrimestre con un grupo de ellos. Como se estaban recibiendo, era su último contacto con el Normal como estudiantes. Quizás alguna vez vuelva como docente más adelante.

Quisieron despedirse de sus profesores, recordando a quienes dejaron huella en su paso por el normal.

* Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente de Taller 5 y 6.

Aquí les comparto algunas de sus notas:

Fragmento de la Carta a Marcela Fridman

Autor: Renzo Acevedo

Profesora, ¿cómo va? Recuerdo que un día, muy enojado por la planificación que nos hacía escribir en aquellos talleres, le pregunté qué quería o qué buscaba de las secuencias. Usted me comentó que quería la mejor propuesta en el tiempo que estuviésemos dentro del aula. Seguí sin creerle, y para picantear un poco la clase, le contesté: “Usted quiere todo”. Para mi sorpresa también tenía una respuesta para eso. “Sí, quiero todo. Ustedes deben darle lo mejor todas las veces que puedan a sus alumnxs. En cada clase deben dejar todo, solo así habrán logrado un verdadero acto de transformación”. Quiero confesarle que no la entendí, hasta incluso en ese momento pensé que no tenía sentido lo que me había dicho. Terminé esos talleres subestimando la frase, casi sin entenderla. Al parecer se quedó ahí. Sin embargo, el eco del “todo” continuaba presente. La totalidad, esa inmensidad que genera angustia; que abarca

pero no termina de cerrar; que desborda, y al desbordarse sabemos que algo estamos perdiendo; que se atiborra contra los límites, arrastrando todo a su paso. “Somos personas”, “tenemos una vida”, “estamos de paso en sus vidas”, “no puedo hacer nada”, “el colegio tiene la culpa porque no se hace cargo”, “la familia tiene la culpa”, “el/la pibx tiene la culpa”, son algunas de las frases que escucho habitualmente en mi trabajo dentro de la escuela. ¿Estará el “todo” aquí?, me pregunto. ¿Se agotaron todas las posibilidades? ¿Podemos realmente darlo todo? ¿Qué es darlo todo? Fui conviviendo con la frase. Comprendí que podía mutar. No obstante, llegó la pandemia. Con ella, los primeros movimientos bruscos del sistema educativo. La vi, a usted profesora, participando de asambleas. La escuché proponiendo nuevas formas de evaluar. Nos escuchó. Nos prestó su voz. Eligió darnos su tiempo. Construyó puentes

entre varias profesoras y el claustro estudiantil. Presentó nuevos escenarios posibles. Dialogó. Se posicionó. Sentí que entregó “todo”. La frase dejó de ser un eco y se transformó en pensamiento. El pensamiento en acción. La acción en movimiento. Todo un ciclo. Recuperé su frase en la escritura final de la carrera, también reviví sus acciones. Me emocioné al sentir que había comprendido lo que me había querido decir, el valor simbólico de aquellas palabras. Para no aburrirla más de la cuenta, me gustaría preguntarle, ¿cómo lo logra? ¿Qué la impulsa a dejar “todo” con cada alumnx que se cruza por sus talleres? ¿Cuál es el sueño que se abraza con esa inmensidad de situaciones y conceptos que tiene el “dejarlo todo en cada clase”? Por último, profesora, quería agradecerle nuevamente. Sin duda, ha sido de un gran aprendizaje para mí cruzarme por sus talleres y poder compartir charlas.

Carta a los docentes

Autoras: Alejandra Herrera y Carolina Bono

Estas palabras están dirigidas a esos docentes que nos enseñaron a hacer escuela y dejaron sus huellas en nuestro paso por la institución como estudiantes.

A lo largo de este camino, tuvimos referentes que nos compartieron sus saberes de maneras muy variadas, algunas de ellas tan simples como palabras de aliento en los momentos en que uno se sentía perdido o errado; otros con solo escuchar una problemática y hacer algo, por el hecho de pensar que ese cambio generaría un cambio para todos.

Otros docentes mostraron ideas innovadoras sobre formas de enseñar la historia de nuestro país, algunos dejando que sus clases sean momentos de ingresar a lugares maravillosos y fantásticos con los cuentos...

También tuvimos docentes que se tomaban un instante de su día para saludarte y preguntarte cómo estabas.

Y finalmente la docente que a todos nos cambió y estará siempre con nosotras, que aparte de saludarte en los pasillos con tu nombre, interesarse por vos, nos enseñó a hacer escuela, y no cualquier escuela, nos

enseñó a hacer escuela pública. Es por esto que te dedicamos las siguientes líneas solamente a vos.

Subimos las escaleras sabiendo que sería nuestra última vez como estudiantes y vemos esas imponentes puertas que supieron ser tu lugar. Cuánto lamentamos que ya no estés presente en las aulas, cuánto sentimos que no hayas podido vernos crecer.

Pero agradecemos haberte conocido, agradecemos tanto... todo lo que nos enseñaste, agradecemos que con tus sabias palabras tocaste nuestras ideas, transformaste la manera de concebir la escuela, esa que hoy nos abraza Docentes.

Profe Débora, entramos al Normal y es imposible no evocar tu nombre, mujer luchadora, trabajadora incansable por una escuela mejor. Verte era saber que no había diferencias, verte era saber que tus clases eran motivación, verte era saber que podíamos contar con vos. Deseamos ser mañana para otros, lo mismo que vos significás hoy para muchos.

Querida Débora Kozak... Sólo gratitud. Tus palabras siguen tan vigentes como

aquel día, tu último día del maestro/a en el que escribiste:

“A pesar de todo, aún hay algunos ‘locos/as’ que tienen ganas de hacer lo que hacemos, de soportar los embates para hacer lo que nos gusta: enseñar.

Por eso este nuevo Día del Maestro les propongo a mis colegas subir la apuesta: seguir la lucha por nuestras condiciones de trabajo; por la defensa de la infancia; por posicionar nuevamente en la sociedad a la docencia como una profesión respetada; por consolidar nuestras redes de sostén en contextos adversos como los que estamos atravesando.

Sabemos que este día tiene sólo un valor simbólico, pero usémoslo como excusa para renovar nuestro compromiso entre maestros/as y profesores/as. Podrán atacarnos por todas partes, pero entre nosotros/as sabemos lo que pasamos todos los días en las escuelas y nos sostenemos con afectos; con “solidaridades”; con todo lo que tenemos a mano para inventarnos otros mundos posibles que nos permitan seguir adelante.”

Mi paso por el Normal 1

Autora: Liliana Sosa

Este día es un punto y aparte, no un punto final. Hoy comienzo a relatar la historia desde otra perspectiva, es decir, la mirada docente. Luego de mucho esfuerzo y de transitar las residencias en un año pandémico, logramos aquello que fue nuestro objetivo inicial: culminar los estudios para ser oficialmente docentes. Tengo el privilegio de celebrar este acontecimiento rodeada de compañeros y docentes que formaron parte de este objetivo: nunca hubiese recorrido este camino de manera individual. Esta mirada colectiva

la aprendí en la escuela pública. Mi experiencia en el Normal 1 fue mucho más que la académica: los espacios de debates pedagógicos, las asambleas docentes-estudiantiles y formar parte de la toma de decisiones frente a conflictos coyunturales son algunas de las vivencias que cambiaron algo en mí para siempre. Hoy soy Profesora de Educación Primaria. Hoy formo parte de una comunidad que, frente a conflictos de distintos matices, siempre resistió y se organizó de manera colectiva. Tenemos una tarea pedagógica, por ende

política. Nuestra responsabilidad social es compartida con muchos otros sectores de la sociedad. Gracias a la mirada plural y democrática de la escuela pública, entiendo que es posible articular con otros espacios porque la tarea docente tiene impacto más allá de las aulas. Creo que ese es el sentido, y mi compromiso principal: transformar la realidad de manera conjunta. Gracias eternas a toda la comunidad educativa del Normal 1. Nos volveremos a encontrar: nuestros caminos recién se cruzaron.

comp
riesgos
rentar des
actitud crít
la realida
Mirada p
y social



enseñar

Paulo Freire

aprender



acciones miso
transformar
transformar
la realidad

JORNADAS **FREIRE HOY, A CIEN AÑOS**

Nombrar la escuela



Freire hoy, a cien años

CLAUDIA LOYOLA Y PÍA CARACOTCHE*

Acerca de las Jornadas: multiplicidad de voces en trama colectiva

El 19 de septiembre de 1921 nació en Recife, al norte de Brasil, el pedagogo Paulo Reglus Neves Freire. Voz imprescindible en nuestro pensar y proyectar acciones en el campo educativo en espacios signados por la desigualdad. La potencia de su pensamiento surge de las entrañas de América Latina, desde una práctica educativa centrada en el diálogo, que apuesta al saber de “lxs oprimidxs” generando, así, transformaciones subjetivas y comunitarias. A su vez, el conocimiento del mundo se proyecta a fu-

turo en la construcción de lo inédito viable. Ejercicio de imaginación política que se atreve a trascender las condiciones de existencia para construir la esperanza y la lucha por otros destinos posibles desde la educación.

La difusión de sus ideas en el campo de las humanidades y ciencias sociales, que tienden a seguir una lógica geopolítica del norte hacia el sur, al calor de la potencia de su pensamiento, logró consideración y reconocimiento en distintas latitudes, siendo sus aportes un punto de inflexión en el pensamiento pedagógico latinoamericano.

(Texto primera convocatoria Ciclo Freire. ENS 1)

Las jornadas Freire hoy, a cien años desarrolladas los días 22, 23 y 24 de septiembre de 2021 en la ENS 1 en formato virtual, resultaron una intensa producción colectiva.

Fueron fruto de un proceso en el cual se amalgamaron la voluntad, el pensamiento, la sensibilidad de muchísimxs integrantes de la comunidad de la institución, y de la participación de potentes educadorxs, docentes, estudiantes de otros ámbitos y organizaciones que fueron parte de esta convocatoria. Una interesante labor territorial en ámbitos educativos y culturales diversos sustentó lo compartido en cada instancia. Una celebración con multiplicidad de voces cuyos ecos quedaron resonando.

* Centro de Recursos - Área de Investigación /ENS 1



Considerando las álgidas condiciones del presente de las instituciones de formación docente en la jurisdicción, este evento fue impulsado con convicción y osadía por la decisión institucional de generar una interrupción en la dinámica habitual para dar espacio a la de-

liberación compartida sobre el sentido que convoca a nuestra tarea, en torno a la figura de este emblemático autor.

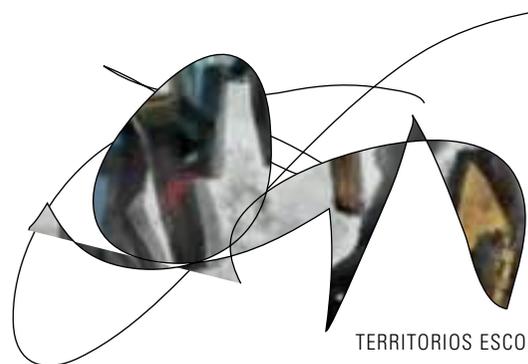
Se trató de profundizar la tarea formativa, pero en un formato que impulsara el diálogo con múltiples voces y experiencias. Se buscó poner en acción y reflexión el horizonte y las búsquedas e inscripciones posibles ante las diversas aristas que hacen a la complejidad de este tiempo: desigualdad, fragmentación, violencias, luchas, géneros, subalternidades. La inmersión en cada uno de los trece momentos que se fueron desplegando a lo largo de las tres jornadas resulta

una interesante aventura en la que se concretó la decisión ético-política de poner en relación el legado freireano en la contingencia compleja de este presente.

La expectativa de revitalizar estos materiales se hizo efectiva en invitaciones posteriores desarrolladas por algunas cátedras que los utilizaron como insumo para propuestas que lxs estudiantes consideraron de valor. Esperamos que la exploración de estos trabajos en nuevas ocasiones pueda continuar activando lecturas interesadas sobre lo compartido allí, abriendo debates y nuevas preguntas, aportes y proyecciones para la formación y las prácticas docentes.

Un proyecto compartido, que se teje en la fortaleza que nos brinda reflexionar, interpelar y reinventar nuestras prácticas en torno a la actualización de legados que dan sentido a la tarea de educar.

Primera convocatoria Ciclo Freire/ENS1



TERRITORIOS ESCOLARES

Nombrar la escuela: Volver a las preguntas en tiempo presente

En este dossier se presenta una paleta de registros diversos y no exhaustivos sobre lo acontecido durante estas jornadas. Se retoman aquí palabras, miradas, imágenes, breves escenas, citas de lo expuesto que buscan dejar huella, en la actual edición de la revista institucional, de esta trama compartida en tiempos de pandemia. En un paneo que invita a asomarse a los distintos espacios que se fueron desplegando en los tres días, la multiplicidad y heterogeneidad de los testimonios propone reconstruir -a modo de un rompecabezas incompleto- ciertos climas construidos en distintos momentos; las conversaciones y debates en cada ronda de encuentro; los acentos y las preguntas que pueden interpelar las prácticas hoy, en nuevos contextos.

Lo que sigue, entonces, recupera distintos aportes: las reflexiones de quienes se dispusieron a volver sobre lo sucedido en el espacio en el cual participaron desde distintas posiciones (ya sea como asistentes, como expositorxs o coordinadorxs). También se incluyen algunas fotos, parte de las presentaciones y breves extractos textuales de algunas mesas. Se incorporan, además, enlaces que posibilitan volver a escuchar las charlas plenarias (transmitidas

y grabadas en su momento como posibilidad de ampliar el acceso y la participación desde la virtualidad¹).

Esta panorámica, que nunca pretendió ser completa, acudió entonces a cierta aleatoriedad en la presentación de registros a partir de combinar materiales y aportes voluntarios de quienes sumaron sus textos. Su organización responde a la secuencia temática y cronológica, dejando ver cierta textura que se fue diseñando en el devenir del evento. En este cruce de hilos y voces se plantearon tres ejes (tres secciones de este dossier) que aquí se mencionan:

¿Por qué *Freire en la formación docente* hoy? Esta es la pregunta que convoca e hila el desarrollo de las jornadas. Desde la formación, la mirada de quienes han estudiado y dialogado con su obra, desde las experiencias en las aulas y más allá de la escuela, en la relatoría de maestras graduadas en la ENS1, se enlazan voces y aportes que permitan elaborar alternativas singulares y situadas en la



Sol Visconti



Victoria Silva



Tania Mujica

tarea de educar. En *Freire entre generaciones* se abre a la búsqueda y a la construcción compartida en el diálogo a través de la escucha de las nuevas generaciones, en las palabras y los trazos de infancias y adolescencias, o en la intención de recuperar sentidos de las prácticas de Freire como un niño que cumple 100 años². Por último, *Volver a leer, volver a escribir* invita a lecturas que permitan interpelar el presente, revistar la obra de Freire -desde las investigaciones, entre estantes de bibliotecas que tejen comunidad o experiencias educativas comunitarias relatadas en libros- y proyectar posibilidades futuras, en el camino de las luchas por la recuperación de derechos hoy.

abonando expectativas para el reencuentro presencial. Lo compartido fortalece la idea del “nosotros”. Podemos recuperar en este caso lo que Suely Rolnik plantea para las insurrecciones micropolíticas: al reapropiarse de fuerza vital en su potencia creadora, la potenciación de la vida amplía el alcance de la propia mirada, expande el horizonte. Estas jornadas dejaron en contenido y forma un sedimento fértil para nuevas exploraciones.

Ilustraciones realizadas por estudiantes del Nivel Secundario de la ENS 1. Materia Artes Visuales, Prof. M. Borquez

La relevancia de las huellas de lo realizado es su efecto a futuro,

¹ Enlace al canal Comunicación ENS 1 (YouTube) inaugurado por la institución para este evento: <https://www.youtube.com/channel/UCUqd1N-NIrew8ZPNol3XTcdQ>

² Alusión al título de la charla de Walter Kohan en estas jornadas.

RONDA DE APERTURA

Legado freireano en la formación docente. Preguntas y horizontes

Mónica Fernández Pais*

“Es preciso no olvidar que hay un movimiento dinámico entre pensamiento, lenguaje y realidad del cual, si se asume bien, resulta una creciente capacidad creadora, de tal modo que cuanto más integralmente vivimos ese movimiento tanto más transformamos en sujetos críticos del proceso de conocer, enseñar, aprender, leer, escribir, estudiar”

Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*.

En el marco de las Jornadas “*Legado freireano en la formación docente. Preguntas y horizontes*”, la Mesa de apertura reunió en un Espacio de Intercambio de profesorados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) a representantes de distintas instituciones de formación docente de la Ciudad. Allí se reunieron docentes y egresadas/os del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) “Pueblos de América” de la Villa 21-24, Barracas; Aracelly

Álvarez, egresada, junto a María Emilia Villalba, coordinadora del ISFD “Dorita Acosta” del Barrio 31, Retiro; Analía García y Roxana Perazza de la ENS 7, y Mónica Fernández Pais de la ENS 1. Con la Coordinación de Lara Caplan y Paula Linietsky se compartieron experiencias y preguntas que aspiran a construir puentes entre el pensamiento pedagógico del brasilero Paulo Freire y la situación de la formación docente.

Dar forma a un ideario en comunidad se vuelve una de las experiencias vitales más enriquecedoras para quienes creemos estar identificadas/os con el legado freireano. El lugar de la palabra cobra allí un sentido crucial en la construcción discursiva que da cuenta de la forma-

* Doctora en Educación y Licenciada en Ciencias de la Educación. Diplomada Superior en Derechos del Niño y Prácticas Profesionales. Profesora en Educación Preescolar. Directora Académica del Postítulo de Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas de Infancia de la ENS N° 2.

MIÉRCOLES 22

Freire en la formación docente

<https://www.youtube.com/watch?v=pAt-uF-vlgs>

Aracelly Álvarez
María Emilia Villalba
Analía García
Roxana Perazza
Mónica Fernández Pais

COORDINACIÓN

Lara Caplan
Paula Linietsky

ción docente. Así, esta osadía o pretensión de enseñar se vuelve sueño colectivo con un potencial magnífico. Ese fue el eje a través del cual giró esta mesa, que mostró las tensiones entre las propuestas formativas en el marco del sistema formal y centenario a través de las escuelas normales y las propuestas surgidas de idearios ligados a lo territorial y la vulnerabilidad social.

En esos diálogos vuelven a ponerse sobre el tapete dos cuestiones, por un lado, la necesidad de repensar los alcances de la teoría freireana que, al decir de Oscar Jara (2021), exige un abordaje desde el pensamiento complejo y representa un paradigma epistemológico, ético, político, pedagógico y estético de transformación de la historia, superando por mucho los esfuerzos por clasificarlo como método de alfabetización de adultos. Es allí donde su ideario se vuelve revolución al subvertir el orden establecido por las esencias y proponer la historia como posibilidad en tanto seres inacabados y conscientes de nuestra condición, lo que nos vuelve sujetos de la historia. Por el otro, revisar las propuestas de formación docente a partir de este argumento dilemático que sostiene que la educación situada en el territorio conoce y comprende de manera acabada las necesidades y fortalezas de la comunidad, algo que desconoce la formación tradicional.

En ese sentido, el planteo de Freire de una educación liberadora y transformadora excede la mera enseñanza en espacios que identificamos como alternativos o ligados a la tarea con adultos/os analfabetas/os, para volverse “concepción

de educación” para todos los niveles y modalidades (Jara, 2021). Desde este planteo, nos vemos en la obligación de revisar las maneras en las que una y otra propuesta se formulan y desarrollan. Quizás algunos de los ejes que podrían ayudarnos a construir una agenda común capaz de recuperar lo mejor de estas experiencias sean las categorías *universo vocabular*, *escuela democrática* y, por supuesto, *palabra liberadora*. Se trata, pues, de volver a ubicar en el centro de la formación docente la importancia de cierta universalidad que proponga alianzas entre teoría y praxis para recuperar esa tradición freireana que hizo su pensamiento “vigoroso”, al decir de Moacir Gadotti (2001).

Si recuperamos esa alianza entre teoría y práctica tenemos la posibilidad de superar estas supuestas antinomias que pueden volverse funcionales a los discursos de las derechas conservadoras que ven en la universidad per se el mejor lugar para la formación docente. Es necesario volver a recuperar cierta mística que discuta qué tiene que saber la/el docente del siglo XXI asumiendo los límites del dispositivo escolar y preguntándonos por las posibilidades de nuevas instituciones que reciban de manera indistinta a las y los estudiantes más allá del lugar donde dicha praxis se desarrolle. Se trata también de preguntarnos por el fracaso en la inclusión de las y los jóvenes de sectores atravesados por la pobreza material.

El pensamiento latinoamericano está siendo enseñado de manera incipiente y sólida, sin

embargo, las grandes luminarias siguen proponiéndonos mirar desde Europa o Estados Unidos. Nos preguntamos: ¿qué universos vocabulares se construyen allí? ¿Cómo podemos hacer que este “mostrar el mundo” del que nos habla José Martí en *La Edad de Oro* nos guíe a diario en las aulas? Hace ya muchos años recuperamos el ideario del poeta cubano para plantear la tarea de selección de contenidos de enseñanza para la educación inicial (Fernández Pais, 2018).

Freire nos impulsa a revisar la idea de educación al proponerla como una de las prácticas humanas que deben ser revisadas para concebirla como práctica social, para lo que se debe abandonar el discurso único hegemónico.

Desde allí, promueve la reflexión como paso previo al cambio en la praxis y que manifiesta la imposibilidad de leer al mundo desde una sola perspectiva. Advierte sobre la relación de superioridad que opera entre opresores y oprimidas/os, entre educadoras/es y educandas/os. Así, propone una temática impensada por la tradición pedagógica invitándonos a revisar las prácticas educativas escolares tal como se plantea en el título de esta mesa que ordena el presente texto. Al mismo tiempo, pone en cuestión la supremacía del saber científico ante el saber generalmente llamado “popular” y que nosotras/os elegimos llamar

del pueblo, de la comunidad, de la aldea, del barrio, de los que tejen y crean códigos para el devenir cotidiano sin que esto les clasifique por su condición de clase. Como producto de múltiples lecturas y sus influencias, entre las que se destaca la de Franz Fanon (Fernández Mouján, 2011) quien le ayuda a ver también el lugar subalterno que “el blanco” otorgó a la negritud, Paulo Freire construye la idea del opresor y el oprimido que la educación puede cambiar si el/la educador/a acepta lo provisorio de su posición para dar lugar al gesto de intercambio de posiciones de quien enseña y quien aprende.

Ante la hegemonía de estos discursos el pedagogo brasileño nos invita al encuentro dialógico. Un encuentro apoyado en las realidades concretas del que pretende enseñar y del que aprende. Lidia Rodríguez, estudiosa de lo que ella misma llamó la biografía intelectual de Freire, nos aporta que

“en la educación problematizadora, la investigación del contenido programático de la educación es una tarea pedagógica, dialógica por excelencia”,

se trata de investigar ese mundo del Otro que se está educando. Así, el/la educador/a dialógico/a restituye a los hombres su propio universo temático. Dicho universo se enriquece a través del proceso de concientización. Aquellos temas

que van ordenando conjuntos de ideas, concepciones, valores y expectativas se constituyen en lo que Freire llamó “unidades epocales” que, como temas de época, incluyen los antagonismos y las tareas que deben ser realizadas y cumplidas. Estos temas envuelven y son envueltos por situaciones límites que es necesario superar y que si no son percibidas como tales llevan a los sujetos a la mera adaptación. Cuando se identifica el problema a superar, surge el “inédito viable” (2015: 156-157). Al asumir la conciencia histórica y la posibilidad creativa y esperanzadora, Freire apuesta a la posibilidad del hombre de su propio crecimiento y transformación al afirmar que no somos, sino que *estamos siendo*.

Es por ello que, a la pregunta acerca de las razones de la formación docente en diálogo con tamaño legado, nos impone asumir la valentía u osadía de la pretensión de educar. La propuesta freireana nos lleva a responder para crecer, para encontrar los *inéditos viables*, para investigar acerca de otros mundos. Freire nos plantea la importancia de constituirnos docentes en permanente proceso de concientización de la sociedad en la que vivimos para evitar que la educación se vuelva un “semillero de patrones de conducta” (2002: 34). Esa es la tarea de quienes nos animamos a formar a las/os futuras/os colegas. Tenemos la responsabilidad de ordenar una agenda que dé cuenta de nuevas revisiones, nuevos compromisos y una misma responsabilidad en construir un mundo mejor.

Bibliografía citada

- Fernández Mouján, I. (2011). La huella de Fanon en el pensamiento freireano. *REALIS, Revista de Estudios AntiUtilitaristas e Pos-Coloniais*, Vol. 1, N° 1.
- Fernández Pais, M. (2018). *Historia y pedagogía de la educación inicial en Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta inicios del siglo XXI*. Rosario: Homo Sapiens.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2001). La voz del biógrafo brasileño. La práctica a la altura del sueño. En Gadotti, M. y Torres, C. A. (Comps.), *Paulo Freire. Una biobibliografía*. México: Siglo XXI.
- Jara Holliday, O. (2021). Conferencia “El contexto histórico y teórico del pensamiento y vida de Paulo Freire: desafíos para la educación popular hoy”. *Jornada por el centenario del natalicio de Paulo Freire*, Cátedra Libre Paulo Freire. Universidad Nacional de La Plata, 30 de setiembre. <https://www.youtube.com/watch?v=uXXHPhYYR-0>
- Rodríguez, L. (2015). *Paulo Freire, una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Colihue.

CHARLA ABIERTA

Freire a “quien pretende enseñar”

Paula Topasso

El miércoles 22 de septiembre, en el turno tarde, compartimos la charla abierta “Cartas y cartillas. Freire a ‘quien pretende enseñar’”.

Entre vivencias y recuerdos de sus primeras aproximaciones a la obra de Paulo Freire asistimos a una conversación entre Lidia Rodríguez, Doctora en Filosofía por la Universidad París VIII, especialista en historia de la educación para personas jóvenes y adultas; Flora Hillert, Doctora en Ciencias de la Educación, profesora consulta de la Universidad de Buenos Aires; Ana Malajovich, Profesora en Ciencias de la Educación, especialista en didáctica de nivel inicial y Orlando Nano Balbo, maestro y educador popular, alfabetizador de jóvenes y adultes.

A lo largo de la charla nos permitieron reconstruir las características sociales, políticas y culturales del contexto de la producción de su obra, el mismo contexto en el que iniciaron su tarea do-

cente algunas de los expositores. Les invitades recordaron cómo llegaron a sus manos las primeras obras y lecturas Freire, cómo algunos de ellos lo conocieron en sus visitas a la Argentina durante la década de 1970, cómo discutían sus textos, qué debates se generaban.

La conversación nos dejó movilizantes inquietudes y fuertes convicciones: ¿Por qué y cómo deberíamos volver a leer las obras de Freire? ¿Cómo podemos recuperar hoy categorías como el diálogo, la libertad, la opción política en la educación? ¿Cómo pensar una nueva escuela hoy, desde el legado de Paulo Freire? Dejamos la charla con la convicción de su necesaria lectura para comprender nuestro presente escolar y proyectar la construcción (permanente, inacabada) de una educación liberadora, con la claridad de saber a favor de quién educamos y hacia qué horizonte emancipador y solidario decidimos orientar nuestra práctica.

MIÉRCOLES 22

Freire en la formación docente

https://www.youtube.com/watch?v=HrNpj5_dz4

Nano Balbo
Flora Hillert
Ana Malajovich
Lidia Rodriguez

COORDINACIÓN

Paula Topasso
Claudia Loyola

Algunos registros de la charla

Ana Malajovich vincula la convocatoria a participar de este espacio con la experiencia desarrollada en la década de los 70 en un Centro de Atención Familiar, situado en la Villa 31 de Retiro en la Ciudad de Buenos Aires, señalando las improntas freireanas en las discusiones y formas trabajo en la institución y con la comunidad. También nos cuenta que el tener que preparar su intervención en esta charla la llevó a recuperar un material del cual había olvidado su existencia, un apunte que tomó en ocasión de la concurrencia de Freire a nuestro país en 1973.

En referencia a este tiempo, Ana nos dice: “Me preocupa, en esta vuelta a la presencialidad plena, cómo se va a procesar toda esta experiencia, es decir, si vamos a volver a la vieja institución que conocimos antes de la pandemia o efectivamente todo lo que pudimos aprender en este año y medio -casi dos años- que transcurrimos va a transformar las formas en las cuales nos comunicamos con las familias, las formas en las

que organizamos la enseñanza, las formas en las cuales podemos pensar en las infancias reales con las que trabajamos. Nuestra capacidad de escucha de sus necesidades y la organización, el formato escolar que conocimos empiezan a transformarse en función de toda esta situación por la cual estuvimos pasando.”

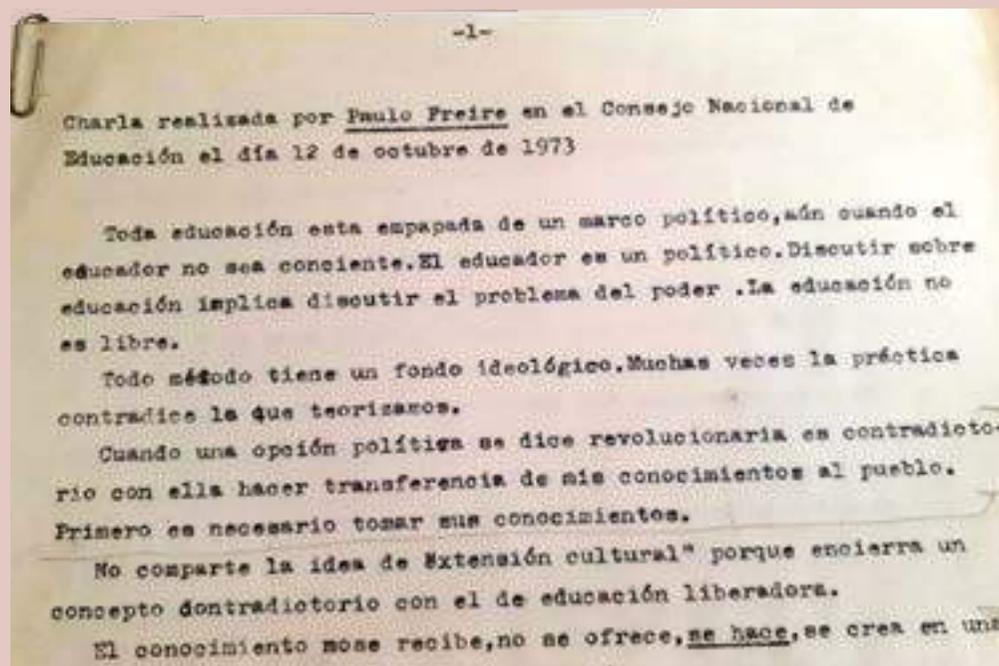


Foto de los apuntes tomados por Ana en tal ocasión. Se observa la particular caligrafía propia de la máquina de escribir utilizada en la época

Lidia Rodriguez, por su parte, se refiere al acceso a los libros del autor cuando ella era estudiante, y dice: “Freire circulaba informalmente, casi clandestinamente. [...] No leíamos a Freire en las clases del profesorado, [...] pero sí lo leíamos en los cafés de los profesorado. Entonces circuló por afuera del profesorado gracias a que existía el profesorado. [...]”

Me gustaría recuperar más radicalmente a ese Freire que, cuando dice hay que saber a favor de quién y en contra de quién, no es una abstracción, siempre tuvo en su biografía compromisos políticos muy concretos, en Brasil, en Chile, en Guinea Bissau (no solamente con los movimientos liberacionistas sino con el gobierno de Guinea Bissau en África) [...]. Esa búsqueda constante de coherencia es lo que siempre buscó preservar. [...]

Entre las ideas más fuertes, me parece interesante recuperar hoy la idea de diálogo, junto con esa idea de radicalización de la opción política [...], radicalización

en el sentido de una opción clara, de una claridad respecto a favor de quién y en contra de quién. No se educa para la nada, para el vacío,

se educa para un sueño, para un proyecto de sociedad, para un tipo de subjetividad. [...]

El núcleo duro del pensamiento de Freire está ahí, en Pedagogía del oprimido, donde dice: Hay una educación que domestica y hay una educación que va en una búsqueda emancipatoria, y después esto tiene muchas traducciones. [...].

La pedagogía sola, dice Freire muchas veces, no hace nada, forma al sujeto que va a hacer la transformación. (Es) esa dimensión de la práctica social que tiene que ver con la formación de subjetividades.

El diálogo, en Freire, no es una búsqueda de amabilidad ingenua, torpe y simpática, no es eso en absoluto, no es eso [...]. No es que el diálogo supone una cierta postura naif. Al contrario, lo que él dice es que el diálogo es el camino para el encuentro pedagógico, es el camino para que algún aprendizaje significativo se pueda producir, pero es el camino no en términos de lo que uno le da al otro, sino que es un puente en el cual se estimulan, en todo caso, las ganas del otro de aprender. [...] Uno puede generar ámbitos, ideas, reflexiones en las que el otro esté interpelado.

Ese diálogo requiere condiciones [...] que son la confianza, la capacidad de escucha y el establecimiento de un clima en el que esto sea posible. Uno, si tiene un grupo, requiere generar condiciones para que algo de esto sea posible. Algo del respeto, igualdad, reconocimiento, tiempos... [...]

Nosotros necesitamos ejercitar entre todos la tarea dialógica y la humildad. Nadie, nadie, ninguno de nosotros tiene la verdad, nadie. [...] Lo que nos va a fortalecer más es sentirnos con humildad [...], tenemos que poder escuchar, hay que poder escuchar algo de lo que dice el otro, por algo lo dice, si es honesto, hay que poder escucharlo.

Nano Balbo, finalmente, reflexiona acerca de sus relecturas de Freire, a partir de su experiencia como coordinador provincial de la CREAR en 1973. “Volví a leer a Freire, aprendí a leerlo de otra manera. Tenía que comprender a Martí, a Simón Rodríguez, a Mariátegui, había que comprender toda una pedagogía de rebeldía que había existido en América Latina y que los dominantes escondían. Nuestra escuela, hija del iluminismo y el positivismo, había puesto al alumno en un lugar de invisibilización. El alumno era el que no sabía, y el alumno era a quien había que enseñarle, el maestro era el depositario del saber, y la escuela era la institución que iba al saber socialmente acumulado, lo convertía en saber escolar y lo daba en un currículum, externo a la realidad al alumno. Esto viene a romper Freire, una ruptura profundísima, porque saca al alumno de este lugar de invisibilización.”

Al momento de plantear el legado de Freire en nuestros días, afirma: “Creo que compromiso con el pensamiento de Paulo Freire es preguntarnos qué hacemos con este legado ante esta realidad, para poder imaginar qué estaría diciendo Paulo Freire hoy de frente a las plataformas digitales, al algoritmo, a esta manera de producir que tiene el hombre que está rompiendo el equilibrio que la naturaleza tardó años en construir y hoy está generando serios problemas en la humanidad. Toda la Tierra está en serio peligro, creo que Freire nos da una pista cuando dice ‘el mundo no es el mundo, está siendo’. [...] Si los hombres fuimos capaces de cambiar al mundo que encontramos hecho -que ni siquiera sabemos cómo se hizo, cómo fue el mundo naturaleza- cómo no vamos a ser capaces de cambiar el mundo que nosotros construimos.”



Paulo Freire en el 100 aniversario de su nacimiento

Dra. Flora M. Hillert

Freire nos invitó a transitar desde el pensamiento ingenuo hacia el pensamiento crítico, a problematizar el sentido común, a través del diálogo.

Hoy esta es una idea compartida en los Institutos de Formación Docente, y desde ellos se transmite a las arterias de todo el sistema educativo.

Quienes prefieren el pensamiento único y dogmático acusan al pensamiento crítico de haberle hecho muy mal a la educación argentina, y proponen una alegría hueca que no se detenga en el análisis de los dramas de los seres humanos, la sociedad y el planeta. Por eso, intentaron cerrar los 29 institutos de formación docente de la Ciudad y promover una educación tecnicista, supuestamente “apolítica”.

Por el contrario, Freire sostenía que la educación es siempre un acto político, para que en la lectura del mundo las personas siempre se pregunten por qué. Y subrayaba que ningún totalitarismo admite la pregunta del porqué.

Pero como acto político la educación no realiza un depósito bancario de eslóganes, sino siempre un diálogo problematizador, abierto a la pluralidad de opiniones, que son tan diversas

como diversa es la vida. Ese diálogo despierta sorpresa ante lo extraño o desconocido, pasión y amor por iniciar y proseguir el conocimiento del mundo.

Freire nos indicó que la educación es un acto de amor, y por lo tanto de valor. Defendió el amor en contra del odio, y afirmó que quienes instauran el odio no son los odiados, sino los que odian primero.

Contrapuso la actividad educativa concientizadora al asistencialismo que humilla y genera dependencia. La educación, por el contrario, promueve en los humanos la conciencia de todas sus múltiples potencialidades.

En la práctica educativa rechazaba tanto el verbalismo como el activismo. Defendía en cambio la idea de praxis como unión de palabra y acción, de palabra con sentido. Entre los sentidos de la educación rescataba el humanismo, la fraternidad, la humildad, la alegría, la perspectiva de “ser más”. Y muy especialmente la igualdad, como punto de inicio y de llegada de la labor educativa, de la relación docente-discente, y de la lucha por la dignidad y la esperanza.



MIÉRCOLES 22

Freire en la formación docente



Juliana García
María del Rosario Florio
Carolina García Torres
Sol Potente
Camila Prieto Peccia
María Vanetti

COLABORACIÓN
Flavia Amaya Panzachi

COORDINACIÓN
Claudia Erregue

FREIRE DESDE LAS AULAS

Experiencias graduadas PEI

María de los Ángeles Vanetti y María del Rosario Florio

En la mesa “Freire desde las aulas”, que tiene lugar en las *Jornadas Académicas Freire hoy, 100 años*, organizadas por la ENS N°1, iniciamos nuestro espacio comentando que trabajamos en el mismo JIN, pero en diferentes escuelas. Esta contextualización nos posibilita hacer una conexión con el concepto de lectura del mundo que plantea Freire. Partiendo de este escenario, haremos foco en los tres actores principales del acto pedagógico que nos permiten hablar del posicionamiento político-pedagógico al que nos invita la teoría freireana: docentes, alumnx (infancias) y contenidos.

Nos detenemos a pensar acerca de las concepciones sobre las infancias que nos interpelan y desde las cuales nos posicionamos a diario en nuestro quehacer docente: pensarlos como sujetos de derecho vs. pensarlos como objetos; pensarlos desde lo que “no pueden” vs. desde sus potencialidades. Y nos detenemos entonces en la importancia de habilitar la palabra como práctica liberadora y de aprender a escuchar “de verdad”. Como cierre de este apartado, compartimos la siguiente cita:

Es revelando lo que hacemos de tal o cual forma como nos corregimos y nos perfeccionamos a la luz del conocimiento que hoy nos ofrecen la ciencia y la filosofía. Eso es lo que llamo pensar la práctica, y es pensando la práctica como aprendo a pensar y practicar mejor. Y cuanto más pienso y actúo así, más me convenzo, por ejemplo, de que es imposible que enseñemos contenidos sin saber cómo piensan los alumnos en su contexto real, en su vida cotidiana; sin saber lo que ellos saben independientemente de la escuela, para ayudarlos, por un lado, a saber mejor lo que ya saben y, por el otro lado, para enseñarles, a partir de ahí, lo que aún no saben. (Paulo Freire, *Novena Carta*, en *Cartas a quien pretende enseñar*)

¿Pero dónde se pone de manifiesto esta postura ideológica, político-pedagógica acerca de la concepción de las infancias en nuestra tarea docente? En el acto pedagógico en sí, en

cómo lo concebimos, en cómo lo diseñamos y lo llevamos adelante. Conversamos acerca de la importancia de no minimizar las acciones cotidianas, de entender que todas nuestras acciones y decisiones están o deben estar teñidas de nuestra postura: ¿Es lo mismo “tirar” unos juguetes que ofrecer un escenario lúdico? ¿Cómo nos saludamos en la sala, cómo realizamos la higiene de manos? ¿Son acciones pensadas y repensadas para que sean significativas o simplemente se convierten en rutinas automatizadas? Freire nos invita a la evaluación constante de nuestras prácticas y de los objetivos que nos proponemos, para construir prácticas significativas frente a un contexto adverso.

En relación con el rol docente, nos centramos en la importancia de concebirse como profesionales y como agentes políticos, para poder desandar la idea de la segunda mamá (o tía en el caso del Brasil en el que escribe Paulo Freire) que despolitiza y desjerarquiza el rol. Resaltamos la relevancia de la práctica compartida y del lugar para la reflexión sobre las propias prácticas y las de

nuestras colegas. Compartimos que, para nosotras, los Espacios de Mejora Institucional (EMI) podrían convertirse en un lugar privilegiado para el desarrollo de esta práctica reflexiva, pero que nunca existe. Desarrollamos nuestra labor en un sistema que individualiza, que no genera espacios de encuentro entre colegas no solo para luchar por sus derechos sino tampoco para construir una comunidad de enseñanza, aprendizaje y práctica compartida. Sin embargo, creemos en el valor de estas prácticas y apostamos a diario para intentar llevarlas adelante. Como cierre, compartimos una cita que consideramos resume lo que queremos compartir en este encuentro:

Sucede que el buen comienzo de una buena práctica sería la evaluación del contexto en que esta se dará. La evaluación del contexto significa un reconocimiento de lo que viene sucediendo en él, cómo y por qué. (...) Ese pensar crítico sobre el contexto que implica evaluarlo, precede a la propia programación de la intervención que pretendemos ejercer sobre él. (Primeras palabras, en “Cartas a quien pretende enseñar”)

Fue una conversación muy amena en donde algunas de las recientes egresadas de nuestro profesorado comentaron sus experiencias diversas (jardines de gestión estatal o privada, espacios de educación formal y no formal). Estuvo coordinado por Claudia Erregue, docente de prácticas jubilada hace pocos meses. Las expositoras fueron hilando y articulando lo aprendido en su formación con sus prácticas actuales y el legado de Freire. Surgió además un amoroso recuerdo de Débora (Kozak) y la idea de realizar alguna jornada/ciclo sobre “el legado de Débora”.

Hubo pocas preguntas, pero una escucha muy atenta. Se habló sobre el diálogo, la importancia del trabajo en equipo, el movimiento, las cosas construidas y por construir, la comunicación, la escucha y el rol político pedagógico que asumimos al elegir esta profesión.

Gisela Patlayán

Pedagogía de la pregunta

Juliana García y Camila Prieto Peccia*

Este documento fue generado, en el marco del encuentro propuesto por la Escuela Normal Superior N° 1 Pte. Roque Sáenz Peña, por profesoras de educación inicial que nos hacemos nuestras propias preguntas para seguir alimentando nuestro ser docente. Preguntas que nos resultan fundantes de la experiencia de explorar el mundo desde la más temprana edad.

Uno de los grandes pilares con los que trabajamos en el Nivel Inicial tiene que ver con estimular la curiosidad infantil. Si hablamos de curiosidad y de indagación en un contexto de progresiva autonomía, hablamos de generar preguntas. Y se nos presentan nuevos interrogantes: cómo, cuándo, por qué preguntar.

Paulo Freire, educador y defensor de la pedagogía crítica, nos propone una “pedagogía de la pregunta”. Para adentrarnos en ella, primero tenemos que pensar qué entendemos por preguntar, dónde se ubica el saber, quién puede preguntar, de qué manera y qué se habilita al preguntar.

¿Qué pasa cuando preguntamos?

En principio, la pregunta supone la existencia de un saber. Saber entendido, si se quiere, como una verdad, verdad absoluta. Desde nuestro rol, vale

recordar que la verdad no es algo que poseemos las docentes y, a su vez -y apoyadas en los pensamientos de Freire-, “lo verdadero es una búsqueda y no un resultado, lo verdadero es un proceso, igual que el conocimiento y, por lo tanto, tenemos que hacerlo y alcanzarlo a través del diálogo, a través de roturas” (Faundez y Freire, 2013, p.65). Y es ahí donde la pregunta viene a hacer su aporte. La pregunta viene a generar las roturas de las que Freire habla. Porque, que lo verdadero sea un proceso no implica que no tengamos nada que enseñar, sino que nos corre del centro de la escena educativa y de posesión del saber.

El preguntar nos obliga a reafirmar nuestro posicionamiento político-pedagógico, desde una mirada que entiende a la propuesta pedagógica como una oportunidad para la democratización del saber, lo que Freire (2013) denomina sustantividad democrática.

Si entendemos que no existe una verdad absoluta, sino que la verdad es un proceso que se construye en diálogo, entonces “no podemos negar la discusión en torno a lo que propone el educando” (Faundez y Freire, 2013, p. 68). Negar la discusión sería reafirmar que la verdad es poseída por quien tiene el saber válido: el/la docente. Sería plantear un vínculo autoritarista, pues estaríamos

omitiendo, anulando sus intervenciones y dando a las nuestras un estatus de verdad. También podría suceder que esa omisión implicara dejar librada al azar la situación educativa; en ese caso estaríamos hablando de un acto educativo improvisado, al que Freire (2013) denomina como espontaneísta.

La pregunta incómoda...

Afirman Antonio Faundez y Paulo Freire (2013) que “la naturaleza desafiante de la pregunta, tiende a ser considerada, en la atmósfera autoritaria, como una provocación a la autoridad” (p. 70). Será desafío de nuestro rol evaluar qué define nuestra autoridad o la asimetría en la construcción del vínculo con lxs niñxs, en torno al acto educativo.

El autoritarismo es, sin dudas, un inhibidor de la pregunta. La pregunta denota existencia. Si no hay pregunta, no hay curiosidad. Si no hay curiosidad, ¿cómo podríamos pretender que lxs niñxs exploren y se apropien del mundo que transitan? Preguntar es existir. El conocimiento, en su esencia, comienza por la pregunta, por una curiosidad que se traduce en pregunta. Entonces cuando hablamos de reprimir al acto de preguntar, estamos hablando de la represión del ser, de existir en y con el mundo. Dicen Faundez y Freire (2013): “La existencia humana es porque se hizo preguntando en la raíz de la transformación del mundo” (p. 58).

* Profesoras de Educación Inicial

Nos resta, entonces, evaluar nuestra tarea, preguntarnos si nuestras intervenciones educativas se dan en torno a respuestas que reducen los sentidos e invisibilizan el lugar fundamental de lxs educandxs o preguntas que sean el germen de la curiosidad. En situaciones de espontaneísmo, de autoritarismo y cuando nos convertimos en las portadoras de las respuestas válidas, es que nos encontramos ante una “castración de la curiosidad”. Opuesto a ello es abordar la pregunta desde la experiencia vivencial. Habilitar la indagación, la curiosidad e ir transitando con la práctica y el hábito de preguntar y admirarse.

La experiencia de vivir la pregunta implica habilitar y permanecer permeables a la posibilidad de preguntar aprovechando la variedad de lenguajes. Por ejemplo: preguntar con el cuerpo. El lenguaje es de naturaleza gestual. Limitarnos a lo oral sería eliminar una gran parte del lenguaje. Nosotras lo vemos en la exploración, en el juego infantil y su recursividad. Desde la más temprana edad, lxs niñxs manifiestan su curiosidad, que lxs mueve a explorar paulatinamente su entorno, su cuerpo, las posibilidades motoras y de locomoción, los rostros, las sensaciones, etc. La pregunta en esos casos está motivada por esas pequeñas intervenciones desafiantes. Un ejemplo de ello sería el acto de alejar una pelota para motivar la curiosidad y la exploración de movimientos en los bebés. Asimismo, muchas veces el tono muscular se traduce en preguntas, así como también las miradas.

Pero... ¿cómo llevamos esto a la práctica?

Sabemos que, para enseñar, primero tenemos que aprender e investigar sobre el tema o la práctica a abordar. Por lo tanto, debemos aprender a preguntar. Identificar cuáles son las preguntas que pueden estimular, preguntas esenciales que surjan de la cotidianidad; involucrarnos con la pregunta y tironear de ella.

Resulta fundamental, para que esto sea posible, entender que no hay preguntas tontas o mal hechas. Más aún cuando estas surgen de lxs niñxs. Será nuestro desafío acompañar esa actitud curiosa y, por supuesto, ir construyendo juntxs nuevas maneras de formular, cada vez, más y mejores preguntas.

Entonces... ¿la entonación y los signos de pregunta no garantizan la pregunta?

Freire (2013) hace una aclaración que creemos muy importante al momento de pensar nuestra práctica. La pedagogía de la pregunta no se trata de establecer un momento para las preguntas. Esto es lo que el autor denomina como la burocratización del acto de preguntar y es una práctica muy habitual en las escuelas. En el nivel inicial, estas prácticas se evidencian, a menudo, en las propuestas de lectura. En muchas oportunidades, lejos de dar lugar a una lectura dialogada (que entiende que el sentido va siendo construido, mediado por la cu-

riosidad) se pretende anular esas intervenciones para reservar un momento posterior de preguntas; se establecen mediante ellas mecanismos de control de la lectura, borrando la posibilidad de la construcción de sentidos singulares y auténticos. Otra práctica escolar habitual es hacer preguntas que contienen en sí mismas las respuestas (por lo que, desde ya, pierden su carácter de pregunta), o las tan conocidas preguntas cerradas cuya entonación indica cuál es la respuesta deseada.

“La existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo [...]. La burocratización implica adaptación con un mínimo de riesgo, con cero asombro y sin preguntas” (Faundez y Freire, 2013, p. 76).

Si hablamos de prácticas democratizadoras de la pregunta, hablamos de permitir el riesgo que implica la pregunta. Uno de ellos es el del error. Si eliminamos el carácter negativo al error, bien sabemos que lo que nos queda es la posibilidad de avanzar en nuestros conocimientos. Es habilitar aprendizajes significativos valorando a la pregunta como motor y filosofía democratizadora del saber.

Referencia bibliográfica

Faundez, A. y Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. 3ra Edición. Buenos Aires: Siglo XXI.

FREIRE DESDE LAS AULAS

Experiencias graduadas PEP

Compartimos algunos pasajes de esta presentación, en la cual Berenice Belmudes y María Florencia Gómez, graduadas de PEP y Adriana Darcy, docente de ENS1, relatan algunas experiencias, explicitando decisiones y sentidos de sus prácticas en el día a día de la escuela, en clave freireana.

Bere Belmudes: Nuestro transitar en el Normal, donde aprendí de Freire, hoy nos permite seguir sosteniendo y construyendo la escuela pública, me parece que, desde este lugar, y desde estas charlas, podemos discutir acerca de la educación y la escuela que queremos, - en este momento tan difícil, donde parece que la pandemia empieza a retirarse de a poco - hablar de Freire y dotarnos de esperanza, de futuro, de un horizonte posible. Recién escuchábamos a Freire, sobre el silencio. Quiero compartir una experiencia que tuve con un grupo que no era silencioso, era muy tumultuoso, había mucho ruido. A veces lo que abunda es el silencio, pero a veces sobre abunda el ruido, y hay que poder construir silencios para escucharse, silencios para aprender, para pensar cosas distintas. (..) Recibí este tercer grado, al que le faltaba mucho del hábito de la escuela.

Abrimos este espacio de charla escuchando unas palabras de Paulo Freire que tan sencillamente nos invitaba a re-danzar el mundo. ¿Cómo re-danzamos el mundo de hoy? ¿Qué hace que nuestras aulas sean movimiento desde el mirar el mundo en clave de pregunta?

Mirar el mundo en clave de preguntas nos permite ver todas las posibilidades que tenemos. Cuando como maestras y maestros nos animamos a preguntarnos, nos animamos a pensar que hay otros modos posibles de hacer las cosas, cuando nos preguntamos trabajamos sobre nuestra práctica y sus potencias y no sobre lo que consideramos las imposibilidades de las y los estudiantes. Preguntarnos para conocer, para entender, para comprender, para esperar, para ser pacientes, para transformar...

A estar en la escuela se enseña... Hay un montón de prácticas que la escuela enseña, a veces de manera muy dura, autoritaria, y nosotros

MIÉRCOLES 22

Freire en la formación docente

Berenice Belmudes
María Florencia Gómez
Adriana Darcy

COORDINACIÓN
Paula Linietsky
Malka Hancevich

intentamos de una manera más amorosa, más respetuosa de la otredad. Enseñarles a habitar la escuela desde un lugar de mayor libertad, de mayor acompañamiento, ... sabiendo que hay un momento en el día que pueden ser niños y niñas, jugar, reír, conocer cosas que no van a ver en otro lugar. La responsabilidad de democratizar estos contenidos ...

Armar entramados, trabajar con las familias, a veces, buscar a la familia como aliada para pensar, proyectar y hacer cosas distintas...

Lo que ellos necesitaban era que hubiese alguien que los mirara. En ese mirar iban a tomar la palabra, se iban animar a recitar algo en público. En ese mirar iban a ir al laboratorio y trabajar con materiales, ver el cambio de estado de esos materiales, siendo cuidadosos, respetuosos, pudiendo registrar lo que hacían... Tomar la palabra, el lugar de un sujeto que aprende, y que es activo. ... La diferencia está en la mirada... mirar el mundo en clave de pregunta ...

Freire nos da la posibilidad de pensar que todo se puede transformar, que es con otros, que es a través de la palabra, pero también de la escritura. También éste es un llamado a que escriban, a que produzcan, que difundan lo que hacen en la escuela... La potencia del encuentro transforma, y en el aula hay encuentro. Freire nos propone ese encuentro, estar juntos habitando en un mundo que puede ser transformado.

Flor Gómez: Soy recién graduada, hace muy poquito. Muy agradecida de estar acá... Recién cuando escuché a Freire decir, re danzar el mundo pensé que ese es el motor de ser educadora popular en estos contextos más vulnerados... Estoy en tercero, trabajamos en pareja pedagógica. Nos encontramos, luego de la pandemia, con un grupo a diferencia de la experiencia anterior - totalmente silencioso. Tuvimos que ir abriendo un montón la palabra... Buscar la palabra, encontrar la palabra, sacar la palabra... La necesidad de escucharnos.

Hay dificultades en el barrio. Una que vamos luchando y compartiendo con las familias es la falta de agua. Vivimos en la escuela lo mismo que viven los pibes. Si la escuela no abre, están solos en sus casas ... Necesitamos habilitar el tiempo de la infancia, que el año pasado se perdió, muchos chicos y chicas en pandemia fueron adultos en casa

Hay días que decimos: "Hoy no salió, veremos mañana cómo va" ... Los pibes nos traen oportunidades nuevas todos los días, yo les agradezco día a día. Por ahí estamos estudiando algo, y traen la pregunta que sigue... También celebremos lo que sí podemos hacer. Hoy, con el grupo de la mañana, -estamos con migraciones y narraron unas historias en grupos y después aplaudimos-, celebramos la certeza de lo que sí. Nosotros tenemos esa posibilidad, creemos en los pibes. Los pibes pueden y si creemos en ellos, van a poder...

Adriana Darcy*: Soy directora de una escuela, una escuela en el límite entre La Boca y Barracas, que comparte el edificio con Educación Inicial y Educación de Adultos. Tener que gestionar una escuela, cuando un día nos sorprendió esta pandemia, y hubo, de un día para otro, que trabajar en la virtualidad, fue un desafío para las gestiones muy grande... Entonces cómo pensar esa escuela... una escuela compleja, con mucha matrícula, y empezar a arbitrar los medios, los caminos posibles de vincular estas familias con muchas dificultades sociales y económicas...

Entonces, siempre digo, hay que buscar la construcción, el trabajo con el otro, pensar la escuela con el otro, con el equipo, con el colega, la escuela que tenemos en contexto, como dice Freire, pensar las necesidades de esa escuela, qué es lo positivo de esa escuela, que se puede mejorar en esa escuela. No se cambia de un lado para otro, un proyecto se va reformulado escuchando las distintas voces, y escuchando fundamentalmente a los chicos, a las familias, a los maestros...

Todo el tiempo pensar qué camino tomar... pensar qué recursos tengo, con quién cuento para sumar una propuesta más... Cómo pensar las problemáticas que nos aparecen en el día a día ... Saber que los chicos pueden, que los chicos pueden aprender, que hay un camino posible para ellos.

* Adriana Darcy es docente de Taller de las Prácticas 1 y 2. ENS 1.

Freire y las políticas públicas: ecos de su experiencia

En este espacio se conjugaron tres docentes de vasta experiencia que, además, ocuparon cargos de gestión ya sea a nivel institucional, jurisdiccional como a nivel nacional, sosteniendo propuestas para que el derecho a la educación se torne un ejercicio efectivo: Graciela Masso, Silvia Storino y Luis Cabeda.

Graciela Masso cuenta una anécdota subrayando la relevancia de los supuestos que anidan en la mirada de lxs docentes sobre lxs niñxs de su comunidad.

“Cuando llegué a un jardín particular como directora –que es un lugar de varias torres, entre estas torres hay una lucha (...) entre distintas bandas de narcotráfico–, los niños estaban muy cercanos a los tiroteos, a los enfrentamientos, la muerte circula por ahí también por las adicciones, a veces por accidentes, a veces porque quedan en medio de un tiroteo, a veces es porque forman parte de familias que están en estas situaciones de riesgo. Cuando llegué ese día, despedían a la directora anterior y la directora anterior hace un comentario en el acto: ‘Recién en el colectivo me encontré con un ex alumno y me dijo que estaba en la universidad’, y lo dijo como algo raro, como algo que en ese lugar no podía suceder. Entonces, cuántas veces nosotros, como educadores, habi-

litamos este puente, este lugar de encuentro, de diálogo, de buscar el inédito viable, esa novedad que construye el conocimiento y que posibilita que no se predetermine pensar que esto es así para siempre, que no lo podemos cambiar.”

Luis Cabeda, entre varias situaciones que cuenta de su larga trayectoria como director de secundario, hace alusión a la una escena que nos presenta también a la escuela como refugio.

“Durante la mañana, Claudia, que era una alumna de la tarde, llegó a la escuela corriendo en camión y con una sola pantufla, no sabremos nunca si salió así de su casa o la perdió en el camino. Resulta que la vio uno de los preceptores, la llevaron a la secretaria y ella contó que se había peleado con su papá, que su papá la había echado de la casa y así como estaba salió a la calle y cuando estaba en la calle dijo: “¿Y ahora adónde voy?”, y vino a la escuela y en la escuela la regente y la secretaria le buscaron ropa, le dieron algo caliente, la acompañaron más tarde a la casa, pudieron hablar con la familia y, de alguna manera, se fue resolviendo con los días la situación (...). Creo que lo que se pone de manifiesto es una escuela que aloja, una escuela que el estudiante o la estudiante puede percibir como un lugar que la o lo prepara, como un lugar que



compromiso
ideales
enseñar
aprender
riesgos
enfrentar des
Actitud crí
la realidad
Mirada p
social

MIÉRCOLES 22

Freire en la formación docente

<https://www.youtube.com/watch?v=8O6aEVSeXVU>

Graciela Masso

Miembro de la Universidad Popular de Avellaneda; exsupervisora de jardines municipales de Avellaneda, prov de Buenos Aires.

Silvia Storino

Vicerrectora de la Universidad Nacional de José C. Paz; exdirectora nacional de Nivel Primario, MEN.

Luis Cabeda

Director de la Escuela Media N°12 La Matanza. Excoordinador nacional del Programa CAJ (Centros de Actividades Juveniles)

COORDINACIÓN

Fabiana Cabona

permite encontrarse con otros pero sobre todo que permite encontrarse consigo mismo.

(...) No somos sólo escuelas públicas sino que somos escuelas populares.”

Más adelante describió las cualidades requeridas por docentes y directivos de una escuela pública-popular.

“Hace falta poder pensar que (...) los equipos directivos y los equipos docentes tienen que estar centrados en un lugar de cierto coraje para llevar adelante su modo de mirar y de relacionarse con lo que pasa en el contexto que les toca trabajar. Un equipo creativo y corajudo capaz de pensar lo que está pasando, de inventar lo que no era posible para ese lugar. Tal vez no pueda cambiar la educación, tal vez no cambie el mundo, pero va a poder incidir en una vida mejor para muchas y muchos estudiantes de su entorno.

Entre los desarrollos de Silvia Storino, quien recupera el legado freireano como funcionaria del Estado, se destacan, por un lado, su consideración sobre la necesidad y posibilidad de las políticas públicas de recuperar la voz de lxs estudiantes y, por otro, la importancia de “pensar desde el suelo que pisamos”, desde América Latina...

Yo quisiera ingresar a pensar las políticas públicas como políticas hechas por personas (...). Siempre uno suele pensar que las políticas en el Ministerio están hechas por unos sujetos que se meten ahí y no tienen nada que ver con la escuela, y se sientan

en un escritorio y dictaminan lo que millones de personas tienen que hacer y lo hacen levantándose con un pie, no podría decir si es el izquierdo o el derecho (...) e intentan que todo salga mal. El Estado es un poco más complejo, es un espacio de conquista y de tensiones entre distintos actores y distintos intereses, y lo que se trata es de que sus políticas, sus formas de intervención, su financiamiento, sus recursos sean puestos al servicio de la democratización del derecho educativo.

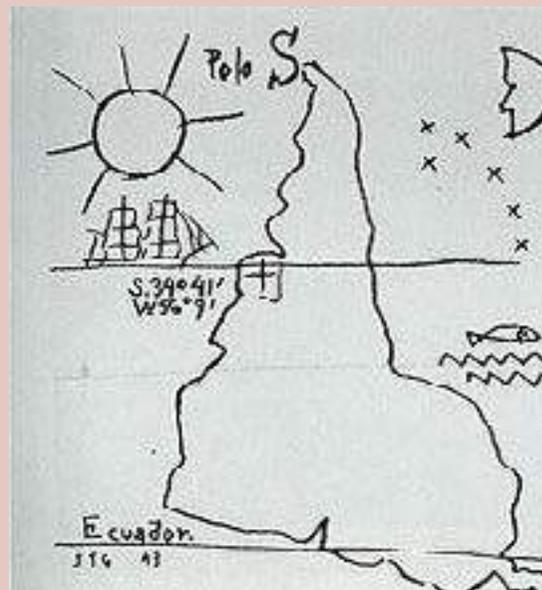
Veo que hay una gran riqueza para pensar el Estado y de pensar las políticas públicas desde la idea de participación, (...) pensar las políticas públicas con la participación de los propios actores, aquellos que tienen una voz propia para decir. (...)

“Cuando uno pone a los estudiantes –al educando como diría Freire, también recuperando esa palabra tan clásica de la pedagogía– en el lugar de dar la voz, pasan cosas maravillosas a condición de estar dispuestos a escuchar lo que esa voz viene a decir. Hay que tener cierta disposición al escuchar y, por supuesto, después de la escucha, a ser consecuente, o sea que algo cambie, que esté tomando en cuenta esa participación.” (...)

“Tenemos la exigencia de *pensar el suelo que pisamos*, hay una exigencia, nosotros tenemos la obligación de pensar el suelo que pisamos y eso es una apelación a construir un modo propio, identitariamente propio de mirar los problemas que tenemos, y para mirar los problemas que tenemos, tenemos que construir –diría Boaventura de Sousa Santos– una epistemología que es una forma de conocer que recupere la identidad. Por eso es que tanto nos cuesta definir una identidad que se reconozca, diría yo, primero en lo local, en la Argentina, pero particularmente latinoamericana. Freire es un legado latinoamericano, lo sentimos propio en la exigencia de pensar el suelo que pisamos, es una exigencia de esforzarse por no analizar todo el tiempo la realidad solo desde miradas o desde conceptos o prácticas construidas en otros continentes. No

quiere decir que haya que negarlo, (...) que haya que evitarlo, que es exclusivo o excluyente de otros pensamientos, ni del europeo, no lo creo. La verdad creo que si uno dialoga con todo otro pensamiento, pero a condición de querer lo propio, porque (...) si uno no quiere, si uno no ama la escuela en la que está, si uno no ama ese suelo que pisa...

América Invertida,
Joaquín Torres García, 1943.





Sentidos y abordajes de la obra de Paulo Freire en la Formación Docente

FACUNDO FERREIRÓS*

Introducción

Paulo Freire es uno de los principales pedagogos latinoamericanos del siglo XX. Sobre esto no caben dudas. Sin embargo, el maestro pernambucano no siempre ha escrito pensando en las escuelas y sus actores. De hecho, podríamos decir que, en términos ge-

nerales, es recién en la vuelta a Brasil después del exilio cuando Freire comienza a publicar textos referidos al sistema educativo, la escuela, los maestros y las maestras. Fue recién allí cuando el pedagogo brasileño se involucra directamente con el sistema educativo de su país al asumir como Secretario de Educación de Sao Paulo.

Sin embargo, aunque algunos de sus libros contengan palabras como “educación” o “pedagogía”, sus textos del primer período no están destinados a pensar la escuela, sino a los trabajos educativos con grupos populares. En Pedagogía del oprimido dirá:

Si la práctica de esta educación implica el poder político y si los oprimidos no lo tienen, ¿cómo realizar, entonces, la pedagogía

* Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación (UBA). Doctorando en Ciencias de la Educación (UBA). Docente de la Universidad Nacional de Luján y de profesorado de CABA y Provincia de Buenos Aires. Ha participado en proyectos de extensión universitaria con movimientos y organizaciones sociales, y en diversos trayectos de formación en Educación Popular en organizaciones populares del conurbano bonaerense.

del oprimido antes de la revolución? [...] Podemos afirmar que un primer aspecto de esta indagación radica en la distinción que debe hacerse entre la educación sistemática, que sólo puede transformarse con el poder, y los trabajos educativos que deben ser realizados con los oprimidos, en el proceso de su organización. (Freire, 2002, p. 47. Destacado del autor)

En nuestro país, Freire fue acogido masivamente en la década del '70. Junto con *Los condenados de la tierra* de Frantz Fanon, *Pedagogía del oprimido* constituía “bibliografía obligatoria” de la militancia política y social de aquella época. Era debatido en los círculos de la militancia política y en la academia y en la formación docente, particularmente en el marco de los procesos de politización creciente que se llevaban a cabo en estos espacios. La editorial que lo publicaba, Tierra Nueva, forjada por un grupo de militantes de la iglesia protestante de Montevideo con Julio Barreiro a la cabeza, da cuenta del tipo de lectores entre quienes circulaba. La dictadura cívico-militar del '76 persiguió, desapareció y asesinó a cientos de docentes comprometidos con la causa del pueblo. Se prohibieron los libros de Freire y se clausuraron las editoriales que los publicaban (Brugaletta, 2020).

Luego, ya en los '90, a un/a docente que hablara de o enseñara a Freire se le ponía el

rótulo de setentista, anacrónica/o, demodé. Recién en el siglo XXI, Paulo Freire ha vuelto a ser leído y ya no exclusivamente por la militancia, sino también en la academia y los institutos de formación docente. Y esto es digno de celebración. En mi propia experiencia de 20 años habitando instituciones de nivel superior, como estudiante primero y luego como docente en la universidad, así como en institutos de formación docente de la Provincia de Buenos Aires y de la CABA, pude asistir al modo en el que la obra de Freire fue cobrando protagonismo en los programas de Pedagogía, Teorías de la Educación, Filosofía de la Educación, Didáctica y las asignaturas sobre las prácticas docentes, entre otras.

Conversaciones e intercambios con colegas me llevaron a hacerme algunas preguntas en torno al abordaje de la obra de Freire en la

Paulo Freire ha vuelto a ser leído y ya no exclusivamente por la militancia, sino también en la academia y los institutos de formación docente.

formación docente. A partir de ellas, realicé una pequeña encuesta entre colegas docentes de profesorado universitario y no universitario, aunque no con el fin de recolectar datos empíricos que abonen o desestimen mis hipótesis, sino para abrir el juego y no pensar únicamente desde mis prejuicios. De hecho, las palabras que siguen no procurarán ser una interpretación crítica de los resultados de la encuesta, sino una serie de reflexiones en torno a mis preocupaciones centrales en relación con la incorporación de la obra de Freire a la formación docente. Preocupaciones que nacen de mi propia experiencia: errores, omisiones, malinterpretaciones que yo mismo he cometido en mi experiencia como docente, así como de aquellas que puedo percibir en las conversaciones con colegas, y en algunos datos curiosos que arrojó la encuesta.

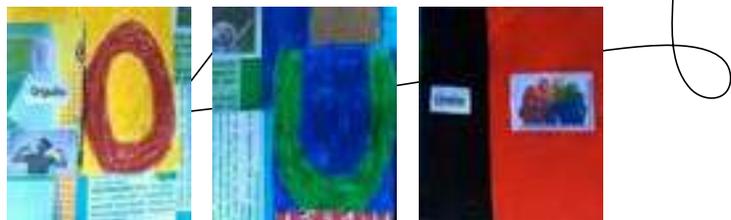
Algunas notas metodológicas

Para la elaboración del presente artículo (que hace parte de mis reflexiones alrededor de mi tesis de doctorado en curso), he



Jeanette Cadima

procurado un análisis hermenéutico-deconstructivo (Ricoeur, 1990; Peñalver, 1998; Fernández Mouján, 2016) de los textos freireanos que me permitieran interrogar al autor desde su propia discursividad e historicidad. A su vez, me basé en criterios metodológicos aportados por estudios



recientes en el campo de la historia de las ideas para evitar caer en lecturas que abonen lo que De Oto (2003) denomina “ética post-mortem” o que puedan considerarse lecturas “mitológicas” (Skinner, 2000).

Siguiendo los planteos de Skinner, me referiré brevemente a lo que denomina “mitologías” y que podemos encontrar en comentaristas de la obra de Freire, así como en nuestras propias aulas de nivel superior.

En primer lugar, muchas veces buscamos otorgarle a Freire una coherencia en términos de ideas cerradas que sus textos no tienen, ya sea resolviendo apresuradamente contradicciones u omitiéndolas. Rápidamente intentamos sacarnos de encima planteos incómodos,

ciertas “anomalías” o incluso inconsistencias para darle a Freire una coherencia que muchas veces, incluso por el carácter ecléctico de sus lecturas, ni el propio autor buscó dar. Desde distintas posiciones político-ideológicas, a veces omitimos las referencias al personalismo cristiano, otras veces omitimos sus lecturas provenientes de teóricos del marxismo, y casi siempre se omiten las lecturas anti-coloniales y tercermundistas tan centrales en sus planteos, evidenciando en todos los casos un abordaje propio de una ética post-mortem a partir de la cual leemos a Freire desde nuestras propias urgencias políticas.

En segundo lugar, a veces nos encontramos llevando a cabo lecturas prescriptivas que ubican la obra de Freire en el marco de ciertos discursos homogéneos y totalizantes, así como su filiación a determinados campos disciplinares y corrientes de pensamiento (como el marxismo, el existencialismo, el desarrollismo, etc.) que conducen a forzar y distorsionar conceptualizaciones, caer en anacronismos y anticipaciones, así como a omitir ciertos planteos “incómodos”. Estas tendencias suelen atribuir a Freire concepciones a las que por su contexto histórico e intelectual no pudo o no tuvo intenciones de contribuir o llevan a cabo críticas al autor por sus supuestas omisiones.

En tercer lugar, solemos caer en una prolepsis, atribuyéndole a Freire una significación

retrospectiva que se desentiende del significado que le pudo dar a su obra el propio autor.

En cuarto lugar, se aplican los criterios de clasificación que les son familiares a las/os biógrafas/os y comentaristas, ya sea asociando la obra de Freire a otras similares que le anteceden, considerándolas “influencias”, o atribuyéndole un mismo sentido.

A partir de estos presupuestos metodológicos, me propuse abordar mis preocupaciones en torno a algunos ejes donde considero que estas “mitologías” se evidencian con más claridad.

a) El reduccionismo de Freire a sus conceptualizaciones técnico-pedagógicas: Entre mis intercambios con docentes pude advertir que generalmente se incluyen en los programas de la formación docente textos como el capítulo “Elementos de la situación educativa” del libro *El grito manso* y el capítulo 2 de *Pedagogía del oprimido* en el que Freire desarrolla la crítica a la “educación bancaria” y propone una “educación problematizadora”. Ambos extractos, desvinculados del resto de capítulos de los libros que los contienen, conllevan el peligro de un nuevo reduccionismo. Reducción de su praxis político-pedagógica a una batería de conceptualizaciones que, desvinculadas del análisis tanto coyuntural como estructural que realiza el autor, así como

de su “antropología” y de su perspectiva fenomenológica y dialéctica, se reducen a una especie de “caja de herramientas” que puede ser utilizada por diferentes pedagogías, como la Escuela Nueva.

- b) El “aplicacionismo” de sus postulados sobre el trabajo pedagógico con sectores populares a la escuela sin las necesarias mediaciones: Aquí me referiré específicamente a la incorporación de Pedagogía del oprimido en la formación docente. Freire no escribió este libro pensando en la escuela. Cualquier abordaje de esta obra debería estar precedida por una advertencia acerca de este punto. La crítica que Freire realiza a la educación burguesa en este libro lo lleva a considerar que solamente la escuela se podrá transformar luego de haber hecho la revolución. Luego, en los siguientes textos, Freire irá cambiando esta perspectiva (no olvidemos que terminó siendo Secretario de Educación de Sao Paulo). Pero se vuelve necesario territorializar las experiencias freireanas en el marco del compromiso con los sectores populares. Explicitar el carácter ético-político implica tomar posición a favor de “los desaharrapados del mundo”.
- c) La inclusión de Paulo Freire en la “gran bolsa” de la pedagogía latinoamericana y en la “gran bolsa” de las pedagogías críticas: Solemos poner a disposición de

nuestras/os estudiantes una gran cantidad de experiencias pedagógicas alternativas, contrahegemónicas, etc., muchas de ellas nacidas y desarrolladas en nuestro continente. Al meter a todos los pedagogos “en una misma bolsa”, es decir, presentando un único relato lineal a todas las experiencias, muchas veces cometemos serios errores historiográficos, como los planteados más arriba en línea con los planteos de Skinner.

Hay un cierto discurso instalado respecto de la existencia de una “pedagogía latinoamericana”. Este discurso encuentra dificultades a la hora de incluir a Freire, ya que no encontramos en él herencias, influencias ni referencias directas a pedagogos latinoamericanos que lo hayan precedido. El problema, desde el enfoque de la historia intelectual, radica en intentar construir a posteriori un supuesto hilo que ate las experiencias pedagógicas que consideramos populares, contrahegemónicas, etc. La historia y el presente de América Latina dan cuenta de una inagotable diversidad de experiencias pedagógicas alternativas que han nacido de las luchas libradas por nuestros pueblos. Esta diversidad constituye una riqueza. Pero es necesario dar cuenta de cada una de ellas en su especificidad, marcar diferencias, contrapuntos, rupturas entre sí, diferencias en sus contextos, etc.

De este modo, tampoco deberíamos suscribir a Freire como referente de las “pedagogías críticas”. Bajo esa denominación se sitúa a una serie de autores de origen norteamericano (como Apple, Giroux y McLaren) que son de alguna manera deudores de la obra de Freire. Sin embargo, muchas veces ubicamos a Freire en este marco. Bajo esta insistencia en ubicar al pedagogo brasileño dentro de las “pedagogías críticas” se esconde una moda académica que se difundió hace un par de décadas y a la que muchos y muchas hemos abrazado, paradójicamente, sin demasiado análisis crítico.

Conclusión

Estas reflexiones no tienen como objetivo desalentar la incorporación de los textos de Paulo Freire en los programas de las asignaturas de la formación docente. Al contrario, tienen como objeto compartir preocupaciones entre colegas, en pos de abordar las cuestiones vinculadas al pedagogo brasileño con la seriedad que se merece. Se trata en todo caso



de alentar una formación docente que no tema hablar de revolución, compromiso político, lucha, liberación. Una formación que asuma las exigencias pedagógicas, epistémicas y ético-políticas de nuestro tiempo. Tiempo del cual Freire, a pesar de habernos dejado físicamente hace 25 años, sigue siendo parte.

Asumir la responsabilidad de convidar a Paulo Freire a nuestros estudiantes de profesorado implicará necesariamente desafiarles e invitarles a sumarse a la lucha por una sociedad sin opresores ni oprimidos. A que aten sus prácticas docentes a sus sueños y a la lucha por perseguirlos. Que se comprometan con sus colegas participando activamente en las luchas docentes. Freire es la posibilidad de anudar nuestra lucha presente a una historia negada, silenciada y tergiversada. Freire es la posibilidad de seguir construyendo una utopía pedagógica.

La educación pública será popular o no será educación pública. Y a este desafío nos invita Paulo Freire, a 100 años de su nacimiento.

Tenemos que poner nuestros institutos de formación docente, nuestras universidades, nuestros normales, a disposición de la organización popular y de la lucha por sus intere-

ses. Sólo así tendremos algún día una escuela que sea:

un centro irradiador de la cultura popular, a disposición de la comunidad, no para consumirla, sino para recrearla. La escuela es también un espacio de organización política de las clases populares. La escuela [...] será entonces un centro de debates de ideas, soluciones, reflexiones, donde la organización popular va sistematizando su propia experiencia. (Gadotti, Torres, 2007:19).

La educación pública será popular o no será educación pública. Y a este desafío nos invita Paulo Freire, a 100 años de su nacimiento.

Referencias bibliográficas

- Brugaletta, F. (2020). La edición de Paulo Freire en la historia reciente de América Latina: *Religión, política y mercado en la circulación de una pedagogía para la liberación (1969-1977)* (Tesis de posgrado). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1840/te.1840.pdf>
- De Oto, A. (2003). *Frantz Fanon: política y poética del sujeto poscolonial*. México: CEAA, Centro de Estudios de Asia y África, El Colegio de México. Recuperado de [\[biotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/ceaa-colmex/20100410064834/Frantz_Fanon.pdf\]\(http://biotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/ceaa-colmex/20100410064834/Frantz_Fanon.pdf\)](http://bi-</p>
</div>
<div data-bbox=)

- Fernández Mouján, I. (2019). Paulo Freire en la Argentina y sus legados en la Educación Popular. En: *Cadernos Prolam/USP*, v. 19, n. 35, p. 77-97, Jul./Dez. 2019. DOI: 10.11606/issn.1676-6288.prolam.2019.163842. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/prolam/article/download/163842/160213/400875>
- Fernández Mouján, Inés (2016). Elogio de Paulo Freire. Sus dimensiones ética, política y cultural. Buenos Aires: *Noveduc*.
- Ferreirós, F. (2020). "Paulo Freire: pedagogo del Tercer Mundo". *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones Latinoamericanas*, 9(18). Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/30541>
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Peñalver, M. (1998). Entre la escucha hermenéutica y la escritura deconstructiva. Universidad Autónoma de Madrid. En: *Cuaderno Gris*. Época III, 3 (1998): 111-119. (Monográfico: Diálogo y deconstrucción: los límites del encuentro entre Gadamer y Derrida/ Antonio Gómez Ramos (Coord.). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/291>
- Ricoeur, P. (1990). *Freud y la interpretación de la cultura*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Skinner, Q. (2000). Significado y comprensión en la historia de las ideas. *Prismas - Revista de Historia Intelectual*, 4(2), 149-191. Recuperado de https://prismas.unq.edu.ar/OJS/index.php/Prismas/article/view/Skinner_prismas4



JUEVES 23

Freire entre generaciones



NOMBRAR LA ESCUELA

TALLERES

Pronunciamos la palabra

El jueves se inicia con una lógica plural y participativa en distintos sentidos. Por la mañana, tres espacios se concretan de modo simultáneo. En ellos, se plantea la búsqueda de dinámicas que se aproximen al taller, en las cuales se propone que lxs asistentes intervengan, por lo menos parcialmente, interrumpiendo la lógica unidireccional que tiende a concretarse en las plataformas meet.

Pero, por otro lado, se plasman en estos espacios procesos de articulación inter e intra-institucional. La articulación interinstitucional se concretó en este caso por las generosas propuestas de la UNIPE, con la Licenciatura en Educación Inicial destinada a estudiantes del profesorado de Educación Inicial, y de la Universidad Nacional de La Plata (cátedra libre Paulo Freire) con la asistencia de la Dra. Alicia

Villa. Estos espacios estuvieron coordinados y asistidos por Mónica Fernández, Facundo Ferrerós, Mónica Descalzo y Ana Yahdjian, profesorxs de la institución.

En cuanto al espacio destinado a Movimientos estudiantiles, se destaca la interacción intrainsitucional a partir de la participación de estudiantes de los centros de estudiantes de secundaria y del terciario convergentes en el mismo espacio y la vinculación con la Universidad de Chile a partir de la participación del Dr. Fabián Cablauz Ducasse, quien conoce y expone la situación del Movimiento Estudiantil en su país. El trabajo previo de lxs estudiantes de secundario se puede observar en los afiches, con banderas que elaboraron para la ocasión en el desarrollo de las clases previas, coordinadas por la profesora Maccarone.



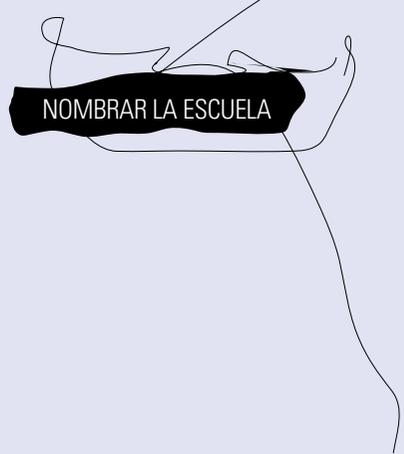
JUEVES 23

**Freire
entre generaciones**



- Debo Espinoza** (UNIFE)
- Mariana Benítez** (UNIFE)
- Silvina Dabio** (UNIFE)
- Verónica Acosta** (UNIFE)

COORDINACIÓN
Mónica Descalzo



¿Nuevas conceptualizaciones sobre experiencias educativas en la educación inicial?

Este taller se propone compartir algunas reflexiones y preguntas que surgen del acompañamiento en trayectos formativos a estudiantes de profesorado y, más específicamente, en el acercamiento a propuestas socioeducativas. Resulta necesario mirar la multiplicidad de espacios de crianza, cuidado y educación por los que transitan niños, niñas y niñes en el marco de condiciones de diversidad y desigualdad, donde construyen y transforman las subjetividades a partir de los lazos sociales e intersubjetivos de socialización. Se trata de repensar las categorías con las que significamos las ex-

periencias, ya que cómo nos referimos a ellas las ubica en un determinado lugar en el campo educativo.

...
Compartimos reflexiones y preguntas que surgen de participar con estudiantes de profesorado de educación inicial en experiencias formativas de espacios socioeducativos comunitarios. Recuperamos conceptualizaciones de diferentes disciplinas, planteando aportes para abrir el debate respecto de las implicancias y huellas de tales recorridos para la formación docente.



JUEVES 23

Freire entre generaciones

<https://www.youtube.com/watch?v=ww9lMh3QRIs>

libertad
ada
socia
accio
transformar
la realidad

Alicia Villa

(Cátedra Libre Paulo Freire, UNLP)

COORDINACIÓN

Mónica Fernández País
Facundo Ferreirós

Algunos desafíos de la contemporaneidad educativa a la luz del pensamiento de Paulo Freire

Mónica Fernández País realiza la apertura de este espacio, presentando a la Dra. Alicia Villa, con quien también forma parte de la Cátedra Libre de Paulo Freire de la Universidad Nacional de La Plata. Se propone este taller para dar a conocer “esta experiencia que se lleva a cabo en el ámbito universitario con adultos que es, justamente, a quienes siempre se les vinculó con los planteos freireanos”. En estos espacios destinados a la formación docente, abre una reflexión, advirtiendo que “hay como una suerte de deformación que ha llevado a pensar que Paulo Freire solo hace referencia a experiencias que están fuera de lo escolar, fuera de las lógicas de tiempo, espacio y dinámicas curriculares y escolares, pero también por fuera de las aulas universitarias y siempre dedicado a esos que menos tienen. Yo creo que su planteo es mucho más profundo, con un alcance mucho mayor que tiene que ver con el encuentro

con otro, otra, otros en el momento de la praxis educativa. (...) Freire dice que todos portamos saberes, todos portamos experiencias y cuando yo, como docente, me acerco al otro, yo también tengo una transformación de mis saberes, por eso el encuentro es dialógico, por eso el encuentro es de concientización –mutuamente– y por eso el encuentro pedagógico, de enseñanza que propone Freire, es realmente el único que produce un quiebre en la manera de pensar la educación. Los otros modelos más apoyados en las pedagogías críticas, o las experiencias escolanovistas han encontrado maneras diferentes de llevar adelante la práctica educativa, pero no todas las veces se desprendieron de ese lugar “de que quien más sabe es el docente, que los otros están allí para escuchar al docente explicador”. Entonces desde esta experiencia de la Escuela de Oficios, Freire trae la experiencia del trabajo con estos adultos en una

universidad pública, en una universidad muy prestigiosa, en una universidad centenaria, una universidad que para otros queda muy lejos de lo cotidiano.

Alicia Villa: ¿Por qué todavía leemos a Freire, una persona que nació hace cien años atrás, a principios del siglo 20, que su obra más importante –o más difundida– la escribió hace 51 años atrás (Pedagogía del Oprimido), que falleció en la década del 90 –también en el siglo pasado–? ¿Qué tiene que decirnos ese Freire? (que no siempre fue el mismo, creo que a veces cometemos un error con los autores y las autoras que escriben durante 40 o 50 años de su vida, y nosotros siempre consideramos que su

obra queda como cristalizada). ¿Por qué ahora, en el 2021, seguimos todavía leyendo a Freire? Hay algunas cuestiones que son iluminadoras para mí de Freire en este presente y que constituyen ese sustrato de la experiencia de la Escuela de Oficios de la Universidad de la Plata. Uno de los primeros principios freireanos nos que nos invitan a caminar es esta idea de la pedagogía como una herramienta para la transformación del mundo. (...) Otro elemento freireano, para mí con mucha vigencia, y que es un principio casi rector de la experiencia que les voy a contar, es la idea del reconocimiento de saberes diferentes. Esta idea de reconocer que cada sujeto, cada comunidad, cada territorio tiene un saber propio, un saber

propio construido colectivamente, que tiene significatividad social y que, por lo tanto, en todo acto educativo, partir del reconocimiento de esos saberes es casi una condición fundamental - difícilmente haya educación si nosotros no estamos dispuestos a reconocer que hay saberes en otros u otras.

La Escuela de Oficio nace en el año 2014, en esta idea de abrir la ventana de la universidad y abrir sobre todo la ventana de la inclusión educativa y de la posibilidad de vincularse con el mundo del trabajo, para estos sujetos que no solo viven en la periferia, sino que muchas veces están en la periferia de la inclusión, en los bordes, allí a punto de caerse entre las lógicas de la inclusión y las lógicas de la exclusión.



JUEVES 23

Freire entre generaciones

**Movimientos estudiantiles.
Participación y tiempos de pandemia¹**

libertad
y soc
acc
transfo
la realidad

Conversación interniveles, con la presencia del **Dr. Fabián Cabaluz Ducasse** (Universidad de Chile) y referentes del Centro de Estudiantes Secundario y Terciario

COORDINACIÓN
Viviana M. Fersztut
Mariela Maccarone
Claudia Loyola
María Pía Caracotche

Escuela, juventud y política: una compleja trama de relaciones

Elías Prudent Leiva*

A lo largo de su historia, la escuela se constituyó a sí misma como la agencia socializadora por excelencia de las nuevas generaciones, a la cual el Estado le asignó la tarea de “formar” al futuro ciudadano, es decir, a las niñas, los niños y jóvenes que la habitan. Sin embargo, en pos de llevar adelante esta “misión”, la escuela ha mantenido con “la política” una relación compleja y hasta contradictoria. En parte, esto se debe a concepciones naturalizadas sobre la política en tanto se la restringe a la práctica formal y privativa de quienes tienen derecho jurídico a su ejercicio por la mayoría de edad. En este sentido, las niñas, los niños y jóvenes quedarían excluidos, puesto que como menores, “no son ciudadanos de pleno derecho”². Por otra parte, bajo el paraguas de la “protección y cuidado”, de los sujetos que tiene a su cargo y a concepciones de sentido común que ven en la política algo peligroso y violento, la escuela termina relegando hacia un *futuro adulto* la posibilidad de habilitar instancias de participación y protagonismo político de niñas, niños

y jóvenes. La política aparece entonces solo como un contenido curricular a enseñar para una *futura vida ciudadana*, reforzando, de esta manera, la división entre el conocimiento (de los fundamentos de la democracia) y su pleno ejercicio en el espacio público de pertenencia de las niñas, los niños y jóvenes que es la institución escolar.

* Lic. En Ciencias Antropológicas (UBA). Docente en la FFyL y profesor en IFS. Estas reflexiones son producto de discusiones sostenidas en el marco de un equipo de investigación radicado en el Programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas de la FFyL-UBA dirigido por Graciela Batallán y Silvana Campanini.

¹ El taller contó con la coordinación de Claudia Loyola y María Pía Caracotche del nivel terciario y Mariela Maccarone y Viviana F. Fersztut, docentes del nivel secundario del normal

² Adorno, 1973. Tabúes relativos a la profesión de enseñar. En: Consignas. Buenos Aires: Amorrortu.

La reciente polémica sobre la politización “de o en” las escuelas, y el surgimiento de expresiones conservadoras tales como “con nuestros hijos no”, vuelven a revitalizar esta tensión que intentan despojar de todo carácter público y político al espacio escolar y el trabajo docente. No se trata solo de una continuidad de los procesos neoliberales iniciados en los noventa, sino de modificar de manera sustancial la lógica escolar de construcción del bien común³. Surgen de esta manera iniciativas desde la política educativa local que intentan redefinir de manera restrictiva a los sujetos habilitados para participar y construir la “comunidad educativa” tanto en el plano escolar como político. Se busca, así, dotar de un nuevo sentido al concepto de “comunidad”, para hacerla coincidir con lo próximo e inmediato desvalorizando a las entidades de representación general, como los gremios docentes, los consejos directivos, los centros de estudiantes, que históricamente han construido lazos de solidaridad y consensos en espacios colectivos de organización.

Teniendo en cuenta lo anterior, resultó de suma importancia que en el marco de las jornadas Freire, organizadas por nuestra institución, se diera lugar a reflexionar sobre estos temas en el taller que tuvo como eje la relación entre el legado freireano, los movimientos estudiantiles y los procesos de participación política. Encuentro que contó con la participación de referentes de los centros de estudiantes de los

niveles secundario y terciario del Normal 1, la profesora Andrea Visintín⁴ y el Dr. Fabián Cabaluz Ducasse⁵.

Al inicio, la presentación de producciones artísticas realizadas por estudiantes de los profesorados de inicial y primaria, permitieron establecer el puente entre el legado de Freire y la educación como un hecho político. Luego los afiches que presentaron las y los estudiantes del secundario, con consignas tales como: *educación que enseñe a pensar y no a obedecer; ni una menos; conectividad para todes; más y mejor ESI*, entre otras, permiten ver sus intereses y demandas que, si bien surgen desde sus entornos próximos, rebasan ampliamente los mismos y dejan entrever un interés por el bien común.

A continuación, fue el representante del Centro de Estudiantes del Nivel Terciario quien señala la importancia de la participación política de las y los jóvenes y las dificultades de la misma en un contexto que no hace posible el encuentro con el otro, como una práctica distintiva del activismo político y la necesidad de reponer la misma una vez que se vuelva a la presencialidad.

Para finalizar, Fabián Cabaluz, desde Santiago de Chile, compartió algunas reflexiones y experiencias sobre el reciente movimiento estudiantil chileno y sus luchas por la educación pública. Estableciendo un eje temporal, fue ubicando distintos hitos del movimiento estudiantil y su transformación en un actor social

clave en las luchas por el cambio de modelo de país que emerge de manera extraordinaria en los acontecimientos de octubre de 2019 que obligaron al gobierno nacional a dar lugar a las reivindicaciones sociales. Concluye su presentación con algunas reflexiones sobre la relación entre el movimiento estudiantil y las nuevas formas de participación política que pasa a un plano de la acción y una articulación con otros sectores de la sociedad civil.

³ Al respecto consultar: Feldfeber y Glutz, 2011; Battallán y Campanini, 2012; Enrique y Scarfó, 2010.

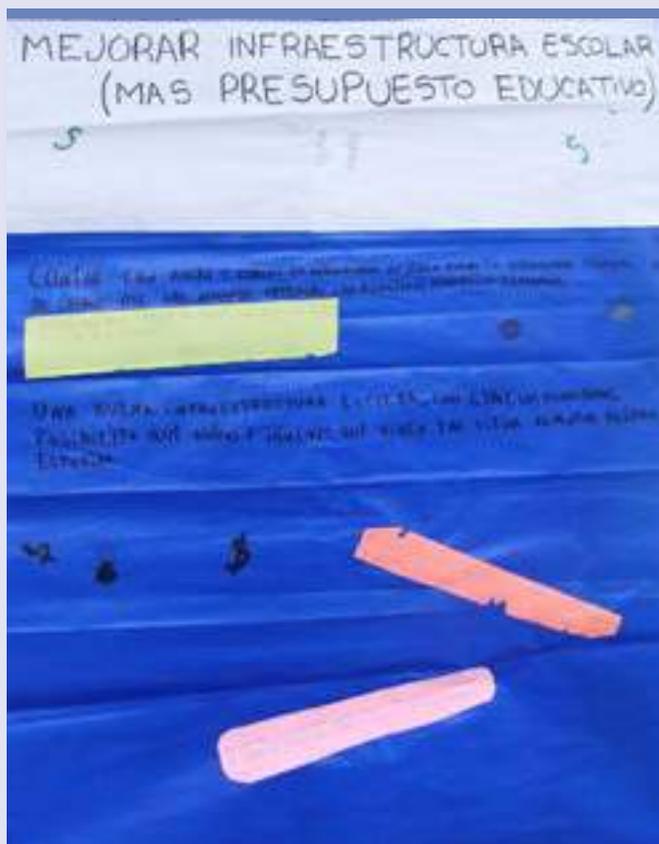
⁴ Profesora de Lenguaje Expresivo Artístico de Plástica del Normal 1.

⁵ Docente e investigador de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile).

Freire en el nivel secundario

Mariela Maccarone*

El proyecto PAI de secundaria del futuro nos convocó a las y los docentes a pensar y llevar a cabo un proyecto de articulación entre las materias específicas de las orientaciones. En el caso del bachillerato en educación, para las y los estudiantes de 4to año, decidimos sumar-



nos a la Jornada Freire organizada por el nivel terciario y pensar y armar nuestro proyecto PAI dedicado al autor brasileño. Por una parte, trabajamos diversos materiales relacionados con la pedagogía de Paulo Freire poniendo énfasis en algunos aspectos de su biografía (en español e inglés), la influencia de Freire en Francia, la dictadura militar y su mirada crítica y progresista; y sus ideas respecto de la educación y del ser docente.

Mejorar más infraestructura escolar

(mas presupuesto educativo)

Contar con aulas y espacios de aprendizaje en buen estado, en determinado momento de lograr que los alumnos obtengan los resultados académicos esperados

En otras palabras, el estado de los colegios incide directamente en el desempeño de los alumnos.

Una buena infraestructura escolar, con espacios renovados posibilita que niños y jóvenes que viven en sitios remotos puedan estudiar.

Tiende a mejorar la asistencia e interés de los estudiantes y maestros por el aprendizaje

La inversión en infraestructura escolar tiene un papel fundamental para solucionar el problema de acceso de los estudiantes al sistema escolar y para mejorar su rendimiento.



Educación que enseñe a pensar y no a obedecer



Más concientización ambiental

* Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación. Estuvo a cargo del EDI y dicta en 4to 4ta Sujetos de la Educación y Educación y Estado.

Por otra parte, participamos en el taller del jueves 23/09: “Movimientos estudiantiles. Participación y tiempos de pandemia”, y allí nuestras/os alumnas/os pudieron mostrar la producción de “banderas por la educación” que reflejan recla-

mos y preocupaciones que las y los jóvenes no pudieron manifestar durante este año y medio de encierro, distanciamiento y poca circulación de sus voces. También tuvieron oportunidad de escuchar el relato de Fabián Cabaluz sobre los

movimientos estudiantiles en Chile y generar preguntas e intercambios con él. Por último, estamos preparando “el aula virtual Paulo Freire” cuya muestra se espera para la primera semana de noviembre.



Política de reconocimiento

“Me verás no como a un pedazo de carne cuyo cuerpo es propiedad compartida sino como a una mujer”

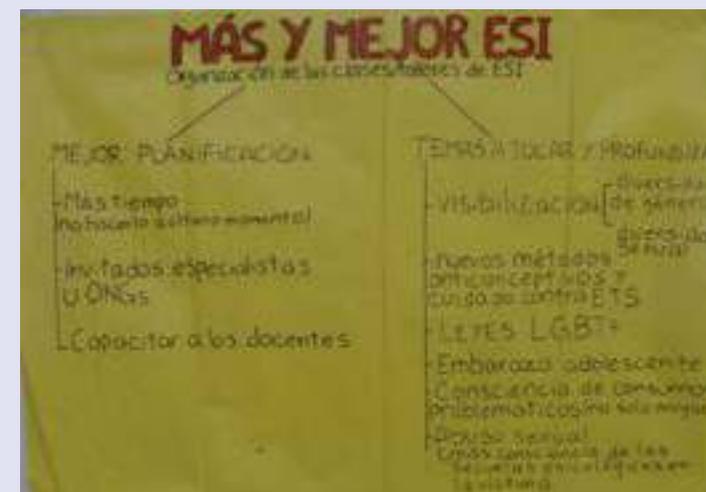
“Me verás no como una vergonzosa aberración sino como una persona llena de orgullo”

“Me verás no como un ser humano desechable o como un blanco para tus balas, sino como una persona negra cuya vida importa”



Metodología de clases innovadora y motivadora

- Capacitación docente en tecnología
- Actualización curricular:
 - Actualización de programas y materias
 - Mejora en la metodología pedagógica
- Incentivar a los alumnos con juegos:
 - Rompecabezas
 - Muñecos interactivos
 - Visitas didácticas
 - Experiencias



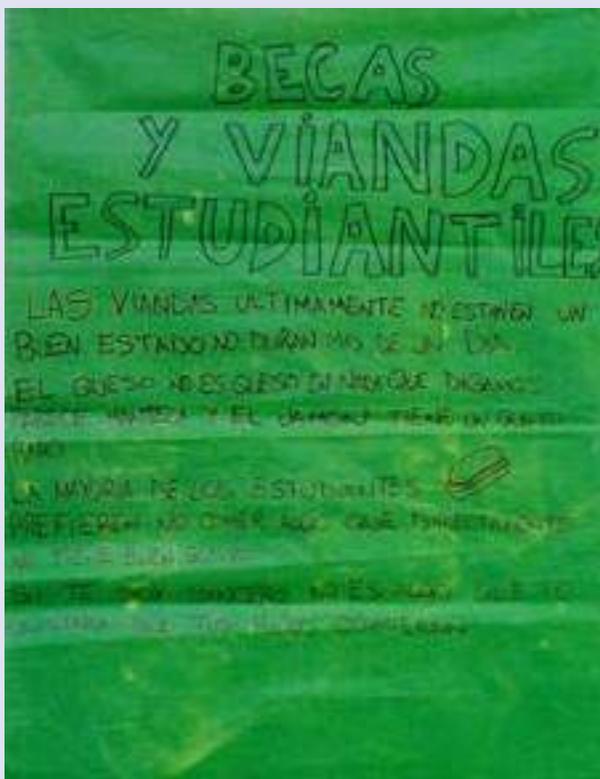
Más y mejor ESI

Mejor planificación

- Más tiempo, no hacerlo a último momento
- Invitados, especialistas, ONG
- Capacitar a los docentes

Temas a tocar:

- Profundizar la visibilización de la diversidad de género
- Nuevos métodos anticonceptivos y cuidados contra enfermedades de transmisión sexual
- Leyes LGBT
- Embarazo adolescente
- Consciencia de consumos problemáticos (no sólo drogas)
- Abuso sexual, más consciencia de las secuelas psicológicas en las víctimas



Becas y viandas estudiantiles

Las viandas últimamente no están en buen estado, no duran más de un día. El queso no es queso en nada que digamos, parece una manteca y el jamón tiene gusto raro. La mayoría de los estudiantes prefieren no comer algo que directamente no tiene buen gusto. Si te soy sincero, no es algo que te gustaría que tus hijos comieran.



Vivas nos queremos

- Ángeles Rawson 10-06-2013
- Candela Rodríguez 22-08-2011
- Lucía Pérez 08-10-2016



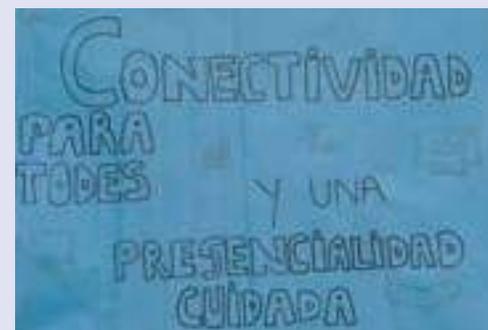
Política de redistribución

¿Cómo están las escuelas hoy en día?

- Las escuelas de capital están en mejor estado que los colegios de provincia (falso)
- Las escuelas en general cuentan con infraestructuras mal cuidadas, con fallas y falta de insumos pedagógicos (verdadero)

¿Cuántas personas son pobres en Argentina?

- Son pobres porque quieren (falso)
- El 42% de la población (verdadero)



Conectividad para todes y una presencialidad cuidada

FREIRE DESDE LAS AULAS

Experiencias en la educación primaria e inicial

Trinidad Haedo*

En esta ronda nos encontramos con 5 compañerxs docentes que nos relataron sus experiencias en el nivel inicial y en el nivel primario de la CABA, con la intención de reflexionar sobre determinadas propuestas que podríamos enmarcar dentro del legado de Freire. Por supuesto, todas ellas adaptadas a cada contexto histórico social, institución, grupo y comunidad de padres, madres, niñxs.

Desde los jardines del Instituto Vocacional de Arte charlaron con nosotrxs Jéscica Giardina y María Laura Fara, quienes a través de imágenes nos mostraron instantes de las rondas de comienzo de la jornada y comienzo de los talleres (así llaman a las salas) de lxs niñxs y maestrxs en el jardín. Allí prima la circulación de la palabra oral, haciendo foco en lo que cada unx quiera contar ese día. La convocatoria a participar se promueve desde el espacio ronda, que permite la circulación de la palabra y de las miradas de todxs.

Julia Bassó y Horacio Cárdenas nos contaron una experiencia en dos escuelas primarias de CABA: “Los cuadernos de escritura”, donde se promueve la circulación de la palabra propia a

través de la escritura. Pudimos ver algunos cuadernos, con letras prolijas y dibujos que ilustran esas ideas y que lograron emocionarnos. Esos cuadernos que iban y venían de casa a la escuela y de la escuela a casa, habilitaron una palabra diferente que la que circulaba en el aula.

También Damián Descher, mientras despedía cariñosamente a lxs niñxs del jardín comunitario, nos compartió las características de estos espacios donde las familias tienen gran participación dentro de la escuela, ya que son parte de su construcción.

En la escuela tenemos muchas formas de hacer circular la palabra, como nos demuestran las experiencias de lxs compañerxs, y eso ya habilita otro pasaje de lxs niñxs por las instituciones educativas. Siempre que esa palabra sea escuchada y leída con atención por compañerxs y maestrxs cobra sentido y abre nuevas reflexiones y, seguramente, nuevas prácticas con otrxs.

* Socióloga. Profesora de Enseñanza de las Ciencias Sociales II del PEP en la ENS N° 7.

JUEVES 23

Freire entre generaciones

<https://www.youtube.com/watch?v=Q3GR9uvQX3M>

Julia Bassó

(maestra de educación primaria y profesora de ISFD)

Horacio Cárdenas

(maestro de enseñanza primaria y profesor de ISFD)

Damián Descher

(Educador en Jardines comunitarios Movimiento Popular La Dignidad)

Jéscica Giardina

(Coordinadora Jardín de Infantes del Instituto Vocacional de Arte (IVA), sede Pío Collivadino – Floresta)

María Laura Fara

(maestra Jardín del IVA – Ministerio de Cultura, GCBA)

COORDINACIÓN

Sofía Dono Rubio

Algunos registros

Algunos registros de lo expuesto en este espacio de rondas de experiencias.

“Para nosotras, para nosotros, para nosotres la lógica es construir desde lo pequeño, de-construir desde la práctica cotidiana, desde esos lugares en donde se construye la subjetividad desde una creación colectiva del conocimiento, como sostenía Freire, para lograr una posibilidad emancipatoria en la educación.

La poética instalada entre todos y todes puede lograr que en el medio de este tremendo dolor uno pueda hacer poética y sentir el placer de estar con el otro, nosotros y nosotras en la puerta de nuestra comunidad”.

(María Laura Fara, docente de nivel inicial del Jardín del Instituto Vocacional de Arte J. M. de Labardén, Sede Parque Chacabuco).



“Nuestro proyecto nace también de la mano de la comunidad de la que formamos parte, en donde el jardín es parte de su cotidianeidad en la ronda (...), esa ronda donde se dispone toda la potencialidad de escucha como la manera más genuina que tenemos para empezar a incorporar los saberes comunitarios.” (J. G)

“Esta imagen que vemos es una bandera de la infancia que hicimos entre los tres jardines. Cada uno de esos cuadraditos fue intervenido por familias de nuestros jardines para poder dar cuenta de la escuela, qué es el jardín para cada familia.”

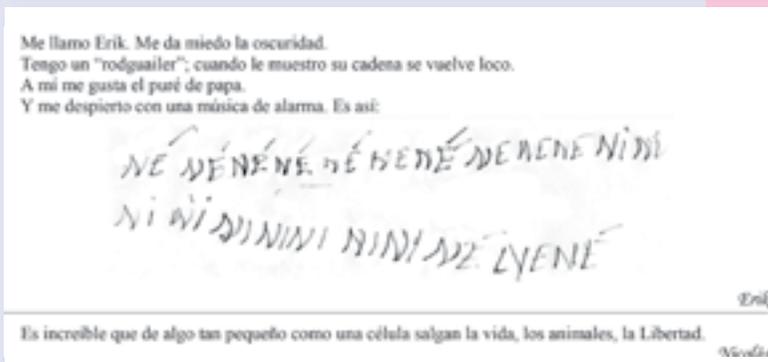
“Poder construir una trama comunitaria implica el encontrarse también a festejar, a celebrar, y también estos conceptos son generadores de una creación colectiva: ese encuentro, y el pensar cómo se festeja y poder escuchar también distintas posibilidades de festejo y de celebración.” (J. G)



“Nosotros apostamos definitivamente a que las familias entren al jardín.” (M.L.F)

“Esta propuesta bautizada el Cuaderno de los Pensamientos Propios o el cuaderno de los pensamientos personales, no está tomada específicamente de Paulo Freire sino de un movimiento pedagógico que existió acá en Latinoamérica, en particular en el Río de la Plata, llamado el movimiento de la Escuela Nueva cuyos exponentes más célebres son el

maestro Luis Iglesias, las hermanas Olga y Leticia Cossettini, y el maestro uruguayo Jesualdo Sosa. Y de esa experiencia, que nosotros llevamos a la práctica en nuestras escuelas, de esta gran, rica y desigual ciudad de Buenos Aires, queríamos compartir algunos fragmentos para vincularlos, ahora sí, con el legado de Paulo Freire.” (Horacio Cárdenas)

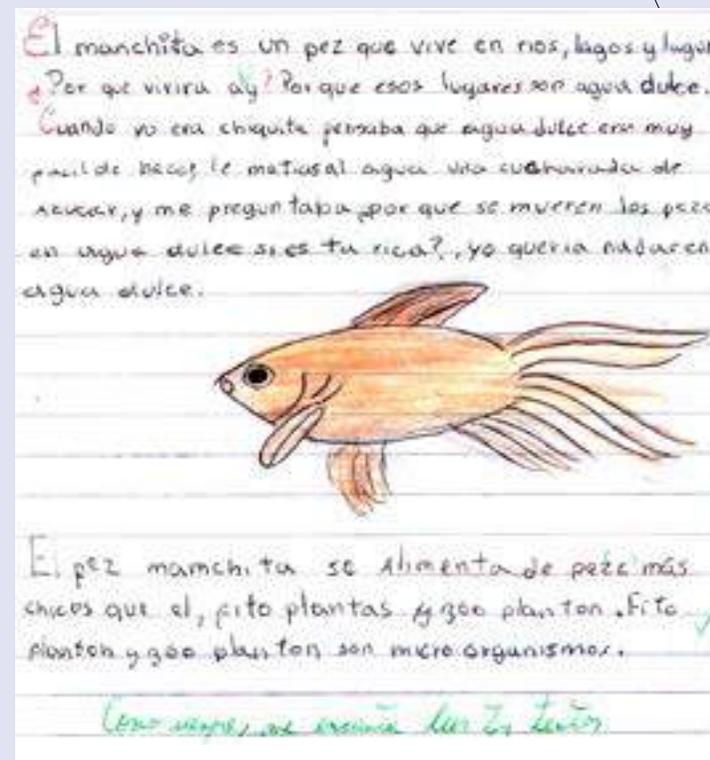


Fragmento de *Antología de producciones personales en los cuadernos de pensamientos propios*, 3º grado 2008.

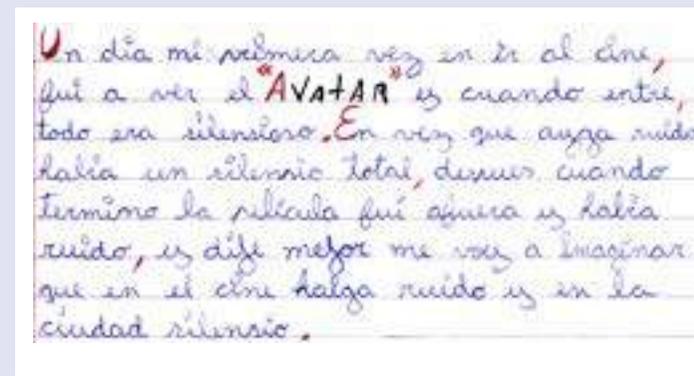
El cuaderno de pensamientos propios, como su nombre indica, es un cuaderno que puede ser cualquier conjunto de hojas y –en principio– podés hacer lo que quieras con este cuaderno, es para que te expreses libremente. Como a veces las consignas tan abiertas te dejan un poco desorientado, decidimos que puedes contar anécdotas, algo que te pasó, lo que sentís, tus sueños, tus miedos, dibujar, copiar chistes, piropos, adivinanzas, historietas, todo todo todo lo que quieras, o dejarlo en blanco.

Este cuaderno es completamente tuyo. Es para que escribas y dibujes en él lo que vos quieras. Nadie te lo va a corregir, ni a discutir a menos que vos digas”. (H.C.)

Carolina Choquetarqui Apaza, 5º grado 2010, sobre el agua dulce (la palabra propia para contar cómo se ve el mundo).



Mauricio Ramírez Ventura, 5º grado 2010, sobre el silencio (la idea de refugio: la escuela como un amparo ante la sordidez y el espanto exterior).



Una situación original sucedida en este espacio fue la intervención de Damián Descher, docente-educador del Movimiento Popular La Dignidad quien participó desde el mismo jardín comunitario en el que estaba trabajando. Socializó desde allí imágenes del jardín y la escena de despedida de algunos niños, por lo cual se generaron condiciones para asomarse vívidamente a las condiciones concretas en las que se plantea su práctica cotidiana: la dimensión territorial y la articulación entre educación y militancia fueron los pilares de la participación de este educador.

“Estos jardines surgen en el año 2003. Son cinco en la ciudad de Buenos Aires, y tienen la particularidad de ser espacios en los cuales las familias son quienes nos abrieron las puertas a los docentes y a las docentes. (...) Son espacios precisamente comunitarios, creados y sostenidos, desarrollados, potenciados y pensados a diario por la familia, por la comunidad junto con los equipos docentes (hoy estos jardines están inscriptos dentro del Ministerio de Educación en la gestión asociada).

Nuestros jardines atienden a los niños y las niñas de 45 días a 3 años. En ese acompañamiento es que sentimos el legado de Freire porque es la pedagogía de la pregunta, la pedagogía de la ternura la que nos guía en nuestras prácticas. Cuando trabajamos con edades tan tempranas tenemos que estar preparados para aprender todo el tiempo y aprender de ellos y de ellas (...), ofrecerles el espacio para que ellos y ellas puedan desarrollar su potencial y que sean ellos y ellas los protagonistas y las protagonistas de ese desarrollo.”





JUEVES 23

Freire entre generaciones

<https://www.youtube.com/watch?v=UEvXO2216-M>

libertad
ada
socia
accio
transformar
la realidad

COORDINACIÓN
Mónica Fernández País

CHARLA ABIERTA

Paulo Freire, un niño que cumple 100 años

Walter Kohan*

“Uno de los tantos premios que recibió Paulo Freire fue en Italia cuando tenía 68 años. Recibe el premio del niño permanente: ‘bambino permanente’. (...) Para Paulo Freire la infancia no era una edad sino un tiempo en el que permanecía y en el que pensaba que había que permanecer.”

“Porque parece una paradoja, pero yo diría que por su gran compromiso con la infancia se dedicó a la alfabetización de jóvenes y adultos, no un compromiso con la infancia como una edad sino como un tiempo, un tiempo en el que nunca es demasiado tarde... Por eso se dedicó a alfabetizar a las personas que el sistema les dice todo el tiempo que ya es tarde para ellas, que ya no pueden, que ya no lo intenten más... y eso es muy fuerte, es muy bonito y, creo, todos los docentes y las docentes, todos necesitamos pen-

sar que nunca es demasiado tarde, necesitamos cuidar esa infancia, ese tiempo de infancia. Necesitamos intentarlo otra vez y otra vez y otra vez y nunca dejar de intentarlo... y preguntar, curiosar. Por eso Paulo Freire, un niño de 100 años, porque la infancia es una edad.

Y nosotros infelizmente conocemos muchos niños y niñas que no viven infancia, que no tienen tiempo de infancia, el tiempo de infancia se les roba y se les quita, y por eso Freire pensaba que cuidar ese tiempo era una condición para los educadores, de todas las edades. Cuidar ese tiempo, cuidar una curiosidad, una inquietud, un deseo de preguntar, un sueño, porque la infancia es también un tiempo de sueño, de soñar, de esperanza, como decía Paulo Freire, que como buen niño inventaba palabras, e hizo de la esperanza un verbo, de la esperanza como sustantivo el verbo esperar.”

* Dr. en Filosofía. Profesor titular de Filosofía de la Educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ).

CHARLA ABIERTA

Conversaciones freireanas

Federico Brugaletta nos contó sobre los modos en los que miembros de organizaciones vinculadas a la iglesia protestante de Uruguay formaron una editorial (Tierra Nueva) desde la cual se editaron y publicaron los primeros libros de Freire a comienzos de la década de los '70, convirtiéndolo en un best seller. Y los modos en los que estas lecturas de Freire se vincularon con la militancia y con los espacios de formación (y a los procesos de politización de estos espacios).

Inés Fernández Mouján relata que, luego de la censura de los textos de Freire durante la dictadura por parte de un decreto de Arguindegui, en el contexto del retorno a la democracia se retoma la lectura de Freire y vuelve a circular. Sin embargo, en los '90, en el marco de las discusiones por la Ley Federal de Educación y la profundización del neoliberalismo, las lecturas de Freire en la academia desaparecen y se tilda de setentistas a quienes lo leen. Palabras como “revolución”, “pueblo”, “opresor-oprimido” son demodé. Mientras tanto, el propio Freire ha vuelto de su exilio a Brasil, es Secretario de Educación de Sao Paulo y un referente pedagógico a nivel mundial.

Federico Brugaletta nos cuenta que estos procesos de silenciamiento y de lecturas se pueden visualizar desde las fases expansivas y regresivas de la circulación de la obra de Freire. Puede verse, por ejemplo, una fase expansiva que va del '69 al '74, a partir de las ediciones de la editorial Tierra Nueva. En la postdictadura en Argentina no había editoriales que publicaran a Freire. Recién en 2002 se abre la sucursal de Siglo XXI en nuestro país y Freire vuelve a ser impreso, como consecuencia de los procesos que devinieron en las jornadas del 2001 y la asunción del gobierno de Néstor Kirchner que posibilitó otro marco respecto de la memoria del pasado reciente y, desde allí, la reivindicación de algunas experiencias de los años '70. Freire vuelve entonces a los programas de las asignaturas, a la formación docente y a la academia.

Se conversó también sobre la obra de Freire y sus referencias teóricas, entre las que figuran lecturas y relecturas del marxismo, el personalismo cristiano y los estudios anticoloniales, en especial, la centralidad de las obras de Frantz Fanon y Albert Memmi, fundamentalmente en Pedagogía del oprimido.

VIERNES 24

Volver a leer. Volver a escribir

<https://www.youtube.com/watch?v=05j6H2NbTLM>

Federico Brugaletta

Becario doctoral CONICET y ayudante en la cátedra de Historia de la Educación General de la carrera de Ciencias de la Educación (UNLP).

Inés Fernández Mouján

Profesora e investigadora de la Universidad Nacional de Mar del Plata y del Profesorado Pueblos de América. Participa de comités científicos de la cátedra Paulo Freire (UNMDP) y del Centro Paulo Freire de la Universidad Federal de Pernambuco.

COORDINACIÓN

Facundo Ferreirós

RONDAS DE EXPERIENCIAS

Freire entre libros

Este espacio, coordinado por Silvina Poveda y Manuel Muñiz, contó con testimonios referidos a cuatro propuestas sumamente potentes inscriptas en la perspectiva de la educación popular: dos bibliotecas populares (“Palabras del Alma”, del Barrio Peruzzotti de Pilar y “Por caminos de libros” del Barrio Ramón Carrillo, Villa Soldati, CABA), la escuela Isauro Arancibia y la organización Ternura Revelde. Estos dos últimos espacios presentaron en la ocasión sendos libros recientemente editados, referidos a sus experiencias.

Niñez en movimiento: Del adultocentrismo a la emancipación es el libro presentado por **Santiago Morales**, referente del movimiento “Asamblea Revelde” que reivindica la toma de la palabra por parte de lxs niñxs convocando a reconocer cierta experiencia acumulada por niñxs de sectores populares.

Las chicas y los chicos hoy en día necesitan fortalecer los discursos colectivos que puedan nombrar sus intereses, sus preocupaciones y sus desafíos como niñxs. [...]

Históricamente somos los grandes los que hablamos en

nombre de lxs niñxs y entonces para que esto se traduzca en otra cosa superadora es necesario, es decisivo que sean las propias chicas y chicos los que puedan nombrar desde sus propias experiencias y en función de sus propios pensamientos sus preocupaciones y reivindicaciones [...]. Si bien los derechos del niño fueron un hito histórico en lo que es el acceso de niñxs a derechos [...], al mismo tiempo fueron elaborados integralmente por personas adultas.

La Asamblea Revelde surge o tomó en gran medida aprendizajes y herramientas que fueron construyendo organizaciones anteriores, y me refiero puntualmente al movimiento de niños, niñas y adolescentes trabajadores/as (NATs) que surgió en Perú, pero que se fue multiplicando en distintos países de América Latina.

Actualmente el movimiento de NAT -que ya tiene cerca de treinta años- tiene una representación latinoamericana que es una organización de chicos y chicas de sectores populares que también es acompañada por personas adultas en carácter de colaboradoras y



VIERNES 24

**Volver a leer.
Volver a escribir**

<https://www.youtube.com/watch?v=wuGbJrI9rbk>

Biblioteca Palabras del Alma,

Barrio Peruzzotti, Pilar

Bibliotecaria: Verónica Acosta

Biblioteca Por caminos de libros,

Barrio Ramón Carrillo, CABA

Bibliotecaria: María Inés Gómez Gallo

Centro Educativo Isauro Arancibia

Susana Reyes y Graciela Piombo

Organización Ternura Revelde

Santiago Morales

COORDINACIÓN

Silvina Poveda

Manuel Muñiz

colaboradores. [...] Esto implica subsumir su rol como personas adultas que acompañen, no descuidar ni desconocer las tareas propias del cuidado, pero reconocer que su función es colaborar desde la voluntad y la convicción de que sean los chicos y las chicas quienes tomen las decisiones de su organización, quienes tomen la representación de su organización y quienes fijen los objetivos.

Problematizar el carácter adultocéntrico de nuestras sociedades implica una reflexión y una transformación de nuestra forma de ser personas adultas.

María Inés Gómez trabaja como bibliotecaria. Como ella dice: “en la mediación de la lectura” de la Biblioteca “Caminos de libros” en el barrio Ramón Carrillo de Villa Soldati.

Inicia recordando que Freire, para hablar de la importancia de leer¹, hace un recorrido de su propia biografía lectora, un recorrido minucioso de su propia lectura del mundo, cercano, próximo; describe con mucho detalle su casa familiar, que se fue agrandando con la escuela. Él habla, en este y otros textos, de cómo la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, en un movimiento que no es lineal sino dialógico, del mundo a la palabra y de la palabra al mundo, que implica cierta escritura y re-escritura crítica. María Inés Gómez propone repensar la palabra “biblioteca”: pensar cómo decimos, cómo leemos la palabra “biblioteca”, a partir de las experiencias y representaciones que tenemos de las bibliotecas y de los libros

(objetos culturales que se producen en diferentes contextos, en sus complejidades). “La palabra biblioteca –que es una de las largas– puede ser una palabra-mundo muy amplia o muy estrecha, muy ajena, según las oportunidades de habitar en ella [...]. Es deseable que haya bibliotecas en el mundo inmediato de todas las personas.”

Entre la multiplicidad de propuestas, invitaciones y dispositivos de “Caminos de Libros” que va socializando, da cuenta de las lógicas a las que responden las intervenciones que generan en este espacio en el que se superponen múltiples escenas y “se genera una relación fluida entre lo programado y lo espontáneo, abriendo los márgenes de acción”. Propone “quedarse en el borde atenta y disponible” promoviendo “que lxs niñxs se agencien su propio tiempo”. [...] “Mediar lectura no es solo generar encuentro entre personas y libros, sino sobre todo generar encuentro entre personas en torno a los libros”.

Laura Cestona participa, junto a lxs estudiantes David y Selva, desde la escuela Isauro Arancibia. Ella nos habla sobre la intención del libro que presentan hoy, de dar cuenta de la construcción del Isauro:

Por un lado, decidimos escribirlo de modo colectivo, nos juntamos con algunas compañeras durante varios años a escribir los sábados. [...] ¿Cómo hacemos presente la pregunta que nos hacíamos durante la escritura del libro? [...] ¿Cómo representamos en este libro esta construcción colectiva que es el Isauro?

Decidimos que tenga cinco etapas, y cada etapa es un edificio en el que estuvo el Isauro. [...] Luego hubo más mudanzas, pero ya teníamos escrito el libro... Es un libro que trata de representar la construcción colectiva, nosotres trabajamos desde el enfoque de la educación popular, en el cual creemos fervientemente...

Es un libro que tiene preguntas, cada capítulo lo terminamos con preguntas, tratamos de compartir sobre todo eso, qué cosas nos preguntamos en cada etapa. Y hubo ejes y hubo preguntas y vamos pasando por la misma pregunta, pero nosotros ya no somos los mismos y entonces nos damos respuestas distintas cada vez...



¹ Trabajo presentado en la apertura del Congreso Brasileño de Lectura, Campinas, Sao Paulo, noviembre de 1981. Disponible: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-do-pdf-mh5tB-articulo.pdf>

Hay una parte del libro que se llama “Tras las huellas de Isauro” [...]. Nosotres vamos tras las huellas de Isauro, es nuestro ejemplo y nos queremos calzar esos zapatos para seguir ese camino así que le dimos un lugarcito en el libro. [...]

Decidimos entonces que la quinta etapa iba a ser un canto colectivo, una polifonía de voces [...] Van a encontrar que en la quinta etapa hablamos todes, y atrás de unos ejes aparecen las voces de cada uno y de cada una de les estudiantes, un poco es representativo de lo inmenso que es el Isauro hoy. Es inmenso, supera todo lo que imaginamos cuando arrancamos.

David Bello y **Selva López**, alumnxs del Isauro Arancibia, exponen su gratitud en el espacio por la incidencia que tuvieron lxs docentes en sus vidas. Ambxs participan actualmente de una experiencia expresiva que se denomina #influencersinchamuyo.

David afirma:

No existen palabras para poder describir lo que hacen estas personas, lo que hace este colegio, este espacio, el Isauro Arancibia con todos nosotros [...]. Gracias a ellos puedo ser lo que soy, aunque ya lo era, pero hoy tengo más conocimientos para poder expresarme, entender, comprender al otro. Cuando nos tienen marginados, cuando sos de la calle piensan que sos un drogadicto, un delincuente, pero no... Detrás de toda situación existe una historia, es como leer un libro. [...] Creo

que si ustedes escuchan a cada uno de los que están en situación de calle es como leer un libro interminable, son libros muy profundos, es muy emocionante y triste a la vez. Yo estoy muy agradecido y orgulloso de ser parte de este espacio.

Selva dice:

Soy felizmente una apasionada del Isauro [...]. Formo parte de “Pedagogías Desobedientes”, un mundo donde nunca jamás pensé que iba a poder estar... soy una de las fans de cada uno de ellos, de mis compañeros como de cada uno de mis profesores (...) creo que cada uno de mis profesores ha descubierto algo en mí que yo no sabía que estaba, que existía y son mucho más que aprender a sumar, a restar, a escribir, a salir de la calle, son impulsores de vida. Agradecida por estos espacios.

Verónica Acosta es bibliotecaria de “Palabras del Alma” del Barrio Perizzotti, uno de los barrios más humildes de la periferia de la Ciudad de Pilar. Verónica cuenta que este espacio surge en una plaza del barrio, donde tuvo su primera asamblea fundacional un 18 de mayo de 2008.

Con profunda convicción surge, como dice Paulo Freire, para democratizar la palabra, democratizar la cultura.

El proyecto creció gracias al trabajo comunitario. Hoy ofrece 7000 libros y talleres... Estar con el otro es la salida [...]. Para nosotros es importante contar nuestra experiencia. “Palabras del alma” está acá donde no llega casi na-

die, donde dobla el viento. Nuestro trabajo es profundamente militante.

Verónica relata la experiencia del teatro comunitario, la radio (que puede escucharse en vivo desde la página web), el fútbol inclusivo, y los diferentes proyectos que se fueron generando.

Uno de los proyectos que nace en la biblio son nuestras bibliotecas en las comunidades guaraníes, en Misiones. Hace ya ocho años que la biblio viene desarrollando toda una actividad en vínculo con las comunidades, que nos pide podamos visibilizar sus problemáticas, como la falta de acceso a la educación. Hace muchos años que vienen pidiendo escuelas, [...] para poder seguir sosteniendo y recuperando nuestra identidad que está avasallada por la cultura blanca. [...] Abrir una escuela es seguir sobreviviendo, mientras no tengan las herramientas para sostener su cultura van a quedar relegados, y están relegados del discurso político, del discurso pedagógico, están ausentes, invisibles. La biblio viene a acompañar estos pedidos. Acompañar las infancias guaraníes, y las infancias de peruzzottianas. Hace cuatro años, nace Palabritas (Espacio de Educación Inicial de la Biblioteca – Ig/jardín.palabritas), también sostenido por maestras que se están formando.

En este sitio es posible conocer y recorrer los diferentes espacios y proyectos que se llevan adelante desde la biblioteca: <http://www.palabrasdelalma.org/>

Freire en tiempo presente, diálogos feministas

Julia Lucardi*

Paulo Freire fue un pedagogo y educador brasileño, y un ferviente defensor de la pedagogía crítica y de la liberación. Luchó, la mayor parte de su vida, por construir una educación capaz de transformar realidades y posibilitar nuevos destinos para las personas. Creó un método de alfabetización para personas adultas de Brasil con la premisa de recuperar la dignidad y construir la esperanza de las/os habitantes de zonas rurales de su país, que luego se retomó en el Plan Nacional de Alfabetización. Su compromiso político con “las/os oprimidas/os” fue la esencia de su práctica transformadora y liberadora a través de la educación popular. Sus aportes forman parte del pensamiento pedagógico latinoamericano y su legado continúa inspirando a educadoras/es de todo el mundo. Durante mi formación docente me he encontrado con las palabras y las ideas de Freire principalmente en la cursada de la asignatura Pedagogía, en mi primer cuatrimestre de la carrera, allá por el 2018. En el marco del

estudio de las pedagogías latinoamericanas aprendimos sobre su crítica a la concepción “bancaria” de la educación, sus postulados sobre la educación problematizadora y liberadora como práctica que implica la acción y la reflexión sobre el mundo para transformarlo, y sobre la politicidad de la educación, entre otras cosas. A medida que fui avanzando en la carrera, me encontré con sus ideas en varias situaciones de enseñanza y aprendizaje, alguna de sus recordadas frases siempre estuvo ahí para reflexionar o disfrutar.

En el marco de las Jornadas Freire, organizadas por el Área de Investigación y el Centro de Recursos de nuestra ENS 1, participé de la charla abierta “Paulo Freire, un niño que cumple 100 años” con Walter Kohan como expositor y

* Estudiante del EDDI “Experiencias culturales, comunidad e inclusión”, a cargo de la Prof. Gisela Patlayán. ENS N°1.

VIERNES 24

Volver a leer.
Volver a escribir

<https://www.youtube.com/watch?v=lvXUIO5vF8Q>

Cintia Rogovsky

Dirección de Formación y Capacitación del Ministerio de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual de la Provincia de Buenos Aires

Florencia Lafforgue

Proyecto de Capacitación y Taller ESI, ENS 1.

Representantes del Centro de Estudiantes de la ENS 1.

COORDINACIÓN

Silvia Vega

la ronda plenaria “Freire en tiempo presente, diálogos feministas” con Florencia Lafforgue, Cintia Ragovsky y Naara Maddonni como expositoras. Esta última consistió, justamente, en hacer dialogar la lucha feminista con la praxis de Paulo Freire, indagando en sus puntos de contacto, tanto en la educación popular como en la conquista de derechos. Se propuso esta reflexión a partir de la concepción de ambas prácticas como liberadoras y emancipadoras. Es importante destacar que Freire no reflexionó concretamente sobre la desigualdad en términos de género, pero es sumamente interesante comprender cómo sus ideas revolucionarias pueden extrapolarse a otras ideas revolucionarias que impulsan luchas como las que llevaron, llevamos y seguiremos llevando todas las identidades feministas en contra del sistema patriarcal y sexista que nos oprime. Asimismo, en el plenario se recuperó el planteo que realiza el pedagogo en su obra *El grito manso* en relación con la forma de denominar a las personas que enseñan, problematizando, por primera vez en sus obras, la gramática machista a partir de la cual siempre se habló -incluyendo a él mismo- de “maestros”. A partir de ese entonces, comenzó a hablar de maestros y maestras. El lenguaje sexista es una de las formas de opresión y de reproducción de la desigualdad de género -lo que no se nombra no existe- y es curioso porque, por otro lado, nos encontramos con la feminización de la do-

cencia sostenida en estereotipos de género que ubican a las mujeres en roles sociales asociados al cuidado de las personas y la maternidad. Es importante realizar este tipo de reflexiones para contextualizar, teorizar e historizar la lucha feminista.

El feminismo está presente en múltiples terrenos de la vida social y uno de ellos es el de la educación. En este sentido, Florencia Lafforgue, profesora de la ENS 1 y especialista en ESI, nos propuso entender cómo las pedagogías feministas tienen puntos de encuentro con la pedagogía freireana de la liberación y crítica, ya que ambas transforman realidades a través de la educación popular. Se trata de una educación que impulsa proyectos educativos dignificantes y esperanzadores desde una visión antipatriarcal, anticolonialista y anticapitalista porque, como dijo Freire, toda educación es política.

Fue realmente enriquecedor traer a Freire al presente de lucha feminista, tanto en el campo educativo como en la praxis del día a día en cada territorio; comprender cómo sus pensamientos continúan pisando fuerte y vertebrando luchas, y cómo su legado continúa resignificándose y articulando liberaciones.

Retomando nuestro rol como mediadoras/es de cultura, considero que el legado de Freire, en este sentido, nos debe impulsar siempre a trabajar para que todas las niñas y todos los niños puedan vivenciar experiencias cultura-

les, ya que apropiarse, transmitir y crear cultura es un derecho de todas las infancias, vivan en el contexto social que vivan. Ser el nexo de las/os niñas/os con bienes culturales es, de alguna manera, posibilitar que aquellas infancias oprimidas se apropien de esas experiencias y de su fuerza productiva de pensamiento. Creo que debemos asumirnos como mediadoras/es con esperanza, viva y activa, que nos movilice a nunca dejar de confiar en esa posibilidad.

Las frases de Paulo Freire circulan en todas las instituciones educativas e invitan a reflexionar; la mayoría de ellas son célebres y muy difundidas por lo que deseo finalizar con una frase que pronunció en una conferencia en el año 1988 y oí por primera vez justamente en la charla abierta “Paulo Freire, un niño que cumple 100 años” a cargo de Walter Kohan:

Creo que una de las mejores cosas que he hecho en mi vida, mejor que los libros que escribí, fue no haber dejado morir en mí al niño que no pude ser y al niño que fui.

Creo que esta frase da cuenta del tiempo mágico, transformador y potenciador que es la infancia y que no es lo mismo vivirla que no vivirla. Nos invita a pensar en nuestra propia infancia, en aquello que pudimos o no pudimos ser para entender que tendremos la tarea de educar niñas y niños que tienen el derecho de ser infancia.

Resonancias en imágenes

Lenguajes artísticos expresivos (LAE) Taller de Plástica, ENS 1 y ENS 9.
Profesora: Andrea Visintín

Desde el LAE Taller de plástica quisimos sumarnos a las Jornadas “Freire hoy, a 100 años”, con una reflexión visual.

La propuesta consistió en hacer un collage, componiendo con palabras, letras e imágenes, tomando las palabras que surgieron en el intercambio grupal como ideas disparadoras.

Cemeska



Gustavo Chaca



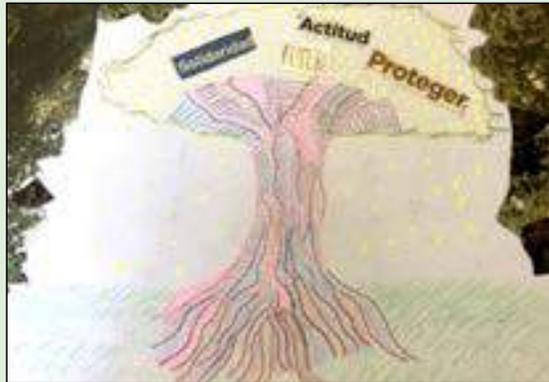
Sahar Najafi



Condori Nicole



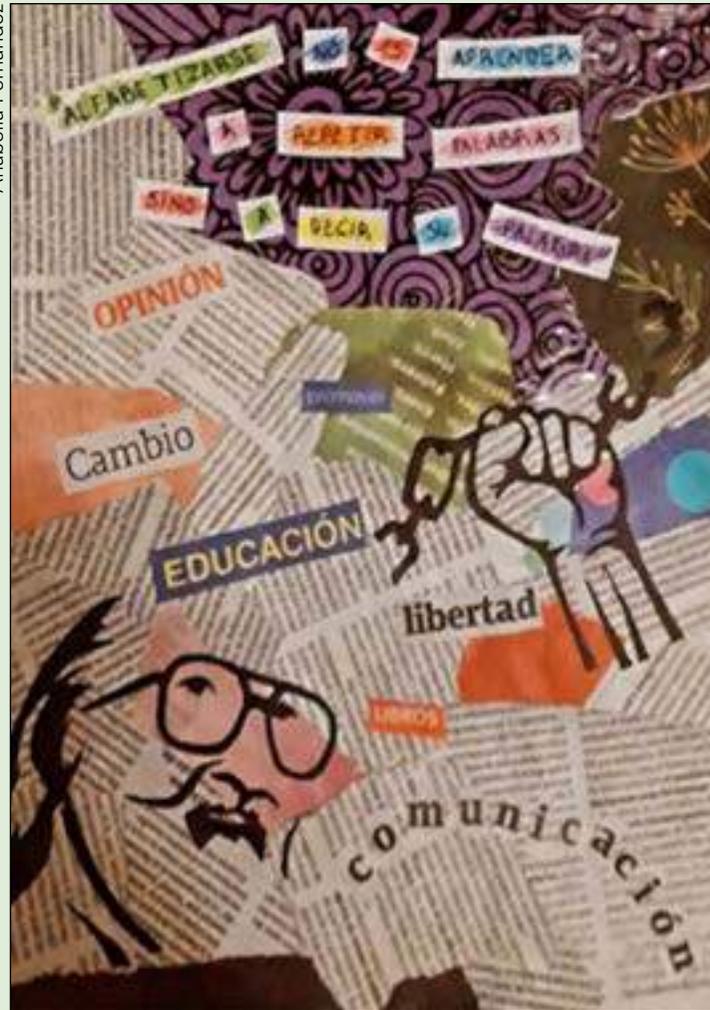
Simón Stravalachi



Agustina Talavera



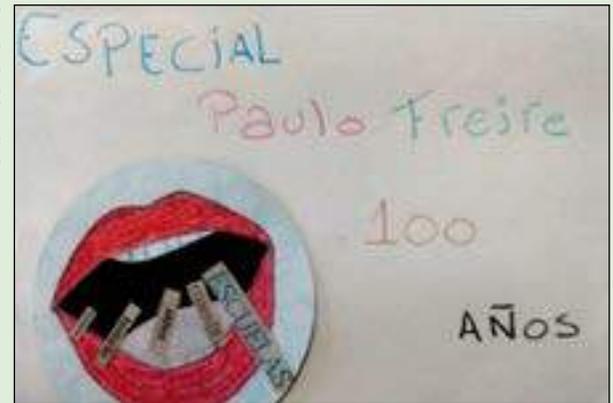
Anabella Fernández



Jeanette Cadima



Maria Fiocella Iarino



Daniela Quezada



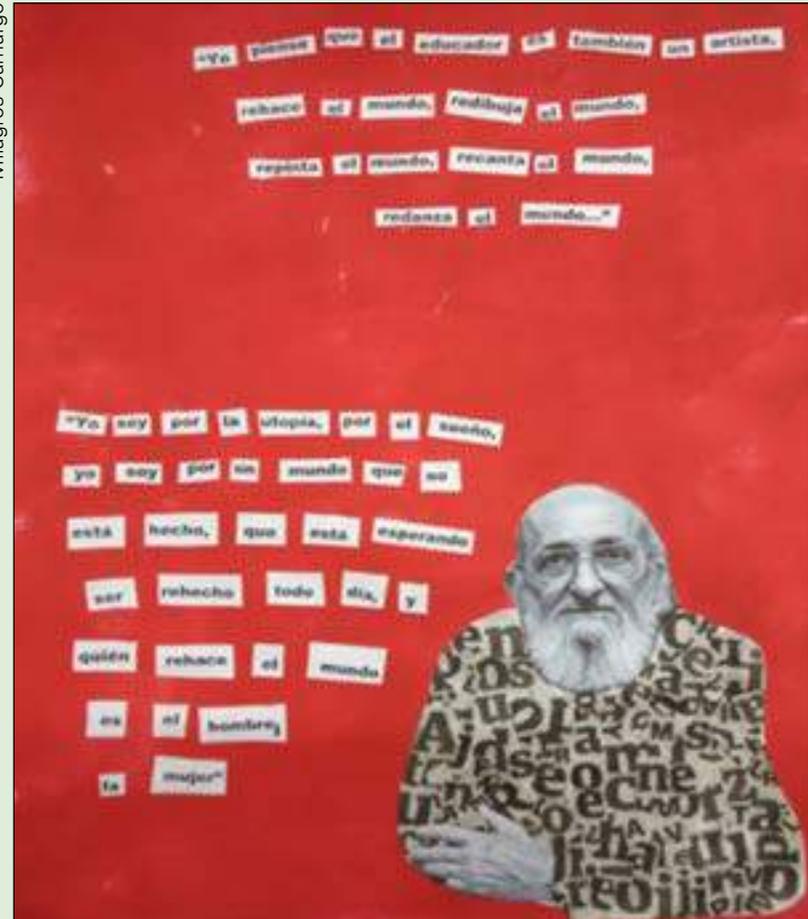
Iara Caliri



Verónica Iuzardo



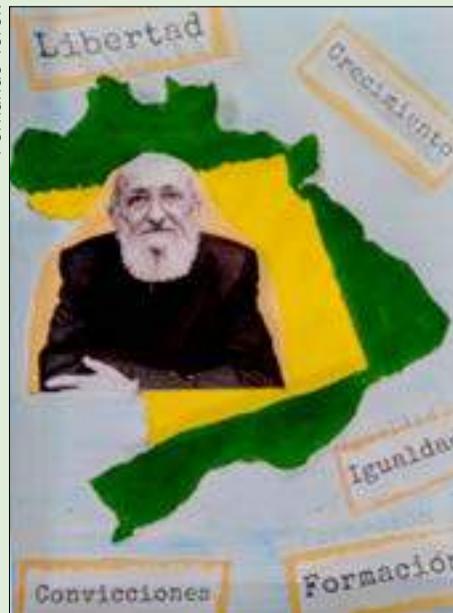
Milagros Camargo



Ana Fabian



Fernando Torok





ESPACIOS DE ENCUENTRO

Tejer la escuela

MEMORIA

De las memorias íntimas a la memoria social

Atravesamos un tiempo tan inédito como complejo. La cuestión sanitaria se articula con condiciones políticas, sociales y culturales sumamente complejas que tensionan la construcción de consensos. Una de las disputas que acechan el tiempo presente es el avance en el espacio público de discursos y prácticas negacionistas que buscan intencionadamente deslegitimar las banderas de Memoria, Verdad y Justicia, la reivindicación de lxs 30.000 detenidxs desaparecidxs y el repudio a la dictadura cívico eclesiástico militar. Es que, así como se plantea la producción social de la memoria social, también podemos afirmar que se impulsa la producción social de la desmemoria. Este contexto desafía especialmente a las instituciones educativas a profundizar su aporte

te a la producción de “lo común”, fortaleciendo sentidos democráticos y participativos que se proyecten a futuro. En el caso de la Escuela Normal N° 1, la decisión en este contexto resultó clara: dar continuidad a la Semana de la Memoria, un espacio sostenido con potencia desde 2017.

¿Pero sería posible construir una propuesta convocante en un contexto de no presencialidad? Es que era tan necesario atender a las políticas de cuidado como apostar al sostenimiento de propuestas pedagógicas con sentido. El colectivo docente de la ENS 1, como primera experiencia formativa en el inicio del ciclo 2021, diseñó una secuencia de actividades para inaugurar, desarrollar y/o profundizar el vínculo entre educación y memoria en la formación docente, al conmemorar un año más el 24 de marzo el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia.

Durante la semana se desarrollaron propuestas para la sensibilización, la recuperación de conocimientos, experiencias y reflexiones que nos permitieron abordar la temática. “De las memorias íntimas a la memoria social” fue el eje transversal que buscó articular las distintas actividades que nos convocaron.

Con actividades sincrónicas y otras asincrónicas, la invitación fue tramar y sostener este contenido relevante para la formación docente en tanto espacio de multiplicación en el presente y a futuro de este legado que construimos y disputamos en el espacio social.

Se invitó a participar colectivamente para sembrar memoria en el Normal 1 durante toda la semana. La convocatoria incluyó diversas propuestas y formatos que se desplegaron combinando la asistencia de invitadxs a charlas abiertas, tres tertulias y un taller de artes visuales a partir de la noción contemporánea de arte objetual, tanto como la incitación a participar de la convocatoria de los organismos de Derechos Humanos a “Plantar memoria”.

Se diseñaron materiales de difusión a la vez que se procuró especialmente grabar en las plataformas Meet los espacios ofrecidos. Dichos materiales se organizaron luego en un Genially como testimonio del evento.



Semana de la Memoria N°1



Programa difusión - síntesis

Plantar memoria. Por la Memoria, la Verdad y la Justicia

Lunes 23 | 9.30 a 11.30 hs.

Nos sumamos a la intervención urbana de los organismos de Derechos Humanos plantando árboles en el predio del Normal. La actividad estuvo a cargo de un grupo de compañerxs en el predio, y luego se socializaron las imágenes.



En el Normal 1 plantamos un manzano, un jacarandá, una orquídea, un cactus, un tilo y una palta. Plantamos Memoria.

El 24 de marzo, a 45 años del golpe genocida, plantamos memoria

A 45 años del golpe genocida, los organismos de Derechos Humanos abajo firmantes convocamos a la sociedad, instituciones y organizaciones de la sociedad civil, a sumarse a la campaña Plantamos Memoria.

Este 24 de marzo, sembramos 30 mil árboles por nuestrxs 30 mil compañerxs detenidxs desaparecidxs y por el futuro.

En el marco de una pandemia que nos impide realizar concentraciones de gente, queremos que el recuerdo de nuestrxs desaparecidxs trascienda las redes sociales. En este sentido, pensamos en pequeñas acciones cuidadas, para poner la memoria en acción. Pueden ser actividades públicas organizadas entre vecinxs, integrantes de un club, escuela, sindicato, organizaciones de la sociedad civil e instituciones, siempre cumpliendo con los protocolos que el D.I.S.P.O. impone. Pero también lxs invitamos a plantar memoria en el ámbito privado, en la maceta de un balcón, ventana, en el jardín, en la vereda de sus casas.

La Memoria, al igual que la semilla, viene cargada de futuro. Contiene toda la información genética para

poder llegar a ser el árbol que late en su destino. En tiempos de incendios, deforestación y cambio climático, invitamos a plantar vida como un acto de memoria y futuro. Porque el recuerdo de cada compañerx detenidx desaparecidx trae consigo el legado de lucha por un país más justo y solidario.



Este 24 de marzo, plantamos memoria.

Ciudad de Buenos Aires, miércoles 10 de marzo de 2021.

Abuelas de Plaza de Mayo - Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora - Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas - H.I.J.O.S. Capital - Asamblea Permanente por los Derechos Humanos - Asamblea Permanente por los Derechos Humanos La Matanza - Asociación Buena Memoria - Centro de Estudios Legales y Sociales - Comisión Memoria, Verdad y Justicia Zona Norte - Familiares y Compañeros de los 12 de la Santa Cruz - Fundación Memoria Histórica y Social Argentina - Liga Argentina por los Derechos Humanos - Movimiento Ecuaménico por los Derechos Humanos.

Acercarnos en la distancia. Tertulias con memoria

PAULA LINIETSKY*

Hacer memoria es tender puentes. Para conocer y comprender nuestro pasado reciente, en el terciario del Normal 1 nos proponemos poner en movimiento la memoria. Desde el año 2015, organizamos jornadas institucionales con participación de todxs lxs docentes y estudiantes en donde presentamos estudios, experiencias, producciones audiovisuales que recuperan desde diferentes miradas el terrorismo de Estado y las experiencias de lucha por la memoria, la verdad y la justicia.

Para la semana de memoria de 2021, luego de un año de pandemia y con la certeza de que continuaríamos sin vernos en el edificio del Normal 1, pensamos propuestas que nos permitieran sentirnos cerca. Organizamos nuevos talleres y charlas en las que destacadxs y muy comprome-

tidxs invitadxs compartieron sus experiencias, sus obras, sus trabajos.

Realizamos tres tertulias por la memoria que desde recuerdos, objetos y canciones nos permitieron conocernos un poco más y compartir la forma en que el terrorismo de Estado nos atravesó a todxs. Cada tertulia tuvo un eje específico para convocar los recuerdos y su análisis. La primera se organizó en torno a objetos, la segunda en torno a experiencias de exilios y la tercera en torno a canciones.

* Profesora y licenciada en Historia (UBA). Dicta las materias de Enseñanza de las Ciencias Sociales en la ENS 1, Coordinadora del CFE de PEP y, actualmente, vicerrectora.



Acerca de las Tertulias

En estas actividades propusimos volver o conocer la vida de los '70 y los '80 desde algunas miradas íntimas. Quienes participamos pudimos compartir recuerdos o comentarios con los que construiremos nuevas tramas de memoria. Cada recuerdo es único e íntimo. Pero la forma en que lo recuperamos y lo transmitimos tiende puentes con todo lo que ocurre alrededor de cada persona, en la sociedad y en nuestro país. La tertulia es un formato de reunión muy particular, donde algunas personas se reúnen para hablar de un tema. Ninguna de las personas cumple la función de conferencista, docente o estudiante. Todxs podemos aportar un comentario, una buena pregunta, una observación iluminadora, una duda, una emoción.

TERTULIA DE OBJETOS CON MEMORIA

Enlace
<https://tinyurl.com/2p8kjwcw>

En esta tertulia propusimos presentar recuerdos a partir de algunos objetos. ¿Por qué objetos? Los objetos son marcas materiales de cada época y son parte de la escenografía de nuestros recuerdos. Un teléfono, un cassette, una libreta universitaria, algunos juguetes, un cuaderno, libros, nos acompañaron, fueron nuestros cómplices, refugio, motivo de juego, reunión, contacto con seres queridos. En algunos casos son la mejor síntesis de los recuerdos individuales y al ser objetos que otras personas también tenían o utilizaron, podemos tejer recuerdos muy profundos con ellos.

Coordinación
Paula Linietsky y Claudia Loyola



Cecilia Bajour



Silvia González



Ana Lía Yahdjian



María Fernanda Covián



Adriana Hernández



Iván Orbuch



Gabriela Nacach

TERTULIA DE EXILIOS Y MEMORIA

Enlace
<https://tinyurl.com/25yx8eep>

¿Qué es el exilio? ¿Quiénes fueron lxs exiliadxs? ¿Cómo vivieron? Países con culturas, lenguas, religiones desconocidas fueron refugio para cientos de miles de jóvenes y de niñxs cuyas vidas corrían peligro en la última dictadura. Algunos países lxs recibieron y ayudaron, otros hicieron lo posible por que no permanecieran. Los exilios, la expulsión de miles de personas, siguen siendo un problema para muchos países.

En esta tertulia participaron hijas e hijos del exilio, personas que tuvieron familiares exiliadxs, algunxs de ellxs docentes del Normal, que nos contaron algo de su experiencia, una parte de nuestra historia.

Coordinación
**Paula Linietsky, Trinidad Haedo
y Manuel Muñiz**

“Lo que nos aúnna es que tuvimos que irnos de nuestro país porque nuestros padres eran perseguidos por sus ideas, por sus trabajos. Éramos niñas y niños, y algunos nacieron en el exterior en el exilio de sus familias. Es un gran rompecabezas que tenemos que armar porque no lo vivimos tan en carne propia con el recuerdo. Viajé teniendo 4 años a Madrid, estuvimos en España exiliades. Hacía ya un año que estaba separada de mis padres que estaban en Madrid, dejé de verlos a los 3 y los volví a ver a los 4. Me fui en el 78 y volví el primero de marzo del 84, tenía 9 años, casi 10. ...

No es gratuito que se separen las familias, que niñas y niños tan pequeños tengan que estar separados de sus padres por tanto tiempo. Y no es gratuito también ver el sufrimiento de padres y madres con todo lo que estaba pasando, con las noticias que se iban enterando de distintos compañeros que caían, con las dificultades en el exilio para el trabajo, con los papeles. En el caso de mi familia

no estaban legales, entraron clandestinamente en la escuela porque no podían demostrar que eran nuestros padres, y cosas así.

Para cerrar quiero decir que la construcción de la memoria es fundamental en nosotros, hijas e hijos del exilio que día a día vamos encontrando fichitas que arman nuestro rompecabezas y que arman nuestras vidas. (...)

Para nosotros, hoy adultos, fue muy difícil el exilio y fue muy difícil el volver a la Argentina y el ir desexiliándonos. La aparición de la agrupación fue muy importante para muchos de los que estamos ahí, y ayudó a curar ciertas heridas y a comprender ciertas cosas. Y sobre todo, lo que tenemos bien claro es que el exilio es una violación de los derechos humanos, así como las torturas, el robo de bebés y todas las atrocidades que han ocurrido, y queremos que el exilio no exista nunca más.”

Celia Zavala, integrante de la
Agrupación Hijas e hijos del exilio.

TERTULIA DE LETRAS CON MEMORIA

Enlace:
<https://tinyurl.com/3ct8c946>

Palabra escrita, recitada, narrada, cantada, silenciada. Todas fueron parte del todo y de cada unx. Trascienden el tiempo, son la mejor máquina para viajar en el tiempo. En esta tertulia lxs invitadxs van a compartir algunas letras y algunos recuerdos. Letras que tal vez escuchamos o leímos, o que escucharemos por primera vez. Compartir las nos permitirá construir una nueva trama de memoria.

Coordinación
Paula Linietsky y Pía Caracotche

Como la cigarra (fragmento)

*Tantas veces me mataron
Tantas veces me morí
Sin embargo estoy aquí
Resucitando
Gracias doy a la desgracia
Y a la mano con puñal
Porque me mató tan mal
Y seguí cantando*

*Cantando al Sol
Como la cigarra
Después de un año
Bajo la tierra
Igual que sobreviviente
Que vuelve de la guerra*

*Tantas veces me borraron
Tantas desaparecí
A mi propio entierro fui
Solo y llorando
Hice un nudo del pañuelo
Pero me olvidé después
Que no era la única vez
Y seguí cantando*

*Cantando al Sol
Como la cigarra
Después de un año
Bajo la tierra
Igual que sobreviviente
Que vuelve de la guerra*

(...)

María Elena Walsh

Hacer resonar otra cosa en la memoria histórico-cultural. Una poética subjetiva de la memoria reciente

ANA LÍA YAHDJIAN*

El 23 de marzo del año pasado (2021) coordinamos una mesa con Claudia Loyola y Paula Linietsky, al calor del deseo de producir una transmisión de un decir singular a partir de objetos “con memoria”. Así le dimos un nombre a un espacio de “Tertulias de objetos con memoria” para darnos cita por Zoom con estudiantes y docentes del nivel terciario. Nos encontramos para tertuliar, reunirnos en torno a decires singulares que cada participante compartió a partir de su elaboración de una foto de un objeto elegido por cada unx. Algunos de estos objetos elegidos fueron fotos, libretas universitarias, libros, elementos tecnológicos de la época, entre otros.

Como huellas, fragmentos y testimonios de un registro propio, cada foto del objeto elegido para quienes se propusieron a tertuliar, se fueron haciendo legibles como archivos de la memoria de la historia reciente y subjetiva en acto.

A propósito de los objetos con memoria tenemos una bella perspectiva que introduce

Francis Ponge, el poeta de las cosas (1899-1988), que escribe desde los objetos introduciendo un decir de los objetos.

Modos de la mirada

Hay una ocupación reservada en todo momento al hombre: es la mirada-tal-como-se-la-habla, la observación de aquello que lo rodea y de su propio estado en medio de aquello que lo rodea.

De inmediato reconocerá la importancia de cada cosa, y la muda súplica, las mudas instancias que hacen que se las mencione, por su valor y por sí mismas –fuera de su valor de significación habitual– sin opción y no obstante con medida, ¿con qué medida?: la suya propia.

Francis Ponge, 1927

Con esta inspiración alimentamos el encuentro, una tertulia que se fue transformando en una lectura del pasado que acudió al decir a partir de la escucha atenta de lxs participantes.

Leyendo a Natalia Magrin y Mercedes Vargas (2017), encuentro que citan a Walter Benjamin cuando dice que la lectura del pasado “significa apoderarse de un recuerdo tal como éste relampaguea en un instante de peligro” (Benjamin, 2009, p. 51).

Es una lectura que ocurre en el acto del encuentro, que no se basa solamente en lo acon-

* Prof. Lic. en Psicología. Profesora de la Escuela Normal Superior N° 1 en el nivel terciario. Coordinadora del CFENP y profesora investigadora del Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas IICSAL-FLACSO-CONICET. Psicoanalista miembro de Territorios Clínicos de la Memoria (TeCMe).

tecido desde la dimensión socio-histórica, aislada de lo singular del sujeto que enuncia. No se nutre de lo acabado como un pasado suelto o simplemente para recordar, sino que nos presenta una actualidad resignificada a partir del espacio de una transmisión, de puntos clave que se entranan para su transformación a partir del decir, de la escucha que proporciona la sensibilidad del encuentro, destellando entre intersticios que causan el deseo de nuevas formas de decir relanzando a nuevas formas de escritura de la memoria para cada quien.

La poética del tiempo es un dispositivo que nos sirvió de inspiración, coordinado por Natalia Magrin, Lucía Budassi, Katherine Salamanca, Mercedes Vargas, Agustín Ambroggio, bajo el diseño y edición audiovisual de Lucas Chami y

con música de Fabricio Amaya: <https://tecmered.com/poeticas-del-tiempo/>. Se inscribe como una fuente encendida que impacta en el cuerpo del sujeto que se deja atravesar por sus resonancias. Ello nos ayuda a introducir torsiones novedosas para la transmisión de la memoria, que bajo una topología de la palabra puede suscitar resonancias del tiempo, de objetos, de palabras que han quedado atrapadas en el eterno retorno de lo igual sin hacer jugar la diferencia de lo singular que en cada ocasión otorga lugar a otra cosa que el sentido habitual. Este motor de inspiración se constituyó en una oportunidad para que la memoria se inscriba como testimonio de cómo cada unx fue y es tocado por el horror, el terror que provoca un Estado cuando rechaza la forma capital de la subsistencia humana.

Bibliografía consultada

- Benjamin, W. (2009). *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia*. Santiago de Chile: Universidad Arcis y LOM Ediciones.
- Magrin, N. y Vargas, M. (2017). *Memorias, imágenes, restos. Hacia un tratamiento ético del archivo*. TeCMe Red. Memorias, Imágenes, Restos. Hacia Un Tratamiento Ético-Político Del Archivo – Territorios Clínicos de la Memoria. TeCMe (tecmered.com)
- Ponge, F. (2017). *De parte de las cosas. Proemios*. Buenos Aires: El cuenco de plata.

29 + MEMORIA

En nuestras voces, sus voces

En el mes de junio de 2021, en plena emergencia sanitaria, un conjunto de profesores y profesoras que trabajamos en los 29 institutos de formación docente y superior de la Ciudad de Buenos Aires, decidimos emprender un proyecto que tiene como objetivo fortalecer procesos de reconstrucción y trabajo con la memoria histórica vinculada a la última dictadura cívico militar. Estamos convencidxs del valor ético político de visibilizar en el espacio público este eje nodal que articula sentidos claves de la tarea pedagógica que reivindicamos y que nos posiciona y fortalece en torno a la pedagogía de la memoria.

El modo de proyectar la transmisión de la memoria histórica tiene un punto central en el trabajo sostenido con lxs futurxs docentes en su función de actores relevantes en este proceso. Por eso impulsamos el armado de una trama colaborativa que avance en formalizar su presencia en cada institución y en la jurisdicción en su conjunto. Promovemos el compromiso con el “Nunca Más” como síntesis del rechazo total a toda propuesta negacionista y

como gesto de reivindicación de una democracia participativa, plural, respetuosa y activa defensora de los Derechos Humanos.

En primer término, nos abocamos a construir una base de datos común, con la nómina, fotografía e historia de vida de lxs estudiantes y trabajadorxs detenidxs desaparecidxs de una de nuestras 29 instituciones. Con ese material, se elaboró una producción audiovisual que presentamos en una actividad conjunta y virtual, realizada el Día Nacional por el Derecho a la Identidad, el 22 de octubre de 2021, que denominamos “En nuestras voces, sus voces”.

Es un trabajo en constante modificación, necesariamente inacabado como lo es el proceso de construcción de la memoria. Por un lado, porque algunas instituciones podrán sumarse recién en las próximas etapas a desarrollar. Y, por otro lado, porque sabemos que cada historia puede ser ampliada con nueva información.

Así nos convocamos y así aspiramos a que se vaya construyendo el espacio con la participación de cada unx, pensando a futuro nuevos proyectos en común.



Acceder a la actividad presentación del día 22 de octubre 2021: “En nuestras voces, sus voces, una experiencia colectiva”, enlace al canal de YouTube de este colectivo:

<https://www.youtube.com/watch?v=Nua-ZP4WkTV4&t=6s>

La ESI durante el aislamiento en las escuelas públicas¹

FEDERICO MILMAN*

¿Qué sucedió con la ESI en pandemia? ¿Cómo afrontamos lxs docentes el desafío de seguir trabajando educación sexual integral? ¿Qué hechos irrumpieron en las aulas? ¿Qué temas se planificaban? ¿Qué de lo institucional vinculado a la ESI se puso en juego?

Lejos de desaparecer, la ESI planteó nuevos desafíos durante todo el 2020 y parte del 2021. Desde que la pandemia comenzó, em-

pezamos a repensar cuál era nuestro rol como docentes. La interacción con nuestrxs alumnxs se redujo y a la vez estuvo atravesada por la tecnología, lo que en materia de ESI aparecía como una amenaza, al no poder generar el intercambio presencial que es fundamental para el aprendizaje.

En ESI es fundamental la mediación docente, a través de la palabra, de la devolución, de la posibilidad de generar la reflexión. A

esto sumemos el poco tiempo que estuvimos con nuestrxs alumnxs antes de que el confinamiento comenzara. La construcción del vínculo de confianza, aquella que permite a lxs estudiantes contarnos lo que les pasa, les permite abrirse, sufrió un corte. Por otro lado, estaba el miedo a que crecieran los abusos y la violencia de género en el encierro. Muchas veces desde la escuela podemos intuir e intervenir cuando algo pasa. Pero esto también se dificultaba.

¹ La siguiente nota es producto de las discusiones que se dieron en el marco de dos jornadas de intercambio entre docentes, de distintos niveles, organizadas por la Comisión de Asuntos Pedagógicos del sindicato Ademys.

* Profesor de nivel primario y Lic. en Educación. Docente de la materia Trabajo docente y coordinador del proyecto “Nos metemos con la ESI”.

Algunas definiciones

No se podía dar ESI de manera virtual como si fuera una clase presencial. Sabíamos que no era lo mismo. No podíamos mandarlx a ver una publicación y pedirles que la analizaran, no podíamos hablar sobre los cambios en el cuerpo y esperar a que nos manden un WhatsApp con sus dudas. No podíamos hablar de secretos que es mejor no guardar con lxs más chicxs cuando podían estar conviviendo con alguien que les hacía daño.

Llevó un tiempo conocer y apropiarnos de las herramientas tecnológicas, cuando estaban a disposición. Pero además había que ser cuidadosxs y elegir las más adecuadas teniendo en cuenta los diferentes contextos, aun a sabiendas de que no todxs iban a poder utilizarlas. Es que muchas de las diferencias que existían entre nuestrxs alumnxs crecieron en pandemia. Había quienes tenían conectividad y quienes no. Quienes tenían un espacio para hacer clases sincrónicas en intimidad y quienes no. Estaban aquellxs alumnx que podían ser acompañadxs por sus familias y lxs que no.

Hubo que explorar y mucho. A fuerza de llamada, videollamada, audio de WhatsApp o Zoom, nos hemos ido acercando tanto a nuestrxs alumnx como a sus familias. Incluso con muchas de ellas construimos vínculos más estrechos que los que tejimos en las épocas de la “vieja normalidad”. Llegamos también a conocer mucho mejor que en otros tiempos qué situaciones estaban atravesando cada unx de nuestrxs alumnx.

Tuvimos que ser muy cuidadosxs a la hora de elegir las actividades que íbamos a hacer. Había que tener en cuenta que en las casas podía haber ideas totalmente contrarias a las que queríamos discutir, y que la palabra y las acciones de las familias podían pesar y mucho.

Tuvimos el desafío, en un momento de gran malestar, de mantener el vínculo con nuestrxs alumnx. Sabiendo incluso que se podían “destapar ollas” que difícilmente podríamos cerrar, del mismo modo que nos sucedía en las clases presenciales.

Con el tiempo, fuimos naturalizando la mediación de la tecnología y el encuentro fue posible. Hubo que ser muy cuidadosxs. Empezar de a poco. Hablar de cómo nos sentíamos, de qué nos pasaba con el encierro fue un comienzo, un punto de partida que nos permitió ir abordando temas cada vez más profundos. Muchxs docentes terminamos el año con clases lo más parecidas posibles a las que estábamos acostumbradxs. Parecidas, pero no iguales. Porque el encuentro, el cara a cara, la mirada, el gesto, la charla de frente en materia educativa siguen siendo irremplazables.

Algunas experiencias

Estas son algunas actividades llevadas adelante en escuelas públicas durante la pandemia. Son apenas una foto, un ejemplo de los muchos que lxs docentes llevamos adelante para empezar de a poco a recorrer un camino en ESI.

DE CRONOPIOS Y DE FAMAS... EN CUARENTENA

Como leyeron en los cuentos de Cortázar, los cronopios son inquietos, despistados, desprolijos y alegres. En cambio, los famas son ordenados, obsesivos, serios, previsores y cautelosos. Por eso mismo, a cada uno la cuarentena y esta pandemia le afectaron de distinta forma. Mientras que a los famas les vino bárbaro para ordenar obsesivamente toda su casa, los cronopios ya no saben qué hacer. ¡¡¡Caminan por las paredes!!!

1. Lo que les propongo es que elijan a uno de estos personajes y que escriban algunas páginas de su diario íntimo en esta cuarentena. Pueden empezar así el diario de un cronopio:

Viernes 20 de marzo,
primer día de cuarentena

Nooooooo. ¡¡¡El presidente dijo que vamos a estar encerrados!!!! ¿Qué vamos a hacer 15 días en nuestras casas?...

O, así... el diario de un fama:

Viernes 20 de marzo,
primer día de cuarentena

¡¡¡El presidente dijo que hay que quedarse en casa!!!! Esto me va a venir bárbaro. Cuánto que voy a ordenar...

2. Luego pueden ir escribiendo otras páginas a medida que pasan los días. Pueden ir saltando algunos días. La idea es que relaten lo que van viviendo nuestros pequeños personajes al ir transcurriendo el tiempo.
3. Finalmente, les propongo que escriban algunas páginas de un diario íntimo de ustedes, un diario propio contando cómo se fueron sintiendo en los diferentes momentos de la cuarentena. La idea es que en el Zoom de esta semana podamos leernos algunas páginas de estos diarios, compartirlas y ver qué es lo que nos pasa y en qué nos parecimos a los cronopios o a los famas en estos tres meses.

Lean el cuento “Amigos por el viento” de Liliana Bodoc que les mando también en este mail. Luego respondan las consignas.

El cuento comienza así:

“A veces, la vida se comporta como el viento: desordena y arrasa. Algo susurra, pero no se le entiende. A su paso todo pelagra; hasta aquello que tiene raíces. Los edificios, por ejemplo. O las costumbres cotidianas. Cuando la vida se comporta de ese modo, se nos ensucian los ojos con los que vemos. Es decir, los verdaderos ojos”.

A escribir sobre lo que nos pasa...

Estamos viviendo uno de esos momentos en que “la vida se comporta como el viento: desordena y arrasa”. Les propongo que escriban sobre cómo cambió su vida a partir de este “viento” que tanto modificó nuestra realidad en los últimos meses. Traten de hacerlo a la manera de Bodoc, pueden inventar o usar frases que les parezcan más poéticas, como hace ella.



La ESI como potencia transformadora en la formación docente¹

COMISIÓN DE GÉNERO DEL CLAUSTRO DOCENTE DEL NORMAL 3*

Durante al año 2020 el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) anunció el lanzamiento de la carrera de Profesorado de Educación primaria desde la UNICABA (devenida Universidad de la Ciudad), a contramano de las promesas que habían hecho lxs funcionarix del GCBA respecto de no abrir carreras que compitieran con los 29 profesorados ya existentes en CABA. Quienes durante el año 2020 sostuvimos la educación de manera remota -con

nuestros propios recursos tecnológicos, en muchos casos sin capacitaciones sobre educación virtual, con mucha incertidumbre y un enorme esfuerzo- nos encontramos con esta noticia que ponía y pone en peligro el futuro de nuestros 29 profesorados, además de nuestra fuente laboral. Revisando el plan de estudios de la flamante carrera, descubrimos que no hay ningún espacio curricular de Educación Sexual Integral contemplado en el recorrido de la formación. Si

bien es cierto que la Ley 26.150 (2006) no menciona a las universidades, consideramos que a 15 años de la sanción de la ley la ESI debería ser un espacio formativo obligatorio en una institución que ofrece el Profesorado de Educación Primaria.

Así fue como desde la Comisión de Género del claustro docente del Normal 3, nos decidimos a pensar estas jornadas, como muestra de fortaleza de nuestras instituciones, reivindicando la obligatoriedad de la ESI y su potencia transformadora. Un antecedente importante de este

¹ Agradecemos a las estudiantes Noelia Páez, María Belén Buffone (ambas de la ENS 3) y a Daiana Madrid (ESEA Yrurtia) por permitirnos compartir sus impresiones sobre la Jornada.

* Rocío Arozarena, Paula Bialostocki, Laura Galazzi, Valeria Ianni, Florencia Lafforgue, Paula Lo Cane, Ayelén Orduna, Carolina Postiglioni, Paula Roffo, María Belén Sopransi, Silvia Vega y Josefina Yabor.

evento había sido la jornada organizada por los Normales N° 1, 4, 6, 7, 8 y 10 el 15 de septiembre de 2020, que contó como invitada a Mirta Marina, coordinadora en ese momento del Programa Nacional de ESI. También impulsamos y co-organizamos entre el IES “Juan B. Justo” y la ENS N° 3 “Bernardino Rivadavia” la “Jornada interinstitucional de ESI: Construir vínculos saludables desde la escuela”. Esta última actividad incluyó dos instancias: la primera llamada “Pensar los vínculos desde la perspectiva de género” fue un conversatorio con Silvia Palazzo, integrante del Programa Nacional de ESI y del Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia (ENIA). En la segunda, titulada “Hacia una pedagogía de la ternura”, docentes y estudiantes de la ENS 3 conversamos con Liliana Maltz, capacitadora docente en el área de ESI en Escuela de Maestros.

En este conversatorio el foco estuvo en caracterizar a la educación emocional, contraponiéndola a la ESI. Nos parece relevante destacarlo porque el riesgo de un proyecto educativo como la UNICABA, en relación con la ESI, no es solamente que no exista el espacio curricular, sino que existan propuestas que en apariencia nos acercan a la ESI pero que son en definitiva opuestas a lo que esta propone. Como mencionamos en la carta elaborada por la Comisión de Género y que leímos al comienzo de las Jornada-



das, “alertamos contra las propuestas de implementación basadas en la adaptación de los sujetos a un orden que reconocemos como injusto, que se orienta por las demandas del mercado, como la famosa “educación emocional”. Esta “gestión de las emociones” que desde algunos sectores se intenta convertir en ley constituye la antítesis de nuestra propuesta educativa: la ESI valora la afectividad y su expresión respetuosa, así como la de los conflictos. No pretende gestionar, ni clasificar emociones para controlarlas, mucho menos silenciar conflictos.”

Una vez que definimos que era importante realizar jornadas interterciarios de ESI abrimos la propuesta a otrxs docentes y estudiantes. En reuniones abiertas, con una amplia convocatoria de docentes y estudiantes de casi todos los profesorados, comenzaron a tomar forma las jornadas.

Así fue como durante la semana del 26 al 29 de octubre pudimos armar de modo colectivo y autogestivo una grilla de actividades que incluyó paneles expositivos, talleres, proyecciones, entre otros.

La potencia feminista

La organización de estas jornadas supuso mucho trabajo grupal, coordinación, disponibilidad de tiempo y, especialmente, pasión. Pasión que no implica la entrega y abnegación que suelen exigir a la docencia y que en ocasiones funciona como mandato interno, sino que implica organización feminista y la profunda convicción de que reivindicar la ESI es luchar por un horizonte de transformación e igualdad. Del mismo modo habíamos acompañado a las estudiantes afectadas en casos de violencia machista en nuestra institución, junto a la Comisión de Géneros y disidencias del claustro estudiantil del Normal 3 y visibilizado lo ocurrido. Ambas comisiones también han acompañado otras situaciones de estudiantes afectadas por violencia machista dentro y fuera de la institución, además de asesorar y acompañar a estudiantes que necesitaban recurrir a interrupciones legales de embarazo. Quienes trabajamos dando ESI o generamos determinados vínculos con lxs estudiantes sabemos que es habitual que nos pidan asesoramiento en estas situaciones. No desconocemos que esto es producto también de la falta de espacios institu-



cionales para acompañar problemáticas relacionadas con la violencia de género. En esta misma línea, es importante destacar que en la organización de las jornadas estuvieron presentes también otras comisiones de género: la Comisión de géneros interclaustrados de la ESEA Manuel Belgrano, la Comisión de Género de la ESEA Lola Mora y la Comisión de Género de estudiantes del IES Juan B Justo, comisiones que, al igual que nosotras, se reivindican feministas.

Como dijimos en nuestra carta:

También es juntas, juntas, como perdemos el miedo. Nos encontramos con muchas otras y otros, estudiantes y docentes, en este camino, cuyas historias se pare-

cían a la nuestra. Nos dimos cuenta que éramos parte de un proceso muy amplio, sabíamos que no era casual que esto sucediera en el año en que miles de mujeres salimos a la calle a defender nuestros derechos reclamando la autonomía plena sobre nuestros cuerpos, exigiendo la legalización del aborto. Nuestros

cuerpos, esos que ahora no podemos sacar a la calle masivamente porque nos seguimos cuidando, siguen exigiendo poder decidir plenamente sobre sí. Decimos con la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, seguro y gratuito: es urgente, es prioridad y es esencial legalizar el aborto voluntario ya, “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”. Y SERÁ LEY.²

Por eso las jornadas cerraron con un pañuelo virtual, en donde dejamos claro que una educación sexual que no defienda el derecho a decidir sobre nuestros cuerpos, no es ESI.

Los 29 en defensa de la ESI

La riqueza de la producción intelectual de los 29 quedó plasmada en esa semana. Quien ha transitado por estos espacios formativos conoce la diversidad allí existente: diferentes historias, localizaciones, especializaciones, que hacen a la identidad de cada institución. A continuación recuperamos algunas de las actividades que se desarrollaron esa semana, retomando las voces de lxs estudiantes.

Docentes y estudiantes de diferentes escuelas superiores de educación artística (ESEA): Manuel Belgrano, Lola Mora, P. Esnaola, F. Arranz, realizaron el Conversatorio “Identidades latinoamericanas en la construcción de una educación artística en clave antirracista. Hacia la creación de nuevos imaginarios artísticos y por la erradicación de la violencia de género en las aulas”, con la participación del colectivo Identidad Marrón.

Nos parece importante recuperar las voces de lxs estudiantes que pudieron participar de las diferentes actividades, que han quedado plasmadas en trabajos escritos que realizaron para las diferentes asignaturas. En este caso, Noelia Páez, estudiante del Profesorado de Educación

² Cabe recordar que las jornadas se realizaron a fines de octubre de 2020, en pleno proceso de lucha por la ley de aborto legal, seguro y gratuito en nuestro país. Finalmente, la Ley N° 27.610 de Interrupción voluntaria del embarazo fue aprobada el 30/12/20.

Inicial del Normal 3, participó de la actividad mencionada anteriormente y del Conversatorio “¿Cómo se hace presente la ESI en el Campo de las Prácticas Profesionales en la carrera de PEI?”, organizado por docentes y estudiantes de los Normales 3 y 7:

Bueno, voy comenzar hablando de la primera jornada; que fue un momento súper especial para mí, porque las docentes de los diferentes ESEA hicieron una introducción emotiva a lo que luego sería la exposición del colectivo “Identidad Marrón”, un grupo de jóvenes organizadxs en lucha por el reconocimiento y respeto cultural por aquellas personas descendientes o mismo de pueblos originarios o de piel marrón. Y aquí es un eje importante porque, a través de un video y una presentación de Power Point, pudieron resumir una lucha ancestral, que repudia la segregación hacia las diferentes culturas, que a lo largo del tiempo generó estereotipos e imágenes sociales desde miradas muy eurocentristas. Que, sin ir más lejos, desde la fundación de este país, se buscaba construir un país independiente, fuerte y sin darse cuenta que tenían las manos llenas de sangre de gente inocente, que sin ir más lejos hay libros enteros repudiando a las



culturas ya existentes en el territorio, incivilizando a tantas personas históricamente. Que, de hecho, somos muchxs. Eso me movilizó muchísimo.

Y retomando la idea de la construcción de imágenes, es fuertísimo porque tiene que ver con la construcción de una identidad nacional, y por supuesto individual. Una situación muy fuerte, excluyente fren-

te a una sociedad que es de base diversa, con personas mestizas, autóctonas, afrodescendientes y también descendientes de europeos. Una magnífica diversidad que se limitó en una sola postura: “la nacional”, dejando atrás la dignidad y la tradición de muchas personas, dejando afuera muchas culturas existentes, con el discurso de “lo que está bien, moralmente”, asignando de alguna manera estereotipos de roles sociales, estereotipos de “belleza”. Haciendo una conexión con la segunda Jornada: “¿Cómo abordamos la ESI en las prácticas del PEI?”, se habló muchísimo sobre los criterios pedagógicos dentro de los talleres, ya sea desde la autobiografía escolar en los primeros talleres de investigación y observación, como en las prácticas mismas. ¿Con qué criterios se separan los géneros

en niños y niñas? Como si eso nos diera algún parámetro significativo, parámetro de deseos, en armar estereotipos, o cómo antiguamente se planteaban los colores asignados por género. Posturas tradicionalistas que jamás retomaría como docente. Se planteó que aún llenamos informes individuales y grupales, discriminando a los niños y niñas, explicitando datos que

quizás nada tengan que ver con la relación enseñanza-aprendizaje que puede darse en las aulas. Así mismo, los tratos, las intenciones, las palabras con las que nos dirigimos hacia les niñes... “lo esperable”, el miedo a implementar la ESI por ser la persona “practicante” frente a autoridades y familias que aún les cuesta abordar la ESI, aferrándonos no sólo a las normativas sino a la capacidad de compartir la visión integradora, para darle el espacio, principalmente, a lxs niñxs.

Entonces, resignifico mucho para mis futuras prácticas la construcción de la identidad, la autopercepción de cada niñe, acompañado afectivamente, socialmente y normativamente dentro de la escuela. Abriendo los márgenes de “lo común” a enriquecer culturalmente a les niñes, darles el espacio para que vibren sus propias voces, que se acepten y construyan desde ellxs mismxs quienes realmente quieren ser. Salas donde habiten la ESI, la plurinacionalidad, el antirracismo, el amor y la palabra. Un crecimiento constante para todxs.

Por su parte, María Belén Buffone, estudiante del Profesorado de Educación Primaria del Normal 3 participó del Taller “Matemática y ESI, ¿un encuentro posible?”, coordinado por integrantes del Proyecto UIDI ISP Joaquín V. González: “La transversalidad de la Educación Sexual Integral en la enseñanza de la Matemática. Problemas y perspectivas de trabajo”.

Los contenidos abordados y que fueron explicitados en el debate, principalmente se vieron en la matemática como una construcción histórica en relación con la perspectiva de género, puestos en tensión con la formulación de enunciados en situaciones problemáticas.

El taller fue muy fructífero, ameno y sumamente interesante. Destrabó una incógnita muy grande en relación a cómo abordar ESI y Matemática, áreas que resultaban muy complejas de vincular. A partir del desarrollo del taller, pienso en cómo siempre estamos educando en sexualidad ya sea desde un simple enun-

ciado matemático hasta una seguidilla de preguntas que permitan explicitar problemáticas sociales en favor de un enunciado. Esto último se ejemplifica con una situación abordada en taller que ponía de manifiesto las desigualdades salariales entre mujeres y varones a partir de resolver un ejercicio de proporcionalidad directa, realizando preguntas que invitaban a la reflexión y a contextualizar las desigualdades de género. En este caso, el cruce no forzado de estas en el taller me sorprendió muchísimo, ya que más allá de caracterizarse la matemática como una ciencia exacta, forma parte de una construcción social que no es ajena a verse interpelada y/o atravesada por contenidos como los estereotipos de género abordados en nuestro taller de ESI. Allí, determinamos esos estereotipos como representaciones simplificadas y homogeneizantes respecto de cómo ser mujer y ser varón. Esto está implícito en los enunciados de los manuales, donde lxs niñxs resuelven situaciones que reflejan mandatos sociales y reproducen un modo de socializar nuestro género que revela cómo se perpetúan los roles de género. Desde la ESI se busca romper con esas ideas de cómo debemos ser, para acercarnos a una mirada acorde a nuestra propia percepción.

Así analizaba una estudiante del Profesorado de Artes Visuales R. Yrurtia algunos aspectos del cierre artístico titulado “Afectades por la ESI. Imágenes, cuerpos y voces en defensa de los profesorados”:



Viniendo de una carrera de Visuales, me impactó la primera parte donde se habla del proyecto “Vivas nos queremos”. Este trabajo debería dividirlo en dos, por un lado su técnica, y por el otro su semántica.

Refiriéndonos a la primera de las cuestiones, hablaré desde lo compositivo de las imágenes, sus líneas son orgánicas, fuertes y decididas, sus composiciones son libres y expresivas, al incluir el texto a la imagen, le da otra impronta, la de afiche, la de pasquín, la de denuncia. El hecho de que no haya dos diseños de matriz iguales nos da la idea de colectivo y de multiplicidad de voces. Como dicen sus organizadoras (Paula Bialostocky y Mecha Quintas Le Fur) “la xilografía tiene ritmo propio”.

Ahora, con ESI, pudimos ver que en la actualidad las maestras luchan, gritan y denuncian las desigualdades. La maestra no se calla más y acompaña a sus alumnxs desde otro lugar. Entendiendo que el lugar de la enseñanza no se restringe sólo al aula, y que ésta no tiene un único modo de existir.

La difusión de estas imágenes me recuerda a la acción de los artistas del pueblo, donde las reproducciones se hacían con un fin sociopolítico, ilustrando las luchas de los

obreros, y donde la técnica de la xilografía no era nada ingenua, ya que servía como medio de rápida difusión y acceso para todos (realización de infinitas estampas economizando en tiempo y dinero).

Pero luego, las pegatinas que realizan y que colocan en el espacio público se vuelven una acción performática (con algo de arte callejero), y el cuerpo se vuelve soporte, y esto me recuerda a Liliana Maresca donde el cuerpo juega un rol fundamental.

En cuanto a la semántica, esta manifestación anónima y callejera nos da cuenta de la lucha del feminismo, es una denuncia a las violaciones de los derechos de la mujer, a los femicidios y travesticidios, al cuestionamiento del rol femenino en el espacio público, a los acosos y las múltiples vulnerabilidades a las que la somete la sociedad toda (visto en ESI). La mujer es protagonista en todas las imágenes; estas producciones escapan de la mirada del patriarcado ya que representan mujeres auténticas y empoderadas.

En Pedagogía de primer año, nuestra profesora nos hablaba de los normales a principios del siglo pasado, donde se enmarca a la señorita maestra dentro de un estado puro y virginal; la maestra no debía estar casada (creo que de ahí el término “señorita”), la maestra no debía fumar, ni beber, ni dejarse ver con hombres que no fueran

de su familia (padre o hermano), la señorita debía vestir adecuadamente, tener una presencia impecable, etc. (la idea del docente-decente). Vemos cómo la sociedad heteronormativa crea un paralelismo entre maestra-mamá (o tía, diría Freire), solo por el hecho de ser una mujer a cargo de niñxs (Escuela-segundo hogar, maestra-segunda mamá). Aquí vemos cómo los roles femeninos recaen sobre la educación también, porque de algún modo se sigue teniendo una imagen de “la docente”. Ahora, con ESI, pudimos ver que en la actualidad las maestras luchan, gritan y denuncian las desigualdades. La maestra no se calla más y acompaña a sus alumnxs desde otro lugar. Entendiendo que el lugar de la enseñanza no se restringe sólo al aula, y que ésta no tiene un único modo de existir.

Desde nuestra comisión, reivindicamos a las Jornadas de ESI como parte de la formación de lxs estudiantes; estos y otros trabajos elaborados por ellxs dan cuenta de cómo han podido apropiarse, relacionarlo con diferentes áreas formativas y contenidos y el valor que le otorgan.

Pueden consultar el Facebook de las Jornadas: <https://www.facebook.com/Jornadas-interinstitutos-110966517442645> y en el canal de Youtube “Jornadas de Educación Sexual Integral” se pueden ver también varias de las actividades realizadas).

Nos quisieron enterrar y no sabían que éramos semilla

Cuando desde la Comisión de Género pergeñamos estas jornadas, no sabíamos qué sucedería: si las instituciones se apropiarían de las mismas, si lxs estudiantes participarían, si habría pocas o muchas actividades. En las semanas previas y en la misma semana, entre agotamiento, estrés y emoción, fuimos recibiendo hermosas devoluciones de estudiantes que participaban en muchas actividades, independientemente de si lxs docentes de sus asignaturas suspendían o no el dictado de sus clases y docentes que decidían repetir actividades, ante el pedido de personas que habían quedado afuera por superarse el límite permitido por Meet o Zoom. La potencia arrolladora del trabajo colectivo y de la ESI nos inyectó algo o mucho del placer que la ESI alienta, ese placer que muchas veces inunda las aulas y que la virtualidad, la pandemia, el aislamiento y la angustia de estos últimos tiempos han hecho tan esquivo. En octubre del año 2020, pudimos demostrar que en nuestros profesorados se enseña, se aprende, se resiste, se ama y se disfruta.

Como dijimos en la carta con la que dimos apertura a las Jornadas, desde la Comisión de Género “hablamos por nosotras, pero sabemos que lo que decimos tiene resonancias en cada una de ustedes. Plasmamos todo esto que creemos y sostenemos de un modo argumentado a lo largo de estas jornadas, desde la Educación Sexual Integral, desde las epistemologías feministas, desde las pedagogías críticas, desde los estudios de género y desde la ternura”.

**PARA FORMAR DOCENTES
YA EXISTEN LOS PROFESORADOS.
EXISTIMOS PORQUE RESISTIMOS.**

**NOS QUISIERON ENTERRAR
Y NO SABÍAN
QUE ÉRAMOS SEMILLA.**

**NO A LA COEXISTENCIA.
NO A LA UNICABA.**

Biblioteca al paso Normal 1: el derecho al acceso de un bien cultural para todas y todos

Alumnas del EDDI Experiencias culturales, comunidad e inclusión
Comisión V39



biblioteca al paso
NORMAL 1

Mientras finalizábamos la cursada del segundo cuatrimestre de 2020, entramos en contacto con la Biblioteca al Paso Artigas y descubrimos la inmensa tarea que esta realiza, acercando la literatura a quien esté interesada/o (sin distinción de edad o condición social y sin la solicitud de ningún tipo de requisito para su acceso). Comenzó a gestarse entonces en nosotras, un grupo de alumnas del Normal, el fuerte deseo de replicar esta acción. Nuestra docente, Gisela Patlayán, acompañada por la profesora Mabel Puente, supo reconocer nuestra inquietud y así comenzó la elaboración del hermoso proyecto que estamos transitando y que crece día a día, como también lo hace el grupo del que formamos parte, ya que fueron sumándose nuevas/os integrantes para enriquecer la propuesta.

Pensamos que leer es un derecho de todas y todos y que es necesario que se concrete en prác-

ticas reales de lectura. Creemos que la lectura es un derecho ciudadano y que es importante que se promuevan experiencias diversas con los libros y se desarrollen acciones para concretar el derecho a leer, acompañando a los/as lectores/as desde muy pequeños/as. La literatura produce marcas y ensancha fronteras.

Este proyecto lo pensamos para todos los niveles educativos del Normal 1, pero también para los/as vecinos/as del barrio o para quien pase por la institución y esté interesada/o. La modalidad de biblioteca al paso no es nueva, es un lugar para intercambiar libros, pero también para poder vivir la vereda, en este caso la del Normal. La propuesta rompe con la tradicional estructura de las bibliotecas, aquí los libros están a disposición, sin bibliotecarios/as y funciona las 24 horas. En estas bibliotecas al paso cualquiera lleva un libro, lo trae o no lo devuelve y trae otro u otros, busca-

mos democratizar el acceso al libro como bien de la cultura, terminando con la idea elitista del libro “para unas/os pocas/os”.

Si bien la pandemia postergó la instalación física de la biblioteca al paso Normal 1, nos fortalecimos como equipo y seguimos trabajando en acciones concretas desde la virtualidad. Hoy la presencialidad nos permitirá hacernos visibles y para ello nos estamos organizando, mientras lo hacemos seguiremos avanzando y sumando a quien esté interesada/o en formar parte del grupo y aportar nuevas ideas.

A quienes quieran sumarse al equipo de la Biblioteca al Paso Normal 1 o a quienes deseen realizar donaciones de ejemplares, solicitamos nos envíen un mail a bibliotecalpasonormal1@gmail.com

Territorios Escolares



- Habitar la escuela
- Pensar la escuela
- Andar la escuela
- Nombrar la escuela
- Tejer la escuela