4
Año 4 • Nº4 • 2023
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
María Pía Caracotche, Sol Dieguez, Elías Prudant 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

Imágenes
Las imágenes que acompañan este número corresponden a la Muestra "La piel de la escuela pública" (Secretaría de Cultura, UTE: https://tinyurl.com/y2sf3u68), a la intervención del Colectivo CAOS y a las proyecciones a cargo de Andrea Visintin que fueron parte de las Jornadas Débora Kozak (2022).

ISSN 2618-3897
Año 4 • Nº4 • 2023

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.infd.edu.ar/sitio/

4 PRESENTACIÓN

6 EDITORIAL

8 PENSAR LA ESCUELA

9 El pensamiento tecnopedagógico de Débora Kozak.
Por Alejandro Artopoulos

18 Enseñar Ciencias Sociales. Correr el velo de lo obvio.
Por Malka Hancevich y Matías S. Gomar

23 Nuevos escenarios: Cultura, tecnología y subjetividad
Por Sol Dieguez, Andrea Rivadeneyra Mendoza y Denis Hernán Pignataro

33 ¿Estás muteado? Encuentros entre los contenidos educativos y la lengua particular de los sujetos de la educación.
Por Ana Yahdjian

40 HABITAR LA ESCUELA

41 La voz, el cuerpo, la memoria. Escenarios didácticos en torno a la narración oral.
Por Sol Fantin

47 Veo Veo, ¿y vos qué ves? Sombras, títeres y pueblos indígenas.
Por Gabriela Nacach y Julia Nardozza

54 Espacios poéticos: construir un aprender desde la experiencia.
Por María Pilar Rey Valeiras, Magalí Flavia Borelli y Camila Lara

65 Ideas, imágenes, reflexiones en torno a la Expresión Corporal en la formación docente de Nivel Inicial.
Por Silvina Gabrinetti

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.

69 ANDAR LA ESCUELA

70 La construcción de una Unidad Didáctica en el marco de las residencias.
Por Julia Citta, Maria Pilar Rey Valeiras y María Milagros Cabrera

75 De la escuela que queremos a las prácticas cotidianas.
Por Tamara Ayelén Rey, Denis Hernán Pignataro y Vanesa Couzo

83 Un encuentro para seguir pensando la escuela.
Por Martín Birman Kerszenblat

85 De maestros relatores.
Por Claudia Loyola

88 TEJER LA ESCUELA

89 Jornadas: Pensar la escuela desde la formación docente.
Ciclo Débora Kozak / ENS1

92 El orgullo del guardapolvo
Débora Kozak. Pensar la escuela

97 MEMORIA
Ellas luchaban antes, nosotras/os luchamos ahora
Por Gisela Patlayán y Lorena Lewkowicz

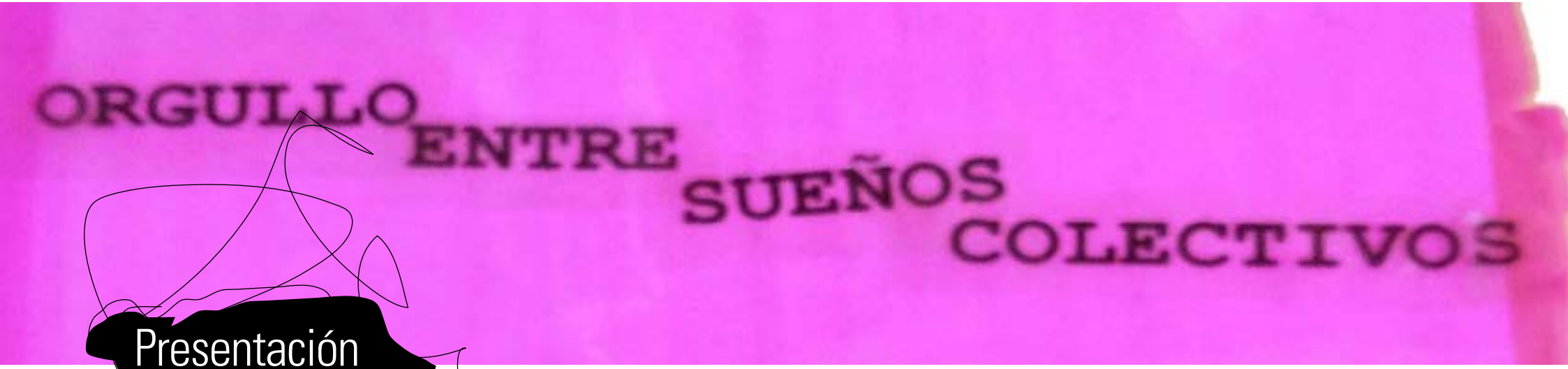
100 ESI
Cátedras abiertas: un lugar para la transversalidad
Por Martín Birman y Sol Dieguez

102 Viajar como experiencia de formación compartida

104 ¡Y partimos al Tríptico de la Infancia! Prohibido no jugar
Por Margarita Marturet

108 Tríptico de la Infancia: Un viaje educativo para revivir
Por Mariela Maccarone y Ma. Gabriela Benítez

113 Voces verticales o voces horizontales. El trabajo de Referente Institucional en el cambio de plan de estudios del PEP
Enseñar Ciencias Sociales. Correr el velo de lo obvio.
Por Malka Hancevich y Matías S. Gomar



Presentación

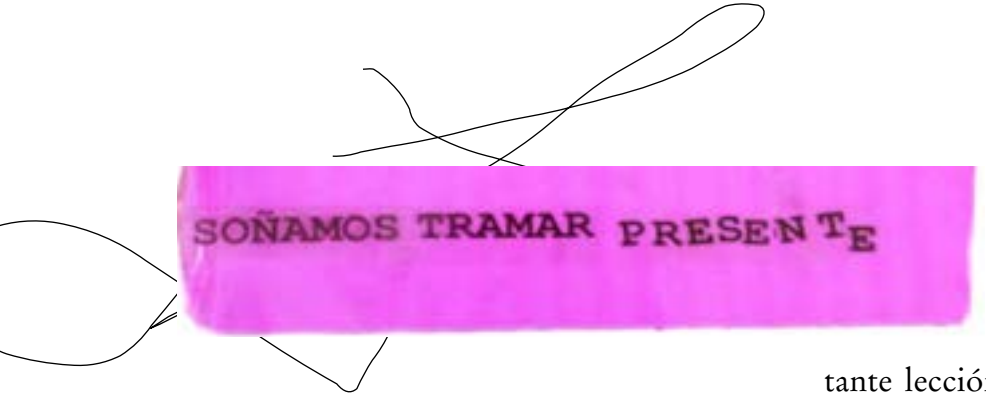
GUSTAVO DANIEL VERDE
MARÍA FERNANDA COVIAN
PAULA LINIETSKY*

El guardapolvo como bandera

Esta nueva edición de la revista Territorios Escolares reúne artículos que dan cuenta de experiencias, reflexiones, trabajos de docentes y de estudiantes. Gran parte de ellos y ellas pertenecen a la ENS N° 1, y hay quienes son de otras escuelas. La revista construye una interesante muestra de lo que sucede en las escuelas, en los jardines y en el profesorado cuando hay encuentros. Encuentros entre docentes y estudiantes, entre estudiantes y escuelas y jardines. Hablamos de presencia física, de experiencias en donde nuestros cuerpos se encontraron, donde hubo producción de ideas y propuestas para chicos y chicas. Los artículos destacan con una prosa que transpira profesionalismo, dedicación, experiencia acumulada y ternura, y dan cuenta de cómo estamos formando a estudiantes que serán los y las docentes que habitarán escuelas y jardines los próximos 30 años. En cada título encontrarán una puerta de entrada para conocer y pensar la escuela y la formación docente.

Con el "guardapolvo como bandera", retomando palabras de Débora Kozak que incorporamos en uno de los artículos de la revista, pensamos, habitamos, andamos y tejemos la escuela. En la sección *Pensar la escuela* se presentan artículos que retoman el pensamiento tecnopedagógico de Débora Kozak, la enseñanza de las Ciencias Sociales como espacio para correr el velo de lo obvio, cómo piensan el mundo contemporáneo estudiantes de la materia

* Equipo de rectorado ENS N° 1.



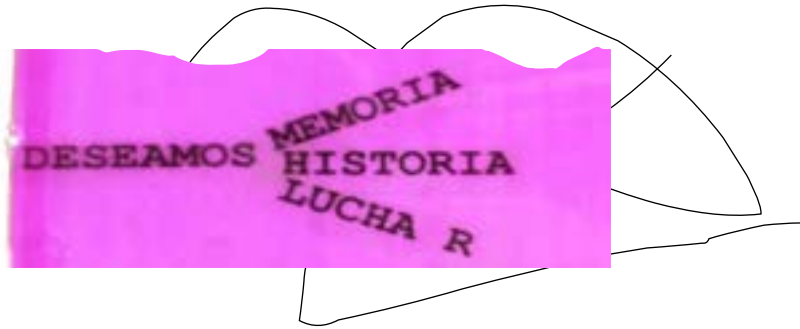
Nuevos Escenarios, y los ecos y silencios que dejó la todavía cercana pandemia. Estos artículos plantean muy interesantes interrogantes y respuestas respecto de la escuela del siglo XXI y dan cuenta de las herramientas conceptuales y didácticas que circulan en las aulas de nuestro profesorado.

En la segunda sección de la revista, *Habitar la escuela*, podemos zambullirnos en cómo se enseña a futuros/as docentes a diseñar experiencias desde el arte y la literatura que transforman a quienes las transitan. Experiencias artísticas con altas concentraciones de contenidos conceptuales y decisiones pedagógicas, diseñadas metódicamente con pocos recursos disponibles. Nada en estas formas de habitar la escuela y el jardín es magia o casualidad.

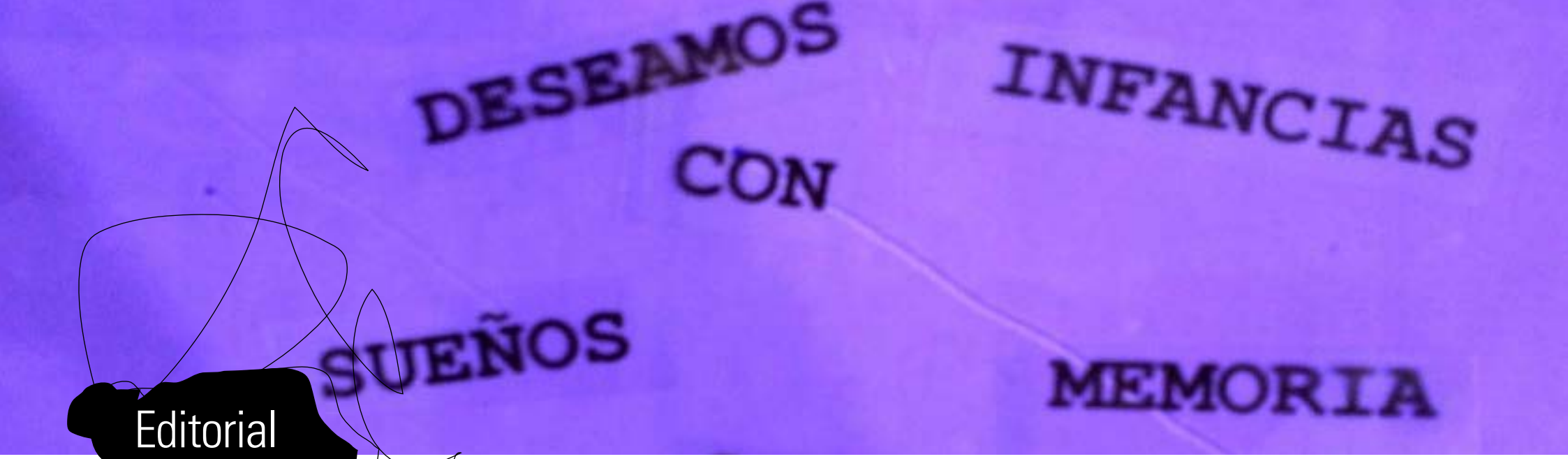
Andar la escuela es una realidad en el profesorado. Desde el primer año de las carreras del Profesorado de Educación Inicial (PEI) y del Profesorado de Educación Primaria (PEP) estudiantes y docentes observan, analizan, conocen y hacen prácticas en escuelas y jardines. La pandemia nos dejó una importante lección al confirmarnos que no es lo mismo ver un video o leer sobre experiencias escolares que vivirlas. En este andar, las y los estudiantes revisan, adaptan, implementan propuestas de enseñanza. Aprenden con las y los docentes coformadores sobre las prácticas cotidianas, sus valiosas propuestas y los problemas que atraviesan a cada una de las comunidades educativas con las que comparten sus prácticas profesionales. Este andar es en direcciones múltiples, vamos a las escuelas, volvemos, compartimos, analizamos, confirmamos, complejizamos.

Como cierre, en la sección *Tejer la escuela*, compartimos experiencias en donde nos entramamos con otras cátedras, otras carreras y otros profesorados. Ese entretejido, esa red nos sostiene, nos resguarda, nos fortalece. Compartimos jornadas académicas, actividades de contenidos transversales como Memoria y ESI, y viajes al Tríptico de la Infancia de Rosario para vivenciar y revivir experiencias en las que está prohibido no jugar. Compartimos con los profesorados de la CABA la fuerza que genera construir memoria, juntos. Lo imperioso y necesario de evaluar nuestro plan de estudios, en forma colectiva, construyendo consensos.

Cada uno de los artículos es una pequeña muestra de cómo se trabaja en los profesorados y en las escuelas. Invitamos a las/os docentes a que puedan incluir estas producciones en sus programas, en sus clases, como otra de las formas de transmitir los saberes propios que se construyen desde la relación



práctica-teoría. Seguramente haya entre los lectores y las lectoras de la revista quien se sentirá inspirado/a a compartir otras experiencias, otros trabajos y reflexiones. Todos serán muy bienvenidos para las próximas ediciones de la revista *Territorios Escolares*.



Editorial

La Revista *Territorios Escolares* inicia en 2018 con la propuesta de otorgar un lugar preponderante a las voces de estudiantes, a los aportes de docentes y especialistas acerca de aquellas temáticas que toman especial relevancia, cada año, desde la perspectiva de la formación docente. Voces que se manifiestan a partir de la escritura dejando registro, además, de producciones y experiencias desarrolladas en el Normal. Como decía aquella primera presentación, la invitación es "a seguir construyendo espacios de reflexión colectiva que fortalezcan a nuestros profesorados y a la educación pública".

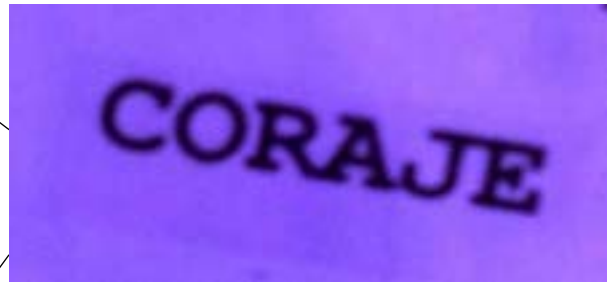
El segundo número propone centrar la mirada en las infancias, las escuelas y los derechos. Incorpora un dossier homenaje a Débora Kozak, que acerca una selección de sus escritos, y cuya denominación es la misma de su blog, *Pensar la escuela*. Así, en aquel momento, también surgen las secciones que se organizan a partir de verbos, acciones que recorren estos territorios escolares.

La Revista N° 3 se despliega como una bitácora de las producciones de nuestro Normal a lo largo de los dos años de virtualidad en la pandemia, y su dossier "Nombrar la escuela" está destinado a las reseñas y voces de las *Jornadas Freire* realizadas en 2021.

Para esta cuarta publicación que estamos hoy presentando, el eje de la convocatoria estuvo centrado en la enseñanza desde las perspectivas de diferentes áreas, ante el regreso a la presencialidad, y con la intención

de contribuir a la reflexión y discusión que se iniciaba en ese momento –y que aún continúa– sobre la formación docente en la Ciudad de Buenos Aires.

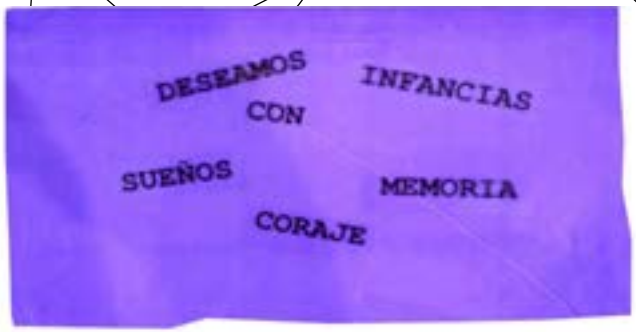
Una vez recibidos los artículos y relatorías, podía observarse que la mayoría de los textos daban cuenta de experiencias cuya potencia o impronta más fuerte estaba dada por las posibilidades expresivas que derivan del encuentro presencial, de trabajos interdisciplinarios o intercátedras ligados a los



lenguajes, de visitas a otras instituciones, de intervenciones espaciales, muestras y jornadas compartidas entre los diferentes niveles de nuestra escuela. Presencias físicas, materiales, espaciales, corporales, sensoriales. De alguna manera, estas voces y miradas compartían aquellas experiencias, aquellas producciones habilitadas por el regreso a la presencialidad y la vida cotidiana en las aulas, los pasillos y patios del Normal.

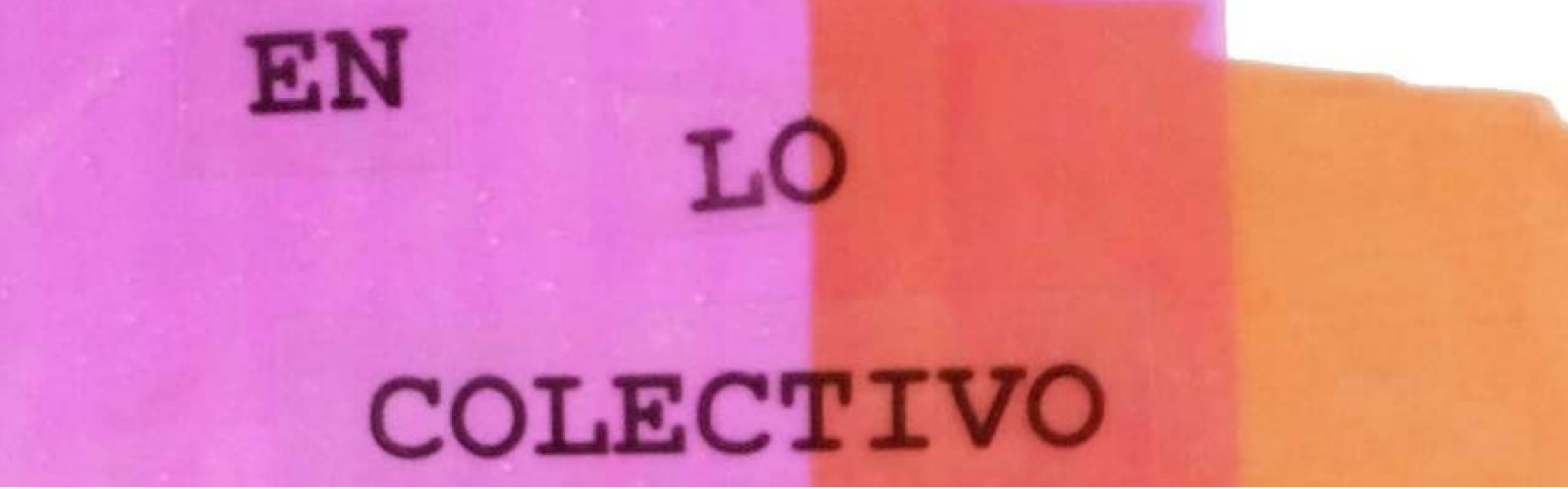
Los textos reunidos dan cuenta de ese retorno al encuentro físico, a la espacialidad y las tramas en las aulas, al movimiento más allá de la pantalla, a los recorridos compartidos. Evidencian que la escritura constituye un ejercicio de reflexión en sí mismo, y que la sistematización de experiencias del trabajo de docentes y estudiantes produce saberes significativos sobre las tareas de enseñar y aprender. Se da, además, la retroalimentación del conocimiento teórico, en un vínculo imprescindible para la formación y el ejercicio de la docencia.

En las imágenes de estas páginas se pueden encontrar guardapolvos de tela o de papel intervenidos por docentes, por artistas y por estudiantes, palabras proyectadas en los pasillos que fueron huella de nuestro andar en 2023. Guardapolvos como lienzos que dan cuenta de la docencia, de las infancias, de las escuelas. Guardapolvos como registros de reflexiones en un hacer compartido. “Guardapolvos como banderas”, en palabras de Débora Kozak.



En cierta forma, cada número de la revista, al conjugar fragmentos de las experiencias, las palabras, las imágenes de la comunidad en un momento dado, se constituye como un conjunto de registros, de recuerdos que en el futuro permitan recomponer parte de la historia. Conocer y comprender la escuela pública de hoy habilitará a pensar y proyectar aportes para construir la escuela del mañana, tomando las huellas de nuestros movimientos en los territorios de la formación.

Lo propio haremos para el número 5 de 2024, año en que seguiremos celebrando los 40 años ininterrumpidos de la democracia argentina y el aniversario N° 150 de la creación de nuestro normal, ambas celebraciones de la educación como derecho.



Pensar la escuela

El pensamiento tecnopedagógico de Débora Kozak[1]

ALEJANDRO ARTOPOULOS*

Me propongo repasar con ustedes las experiencias en las cuales Débora se ocupó de la inclusión de TIC en la educación –que fueron muy variadas–, en un camino previo a su incorporación en el equipo directivo de la Escuela Normal Superior N°1. Tanto en sus diferentes roles de gestión –desde asesora, pasando por la coordinación de programas, hasta gestionar desde el rectorado–, como en los lúcidos aportes de su producción escrita.

La participación de Débora en la asistencia a los equipos directivos del Normal en los años '90, en la gestión de la Profesora Marta Ordón, fue lo que, gracias a su empuje, hizo que yo empezara a colaborar en formación de educación tecnológica. Ese fue el momento del cambio curricular diseñado por Cecilia Braslavsky, en el que se incorporaba la Educación Tecnológica, mucho antes de la existencia de los actuales NAP de Educación Digital, Programación y Robótica. Estamos hablando de una educación tecnológica que estaba más asociada a los saberes técnicos de raíz industrial. De ahí en adelante comenzamos a colaborar en la formación docente en estos temas.

[1] Esta conferencia tuvo lugar en noviembre de 2022 en el marco de las *Jornadas Pensar la escuela desde la Formación Docente*. Ciclo Débora Kozak. Contó con la coordinación de Fabiana Cabona.

* Doctor en Sociedad de la Información y el Conocimiento (Universitat Oberta de Catalunya). Profesor de Ciencia, Tecnología y Sociedad en UBA, y de Tecnología y Cambio Educativo en Universidad de San Andrés. Investigador de la CIC. Profesor Invitado FLACSO, UdelaR (Uruguay) y Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Especializado en Educación Digital, Tecnopedagogías y el Pensamiento Computacional Aplicado.

También quisiera compartir las experiencias en investigación y revisar un poco su producción escrita. El blog *Pensar la escuela*[2] es una fuente fundamental y, en el apartado sobre TIC, se pueden encontrar muchos artículos que tienen claves fundamentales y que hoy siguen marcando el camino. De estos artículos seleccioné algunos textos centrales en los cuales me voy a detener. Pero no puedo dejar de mencionar, además, su producción más formal en libros y artículos. Finalmente, una síntesis sobre cómo fue el pensamiento de Débora: creo que hay una linda pregunta que nos hacemos siempre, en todo, y es qué pensaría Débora frente a este nuevo desafío, una nueva plataforma, por ejemplo.

Haciendo un resumen, una sistematización de la experiencia de Débora en TIC, podemos decir que antes de 2002 había TIC, pero se las veía como un componente tecnológico más dentro de lo que era la Educación Tecnológica. Recién a partir del gobierno de la Alianza, con el portal educ.ar, empieza la preocupación en Educación por lo digital. No es que antes no haya habido temas digitales o computacionales; de hecho, mucho antes de la década del 90, durante los 80, fue el momento fundacional de la aparición de las primeras versiones de los lenguajes de programación para la enseñanza. El primer libro de tecnopedagogía, *Desafío a la Mente*, de Seymour Papert[3] que fue editado en la Argentina en el año 1982 es uno de los tesoros de la herencia que recibí de Débora. Para que vean lo importante que es este libro y cómo se formó Débora, era muy estudiosa y seleccionaba muy bien sus materiales. Este es un libro rector en todo lo que es pensamiento computacional y educación digital. Hace poco estábamos escribiendo con unos colegas un artículo sobre pensamiento computacional y tratamos de buscar el origen más remoto, dónde se definió pensamiento computacional, y está en este libro. Papert dice que lo que debería enseñarse en las escuelas es pensamiento computacional, pero es tan avanzado que no tenemos los medios. Habrá que esperar un tiempo (43 años para ser exactos) hasta que los medios y las pedagogías madurasen, para que se pueda finalmente incorporar al pensamiento computacional como un saber fundamental en los tres niveles de la educación básica (inicial, primaria y secundaria).

La primera gran experiencia de Débora (y de la educación porteña) en estos temas fue el proyecto *"Aulas en Red"*[4]. Ella fue la coordinadora pedagógica del primer proyecto importante de inclusión de TIC en el sistema de educación porteña. Era un dispositivo que se decidió implementar en las aulas de 6° y 7° grado en prácticamente el 20% de las escuelas de la Ciudad. En ese momento no había notebooks, eran todas máquinas de escritorio con Internet por cable. Entonces se ponían en las aulas regulares contra la pared, en una ubicación en U. Para la época fue algo realmente revolucionario. Se armó un equipo de trabajo con muchos especialistas –algunos de los cuales todavía hoy siguen trabajando– y fue una primera experiencia fundamental que Débora se preocupó en documentar en un artículo en el cual describe toda la experiencia *"Aulas en Red"*[5]. En la producción escrita se puede encontrar la descripción de cómo pensó este programa y, luego, qué resultados se obtuvieron.

---

2 *Pensar la escuela* es el blog que creó Débora Kozak, destinado a docentes y familias, para invitarlos a reflexionar, debatir e intercambiar ideas acerca de la escuela. Tal como ella lo definió, fue "pensado para mostrar diferentes perspectivas e ideas acerca de la escuela. Intenta provocar reflexiones diversas y constituirse en una invitación al debate entre docentes, padres y, por qué no, chicos y jóvenes". https://pensarlaescuela.com/

3 Papert, S. (1982). *Desafío a la Mente. Computadoras y Educación*. Buenos Aires: Ediciones Galápago.

4 Se trata de un proyecto diseñado e implementado por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, creado por la Resolución N.° 19 de 2003.

5 Kozak, D. (2004). Las TICs en el aula: el proyecto Aulas en Red de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-11.

Quiero detenerme en cómo ella encaraba los proyectos, en su forma de trabajar. Decía: "aprender haciendo en el aula experiencias reales de inclusión", y no suponer nada sobre cómo debería ser, sino aprender de cómo esa experiencia se iba dando, aprender cuestiones prácticas mientras se iban desarrollando. Estamos hablando de antes de que existiera Facebook, antes de que existiera Instagram, también Google, ya que Google empezó en el 97. Fue realmente una de las experiencias pioneras de la Argentina.

Luego trabajó en el Ministerio de Educación de la Nación, primero en el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y posteriormente en otra repartición del ministerio, como asesora de la viceministra en los prolegómenos del programa Conectar Igualdad. Después de esa experiencia decidió abandonar las asesorías y otros trabajos en los ministerios, en Ciudad primero y después en Nación y, principalmente, decidió volver al "llano", trabajar 100% en la formación docente en el Normal. No me equivoco si digo que experimentaba una suerte de decepción con la gestión ministerial.

Mientras tanto, entre los ministerios y el rectorado del Normal, participó en dos proyectos. Primero, en el *Programa Conectar Igualdad (PCI)* se desempeñó en la unidad ejecutora del ANSES, a cargo del diseño y puesta en marcha del programa "*Escuelas de Innovación*", que intentó poner a funcionar el PCI en escuelas seleccionadas[6]. Allí estuvo un tiempo, cerca de un año y medio. Otro sinsabor. La política del PCI exigía resultados que la realidad de la inclusión de TIC en colegios no entregaba mágicamente.

Luego de "Escuelas de Innovación" en el PCI comenzó a escribir de forma sistemática, algo muy interesante, convirtiéndose en bloguera educativa. Así empezó el blog *Pensar la escuela*. Este fue un blog de referencia para toda Iberoamérica. Débora recibió el primer premio al Blog Educativo de la Argentina de la Universidad de Buenos Aires, y la convocaron a un congreso en México, que era una reunión de blogueros de toda Iberoamérica. En todo este derrotero, fue apropiándose de las tecnologías como medio de expresión. Volverse bloguera fue realmente un cambio increíble, fue mucho antes de la explosión comunicacional y política de la UNICABA. La capacidad de comunicación a través de los medios digitales la aprendió mucho antes de que fuera un valor político, lo hizo porque quería transmitir y difundir el saber pedagógico.

Aquel período (2013-2014) fue muy productivo, porque aparte de hacer Pensar la escuela, tuvimos la oportunidad de recibir una inversión muy importante de la empresa Samsung para probar algo que para esa época era muy avanzado. Probar la inclusión de tablets en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Estamos hablando de tablets que ya tenían una cierta capacidad y no sabíamos bien cuál podía ser el uso pedagógico. Entonces, en el contexto de Conectar Igualdad –Samsung era una de las empresas multinacionales que más apoyaba a Conectar Igualdad– traían esto de las tablets, y Débora hizo varios proyectos muy satisfactorios en colegios.

Fue uno de los proyectos que más satisfacción le dio en términos de lograr una inclusión genuina de TIC que respondiera a su pensamiento. Porque uno de los problemas que muchas veces tuvimos los especialistas en proyectos de inclusión digital, de inclusión de las tecnologías en las instituciones educativas, fueron restricciones políticas en aspectos básicos como la conectividad o la capacitación docente. Condiciones de contexto dadas por algunas pautas políticas

[6] El Programa Conectar Igualdad fue lanzado en 2010 con el objetivo de garantizar a todos los estudiantes del nivel secundario los recursos tecnológicos e información a través del modelo 1 a 1. Dentro del Programa, Escuelas de Innovación (2011-2015) fue una instancia de formación docente destinada a profesores y equipos directivos de las escuelas secundarias de todo el país.

que le ponen límites al pensamiento pedagógico. Les doy un ejemplo: en este proyecto esponsoreado por Samsung, llamado *Aulas Interactivas*[7], teníamos libertad para el diseño pedagógico, coordinábamos con una institución y dependiendo obviamente del nivel, había mayor o menor posibilidad de innovar. En este caso, la institución –escuela del Club Vélez en Liniers– funcionó muy bien el Nivel Inicial y, por supuesto, esa parte estuvo a cargo de Débora. Realmente la transformación se vio reflejada en las prácticas docentes y, fundamentalmente, en los cambios de las dinámicas de los equipos directivos. Por supuesto que también había cuestiones relacionadas con los dispositivos: hoy sabemos que las tablets son uno de los dispositivos privilegiados para el Nivel Inicial. En ese momento estábamos experimentando y ahí estuvo Débora, pionera.

Quiero destacar el rol de Débora como pionera en la investigación y el desarrollo de materiales para la formación docente. Uno de los integrantes del equipo, Alejandro Tortolini, trabajando con Débora descubrió uno de los problemas más difíciles de resolver aún hoy, por parte de cualquier docente, que es la respuesta a la pregunta ¿cuál es la mejor aplicación para la inclusión de las TIC? No lo voy a desarrollar aquí, porque esto Débora ya lo escribió en el blog. Allí, una de las notas plantea los criterios para usar TIC en educación. No lo voy a leer, pero empieza diciendo: "Hace pocos días charlábamos con parte del equipo docente de mi escuela (en el Normal 1), sobre un tema crucial: cuáles son los criterios por los cuales decidir incluir tecnología en la enseñanza" (Kozak, 2017).

Entonces, uno de los principales problemas es definir, de todas las aplicaciones que existen, cuáles son educativas y cuáles no, y cómo nos damos cuenta. No es una pregunta trivial. Ahí aparece esta necesidad de incorporar al pensamiento pedagógico-didáctico el componente tecnológico, es decir, tener autoridad para definir cuál va a ser la aplicación que quiero usar.

En uno de los informes del proyecto *Aulas Interactivas*, Débora cuenta el resultado del trabajo que hicieron con los docentes y habla del rol del facilitador, y que acá quiero leer, porque la que está hablando es Débora, y dice: "El facilitador

[7] "El proyecto Aulas Interactivas tenía por objetivo implementar un nuevo modelo de integración de tecnologías interactivas en instituciones educativas mediante la innovación pedagógica, institucional, y la capacitación de docentes para que puedan planificar e implementar clases en entornos interactivos" (Artopoulos, Kozak, & Huarte, 2015, p. 1).

es una de las personas más importantes para este proyecto. Es quien conjuga dos saberes esenciales: el saber técnico o tecnológico y el saber pedagógico y didáctico y que puede acompañar y asistir a los docentes en lo cotidiano, en aquella implementación que ellos hacen en proyectos didácticos con tecnología. Muchas veces el docente no está en condiciones de tener un manejo operativo de las aplicaciones y de conocer todas las aplicaciones que hay disponibles para lo que él quiere lograr. Y la figura del facilitador está ahí en función de construir una pareja operativa para lograr que se pueda desarrollar este proyecto con inclusión de TIC".

Quiero ensayar una interpretación de lo que está diciendo Débora en esta frase. Ella no está diciendo: está, por un lado, el especialista en tecnología y, por otro, está el docente. Lo que está diciendo es que el facilitador tiene que poner en juego los dos saberes, tiene que ser docente y, a la vez, tiene que ser fluido en tecnología para ayudar al docente a decidir. Pero finalmente quien decide es el docente. Entonces, de alguna forma, a partir del facilitador, está aprendiendo a tomar decisiones tecnopedagógicas. Esto que está dicho acá (de 2015) todavía hoy, en 2023, no está tan claro. Hoy hablamos de tecnopedagogía, está por todos lados la palabra tecnopedagogía, y esto ya estaba definido en este informe, estaba ahí y también en el artículo del blog que les comenté ("Cuándo, cómo y por qué de las TIC en la enseñanza").

El problema persistente de lo digital en la escuela es el ritmo de cambio de estas tecnologías, que es diario. Si las aplicaciones cambian diariamente, el docente está impulsado, forzado a tener que elegir mucho más que antes respecto de cuál va a ser el soporte, cuál va a ser el conocimiento, cuál va a ser la estrategia didáctica que va a implementar. Por eso necesitamos el facilitador, necesitamos que los docentes se formen en tecnopedagogía. Y esto tiene diferentes aspectos –cómo decía Débora en el artículo–, la tecnología no es solamente una herramienta, un instrumento.

Esa visión instrumental, que muchos especialistas colegas impulsan, es errónea, porque la tecnología no solamente es una herramienta o un instrumento, también es una estrategia pedagógica en sí misma, o sea, prefigura estrategias y, fundamentalmente –y esto es lo más interesante– además, es contenido, es conocimiento. Y cuando hablamos sobre qué enseñamos, no sobre cómo enseñar, estamos poniendo nuevos saberes que quizás están mal distribuidos. Que quizás deberíamos pensar bien cómo incluirlos, porque son los que van a asegurar la igualdad en el acceso a la educación y a los procesos de aprendizaje. Entonces, la última dimensión, que es la dimensión epistemológica, es una que –a través de la crítica del instrumentalismo que se puede leer en los artículos de Débora– está muy presente en relación con *qué enseñar*.

Ejemplo muy claro de tecnología de aprendizaje que nunca sufrió el instrumentalismo fueron, y siguen siendo, los mapas conceptuales. Las buenas tecnologías de aprendizaje surgieron del diseño pedagógico. Cada pedagogo con ideas de avanzada tuvo que inventar su propia tecnología digital para poder llevarla al aula. Los que tuvieron clases con Débora lo saben; dentro de las teorías de la enseñanza (que enseñaba Débora) estaba la teoría del aprendizaje significativo, y de esa teoría salió una de las tecnologías de uso educativo más difundidas, las Apps de mapas conceptuales. Los mapas mentales que, en la época de Conectar Igualdad solo se podían construir con el programa CmapTools, hoy se pueden dibujar directamente sin tener un programa especializado con pizarrones colaborativos como Miro o Mural. Estas plataformas realizan –y hasta las llevan más allá a las ideas pedagógicas de Novak y Ausubel– las ideas de explicitar el conocimiento en formatos visuales, para así andamiarlo, fortalecerlo.

Ahora, muchos de estos tecnopedagogos que arman sus propias tecnologías tienen dificultades para llevarlas al aula. Por eso Débora se acercó tanto a Papert que, siendo discípulo de Piaget, desarrolló muchas tecnologías que finalmente tuvieron gran impacto, pero que por mucho tiempo fueron relegadas porque la institución escolar no estaba preparada. La escuela todavía tenía que hacer cambios en relación con las estrategias de enseñanza, pero fundamentalmente a los contenidos, a qué enseñar. Y en eso estamos.

Hoy con la Inteligencia Artificial ya estamos llegando a ese punto en donde hay una convergencia entre cómo enseñar y qué enseñar, y esto es muy importante porque lo último que voy a mencionar en esta charla es justamente una de las últimas cosas que hizo Débora, en la evolución de este desarrollo de su pensamiento pedagógico, la incorporación de la robótica en el nivel inicial.

En el árbol genealógico del construccionismo de Papert, al final se encuentran las tecnologías y los recursos didácticos que hoy se utilizan en las escuelas: la netbook educativa –directamente producto del equipo de Papert, que cambió los programas de inclusión digital en las escuelas–, los lenguajes de programación –hoy el lenguaje más usado es Scratch, que es el nieto del Logo–; y luego la robótica educativa, que es, claramente junto con la tablet, el dispositivo privilegiado para el ingreso de las tecnologías digitales en la educación inicial. La robótica tiene, por supuesto, muchísimas versiones para los diferentes niveles del sistema educativo, pero en el caso del Nivel Inicial, la robótica tiene este avance, esta ventaja de poder generar lenguajes táctiles, lenguajes tangibles. Es decir, tiene formas y colores y los chicos de Nivel Inicial pueden empezar a construir un pensamiento computacional aún antes de la alfabetización, antes de empezar a cruzarse con lenguajes naturales, es decir, de texto, que son requisito para programar en Scratch que es el lenguaje por bloques visual, o el de escribir programas en lenguajes de texto.

Este giro computacional, este pensamiento computacional hoy está dando la vuelta a los primeros intentos que hizo Papert, que era utilizar el lenguaje de programación sólo para enseñar matemática, geometría. Es decir, tenía muchas restricciones en términos de contenido, solamente se podía trabajar una parte de las matemáticas. Hoy sabemos que los algoritmos están en nuestra sociedad cruzándose con la cultura, con la política, con la economía, etcétera. Entonces, está sucediendo, pero no podemos traerlo como contenido a la escuela. Y ahí hay una pregunta que hace Papert, que es la misma que seguramente nos impacta a todos: qué es lo que debería pasar:

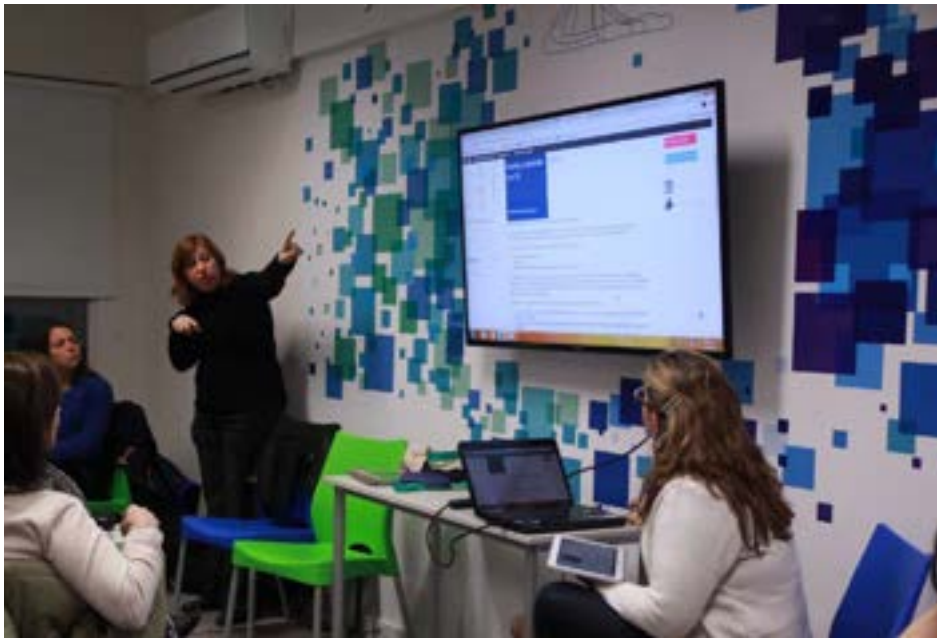
Alejandro Artopoulos, Débora Kozak y Alejandro Tortolini

¿que la computadora programe al niño o que el niño programe la computadora?

Con esa pregunta en la cabeza Débora se sintió convocada. En el libro *Escuela y TICs: los caminos de la innovación* (2013), que escribimos juntos, hay un resumen de lo que fuimos avanzando en esa época. También en diferentes momentos de la gestión y de los proyectos, Débora escribió informes en donde ya empezaba a ver cómo se usaban estos saberes digitales, digamos el pensamiento computacional, con áreas del currículum que habitualmente no estaban procesadas. Por ejemplo, escribió un informe en el que habla de redes, colaboración y TIC en la educación

[8] Kozak, D. (2012). *Redes, colaboración y TIC en la educación inicial*. Ministerio de Educación de la Nación.

inicial[8]. Y aquí llegamos a lo más avanzado, que hoy sigue siendo un Norte, que es cómo se cruza el pensamiento computacional con las lectoescrituras, cómo se interpretan textos, cómo se expresan y cómo eso cambia la forma de enseñar la lectoescritura. En la conferencia que dio en México[9], justamente a partir del tema del blog, la pregunta que se hacía era *cómo hacer para enseñar a leer en una sociedad de pantallas, en una sociedad de redes* y, por supuesto, cómo formar lectores. En esto, Débora seguía a una de sus maestras, Emilia Ferreiro. En los textos de Emilia Ferreiro más recientes, se puede ver que su producción va en este sentido.



Finalmente, volviendo al artículo que les mencioné: "Cuándo, cómo y por qué de las TIC en la enseñanza", en este trabajo está todo, se lee muy rápido y tienen todo lo necesario para entender qué criterios necesita un docente a la hora de elegir tecnología para usar en el aula. Presenta una visión muy crítica del instrumentalismo, de esta idea de que la tecnología es un tema menor que va a dominar la pedagogía, y que no tiene ningún efecto o que es en realidad un decorado, una especie de "frutilla del postre" (son chiches, como le gustaba decir a Débora, que eligen las gestiones políticas para adornar su gestión). No, es mucho más, mucho más complejo.

Pasaron dos cosas en el descubrir tecnopedagógico. Primero que el cruce de lo digital, de lo algorítmico con la lectoescritura, está en el centro del cambio. Es decir, leer cuando detrás de las palabras hay algoritmos no es lo mismo que leer en papel (o en pantallas), que aún sin pantallas estamos leyendo algoritmos, y requiere de saberes mucho más andamiados para que las nuevas generaciones se puedan plantar frente a un texto híbrido, con palabras y algoritmos que se mueven en pantallas. No es lo mismo plantarse frente a un texto en una pantalla que en un papel. Hacer como si fuera lo mismo es condenarlos a la desigualdad. ¿Por qué? Porque hay muchos niños que logran cierto capital cultural y ciertos aprendizajes en sus casas, porque tienen acceso a Internet, y otros niños no. Ahí se encuentra la responsabilidad del docente. Y también, desde el punto de vista de los especialistas, es una reelaboración de lo que significa una pedagogía crítica.

La otra cuestión, y acá voy un poco con mi propia maleta: ya no se puede ser crítico desde el punto de vista pedagógico, es decir, ejercer la pedagogía crítica, si no hacemos *tecnopedagogía crítica*. Es imposible, porque abandonar o delegar las decisiones tecnológicas –por ejemplo, los dispositivos, cómo or-

[9] Kozak, D. (2013). Formar lectores en la era de las pantallas: ¿Las nuevas generaciones ya no quieren leer? *Ponencia presentada en el III Simposio Internacional sobre el libro electrónico*. México, D.F. 10-13 de septiembre de 2013.

ganizar un aula, etc.– a alguien más y perder la autonomía docente para eso, perder la capacidad de ejercicio de ese liderazgo del equipo directivo, por un lado, y del docente en su aula, por otro, es claudicar frente al avance del cambio tecnológico, o sea, claudicar, en el sentido de dejar que la desigualdad avance.

Solo se puede aprender
si vemos que otros lo están haciendo.
Y esa es la esencia
de la pedagogía crítica que hemos vivido.

Para resumir, uno de los puntos principales es la idea de que la educación tiene que ser abierta, por supuesto que Débora adhería al uso del software libre. Pensaba cómo avanzar en aquellos proyectos que la educación pública necesitaba, pero no tuvo ningún problema en, por ejemplo, utilizar Google-Classroom cuando fue necesario porque no había otra opción. Y el resultado lo vimos: cuando llegó la pandemia tener ese recurso fue fundamental para mantener el vínculo pedagógico, cuando hay muchos que, desde una visión más principista, finalmente no pudieron lograr ese vínculo. Asegurar el vínculo durante la pandemia fue un cambio en la igualdad educativa. Algo que antes no se veía. Pero Débora lo vio.

Este pensamiento de educación abierta es un pensamiento que nació un poco en España, al cual nosotros adherimos. Una educación que, sin prejuicios, pueda pensar en la igualdad de forma clara y con los recursos que estén disponibles, creo que es una herencia fundamental. Por eso, una de las cosas que tiene el pensamiento de Débora es que es agnóstico de sistemas. No importa el dispositivo, no importa cuál sea la marca, lo que hay que interpretar es el principio didáctico que hay detrás de eso. Entonces, por ejemplo, en el artículo que cité del blog, contaba que el docente tiene que ver cómo funciona un videojuego antes de llevarlo al aula, porque pueden pasar cosas terribles si no lo vio. O bien, por qué un docente repetiría ciertos aspectos en un videojuego o aplicación que no usaría en sus estrategias didácticas analógicas, dado que los videojuegos suelen basarse en el conductismo, en el ensayo y error.

Venimos hablando de tecnopedagogía, pero en realidad Débora estaba más del lado de la pedagogía, ella era una “pedatecnóloga”, si existe esa expresión. En realidad, si lo ponemos en porcentajes deberíamos tener un saber que es la mayoría pedagógico, pero con un poquitín de tecnología que

ayude o asegure la autonomía de las decisiones. Sobre esto todavía falta teorización. Por eso, bienvenidas y bienvenidos a quienes quieran seguir pensando.

Finalmente, se aborda el rol de los equipos directivos y también de la Unidad Académica. Esto es algo que se está viendo ahora en las investigaciones que siguen sobre qué pasó durante la pandemia. Durante la pandemia, los colegios que tenían equipos directivos con liderazgo tecnopedagógico y con capacidad de decisión autónoma respecto de lo que decían las autoridades, los ministerios, etcétera, fueron los que mejor aseguraron el vínculo docente-alumno. Y eso lo vemos en educación comparada, lo vemos por países, y hay países que hasta les dan un presupuesto al comenzar el año para que los docentes elijan las Apps que van a usar ese año, hasta ese nivel llega la autonomía.

En nuestros países, que fueron sometidos a muchas dictaduras y que tienen una cultura democrática de pocas décadas –tenemos 40 años de democracia–, estamos muy acostumbrados a sistemas autoritarios, a sistemas verticalistas que no dan autonomía a las instancias intermedias. La autonomía hay que construirla. En algunos momentos será de resistencia, como fue con la UNICABA (porque el choque político llega en un momento), pero en momentos donde no hay políticos, esa autonomía, ese liderazgo, esa libertad de los equipos directivos para tomar decisiones sobre cómo se enseña en sus instituciones en relación con la tecnología es una construcción social, que no solamente se construye dentro de las instituciones, se construye afuera y con los que están afuera. Los que pagan sus impuestos para que funcione la educación pública tienen que entender que los que manejan la educación pública necesitan tener la independencia y autonomía para decidir cómo es el medio idóneo profesional, docente, tecno-pedagógico más adecuado para que se den los mejores aprendizajes. Y esto es, yo creo, el núcleo del pensamiento de Débora, porque lo ejerció, porque lo puso en práctica. Eso lo podemos teorizar, explicar, pero en realidad hay que hacerlo, hay que hacerlo y ejercerlo. Solo se puede aprender si vemos que otros lo están haciendo. Y esa es la esencia de la pedagogía crítica que hemos vivido.

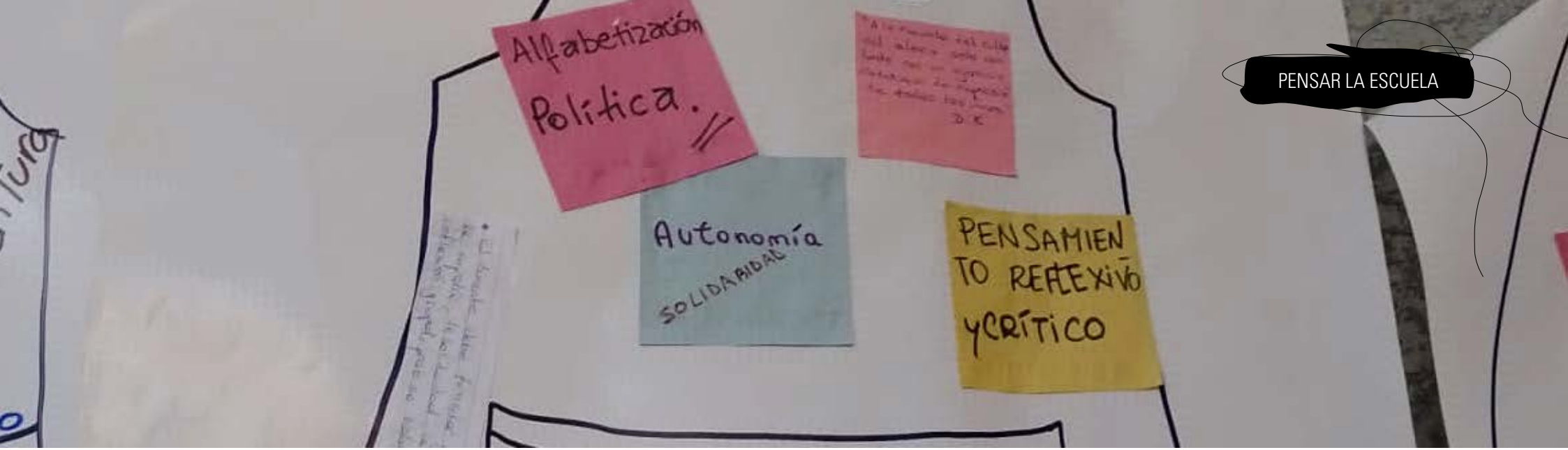
Entonces, ese ejercicio que hizo Débora fue consensuado, no fue verticalista, respetó todas las instancias que eran necesarias para que todos estuvieran de acuerdo en los pasos a seguir, pero fue autónomo. Estaba basado en la convicción de que había en los nuevos saberes digitales, computacionales, algo que es esencial al proceso de aprendizaje, que cambiaba la alfabetización y que la alfabetización ya no iba a ser la misma atravesada por los saberes sociodigitales.

Por eso quería mostrarles este recorrido, porque por ahí muchos de ustedes no conocían la experiencia de Samsung, ahí es donde Débora experimentó con la lectoescritura digital. Quería citar también el otro artículo del blog Pensar la Escuela sobre lectoescritura digital en el que menciona a Carlos Scolari[10]. Si quieren seguir profundizando hay artículos y libros muy importantes, como los de Cope y Kalantzis[11] que muestran que es un tema fundamental para el futuro de la educación.

Muchas gracias.

[10] Kozak, Débora. 3 de julio 2015. Lectura y escritura digital: los "bichos raros" de la escuela. Blog *Pensar la escuela*. https://pensarlaescuela.com/2015/07/03/lectura-y-escritura-digital-los-bichos-raros-de-la-escuela/

[11] Cope, B., & Kalantzis, M. (2010). "Multialfabetización": nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, 25(98), 53-92.



Enseñar Ciencias Sociales. Correr el velo de lo obvio

MALKA HANCEVICH Y MATÍAS S. GOMAR*

¿Qué enseñamos cuando enseñamos Ciencias Sociales en la escuela primaria?

Si lo que enseñamos es la realidad social, ¿qué es la realidad social entonces?

Quienes formamos a docentes para que puedan enseñar Ciencias Sociales en la escuela primaria nos enfrentamos, a priori, con el desafío de trabajar al mismo tiempo sobre lo social como objeto de reflexión (qué define qué es lo social, cuáles son sus elementos, con qué criterios lo pensamos), como objeto de enseñanza (qué necesitan saber los niños y las niñas de ella, a través de qué recortes, con qué progresión) y como condición misma que explica parte de lo que somos y lo que hacemos (en qué medida nuestras concepciones se vinculan con lo que enseñamos y aprendemos).

En parte, esto explica la dificultad con la que nos enfrentamos al enseñar Ciencias Sociales. La realidad social no puede conocerse con sólo observar y describirla, porque nuestra mirada siempre está mediada por representaciones y por ideas que la velan. En nuestros cursos, junto a los y las docentes en formación, planteamos que acercar a los chicos y las chicas a un conocimiento más cercano a lo *científico* nos lleva necesariamente a cuestionar las ideas del sentido común que se interponen en el análisis de la realidad social. Ahora bien, ¿sólo los chicos y las chicas portan estas ideas de sentido común? ¿No somos nosotras y

* Malka Hancevich es Profesora de Enseñanza Primaria, Licenciada y Profesora en Sociología. Profesora en la ENS N° 1 y ENS N° 8.
Matías Gomar es Profesor de Enseñanza Primaria, Licenciado y Profesor en Sociología. Profesor en la ENS N° 8.

nosotros, las adultas y los adultos, permeables a esas ideas? ¿Cuántas veces logramos repensar las concepciones que portamos? ¿Cómo podemos lograr una enseñanza que trascienda este marco y se acerque a concepciones que permitan complejizar el mundo social?

Nuestro ensayo recuperará algunas propuestas y respuestas que sobre estas cuestiones venimos reflexionando a partir de nuestras prácticas formativas. En la búsqueda de construir prácticas cada vez más reflexivas, propondremos mirar nuestras experiencias sensibles a un mundo que se mueve a una velocidad inmensa, y a través de lógicas muy difíciles de aprehender.

La realidad social ¿es natural?

¿Cuántas veces en las aulas nos vemos reflexionando sobre cuestiones que ocurren en nuestras sociedades? ¿Cuántas veces los niños y las niñas traen miradas influidas por los flujos de información que son parte de esta sociedad interconectada del siglo XXI? Sucesos que irrumpen en lo cotidiano, que no se pueden dejar pasar, que nos interpelan a pensar nuestra realidad desde diferentes ángulos son cuestiones que en las aulas de hoy nos pasan constantemente.

Joseph Vincent Marqués, en su texto "No es natural", nos propone vivir la vida del Señor Timoneda, un sujeto cuya vida cotidiana podría parecer o ser contraria a la nuestra (Marqués, 1982). Podría ser absolutamente diferente porque, sostiene el autor, lo social no tiene nada de natural. No sólo lo social no es natural, sino que tampoco es fruto de voluntades individuales, ya que estas se encuentran entramadas, condicionadas por la realidad social.

Muchos y muchas de ustedes, al leer sobre la vida del Señor Timoneda, coincidirán en que es una vida que puede catalogarse como "rutinaria". Tiene su esquema diario de actividades, todas y todos parecen cumplir con las funciones asignadas y no hay desacuerdos en lo que "se debe hacer". Lo cierto es que, en nuestras vidas, por más que podamos "juzgar" a Timoneda de tradicional o aburrido, la vida cotidiana de cada persona sucede de manera similar, con aspectos que se repiten día a día.

No es un problema que nuestra vida suponga una estructuración más o menos rutinaria. El problema aparece cuando pensamos que lo que sucede no puede suceder de otra forma, cuando esa rutina se concibe como natural. Esto es lo que aparece en las aulas, en las percepciones de las y los estudiantes, y también, por momentos, en las nuestras, las de las y los docentes.

En el marco de esa rutina, los seres humanos contamos con algunas herramientas. El sentido común es el conocimiento práctico del que nos valemos para desenvolvernos en nuestra vida cotidiana. Según Bauman (1990), el sentido común es un conocimiento rico, pero desorganizado. Siede agrega que "es la fuente de nuestros prejuicios y tiende a expresarse como mentalidad pragmática, conservadora y bastante rígida" (Siede, 2015, pp. 29-30). Esto supone que el sentido común se resiste a cambiar y a introducir conocimientos nuevos que pongan en cuestión los ya existentes.

¿Cómo pensar la realidad social como objeto de enseñanza?

Como sostiene el diseño curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), el objeto de enseñanza de las Ciencias Sociales es la realidad social. Esto implica que cuando enseñamos Ciencias Sociales, lo hacemos desde el doble lugar que implica trabajar enseñando una realidad que, a su vez, es parte inherente de nuestra vida cotidiana y, por lo tanto, hace a la construcción de nuestros *sentidos comunes* (tanto en es-

tudiantes como en docentes). Esto es, quienes enseñamos Ciencias Sociales (aunque también otras áreas y disciplinas) tenemos que poder identificar aquello que caracteriza nuestro objeto de enseñanza y que es parte también de lo que constituye nuestra construcción subjetiva de la realidad de la que somos parte. Poder construir esta separación es distinguir lo que naturalizamos (mediante el sentido común) como forma de insertarnos en un mundo de aquello que podemos conceptualizar y desnaturalizar.

Ahora bien, podríamos acordar hasta acá que hay distintas concepciones de *realidad social*, al menos tantas como posicionamientos teóricos tenemos los y las docentes. No obstante lo polisémico del concepto, es posible y necesario recuperar lo central de lo que los diversos trabajos curriculares entienden por realidad social. De ellos, recuperamos el Documento de trabajo N° 1, que sostiene que referirse a la realidad social supone hablar de "distintos aspectos de la sociedad tanto del pasado como del presente, tanto la 'vivida' y experimentada por los alumnos como la que les llega a través de los medios, la que 'aprenden' en la escuela, la que conocen en los viajes, a través de las lecturas, la que les relatan sus padres, la recuperada en la memoria de la sociedad" (Alderoqui, Gojman y Segal, 1995, p. 18).

¿Cómo definimos la realidad social? ¿Qué supone enseñarla?

Si consideramos los abordajes que se plasman en los diseños curriculares del área que enmarcan nuestra tarea, se podría decir, siguiendo un planteo de la UNESCO de 1977, que "la realidad está constituida por grupos humanos, con todo aquello que pueden aportar de historia, de cultura, ritos, tradiciones, las infraestructuras materiales construidas por el hombre, los rendimientos de producción, y los sistemas institucionales que el hombre ha elaborado (políticos, económicos, organizativos). La realidad social testimonia la manera en que las sociedades humanas se organizan y funcionan para satisfacer en primer lugar las necesidades de alimentación, de refugio, de salud, de educación y de trabajo" (Alderoqui, Gojman y Segal, 1995, p. 21).

De tal modo, en palabras de Siede, identificamos algunos de los rasgos de la realidad social: "es multifacética, diversa y desigual; nos implica como objeto; es compleja y admite múltiples dimensiones de análisis; es dinámica, cambiante; es conflictiva" (Siede, 2015, p. 21).

Al respecto, podemos leer en el abordaje de Diana Pipkin, Claudia Varela y Viviana Zenobi fundamentos que explicitan esta conceptualización. En primer lugar, sostienen que la realidad es "compleja pues constituye un entramado de relaciones sociales en la que se entrecruzan problemas y procesos que requieren para su análisis la distinción de zonas, regiones o niveles de una relativa especificidad" (Pipkin, Varela y Zenobi, 2001, p. 10). Es decir, las articulaciones de este entramado requieren de una mirada aguda, específica, para ser analizadas.

Atender a la multicausalidad, controversialidad y multiperspectividad es un atributo del abordaje de la realidad social como objeto de enseñanza.

En segundo lugar, esta realidad social se constituye como conflictiva, porque en ella se expresan intereses y posturas de distintos actores, ya sea individuos, grupos o instituciones, que conviven en permanente confrontación.

Finalmente, la realidad social es dinámica, ya que en términos de cambio histórico se combina en ella "lo que permanece con lo que cambia, los momentos de conflictos y de consenso" (Pipkin, Varela y Zenobi, 2001, p. 10). Esta definición a su vez se compone de la imagen o representación que la sociedad tiene de esta.

Pensar la escuela

La enseñanza es debate, es acción, es movimiento de las ideas. La imposición o la mera transmisión de información o posiciones –que no admite discusión alguna– representa el fracaso de la educación tal como ha sido demostrado a lo largo del último siglo por numerosas investigaciones y evaluaciones. Para poder debatir hay que aprender a escucharse. Para poder escucharse hay que aprender a respetar. Para aprender a respetar, la escuela trabaja múltiples contenidos actitudinales y valores que cada vez cuesta más enseñar cuando la sociedad se empecina es mostrar su cara más intolerante a cada paso. Para poder lograr un debate honesto es necesario explicitar la posición desde donde cada uno/a parte.

Débora Kozak

De todo ello, se despliega una consideración vital para poder entender de qué manera la definición del objeto de enseñanza se expresa en algún momento y lugar en aquello que sucede en nuestras prácticas en las aulas. Atender a la multicausalidad, controversialidad y multiperspectividad es un atributo del abordaje de la realidad social como objeto de enseñanza.

Propuestas que problematicen nuestras miradas de la realidad social

Mientras que el enfoque tradicional se propuso emular, respetar y memorizar grandes gestas y héroes, el enfoque renovador promueve el trabajo sistemático donde lo complejo, lo diverso y lo dinámico nutren distintos temas como puertas de entrada.

En este enfoque que intentamos construir, los *principios explicativos* son parte fundamental de los criterios a tener en cuenta a la hora de pensar una enseñanza problematizadora. Los podemos concebir como conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales, parte del "saber hacer" necesario para forjar un pensamiento distinto al sentido común y su tendencia a naturalizar situaciones. Allí radica la importancia de enseñar estos principios: son esenciales para la construcción del pensamiento social en los niños y las niñas.

Esos principios explicativos pueden identificarse, por ejemplo, al buscar las múltiples causas que intervienen en un proceso social determinado; al contextualizar desde una perspectiva de complejidad, considerando conjuntamente las diversas dimensiones (políticas, económicas, sociales, culturales, entre otras) presentes en el tema en cuestión; al discernir entre cambios y continuidades; y al reconocer las perspectivas de los distintos actores sociales involucrados.

De los sentidos comunes en el aula a la construcción de reflexiones sociales

Volver a las propuestas que en parte emergen del enfoque del diseño curricular desde una perspectiva más crítica, con el propósito de problematizar los sentidos comunes, en última instancia, equivale a habilitar la formulación de preguntas e indagaciones en colaboración con los niños y las niñas. Se trata de crear un espacio a modo de laboratorio de ideas, donde se analizan los temas de manera situada.

En la actualidad encontramos variadas e interesantes propuestas pedagógicas en Ciencias Sociales que retoman la enseñan-

za de la realidad social desde una mirada renovada, problematizadora y crítica. Muchas veces, cuando las y los estudiantes del profesorado analizan esas propuestas, las encuentran cerradas, sin mucho que agregarles o modificarles.

Es interesante hacer el ejercicio de repensarlas de manera situada a fin de poder mirarlas críticamente. No porque ellas estén erradas en el camino que plantean para la enseñanza de tal o cual tema, sino para apropiarnos de nuestro lugar de creadores, construir nuestro rol docente. En una época en la que se tiende a seguir fórmulas preestablecidas, el camino es recobrar el rol de la docencia creativa. Es una oportunidad para emplear la producción de materiales como base para generar otros, para repensarlos, y para posicionarnos como sujetos críticos. Se trata de habilitar espacios en el aula donde, junto con las chicas y los chicos, podamos pensar en torno a un problema o un interrogante central.

En un contexto social en el que abundan discursos contrapuestos, posverdades, recetas y manuales, es esencial llevar a cabo una reflexión con nuestros y nuestras estudiantes sobre los conceptos que enseñamos, cómo se construyen y cómo se transmiten. Abordar aspectos como el tratamiento de fuentes de información y recursos, las condiciones de autoría, la diversidad de perspectivas y la construcción de conocimiento en el aula de manera participativa y colectiva son algunos de los criterios que podemos considerar para enriquecer la enseñanza más allá de la simple reproducción acrítica de nuestras representaciones.

Bibliografía

Alderoqui, S., Gojman, S. y Segal, A. (1995). "Actualización curricular, Ciencias Sociales, Documento de trabajo N°1". Buenos Aires: GCBA.

Bauman, Z. (1990). *Pensando sociológicamente*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Marqués, J. V. (1982). "No es natural". En *Para una sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Anagrama. https://isfdyt89-bue.infd.edu.ar/sitio/taller-total/upload/No_es_natural_1.pdf

Pipkin, D., Varela, C. y V. Zenobi (2001). "Aportes para el debate curricular. Trayecto de Formación centrado en la Enseñanza en el Nivel Primario". Buenos Aires: GCBA.

Siede, I. (2015). "Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de enseñanza". En Siede, I. (Coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Nuevos escenarios: Cultura, tecnología y subjetividad

SOL DIEGUEZ, ANDREA RIVADENEYRA MENDOZA Y DENIS HERNÁN PIGNATARO*

Las civilizaciones tradicionales vivían con la certeza de un tiempo cíclico cuyo funcionamiento debía asegurarse por medio de sacrificios, a veces humanos. La civilización moderna ha vivido con la certeza del progreso histórico. La toma de conciencia de la incertidumbre histórica se hace hoy en día con el derrumbamiento del mito del Progreso. Un progreso es ciertamente posible, pero incierto. A esto se suman todas las incertidumbres debidas a la velocidad y a la aceleración de los procesos complejos y aleatorios de nuestra era planetaria que ni la mente humana ni un supercomputador ni ningún demonio de Laplace podrían abarcar.

EDGAR MORIN,
Los siete saberes necesarios a la educación del futuro (1999)

"Nuevos escenarios: Cultura, tecnología y subjetividad" es el título de una materia que, al mencionarla, provoca una variedad de reacciones que generalmente se pueden resumir en una expresión similar a "aha... mmm". Si no se proporciona alguna explicación al mencionar el título por primera vez, es probable

* El presente artículo combina tres escrituras distintas: La presentación está a cargo de la docente Sol Dieguez, Prof. Lic. en Ciencias de la Comunicación (UBA). Docente de Nuevos escenarios: cultura, tecnología y subjetividad (ENS 1 y ENS 9). Docente en FSOC, FADU y CBC (UBA). "Humano" es el texto que sigue cuya autoría corresponde a Andrea Rivadaneyra Mendoza, estudiante avanzada del Profesorado de Educación Primaria (ENS 1). El tercer y último texto corresponde al trabajo de Denis Hernán Pignataro, Profesor de Educación Inicial (ENS 1) graduado recientemente, y se titula "Momento contemporáneo: Crisis en la subjetividad".

que surja una pregunta como "¿qué ven ahí?" o "¿de qué se trata?". La respuesta posible no es única ni es posible cerrarla. Sin embargo, en principio, se trata de un espacio curricular que tiene como objetivo reflexionar sobre la complejidad del momento contemporáneo. Luego, busca fomentar la pregunta, despertar la inquietud, plantear problemas, paradojas y desafíos intelectuales o "académicos" y culturales, siempre necesariamente políticos, que contribuyan a visibilizar, desentrañar y desmenuzar algunas particularidades del tiempo en el que vivimos.

Además de brindar una serie de conceptos y teorías de diversos autores, tenemos la inmensa ventaja de ser protagonistas directos de "lo contemporáneo". Sin embargo, también corremos el constante riesgo de no poder visibilizar esos saberes y experiencias que nos parecen tan cotidianos, naturales y evidentes. Trabajamos fuertemente para recordar que nuestra mirada siempre es parcial, oblicua, desenfocada[1] y limitada en comparación con una visión más completa y global. Además, entendemos que cualquier proceso social es inevitablemente complejo, paradójico, contradictorio, obvio, inesperado y resultado de múltiples causas (como la propia vida).

Los trabajos que se comparten a continuación fueron producciones de estudiantes que cursaron la materia durante el segundo cuatrimestre de 2022 en dos comisiones a mi cargo[2]. En la primera parte del curso, nos enfocamos en desarrollar conjuntamente un esquema general para visibilizar las diferencias, contrastes y subversiones entre "lo moderno" (de la modernidad) y "lo contemporáneo" (lo actual). En la segunda parte del curso, nos sumergimos en lo contemporáneo a través de cuatro constructos que denominamos "dimensiones", aunque reconocemos que discernir claramente en la complejidad de la vida misma es un desafío: "sociedad", "yo", "tiempo y espacio" y "cultura". La tecnología acompaña esta parte del recorrido como un rasgo particular de la contemporaneidad.

En esta etapa, cada propuesta es escuchada, vista, leída y experimentada individualmente, en lugar de hacerlo en conjunto, permitiéndoles elegir y profundizar en aquellos aspectos que más les resuenan, intrigan o movilizan de manera personal. Paralelamente, cada estudiante ha elegido, preparado y presentado al grupo la lectura de un libro de una lista proporcionada (o de otro libro acordado).

Finalmente, en la tercera y última parte del curso, la más abierta e intrigante, volvemos a la sincronía lectora a través de *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*, de Edgar Morin (2015), con el objetivo de reflexionar y cuestionarnos acerca de los desafíos, problemas, dilemas y necesidades que los "nuevos escenarios" contemporáneos presentan a la educación en general y a la escuela en particular.

---

1 El insumo básico para iniciar nuestro abordaje será necesariamente occidental, capitalista, judeocristiano, blanco, heterosexual, patriarcal, etc… ¿Por qué? Porque es lo que traemos en el cuerpo, es lo que la sociedad moderna produjo y reprodujo, lo que funciona, lo que se instituyó como "norma" y "normalidad"… Luego, lo destruiremos, nos resignaremos, lo revelaremos y nos rebelaremos en lo contemporáneo…

2 La propuesta de trabajo implica que las clases se convertirán en un espacio de encuentro destinado a compartir, construir, debatir, pensar y cuestionarse con otres. Casi todas las semanas, se realiza una publicación en un blog donde se presenta el tema mediante imágenes, videos, música, audios, textos, bibliografía y sugerencias de otros materiales. Además, se envía un mensaje al grupo de correo de cada comisión. Se fomenta con fervor la escritura libre, íntima y sistemática de lecturas, preguntas, comentarios, relaciones, síntesis, citas, etc., idealmente en un cuaderno que llamamos "bitácora". Esta bitácora no tiene que ser compartida nunca con nadie, pero en muchos casos ha llegado a convertirse en un valioso registro del proceso de reflexión y aprendizaje, contribuyendo de manera inestimable a la metarreflexión.
Semana a semana, cada estudiante realiza una pequeña actividad de diversa índole, que denominamos "semilla", con el objetivo último de compartirla en el grupo. Cada semilla, que no se considera ni buena ni mala, y que no es evaluada, suma un punto para la nota "semillas". Las otras dos instancias de evaluación son el trabajo sobre un libro y el escrito final.

A continuación, compartiré fragmentos seleccionados del trabajo final y ajustados para esta publicación. La consigna constaba de dos partes: "El objetivo de la primera es sistematizar sus propias definiciones en relación a las características del momento contemporáneo. La primera cuestión es que elijan una imagen, del tipo que sea, de autoría propia o ajena, desconocida o reconocida en relación a lo contemporáneo. Luego produzcan un texto, audio o video de su autoría en el que desarrollen cuáles son los rasgos más importantes del momento. […] El objetivo (de la segunda) es que puedan realizar un análisis y reflexión de sus propias y personales caracterizaciones del momento contemporáneo a la luz de la propuesta de Edgar Morin en el libro *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la Educación*. 'A la luz de' sería algo así como 'con los anteojos de', a partir de los conceptos e ideas centrales que el autor desarrolla en el libro."

Como se puede observar a continuación, cada estudiante pudo definir, además del tema y enfoque, la forma de escribir y compartir su impronta individual[3].

Espero que la lectura resulte interesante e interpelante. Agradezco su tiempo y espero que esta selección ilustre de manera clara lo que se trabaja en una materia con un título tan raro y rimbombante.

Bibliografía

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva visión.

[3] Quiero aprovechar esta oportunidad para agradecer a mis colegas y autoridades, que me han acompañado y siguen haciéndolo, en esta labor docente solitaria. También quiero agradecer a todes les estudiantes que van pasando por este espacio, por todo lo que me enseñan y por lo que puedo aprender de elles y con elles. Estoy agradecida por la seriedad, dedicación y compromiso que, a pesar de las vicisitudes de la vida cotidiana, demuestran hacia la materia y hacia las personas que la compartimos.

Pensar la escuela

Volvamos a lo esencial: retomemos la escucha y el respeto por la diferencia. Pero todos, hagamos un compromiso real para poder lograr este delicado equilibrio y retomar algunas de las funciones esenciales de la escuela, como la formación ciudadana. Abramos espacios, reflexionemos entre pares, sumemos a las familias. Necesitamos construir una opción posible para esta encerrona en la que nos metieron y que pareciera hoy no tener salida. Puede que no nos gusten las ideas del otro, pero intercambiemos posiciones y argumentemos, desde la convicción de que todos seremos capaces de mover en algo nuestro pensamiento, con convicciones, pero sin fanatismos. Quizás los que somos docentes tengamos la responsabilidad de la iniciativa en este sentido, aunque después dependerá de todos poder sostenerlo.

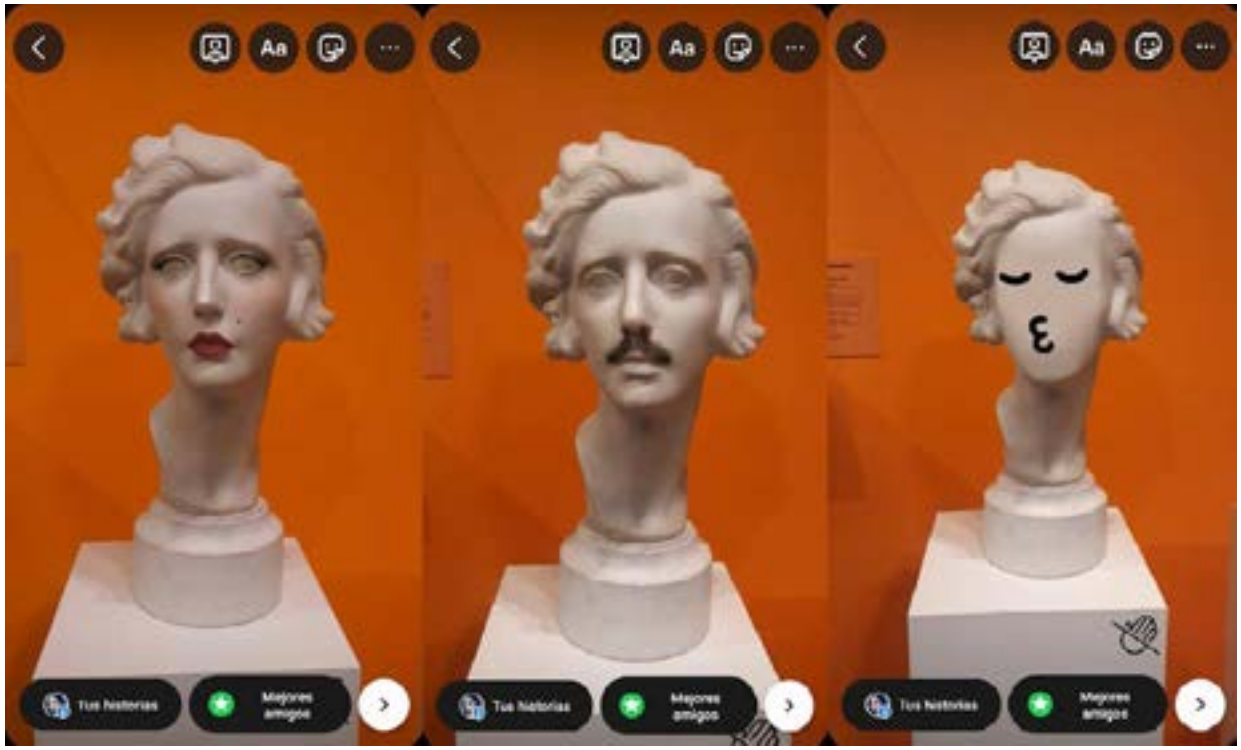
Débora Kozak

Humano

La vida es un tejido mezclado o alternativo de prosa y de poesía.
Edgar Morin (2015)

Leí en mi bitácora que "resistir es tomar al sujeto como una obra de arte", y recordé esta secuencia de fotos que saqué con diferentes filtros en el Museo Sívori durante un paseo en la materia EDDI Plástica, en junio de 2022.

Entonces, ¿cómo los dispositivos distorsionan o cambian la percepción de cada une a través de diversos filtros, transformando nuestras subjetividades y creando estereotipos de belleza, salud y estilos de vida? Sigo leyendo en mi bitácora: "los límites entre lo real y lo imaginario se diluyen y las certezas son cada vez menos ciertas...". La realidad simbólica creada digitalmente se integra en la realidad cotidiana, descubriendo un espejismo en el que aparece un nuevo territorio por colonizar, según Diego Levis (2009; 2019). ¿Y por qué es tan importante colonizarlo? Principalmente porque lo que sabemos y lo que creemos afecta la forma en que percibimos el mundo, es decir, nuestro sentido común. En este equilibrio frágil entre lo real y lo imaginario, hay cosas verdaderas y falsas que pueden ser reales o no.



Obra Original: Agustín Riganelli (1890-1949), La llamarada (1925), mármol, 52 x 25 x 26 cm.

Pero ¿cuánto ha mejorado la comunicación mediada por dispositivos en la actualidad? ¿Acaso han mejorado los problemas sociales? ¿Cuándo fue que las tecnologías dejaron de ser una herramienta a nuestro servicio para convertirse en nuestros tótems y oráculos, despertando en nosotros un deseo constante de instantaneidad y aprobación para alimentar nuestro propio narcisismo? ¿Cómo llegamos a convertirnos en mercancías tras una vidriera que representa la pantalla (Levis, 2009; 2019)?

Trabajo en el área de bajas de un call center, cuatro horas por día, y muchas veces tengo que repetir lo mismo una y otra vez. Hace unos días, estaba cansada y, aunque sabía conscientemente que estaba haciendo bien mi trabajo, una frase de un hombre al otro lado del auricular me perturbó. Era un señor mayor muy lúcido. Después de explicarle ciertas cosas, me dijo con voz cálida: "Discúlpame, pero no sé si hablo con una máquina contestadora o con una persona, así que mejor te paso con mi hija". Fue suficiente para darme cuenta de que tal vez me había dejado convertir en un simple engranaje o autómata de las telecomunicaciones. Algo había perdido para que el hombre no me reconociera como humana, generándole cierta desconfianza a tal punto que ni siquiera reconoció mis palabras. "¿Será que si cambio mi voz a una más natural o humana, obtendré mejores resultados con los clientes?", pensé y decidí ponerlo a prueba. Y así fue: Comprobé que una voz personalizada de acuerdo al cliente traía mejores resultados que se tradujeron en ingresos económicos, cual *filtro de selfie* según el espectador. Una especie de "Sueño Demiurgo" (Levis, 2009; 2019) donde se crea otro ser humano o se intenta prolongar nuestra propia vida o supervivencia. Un lento proceso de mutación del cual no fui consciente, y afecta la manera en la que me relaciono con les demás. Solo un cuerpo y una mente disciplinados pueden garantizar la productividad y la aceptación de las normas requeridas por el capitalismo (Canal Encuentro, 2017).

Vivimos en una sociedad tecno-comunicacional que tiende a convertirlo todo en una representación, en un espectáculo continuo (Levis, 2009; 2019), especialmente bajo la influencia de una sociedad capitalista que más que una sociedad es un mercado (Canal Encuentro, 2017). Se trata de una coacción sistémica con un imperativo económico que se enfoca en la vigilancia y el control, centrado en la seducción, el hedonismo, el consumo y las biotecnologías (Han, 2012). Me pregunto si fue debido a su edad que el señor, desde su lejana ubicación en la provincia de Jujuy, decidió resistirse a mis palabras. ¿Podrían ser las distancias espacio-temporales las que generaron esa resistencia con el hombre al otro lado del teléfono? Sigo preguntándomelo. Lipovetzky lo llama "proceso de personalización", el cual brinda un nuevo universo de información, objetos, imágenes y valores hedonistas, permisivos y psicologistas, y genera así una nueva forma de control sobre los comportamientos. Esto ha llevado a una libre exposición de la vida íntima de los sujetos, la legitimación del placer, la erosión de identidades y el alejamiento de las ideologías, para sustituirlas por sus intereses individuales (Lipovetsky, 1986). ¿Acaso he sufrido una erosión de mi identidad debido a mis aspiraciones económicas en el trabajo? Suena bastante absurdo que un empleo pueda afectar nuestros valores éticos y morales, construyendo así una ideología.

Siguiendo con Lipovetzky, el autor expresa cómo todo se vuelve vacío y descartable debido a una indiferencia pura que ahora tiene el sujeto centrado en sí mismo, que desprecia cualquier ideología, religión o conciencia crítica, y vacía de contenido sus relaciones familiares y laborales. Este desmoronamiento de ideales trae consigo angustia, pesimismo y una sensación de falta de sentido en la vida. La depresión comienza a convertirse en la nueva patología de las masas. Los sentimientos, e incluso la muerte, se vuelven vergonzosos. Se inicia una carrera contra el tiempo en la que se intenta ganarle a la muerte y vivir el día a día, divirtiéndose al máximo y adquiriendo confianza en el propio cuerpo (Lipovetsky, 1986).

Este perfil de sujeto se autorregula y se autocontrola al exponerse a la nueva vigilancia de una sociedad basada en el concepto de transparencia. Según Byung-Chul Han en su libro *La Sociedad de la transparencia* (2012), se suprime la singularidad o negatividad de cualquier ideología, dejando al sujeto

Agustín Riganelli (1890-1949).
La llamarada (1925), mármol, 52 x 25 x 26 cm

desnudo frente a la pantalla en la "Sociedad de la Exposición" dentro de la "Sociedad Positiva". Este autor explica que en las redes sociales se simula la libertad y la comunidad, pero en realidad se trata de acumulaciones de egos, donde incluso las fotos de perfil

La transparencia es un estado en el que se elimina todo no saber, pero donde domina la transparencia no hay lugar para la confianza.

han perdido toda "belleza melancólica" de los retratos, sobre todo en la mirada. Gracias a los filtros y efectos, el rostro humano se convierte en una "nueva forma de mercancía", adquiriendo un valor de exposición, ya que las cosas ahora convertidas en mercancía han de exponerse para existir (Han, 2012). Cada sujeto se convierte en un objeto de publicidad, como un sujeto del rendimiento, explotándose a sí mismo y siendo explotado, con un extraño sentimiento de libertad mientras se van perdiendo los rastros de lo humano[4].

Conclusiones

Este modelo prometeico me lleva al Sueño Demiurgo del que habla Levis. ¿Será que nos hemos transformado para la supervivencia, como resultado de lo que nosotres mismes hemos emprendido en esta época antropocena? O como Morin (2015) plantea al inicio de su obra *Enseñar a vivir*, como maestres podríamos preguntarnos: ¿Qué planeta les vamos a dejar a nuestres niñes? ¿A qué niñes les vamos a dejar el mundo? ¿Qué significa ser humano en nuestro mundo actual? ¿Existe un mundo más allá del panóptico digital? Considero que Morin nos brinda una perspectiva pedagógica acorde a esta época contemporánea. Acepta el tiempo del Internet sin dejar de ser crítico hacia este mundo y el sistema educativo, y asume la responsabilidad sobre el nuevo sujeto que lo habita.

¿Hasta qué punto una inteligencia artificial puede mediar la comunicación entre humanos? ¿Desde qué perspectiva llamamos a una persona "analfabeta digital" si tiene que lidiar con instrucciones automáticas que simulan comunicarse humanamente? El lenguaje que utiliza ese hombre al otro lado del teléfono, como las primeras palabras que dieron forma a nuestro mundo hace miles de años, contrasta con las últimas palabras del hombre actual, que utiliza un lenguaje transparente, operacional y carente de ambivalencia. La transparencia es un estado en

[4] Así termina la primera parte del trabajo. La segunda abunda en una serie de comentarios y reflexiones que vinculan este primer planteo con la bibliografía trabajada durante el curso. Por razones de extensión y pertinencia, decidimos omitirlo y compartir las conclusiones de aquel trabajo con algunas adecuaciones para esta publicación.

el que se elimina todo no saber, pero donde domina la transparencia no hay lugar para la confianza. La confianza implica tomar la decisión de construir una relación positiva con el otro, incluso cuando no se sabe todo sobre esa persona (Han, 2012). Repensar la educación y la enseñanza es necesario para detectar y superar problemas del pensamiento, incluida nuestra relación con el conocimiento. Esta relación está íntimamente ligada a nuestra subjetividad y existencia, temas que actualmente están en crisis en la humanidad. Morin plantea la necesidad de pensar la enseñanza considerando la hiperespecialización de los saberes y la incapacidad de articularlos. Además, explica cómo el ser humano es una unidad compleja de la naturaleza que se encuentra totalmente desintegrada en la enseñanza disciplinaria, y que se ha vuelto imposible de explicar… ¿Qué significa ser humano?

En línea con el autor, resulta fundamental enseñar a vivir, y debemos enfocarnos en las carencias que enfrenta el sistema educativo para lograrlo. Es necesario buscar un lenguaje que nos una y complejice, que reconozca y valore la alteridad más allá de los estándares hegemónicos y mercantiles que pueden imponer los mecanismos sociales de control. Debemos enfrentar los desafíos vitales de nuestra civilización y nuestro planeta Tierra, tomando conciencia de nuestra identidad como habitantes de este. Quizás algunas respuestas a estas incertidumbres en la actualidad simplemente consistan en mirarnos como los pequeños granitos de arena que somos en la Tierra. Observar la compleja crisis planetaria y climática, atravesada por opresiones y guerras con bacterias cada vez más resistentes, nos muestra que todes compartimos un mismo destino: la vida o la muerte. Además, debemos cuestionar si buscarnos constantemente reflejados en la pantalla de nuestros celulares nos permitirá resistir sin filtros.

Bibliografía

Canal Encuentro (2017). *Cultura para principiantes. Michael Foucault/ Biopolítica.* Youtube. (Video).

Han, B.-C. (2015). *La sociedad de la Transparencia*. Buenos Aires: Herder.

Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama.

Levis, D. (2009). *La Pantalla Ubicua*, 2ª edición revisada y ampliada. Buenos Aires: La Crujía.

Levis, D. (2019). *La Pantalla Ubicua, Manual crítico de tecnoculturas contemporáneas*, 3ª edición. Buenos Aires: Sivel / Cátedra Diego Levis.

Morin, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Momento contemporáneo: "Crisis en la subjetividad"

La imagen cumple un papel importante como medio para reproducir simbólicamente la realidad, una realidad en cuya representación siempre se han entremezclado lo real material y lo imaginario. La imagen ha servido y sirve de memoria de lo vivido, de lo soñado y de lo deseado. Un puente a través del tiempo y del espacio, entre el momento y el lugar en que es creada y aquellos en que es mirada. Tiempo y espacio vencidos que revelan ante la mirada del espectador la representación más o menos fiel de un modelo preexistente o la expresión del universo creativo del autor.

DIEGO LEVIS, *La pantalla ubicua* (2009; 2019)

Durante todo el proceso de la cátedra, hemos podido observar cómo el sistema capitalista, el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los avances tecnológicos generan cambios y nuevas formas de enfrentar el desarrollo político, económico, social y cultural. Dentro de estos avances, podemos identificar la intermediación mediática (Levis, 2019), un concepto que explica cómo los medios de comunicación influyen en el plano de lo real al transmitir modas, pautas culturales y patrones de consumo. La organización social del trabajo, los hábitos alimentarios y de vestimenta, las creencias y los valores; todos estos aspectos que afectan la vida cotidiana de la sociedad se ven impactados por un sistema que busca expandir la mercantilización de manera *universal*.

Yeguas del Apocalipsis, Las dos Fridas (1989), Fotografía sobre papel de algodón, 110 x 140 cm.
Colección Malba, Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires. Fotógrafo: Pedro Marinello.

La imagen se titula "Las dos Fridas" (1989)[5] y es una obra de las Yeguas del Apocalipsis. Los artistas chilenos Francisco Casas y Pedro Lemebel (Yeguas del Apocalipsis) entre 1987 y 1997:

> recurrieron a distintos soportes, como la acción de arte, la fotografía, el video y la instalación, donde el cuerpo, en intersección con distintas técnicas, fue el lugar privilegiado para producir cruces entre el sida como signo de una época y las huellas de la violencia política

[5] La obra se titula igual que la homónima de 1939, de Frida Kahlo. Forma parte de la muestra del MALBA "Tercer ojo" y la encontramos en el transcurso de una salida didáctica.

> dictatorial; entre el imaginario colonial y la subyugación de las minorías sexuales, entre travestismo e iconografía cristiana, entre activismo sexo-disidente y posicionamiento de izquierdas. (Carvajal, 2022)

A fines de 1989, los artistas posaron frente a la cámara recreando un tableau vivant de la pintura "Las dos Fridas" (1939), de la artista mexicana Frida Kahlo. (La obra de la artista puede verse en: https://inba.gob.mx/prensa/13178/las-dos-fridas-cuadro-de-frida-kahlo-cumple-80-anos-con-presentacion-en-el-museo-de-arte-moderno-exhibe)

De esta manera, utilizan un procedimiento que va más allá del autorretrato tradicional, al citar la imagen de una Frida Kahlo que se presenta a sí misma duplicada, desdoblada. Así, las Yeguas del Apocalipsis se infiltran en la historia del arte bajo el nombre de otra persona (Frida), generando una pequeña crisis en los procesos de identificación.

> En los años de la expansión del VIH-sida, la escenificación de Las dos Fridas por dos artistas homosexuales es también la imagen desafiante de cuerpos marcados como peligrosos y, a la vez, expuestos al peligro frente al pánico que despertaba, en esos años, la circulación descontrolada de los flujos corporales. (Carvajal, 2022)

A través de esta expresión artística, en la que se muestra la lucha por superar la estigmatización social, se despiertan sentimientos, sensaciones e ideas. La sociedad actual nos hace creer que podemos movernos con libertad y transparencia. Sin embargo, esta imagen me lleva a reflexionar sobre el hecho de que, a pesar de los cambios tecnológicos, políticos y sociales desde los años 90 hasta ahora, hay cuestiones que no han cambiado. Como sociedad, seguimos disfrazando la realidad y a las personas.

Me pregunto qué sucede con aquellas personas que viven en la pobreza, en situación de calle, con discapacidad, adicciones o que son extranjeras, entre otras circunstancias. ¿Qué sucede con sus emociones, con su bienestar mental, así como con el de las niñas y los niños que se encuentran en esas situaciones, víctimas de vulneraciones y, muchas veces, del olvido? Condenamos a quienes no cumplen con los estándares que la sociedad capitalista impone como el ideal del éxito social. Esta forma impúdica de vivir nos lleva a no dedicar tiempo a la reflexión, a no hacer conjeturas ni consideraciones sobre lo que sucede en nuestras vidas.

Mark Fisher, en su libro *Realismo Capitalista. ¿No hay alternativa?* (2016), se plantea la diferencia entre lo que es considerado como real y lo que constituye la realidad. Según el autor, toda realidad se presenta como algo natural, mientras que lo real es aquello que la realidad misma busca suprimir. El capitalismo, con su concepto de expansión infinita, trae consigo consecuencias sociales, entre las cuales se destaca un impacto significativo en el ámbito de la salud mental dentro de la cultura.

> Lo Real es una X impávida a cualquier intento de representación, un vacío traumático del que solo nos llegan atisbos a través de la realidad aparente. De manera que una estrategia contra el realismo capitalista podría ser la invocación de lo Real que subyace a la realidad que el capitalismo nos presenta. (Fisher, 2016, p. 43)

Efectivamente, el capitalismo puede conducirnos a perder una parte importante de nuestra capacidad humana al fomentar una relación egocéntrica con el mundo. Esto nos puede hacer perder nuestra autenticidad y ocultar aquello que no se ajusta a los estándares sociales establecidos, por temor a que nos excluyan y marginen. En muchas ocasiones, escuchamos a las personas lamentarse por las restricciones impuestas por la sociedad. En mi propia historia de vida, mi familia fue objeto de comentarios negativos por parte de los vecinos, quienes decían cosas como "pobre, no vas a ser abuela porque tu hijo es homosexual". Observamos estos

comportamientos esquizoides hacia quienes se consideran diferentes en la sociedad.

Incluso yo mismo experimenté prohibiciones para realizar actividades cotidianas de higiene dentro de un entorno (el jardín) que se considera predominantemente femenino, simplemente por ser varón y, además, homosexual. Es importante destacar que situaciones similares ocurren también en profesiones que se consideran "para hombres", cuando alguien es homosexual.

Esteban Krotz (1994) nos dice que:

> la cultura no es sólo lo que se encuentra en museos, teatros y bibliotecas, sino también lo que está en las calles y las casas, la opción por una influencia cultural con alternativas culturales tiene que ver con la identidad colectiva de una población, o sea, de cómo ésta ve la vida y quiere vivirla y qué sentido encuentra en ella. (p. 7)

De esta manera, podemos observar cómo las relaciones de poder generan un control social que empobrece subjetivamente nuestros sentidos y percepciones, distorsiona el tiempo y el espacio, y fusiona la realidad con la ficción. Esto conduce a una adulteración en la sociedad y en sus formas de ver e interpretar el mundo.

En la sociedad contemporánea, los vínculos se vuelven superficiales e individualistas, y la cultura se ve segmentada y controlada. Se nos hace creer que tenemos autonomía o libertades, pero en realidad estamos limitados a comportarnos de acuerdo a las expectativas y adquirir los bienes que nos muestran como necesarios, predeterminados por el mercado, el consumo y la información que recibimos a través del marketing, las publicidades e Internet.

Al vivir bajo las exigencias impuestas por el capitalismo, nuestros cuerpos y mentes se ven afectados por miedos, fragilidad y vulnerabilidad. Esto nos lleva a crear un personaje ficticio que se ajusta a lo que los y las demás desean, para poder encajar en una sociedad de transparencia (Han, 2013), en la cual nos mostramos y exhibimos para ser observados por todas y todos. En esta sociedad, se nos enseña que, si seguimos las pautas sociales, podemos alcanzar el éxito. Tomando en cuenta las exigencias que esto implica, tomo en consideración el concepto de "época del agotamiento" de Byung Chul Han, que explica que los jóvenes experimentan una gran angustia al tratar de encajar, ser perfectos y exitosos, y convertir la juventud en un valor en sí mismo.

Como conclusión, considero que la dificultad que enfrentamos para formarnos una idea fiel y objetiva de la realidad está determinada por los límites que marca el capitalismo, lo que afecta nuestra percepción y subjetividad. Esta realidad está fuertemente condicionada por la cultura impuesta por la sociopolítica dominada por los datos y los medios de comunicación. Las imágenes artísticas, como la de Las Yeguas del Apocalipsis, nos llevan a reflexionar sobre la importancia de revalorizar estas expresiones artísticas y permitir que los sentimientos que nos hacen percibir se expresen y se comuniquen. De esta manera, podemos contribuir a romper con el individualismo y reconstruir lazos sociales que permitan humanizar la sociedad nuevamente.

Bibliografía

Carvajal, F. (2022). Comentario de la obra en el sitio de la Fundación MALBA. https://coleccion.malba.org.ar/las-dos-fridas/

Fisher, M. (2016). *Realismo Capitalista. ¿No hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.

Han, B.-C. (2013). *La Sociedad de la transparencia.* Buenos Aires: Herder.

Han, B.-C. (2015). *Psicopolítica*. Buenos Aires: Herder.

Krotz, E. (1994). Cinco ideas falsas sobre la cultura. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, 9(191), 31-36.

Levis, D. (2009). *La Pantalla Ubicua*. 2ª edición revisada y ampliada. Buenos Aires: La Crujía- Edición digital 2019 (1era ed.1999).

¿Estás muteado?*

Encuentros entre los contenidos educativos y la lengua particular de los sujetos de la educación

ANA YAHDJIAN**

Apertura

El presente desarrollo forma parte de una interrogación acerca del vínculo educativo en diferentes temporalidades que sellaron un antes, durante y después de la pandemia. También se nutre de los aportes del psicoanálisis y de la pedagogía social como marco de interpretación del campo educativo. En tal sentido, y luego de conceptualizar algunos pliegues que se pueden hallar en las prácticas docentes, trataremos de delinear los elementos del vínculo educativo como porción del lazo social. La propuesta será resignificarlos como objetos topológicos para que puedan incidir como elementos entre sí y como marco a utilizar en diferentes escenas del cotidiano escolar. Los elementos son: el agente de la educación, el lugar del contenido educativo y el del sujeto de la educación. Considero que reflexionar sobre las prácticas socioeducativas con estos elementos puede resignificar especialmente algunos enunciados que se formulan como obturantes

* Se ha optado, en el presente artículo, por el uso del genérico masculino a fin de facilitar su lectura. No obstante, se tiene presente la necesidad de visibilizar a las identidades femeninas y otras a lo largo del texto.

** Profesora y Licenciada en Psicología. Profesora de los Campos de la Formación General y Específicos de la Formación Específica de la Educación Primaria e Inicial. Coordinadora del CFENP de la ENS 1 y del CFG en la ENS 9. Profesora e investigadora en el área de educación/ Programa Políticas, Lenguajes y Subjetividades en Educación (PLySE) / Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL) / FLACSO-CONICET.

del acto educativo y, por tanto, de los contenidos, sus agentes y sus sujetos de intervención. Esta propuesta colabora en las prácticas docentes de los estudiantes, a la hora de analizar situaciones que estos narran en los espacios formativos. De este modo, posibilitan transformaciones a favor del lazo social, teniendo en cuenta que el vínculo educativo es parte del lazo social y está en constante movimiento.

Los interrogantes se centran en algunos enunciados cristalizados que circulan en los espacios escolares como "con estos niños no se puede trabajar", o "estos chicos no son para esta escuela", entre otras formulaciones. Estos interrogantes parten del deseo de ensayar otros enlaces o puntos de cruce de los elementos del vínculo educativo, para que las prácticas educativas orientadas al campo social tengan lugar entre matices y movimientos de transformación en acto.

El lugar del agente educativo promueve, desde el movimiento de los elementos que conforman este vínculo, variaciones que se actualizan en este último tiempo, cuando los escenarios pandémicos de nuestro campo de intervención llevaron a una aparente bipolaridad entre la presencialidad-virtualidad. De igual modo, en situaciones anteriores y posteriores a esta, instalaron otros supuestos obturantes que se desprenden de los ya mencionados.

Punto de partida

Durante el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), en las escenas de las aulas virtuales se han utilizado diferentes modalidades de encuentro (Meets, audios por WhatsApp, clases grabadas, etc.). Asimismo, en modalidades anteriores y en el retorno a la presencialidad plena, se han planteado posibilidades e imposibilidades en cuanto al vínculo educativo y a las transformaciones que se dan en relación con los objetos del conocimiento.

¿Cómo podemos llevar a cabo estas transformaciones para que las enseñanzas no se cristalicen? ¿Cómo podemos analizar las prácticas repetitivas, arraigadas en formas escolares rígidas y sostenidas desde concepciones estandarizadas sobre los sujetos de la educación, los contenidos y el posicionamiento de los agentes educativos?

Abordar las prácticas educativas desde la perspectiva freudiana de *"la enseñanza como profesión imposible"* (Freud, 1991 [1937]) puede ayudarnos a plantear nuevamente la pregunta: ¿Qué es enseñar? Esto se vuelve especialmente relevante en contextos de encuentros y desencuentros. Establecer un saber en proceso de elaboración y preocupado por una comprensión temporal nos lleva a repensar el tiempo cronológico desde una modalidad temporal diferente, que no esté obstruida por los tiempos institucionales (Leo, 2003). Nos encontramos con un proceso de adquisición por parte de los sujetos que se vincula con la oferta educativa como parte del acto de enseñanza y con lo social, así como con las posibilidades de implicación tanto del docente como del sujeto de la educación en ese recorrido.

Considerar el tiempo desde una perspectiva lógica nos invita a discernir tres momentos, como una lógica alternativa al tiempo cronológico. Estos momentos son el instante de ver, el tiempo de comprender y el momento de concluir (Lacan, 1971).

¿Qué es comprender? ¿Cómo hacerse comprender? Estas son preocupaciones que afectan tanto a los enseñantes como a sus sujetos de educación. Por ello, indagar sobre la función de los significantes se convierte en un desafío sustancial para nuestra labor cotidiana, guiados por la siguiente formulación: *"La función de la llave es la forma en que opera o no opera la función del significante en sí misma"* (Lacan, 1962, p. 30).

¿Estás muteado? O repensar el vínculo educativo

Las voces de los practicantes y docentes, a partir del retorno pleno a las instituciones, se constituyen en analizadores de un antes, durante y después de la pandemia. Como decíamos, en la formación docente, analizamos frases como "los chicos no son los mismos" o "no les importa la escuela porque vienen a jugar", "las familias creen que están en un club o en la plaza", "los chicos están imposibles, lo inhabitual se convirtió ahora en habitual", "los estudiantes están atrasados con los contenidos", "hay diferentes puntos de partida". La pregunta que resuena en las aulas es qué hacer ante tanta heterogeneidad.

Si bien la complejidad de pensar el antes, el durante y el después de la pandemia plantea un desafío en términos conceptuales, en una primera lectura estos enunciados parecieran "mutear" a los sujetos de la educación. Sin embargo, en el vínculo educativo, al tratarse de elementos interrelacionados, podemos observar que los contenidos también están "congelados" o estereotipados y los agentes educativos ven disminuida su función. Tres elementos muteados, congelados y sin movimiento.

En este sentido, recurrir a algunas *llaves* teóricas desde el campo del psicoanálisis y su diálogo con la pedagogía social puede ayudarnos a visibilizar cómo el lenguaje de las disciplinas educativas resuena en los cuerpos y encauza filiaciones sociales particulares. Esto implica comprender cómo los contenidos y su selección pueden servir como enlaces para que resuenen en los cuerpos subjetivos, activando destinos pulsionales en la dimensión social, especialmente orientados hacia un decir social del sujeto.

El concepto de vínculo educativo es abordado por varios autores, en particular, Violeta Núñez (2003) señala que el rol del agente educativo encauza las particularidades de los sujetos de la educación hacia el Campo social, donde estos deben consentir al trabajo civilizatorio, transformando las pulsiones en piezas culturales. En cuanto a los *contenidos*, Núñez indica que son seleccionados por el agente para transmitir a los sujetos los bienes culturales de acuerdo con las premisas de la época, permitiendo así su inclusión y circulación social en un sentido amplio. Además, autores como Ricardo Baquero y Margarita Limón Luque (2002) plantean que los contenidos cuestionan y amplían los horizontes cotidianos de los sujetos.

Desde el lugar del docente, podemos situar a aquel que transmite e interpreta las escenas y las enuncia. En este sentido, el concepto de resonancia, basado en la teoría de Jacques Lacan, resulta relevante. Aunque existe una profunda conexión entre la interpretación freudiana y la lacaniana, en este caso nos enfocamos en la consonancia, que es con la que se establece un lazo particular entre el contenido impartido y la resonancia particular para cada sujeto de la educación.

Para estudiar el lugar del *sujeto* de la educación podemos recurrir a diversas formulaciones que nos orientan en relación con la *constitución subjetiva* y su articulación con el Campo social.

Uno de estos enfoques es el estadio del espejo propuesto por el psicoanalista francés Jacques Lacan (1962), que analiza, a partir de un modelo óptico de Henri Bouasse, cómo el niño se reconoce a sí mismo en la imagen reflejada y establece una identificación. En ese movimiento de mutación respecto al tiempo previo a la identificación asumida, propone un asentimiento con la imagen especular. La mutación está referida a que un cuerpo pulsional es captado por satisfacciones distribuidas en zonas erógenas por obra de un Otro significativo. Este Otro despliega, en el cuerpo del cachorro humano, un interés particularizado (cuidado, caricias) que le otorga la oportunidad de encontrar nuevas satisfacciones en el pasaje a una imagen de unidad reconocible por ambos. Otro y niño sostienen y reconocen la imagen de unidad

que es una identificación, aunque contiene una hiancia fundamental. La formación del yo destaca que, eligiendo este aspecto de la imagen como nuevo acto psíquico, toma al cuerpo originario que ahora está constituido a partir de un Otro, por fragmentos o zonas y que, a partir de lo especular, se constituye un reflejo de una ausencia, ausencia de satisfacciones corporales fragmentarias que, ante la nueva unidad, han quedado en otra lógica corporal. Como resultado de la constitución subjetiva planteada, el sujeto se ve donde no está. El cuerpo queda sumido en una identificación imaginaria a partir del deseo de un Otro que le garantiza un yo como imagen unificada de su cuerpo. Es decir, allí donde hay pulsiones que se satisfacen rodeando objetos en zonas corporales privilegiadas obtenemos una unidad imaginaria. El modo de satisfacción anterior continúa *pulsando* para encontrar satisfacciones sustitutivas. No quedan "muteadas" sino en *búsqueda* de resonancias o facilitadas para obtenerlas como consonancias sociales subjetivas, ligadas ahora al campo social de significación.

Planteamos, entonces, que esa unificación puede tener movimiento para que no congele la imagen del que mira, que no detenga al sujeto en significaciones que lo clasifiquen en déficits, ya que esto puede conformar una homogeneidad. En nuestra época, esta homogeneidad empuja a diagnósticos incapacitantes que se alimentan con figuras de ineducabilidad, sospechando y desconfiando del aprendizaje de los sujetos y su establecimiento de lazo social con las disciplinas de las enseñanzas. Estas zonas erógenas también configuran bordes y fuentes nutridas de cantidades pulsionales que se transforman en deseos de saber a partir de los agentes educativos. En esos bordes corporales se inscribe, entre lo somático y lo psíquico, la pulsión; por ello puede ser orientada al campo social, invitada a enlazarse con los lenguajes que las enseñanzas proponen y como desafío para la construcción de conocimiento de cada quien.

La interpretación resonante

Mencionamos que las satisfacciones erógenas pueden ser invitadas a nuevas satisfacciones sociales con las disciplinas que el agente educativo ofrece para que no queden "muteadas". Pensarlas en *búsqueda* de resonancias será la clave para que lo social se nutra de lo subjetivo.

La noción de interpretación resonante, si bien es un concepto propio del ámbito psicoanalítico en el contexto del tratamiento del padecimiento subjetivo, puede resultar útil en el ámbito pedagógico para situar al sujeto como cuerpo hablante, permitiendo identificar los posicionamientos profesionales de los agentes educativos al analizar, estudiar o desarrollar sus actividades en el aula. Por lo tanto, es importante también definir al contenido como lo que requiere de una función de *llave* significante, que active, evoque o se conecte con lo que resuene en cada uno como un eco en el cuerpo, a partir de un decir propio en cada vínculo con los lenguajes de las disciplinas impartidas. Este decir se manifiesta a través de gestos, palabras, pequeños escritos e incluso elecciones de objetos culturales, juegos o juguetes elegidos con insistencia por los sujetos, pero que resuenan constitucionalmente con lo que el educador ofrece desde sus enseñanzas.

Contenido resonante en el cuerpo hablante

La propuesta consiste en establecer un vínculo entre los lenguajes de las disciplinas que conforman las enseñanzas y la lengua particular del sujeto, a través de una topología del contenido. Este enlace entre el decir del sujeto y el decir de las disciplinas requiere de

un espacio para que ese decir acuda, se teja, se tence, haga trama. Será necesario crear espacios de escucha y generar preguntas que promuevan intercambios, incluso cuando los contenidos estén codificados o cerrados, permitiendo así establecer enlaces con partes o aspectos de los contenidos impartidos.

En las interpretaciones de los docentes, muchas veces prima la idea de un cuerpo con la necesidad de descarga. ¿Cómo podemos superar la imagen dominante en los territorios escolares y la persistencia de cuerpos que no se adaptan al formato escolar? La imagen que se tiene de los sujetos suele operar como una captura o un reforzador de la ilusión del agente.

Desmutear los contenidos

Desde el saber epistémico que recorre nuestras disciplinas se producen *cortes, empalmes y puntos de cruce entre* el lugar del docente como agente interpretante, el lugar del sujeto de la educación como cuerpo hablante y el lugar del contenido como resonante. Los lenguajes de las disciplinas tienen la capacidad de "aspirar", de llamar e invitar a los cuerpos hablantes a encontrar satisfacciones sustitutivas en las aulas. Lo potente de estas articulaciones radica en reconocer lo que *hay* como punto de partida, para luego utilizar *la lengua* particular de los sujetos en enlaces valiosos con los distintos lenguajes presentes en cada disciplina, en las enseñanzas, las ciencias y los diversos lenguajes que pueblan el campo educativo, desde lo más tradicional hasta la ruptura del sentido habitual. Reconocer estas rupturas en cada *campo epistémico* puede permitir que resuene algo más que el sentido establecido, brindando la oportunidad de hilar *la lengua* propia de los sujetos con los bienes culturales de cada *campo epistémico*, como si fueran hebras que se entrelazan con cada cuerpo hablante en un tiempo particular.

¿Cómo podemos superar la imagen dominante en los territorios escolares y la persistencia de cuerpos que no se adaptan al formato escolar? La imagen que se tiene de los sujetos suele operar como una captura o un reforzador de la ilusión del agente.

A medida que se formaliza el modo en que se encuentran y enlazan el cuerpo pulsional y las disciplinas de lo social, cuyo efecto se manifiesta en los procesos de aprendizaje y en el consentimiento subjetivo para recibir aquello que se le ofrece, surge una sensibilidad especial del agente, un deseo particular y no anónimo, que busca trabajar con efectos a partir de los afectos que conforman *la lengua* de cada cuerpo hablante. Es un deseo en la enseñanza que canaliza las satisfacciones subjetivas hacia lo social.

¿Estás congelado? O la topología como ficción del movimiento y sus transformaciones

Las figuras topológicas permiten analizar la posición o topología de las figuras geométricas, que permanecen invariantes al someterlas a deformaciones continuas. Son objetos cuyas superficies se repliegan o se comportan como guantes. En estas figuras, donde se difumina la distinción entre el derecho y el revés, el arriba y el abajo, el adentro y el afuera, no existe una imagen especular. Por lo tanto, afirmamos que el cuerpo hablante debe ser producido, invitado a constituirse en el campo social, ya que está vinculado a la cultura y pone en juego el deseo del educador para que niños y jóvenes encuentren satisfacciones sustitutivas en el campo social por la vía de la sublimación[1].

[1] Es un destino pulsional que puede definirse como la ocasión en la que se encuentren satisfacciones sustitutivas en el campo social.

A través del entrelazamiento de pulsiones (Freud, 1915) en encuentros singulares con objetos culturales, se abre la posibilidad de reorientar el circuito que conecta un acontecimiento del cuerpo con un contenido resonante y el cuerpo hablante. El cuerpo expresa acontecimientos sin palabras, pero el uso lingüístico de las disciplinas culturales y los estudios relacionados con las enseñanzas y dispositivos culturales que ofrecemos actúan como un puente para que la lengua privada del sujeto devenga social.

Los contenidos en los tiempos lógicos

El planteamiento inicial de este artículo establece que el tiempo lógico se desarrolla en tres momentos: el instante de ver, el tiempo de comprender y el momento de concluir.

En el instante de ver, se revela lo engañoso, donde algo se elide o se pierde y la intuición comanda, imponiendo la forma que la unidad impone. En este *instante* suelen fijarse interpretaciones obturantes construidas con anterioridad donde la novedad se elude. Estas interpretaciones fijan a los sujetos en identidades *congeladas* cargadas de déficits y sospechas sobre su educabilidad.

En el tiempo de comprender, se introduce una temporalidad tanto para el agente como para el sujeto de la educación, que establece un recorrido posible y despliega un *saber hacer* como experiencia que les concierne a ambos. Este tiempo no es lineal y no se ajusta al tiempo cronológico. Durante la pandemia y en el antes y después de ella, hemos sido testigos de otras temporalidades donde cumplir con los programas o las entregas de trabajos requería de un tiempo epistémico singular para cada sujeto, desafiando lo universal, y más relacionado con momentos donde los conceptos de nuestras disciplinas puedan actuar como *llaves* para comprender los conocimientos. Esto implica concebir que el tiempo libidinal, ligado a la pulsión y difícil de mensurar, se pone en juego a través de un recorrido, y el deseo de enseñar que el agente despliega en la experiencia de *dar clase*, escuchar preguntas, dudas, avizora posibles enlaces, utilizando literatura, audiovisuales, cortos o entrevistas donde se plantean cuestiones subjetivas entre los participantes, con problemas que se viven en las prácticas, que se repiten, que irrumpen. También se pueden llevar a cabo juegos para establecer enlaces, relaciones o resonancias de lo que está en juego, expresado casi sin lenguaje o en el cuerpo, transformando lo que se enseña en novedoso y desarticulando lo habitual.

Por lo tanto, el agente faculta, invita, posibilita, espera y habilita un tiempo de comprender que no se centra en la imagen del sujeto de la educación. Nombra lo indecible para un sujeto con aquello que aún no ha intentado describir, narrar o argumentar. Una *hiancia* puede constituirse en una zona de encuentro, de cruce, entre el objeto corporal y el objeto de la disciplina o del dispositivo propuesto en las prácticas educativas, como el Ateneo (Yahdjian, 2022) que posibilita los decires de los estudiantes, entre lo que se presenta como habitual y las articulaciones de los estudiantes a partir de los espacios curriculares. Por ello, desde una propuesta institucional como la señalada, también se puede colaborar para otorgar otro lugar al sujeto, ofrecer los contenidos desde otra lógica, vinculando el contenido desde la lengua particular para crear ese espacio de realización subjetiva al nombrar lo propio en lo social.

¿Cuál es la zona *erógena de las disciplinas* con la que impartimos nuestras enseñanzas? ¿Quiénes la erotizan? ¿Para quiénes? ¿Con qué?

Descubrir bordes para realizar aperturas y cierres no convencionales puede desmutear no solo a los sujetos de la educación, sino también a los contenidos que recortamos de nuestras disciplinas, para

generar experiencias docentes en las cuales los contenidos dejen de ser inabarcables, vaciados, muteados, y se conviertan en elementos que filien nuevas lecturas, nuevos enlaces, nuevas interpretaciones.

Momento de concluir

El momento de concluir pone límite al tiempo de comprender. Las *llaves* significantes abren nuevos espacios y recorridos que operan como *un decir* particularizado, que se apropia de operaciones específicas en los diferentes campos del saber, posibilitando nuevas resonancias de lo que acontece, con sus cruces, puentes y relaciones.

¿Cómo nos constituimos como sujetos en el campo social? Teorías, ideas, emblemas, ficciones, juegos, objetos, atributos o rasgos privilegiados de intereses culturales; algunos de estos emblemas y atributos sociales pueden encontrarse para un sujeto a partir de metaforizaciones que operan con un Otro no anónimo.

El docente, la maestra, el maestro, el profesor, la profesora son agentes interpretantes que, con un deseo en juego, metaforizan la lengua de los sujetos, dando lugar a un tiempo de comprender donde la imagen habitual se descompone para dar lugar a otras lógicas. Allí, el *saber hacer* encauza los intereses de los sujetos con las diferentes disciplinas para que, a través de sus lenguajes y la lengua particular de los sujetos, hilvanen el cuerpo hablante con la cultura.

Bibliografía citada y de referencia

Aguirre, N. y Yahdjian, A. (2019). Ateneo. Narrativa acerca de una experiencia de reflexión sobre las prácticas docentes y articulación de saberes durante la formación docente. *Revista Territorios Escolares* de la Escuela Normal Superior N°1, 2. ISSN 2618-3897.

Favilli, G., Asquini, I. & Fidel, V. (2008). Apuntes para pensar el vínculo pedagógico entre directivos y docentes. En P. Zelmanovich (Coord.), *Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica. Itinerario en siete estaciones* (pp.18-25). CePA, MEGCBA.

Freud, S. (1991 [1937]). Análisis terminable e interminable. En *Obras completas* (T. XXIII). Amorrortu editores.

Freud, S. (1989 [1915]). Pulsiones y destinos de pulsión. En *Obras completas* (T. XIV). Amorrortu editores.

Lacan, J. (1991). *El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma*. En Escritos 1. S. XXI.

Lacan, J. (1993) [1964]. *El Seminario 11*. Paidós.

Lacan, J. (2010) [1962]. *El Seminario 10*. Paidós.

Leo, M. (2005). El sujeto de la educación, un lugar que se construye. En H. Tizio (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Gedisa.

Medel, E. (2005 [2003]). Experiencias: El sujeto de la educación. En H. Tizio (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Gedisa.

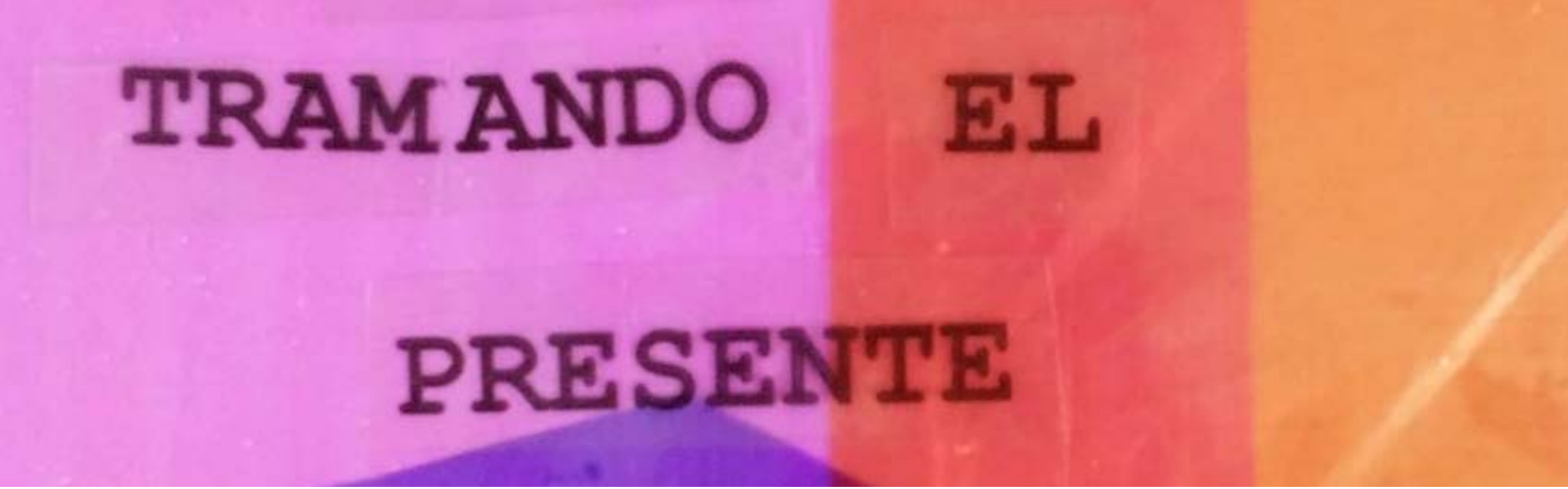
Moyano, S. (2010). Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social. En Diploma Superior "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas", Módulo 3, Clase 10. FLACSO Argentina.

Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Gedisa.

Tizio, H. (2005 [2003]). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En H. Tizio (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del Psicoanálisis*. Gedisa.

Yahdjian, A. (2022). Las prácticas como lenguajes de lo que acude al decir. Revista *Bitácora*, 9(3), 14-17.

Zelmanovich, P. (2010). *El vínculo educativo bajo transferencia*. Clase 11, Módulo 3. Diploma Superior "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas". FLACSO Argentina.



Habitar la escuela

La voz, el cuerpo, la memoria

Escenarios didácticos en torno a la narración oral

SOL FANTIN*

El simple hecho de estar en vida, de existir y hablar, de nombrar el mundo, es dotado de un valor de vida inagotable y nos abre una inmensa libertad entre la vida y la muerte. Es también un acto político, porque el acto de la palabra es entonces investido de una potencia, una gravedad, una soberanía, que harán de la palabra misma un reto de existencia y de poder.

ANNE DUFOURMANTELLE

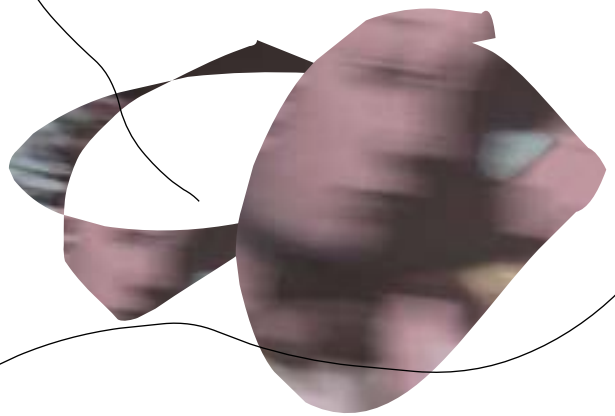
Quienes tenemos el oficio de enseñar sabemos por experiencia que, al enseñar, aprendemos. Esto no es un slogan, ni una manera de romantizar las condiciones en las que trabajamos, generalmente difíciles. Tampoco es una coartada para desligarnos de las responsabilidades propias de nuestro rol, que siempre implica detentar una parte del poder. Es reconocer un fenómeno que no deja de asombrarnos y que exhibe, precisamente, lo que nuestro trabajo tiene de artesanal, de singular, de tarea imposible de mecanizar.

Enseñar es entablar un cierto tipo de vínculo entre sujetos, entre personas vivientes, en el cruce de un tiempo y un espacio irrepetibles. Es producir condiciones para que unas personas en particular puedan hacer por sí mismas algo que antes no podían hacer, tomando el concepto de Lev Vigotsky (1978). Es acompañarlas en ese proceso hasta un cierto punto, evaluar (el proceso, no a las personas) y reformular, si es necesario, las estrategias. La clave está en que siempre será necesario reformular las estrategias, aunque terminemos un curso sintiendo que

* Lic. y Prof. de Nivel Medio y Superior en Letras (UBA). Profesora de Nivel Primario (ENS N°4). Prof de la ENS N°1 de narración oral. Investigadora sobre poesía oral (ILH - FFyL - UBA).

esta vez logramos atraparlo, que ya lo tenemos, que encontramos la piedra filosofal. Al año siguiente, al curso siguiente, aunque el objeto de conocimiento sea el mismo, llegarán otras personas, otras potencias, otros desafíos, que demandarán una considerable plasticidad a quien enseña.

En el camino, estudiamos, imaginamos, reformulamos, dialogamos, buscamos materiales, proponemos variantes de nuestras actividades e incluso de nuestros conceptos, descubriendo matices en nuestro objeto que habían pasado inadvertidos en un primer momento. Es que cada sujeto, al apropiarse de un saber, lo produce de nuevo. Esa producción no es mera reproducción: deja huella. Como en la transmisión oral de las historias, cada narrador, cada narradora, pasará el relato por su propio cuerpo, por su memoria, por su voz, dejando su marca.



Empecé a enseñar narración oral en el Profesorado de Nivel Inicial y Primario hace cinco años. De mi carrera universitaria en Letras, me sirvieron algunos conceptos que aprendí estudiando literatura española medieval con Leonardo Funes (2009), sobre la naturaleza variante de los textos orales (en sus procesos de composición, transmisión y conservación), las performances de los juglares y las psicodinámicas de la oralidad (Ong, 2011). Por lo demás, para armar una didáctica de la narración oral, tuve que echar mano a mi recorrido como poeta oral y, sobre todo, a mis años de experiencia como maestra de la escuela primaria, donde el desempeño escénico es condición de supervivencia. Es que la narración oral (ahora puedo decirlo sin los titubeos que me asaltaban cinco años atrás) es un arte híbrido entre, por lo menos, lo literario y lo escénico.

Diseñé y puse en práctica actividades que abarcaban un arco entre lo lúdico, lo teatral, lo literario e incluso lo etnográfico, tomando riesgos, siempre atenta a lo que entiendo como necesidades de las estudiantes, prontas a enfrentarse al auditorio cotidiano de sus alumnos y alumnas, y también como personas que hablan, que expresan, que dicen, que cuentan, en los distintos escenarios –si se me permite la expresión– en los que se desarrollan sus vidas. Asumí (sigo asumiendo) mis limitaciones, mis fallos y aciertos, y hoy puedo decir que un puñado de certezas apuntalan mi labor, por supuesto, siempre abiertas a la irrupción de lo inesperado.

Sobre la intuición inicial de que narrar forma parte de la experiencia humana, como parte de este grupo de seres que (se) hablan, fui comprendiendo que mi tarea docente tenía que enfocarse en conseguir que las y los estudiantes reconocieran los recursos narrativos con los que ya cuentan, para disponer de ellos a voluntad, frente a auditorios diversos, que rebalsaran las fronteras de la intimidad. Incluso aquella estudiante que apenas se atrevía a decir su nombre frente a sus compañeras y compañeros durante las primeras clases, disponía de recursos narrativos más que suficientes (¡y originales!) para comunicar experiencias, emociones e ideas. Mi función consistía en hacer propuestas que les permitieran compartir sus habilidades narrativas orales en la clase, tomando conciencia de ellas y potenciándolas según sus necesidades y deseos, que siempre son fecundos.

Transitando esta ruta funambulesca, descubrí que el arte de tomar la palabra en público, para narrar una historia a viva voz, convoca potencias que hacen a la dimensión ética de nuestra manera de estar en el mundo. Descubrí tres ejes que vertebran mis propuestas didácticas: tres faros que, al mismo

tiempo que permiten el despliegue y desarrollo de habilidades específicas de la narración oral, caracterizan el trabajo de enseñar y orientan su sentido, incidiendo también en nuestras experiencias de vida. Me refiero a alzar la voz, poner el cuerpo y defender la memoria. Estas tres disposiciones son condiciones del acto de narrar oralmente, y son también metáforas de nuestro compromiso cotidiano.

Después de un juego de presentación y algunas explicaciones, en la primera clase del taller suelo narrar al grupo de estudiantes un relato de tradición oral. Les pido que se reúnan en grupos y armen una versión del cuento que les acabo de narrar, focalizándose en el punto de vista de uno de los personajes. Ellas (en general, me refiero a las estudiantes en femenino porque pocas veces hay algún varón en los cursos) se miran, se reconocen, mueven algunas sillas, se ríen. Algunas necesitan ayuda para integrarse, otras se apuran a hacer consultas, organizando el trabajo grupal. Después de despejar dudas, me retiro y las dejo hacer. Cinco, diez, quince minutos. Vuelvo a recorrer el aula: hago algunas recomendaciones. Sobre todo, pregunto si ya decidieron quién de ellas va a pasar a narrar. En esta primera actividad, probablemente se ofrezcan las estudiantes tentadas por la propuesta. Sin embargo, hay que tener bien tendida la red debajo, una como la que usan las trapecistas, pero afectiva. La primera experiencia suele ser intensa.

Con el correr de las clases, habrá oportunidad para que todas ocupen el espacio escénico, concentren las miradas y se encuentren con su propia voz. Incluso aquellas que, en un principio, rehuyen la propuesta. Alentadas por mí y por sus compañeras, seguras ya de que, pase lo que pase, no habrá burlas ni represalia alguna –sintiendo, digamos, la red debajo de ellas–, se atreverán. Irán apareciendo así sus maneras singulares de tomar la palabra, algunas a borbotones, otras a cuentagotas, con meandros, cascadas o sequías temporarias.

Una estudiante muy joven, que acaba de terminar la escuela secundaria, comienza a contar un cuento al grupo, pero sus frases son interrumpidas por una risa nerviosa que le impide concluir, decir, llegar a puerto. Nosotras, las que la oímos, esperamos, ofreciéndole toda la tranquilidad de que somos capaces. En algún momento, el obstáculo cesa y aparece el relato. A veces, lo que entrecorta el discurso es una muletilla que suspende el sentido a cada paso: “Nada…” repite una flamante narradora cada vez que está a punto de afirmar algo. Otra estudiante habla con un hilo de voz tan tenue que hay que esforzarse para captarlo. Algunas estudiantes, a veces, a su turno, experimentan un blanco, un silencio, un bloque (seguramente repleto de metales preciosos, que se resisten a ver la luz): una laguna, como dicen ellas, que demorará en fluir.

Las primeras veces que me encontré con estos modos de tomar la palabra me sentí frustrada. ¿Cómo iba a enseñarles a narrar si no querían hablar, si escondían sus palabras, si las achicaban o las diluían hasta hacerlas desaparecer? Por suerte, la amorosa formación en didáctica vino en mi rescate, encendiendo la alarma que debe encenderse cada vez que leemos un déficit del lado de quien aprende. ¿Será que ahí donde yo estoy viendo que algo falta… hay otra cosa, distinta de la que yo esperaba encontrar?

Otra estudiante, también muy joven, comienza a contar un cuento: las palabras se esconden en un fraseo apretado, fugaz, las consonantes se confunden. Los labios se ven casi quietos, de modo que sería difícil identificar de dónde proviene la voz, si a ella le interesara esconderse. Intento escucharla adivinando, entrando en su cadencia, oyendo lo que se oculta. ¿Estaré frente a una suerte de *slang*, una corriente subterránea capaz de burlar los oídos del poder, acostumbrados a la voz fuerte, modulada y clara de la hegemonía? ¿Será una manera de pasar un mensaje sin ser advertida?

Intentando escuchar desde otra posición, comprendí que las maneras de hablar en público de estas mujeres que llegan al taller, futuras maestras, son recursos que ellas desarrollaron porque alguna vez les resultaron útiles. A mí me corresponde la tarea de valorarlos y generar condiciones para que los tengan disponibles cuando sea necesario, pero también que reconozcan y puedan echar mano de otros, según las circunstancias y los propósitos comunicativos y expresivos.

¿Cómo hacerlo? ¿Qué proponerles, qué pedirles, en qué dirección intervenir? Intenté, alguna vez, tomar un camino técnico, sugiriéndoles que gesticularan las vocales, por ejemplo, y otros consejos que resultaron ineficaces, entre otras cosas, porque no soy fonoaudióloga ni especialista en técnica vocal, sino profesora de literatura. Hice como la rana que patalea en la leche a ciegas, sin esperanza de escapar del balde en el que ha caído, pero sin resignarse tampoco a morir; con su pataleo, consigue que la leche se convierta en manteca, permitiéndole saltar y salvarse. Seguí escuchando a las estudiantes y proponiéndoles variantes, giros, juegos, conceptos, hasta que entendí esto: si quería ayudarlas a poner sus propios recursos a su favor, tenía que proponerles comunicar algo que ellas quisieran decir.

Mis intervenciones se volvieron definitivamente más eficaces. Entre todas, aprendimos que, para saber qué queremos decir, necesitamos tener en cuenta a quién se lo decimos. Decirle algo a alguien se convirtió en una fórmula: mirarlo, porque donde va la mirada, va la voz. Al mirar a mi auditorio, lo interpelo, lo sostengo, lo tensiono hacia lo que le estoy diciendo (ese "le" es clave), porque es importante para mí, porque necesito que me preste atención. Mirar el suelo, o el techo, o la pared del fondo, generalmente conduce al naufragio.

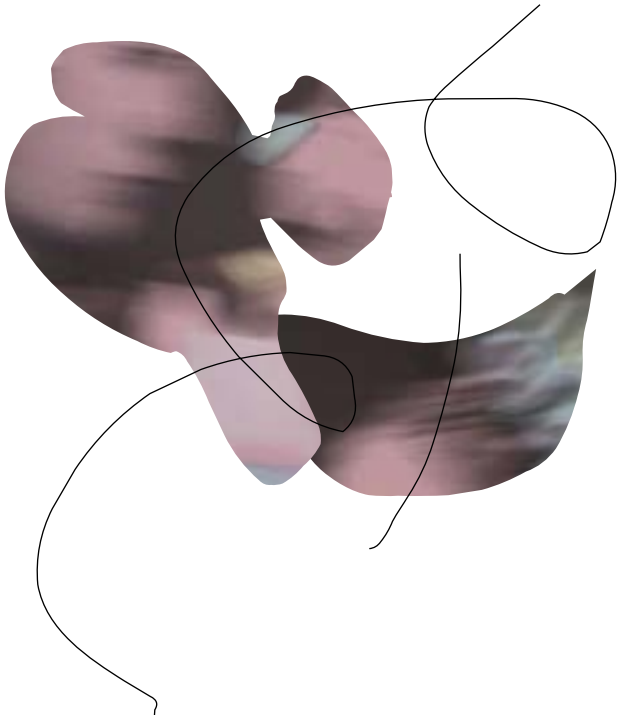
En narración oral le contamos a él, a ella, a este público formado por siete, treinta o una sola persona, lo que le pasó a una nena que salió de su casa con una canasta, en un país que todavía no tenía nombre, una región de aldeas, bosques y animales parlantes, o agresores que parecían lobos caminando en dos patas. Se lo contamos como sólo ese público puede captarlo, sumergiéndose en esta historia tan antigua como escalofriantemente actual. ¿Con qué tono? ¿Con qué gestos? ¿Con qué ánimo? Hay que palpar el aire y tomar un camino: asumir un riesgo, como Caperucita misma. La narración oral es un arte convivial (Dubatti, 2008), un arte de este presente en el que convivimos mi auditorio y yo, compartiendo un mundo.

Cierta vez, una estudiante para quien había sido un gran desafío tomar la palabra a lo largo de la cursada, al finalizar compartió con sus compañeras y conmigo esta experiencia: gracias a lo que había aprendido en el taller, se había atrevido a hablar con su jefe. Estaba agradecida. Para mí, escucharla fue una gratificación especial, entre todas las que recibí en este espacio, porque se dirige al núcleo de lo que significa tanto enseñar como narrar. Es que alzar la voz es una metáfora de sentido casi opuesto a levantar la voz. Se levanta la voz como se levanta la mano: para agredir a alguien que está en desventaja; en

Es que alzar la voz es una metáfora de sentido casi opuesto a levantar la voz. Se levanta la voz como se levanta la mano: para agredir a alguien que está en desventaja; en cambio, alzar la voz es una autoafirmación que tiene mucho de feliz.

cambio, alzar la voz es una autoafirmación que tiene mucho de feliz.

Pido a las estudiantes que narren de pie –en ronda o frente al público, pero de pie– y sin libro ni apunte ni nada a qué aferrarse. Las manos se ocultan, entonces, en brazos cruzados o se anudan por detrás; las piernas se retuercen o se abandonan a un rebote que balancea todo el cuerpo. Es que ofrecerse a la mirada de las otras personas puede ser un salto al vacío. Concentrar la atención de toda la audiencia suele arrojarnos a un presente que puede volverse infinito y producir efectos inesperados, como el mutismo, la desmemoria o, mejor dicho: una memoria emotiva que a veces provoca perplejidad. Hay que romper el hielo. Suelo recomendarles que tengan preparado un comienzo. Van a abrir una puerta para ingresar al espacio de la historia y necesitan tener la llave en la mano.



Insisto: ofrecerse a la mirada de un auditorio, aunque sea el amigable público de mis compañeras y compañeros de clase, puede ser muy difícil. Es importante crear condiciones más que respetuosas: empáticas, diría. Hay que construir una mirada colectiva que aloje a quien se ofrece a narrar, que le brinde confianza, hasta que descubra que sus palabras, acompañadas por la danza de sus manos, llevan a su público a alucinar mundos imaginarios. Descubrirá, tarde o temprano, que poner el cuerpo le otorga un poder: el de convertirse en mago o maga de la magia más antigua de todas.

Poner el cuerpo es una metáfora habitual entre quienes educamos. Alude a la clase particular de entrega que hace falta para enseñar. Sin esperanza de ser infalibles, ofrecemos la presencia, entablando vínculos con los otros y las otras que vienen a aprender. Si la tarea de enseñar tiene un efecto des-alienante sobre quienes la ejercemos, es porque nos convoca desde el pensamiento, el afecto y el cuerpo a la vez, enlazando tres dimensiones que el mundo contemporáneo tiende a interpelar por separado.

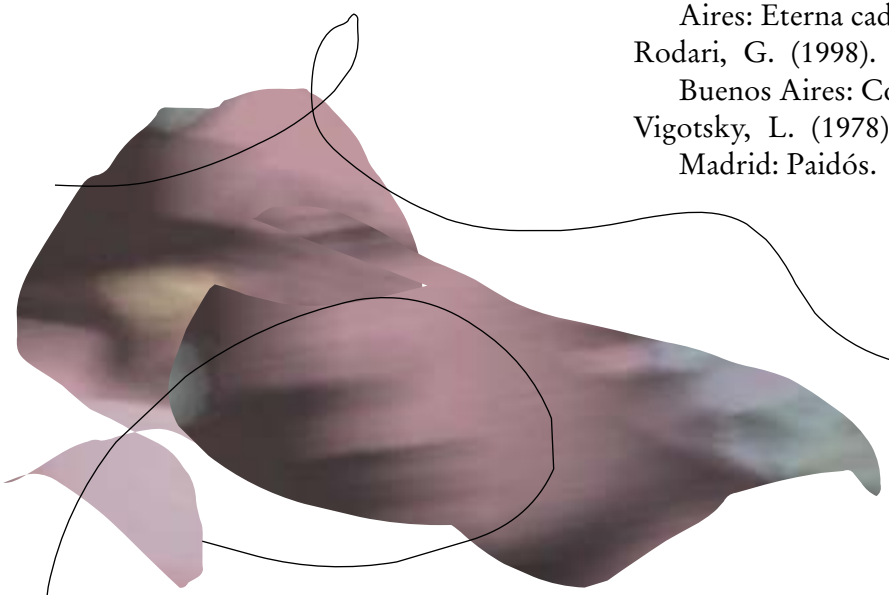
Además de pedirles que narren de pie, les pido que lo hagan sin leer ni consultar apuntes. Se trata de contar las historias que se saben. Esta hermosa expresión de registro oral la aportó una estudiante, en una clase en la que les pedí que hicieran una lista de cuentos que tuvieran en la memoria: "¿Anotamos las historias que nos sabemos, profe?", dijo, iluminándonos a todos. La idea de saber-se la historia me resulta conmovedora: ¿qué otra cosa es el recuerdo sino un saber-para-sí, que eventualmente puede ser compartido?

A veces, las estudiantes se preocupan. Creen que tienen que aprenderse de memoria los cuentos. Para disipar este temor, me resultó particularmente útil la enseñanza de Funes (2009) sobre juglaría: un narrador oral no memoriza las historias que narra, sino que las recuerda. La memorización es una habilidad que depende de la lengua escrita. Para conservar un cuento oral, en cambio, hay que escuchar la historia, comprenderla, captar las motivaciones de los personajes, figurarse los problemas que enfrentan y el modo –ingenioso, sorpresivo o brutal– en que los resuelven, las emociones que están involucradas; después, recrearla, con las mismas habilidades que empleamos para relatar una anécdota al llegar a casa.

La palabra recordar guarda en su etimología algo interesante: volver a pasar por el corazón. Por eso, en el taller de narración oral dedicamos tiempo a conversar sobre las historias, a compartir los sentidos que nos evocan, y también a imaginar las preocupaciones y fantasías que acaso les dieron origen. Así, de paso, los cuentos de tradición oral nos traen información sobre cómo pudieron sentirse las personas que, durante generaciones, recrearon una historia, narrándola en mil lenguas distintas. Es fascinante: el trabajo que hace falta para recordar un cuento es el mismo que nos ayuda a defender la memoria colectiva atesorada en él.

Alzar la voz (resistir los atropellos y participar de lo público con una palabra que nos enlaza con lo colectivo), poner el cuerpo (ofrecer la presencia, el pensamiento y el afecto sosteniendo el proceso de enseñar y aprender) y defender la memoria (hilvanar un sentido de justicia que nos enraíza al pasado y nos proyecta al porvenir): estos tres ejes son, al mismo tiempo, habilidades a explorar y faros que dan sentido a nuestra tarea, en el trabajo de narrar y en el trabajo de enseñar.

La voz, el cuerpo y la memoria, cuando les damos lugar, revelan, además, que cualquier arte de la palabra exige una pregunta por el sentido de lo que decimos y por el deseo de decir. Una pregunta que, desde luego, no es necesario responder, como enseña Jorge Panesi (2019) cuando dice que una buena pregunta es la que no se cancela con una respuesta. A esto nos dedicamos en el taller de narración oral, siguiendo el espíritu de Gianni Rodari (1998): "El uso total de la palabra para todos. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo". Se trata más bien de entrar en contacto con el territorio de lo propio, para elaborar un mensaje que nos enlace a lo común.



Bibliografía

Dubatti, J. (2008). *Teatro comparado*. Buenos Aires: Paso de gato.

Dufourmantelle, A. (2019). *Elogio del riesgo*. Buenos Aires: Nocturna Editora.

Funes, L. (2009). *Investigación literaria de textos medievales: objeto y práctica*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

Ong, W. (2011). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Panesi, J. (2019). *La seducción de los relatos. Literatura y política en la Argentina*. Buenos Aires: Eterna cadencia.

Rodari, G. (1998). *Gramática de la fantasía*. Buenos Aires: Colihue.

Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

Veo, veo y… ¿vos qué ves?

Sombras, títeres y pueblos indígenas

GABRIELA NACACH Y JULIA NARDOZZA*

A nuestrxs estudiantes del 2° cuatrimestre de 2022 de Diversidad cultural e inclusión y Títeres del TM de la ENS1

A partir de la articulación entre el LAE Títeres y el EDDI Diversidad cultural e inclusión de la ENS 1, convocamos a lxs estudiantes de ambos espacios a construir una propuesta colectiva para reflexionar acerca de los procesos históricos y los dispositivos diversos mediante los cuales se dio forma a una pretendida "identidad argentina".

En cinco encuentros que se desarrollaron a lo largo del segundo cuatrimestre, nos conocimos, pusimos en común contenidos vinculados a los pueblos originarios, las lenguas indígenas, compartimos un trabajo de exploración con luces y sombras a partir de objetos, pensamos una temática para poder hacer una representación, construimos un guion, ensayamos la dinámica propuesta, la evaluamos y finalmente, el 2 de diciembre,

* Gabriela Nacach es Doctora en Antropología (UBA). Prof. y Lic. en Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA). Mg. en Estudios Latinoamericanos (Universidad Autónoma de Madrid). Profesora en Institutos de Formación Docente (I.E.S. en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández", ENS 1 y ENS 8) y en el nivel medio de la CABA. En la ENS1, en las cátedras Diversidad cultural e inclusión y Ética, DDHH y construcción de ciudadanía en el nivel primario. Julia Nardozza es Intérprete titiritera. Actriz (Teatro Gral. San Martín). Prof. de Educación Musical (Conservatorio Municipal de Música M. de Falla). Maestra de Educación Musical en el Jardín de Infantes Integral N° 1 DE 6. Prof. de Títeres. Capacitadora docente y Coordinadora del Área Títeres en Instituto vocacional de Arte (IVA). Prof. de LAE Títeres y Teatro y Juegos del Instituto Superior Profesorado Sagrado Corazón y la ENS 1.

hicimos una puesta en escena con estudiantes y cátedras del profesorado.

El propósito de este trabajo es compartir la experiencia, con el objetivo de animarnos a seguir pensando en posibles diálogos entre materias que habiliten a construir miradas cada vez más plurales de los contenidos que enseñamos todos los días en la formación docente.

La articulación

¿Qué significa articular en la formación docente? En más de una oportunidad, las articulaciones comienzan a darse de manera casual, cuando nos encontramos en una mesa de examen, en alguna reunión de campo o, por qué no, cuando descubrimos que todo es más sencillo si nos miramos un poquito más de cerca. Algo así nos pasó a las profesoras del LAE Títeres del Profesorado de Educación Inicial (PEI) y del Profesorado de Educación Primaria (PEP) y del EDDI Diversidad cultural e inclusión (PEP) de la ENS1. Nos vimos.

"¿Y si armamos algo para el 2º cuatrimestre"? Pregunta clave para una posible articulación, pero claro, ¿armar algo así sin más? Hay que pensarlo un poco más. A primera vista, hacer dialogar los contenidos de ambos espacios no resultaba algo sencillo.

El proyecto

Uno de los primeros viernes del cuatrimestre, nos encontramos un rato después de clases en el pasillo que da a Ayacucho para pensar juntas con agenda en mano. Lo primero que hicimos fue compartir los contenidos mínimos que veríamos en cada espacio. En Diversidad cultural e inclusión trabajamos a partir de dos grandes bloques temáticos: "Lenguas indígenas en Argentina: historias e identidades" e "Imaginarios y representaciones sociales acerca de los pueblos originarios". En el primer bloque reflexionamos sobre las relaciones entre lengua y sociedad y, en particular, el lugar que ocupan las lenguas indígenas en el espacio escolar de nuestro país. En el segundo, lo hacemos en relación con las representaciones acerca de los pueblos indígenas, así como ciertos imaginarios colectivos que se fueron construyendo a lo largo de la historia y que han permeado los sentidos de la sociedad en su conjunto.

Desde Títeres, en un principio trabajamos sobre disponibilidad corporal a partir de juegos y exploraciones, los objetos en el espacio escénico y la voz como posibilidad expresiva y luego el diseño de títeres a partir de imágenes sensoriales y su abordaje para una puesta en escena: personajes, conflicto y espacio escénico. Utilizamos títeres neutros ya que nos da la posibilidad de profundizar en estas dinámicas y así pudimos trasladarlas al trabajo de sombras. Crear ficción es lograr verosimilitud en el lenguaje.

Encontramos inmediatamente un diálogo posible entre las temáticas que abordábamos, mediante sombras y luces podíamos hacer hablar a los imaginarios construidos a lo largo de la historia. Eso lo veríamos paralelamente en la segunda mitad del cuatrimestre. Propongamos a lxs estudiantes hacer una obra de teatro. El trabajo con sombras pre-

sentaba nuevas preguntas: ¿cómo representar a los pueblos indígenas con sombras? ¿Cómo hacerlo sin reproducir los estereotipos a través de los cuales aprendimos en la escuela a reconocer a los pueblos originarios? ¿Cómo evaluamos? Y una pregunta no menor, más allá del enorme desafío que significaba trabajar en conjunto con estudiantes que no habían atravesado los contenidos de una y otra materia: ¿Les gustará la idea?

Nos encontramos varias veces más antes de hacer la propuesta. Cada espacio comenzó su cursada, haciendo algunos guiños de posibles articulaciones para más adelante, cuando ya hubiéramos avanzado en el cuatrimestre y tuviéramos mayores herramientas para reflexionar. Así, en Títeres comenzamos a trabajar sobre la manera de ubicar espacialmente los títeres de sombra en relación con la luz y la pantalla, así como también los cuerpos de lxs intérpretes que muchas veces serían objeto de proyección. Y en Diversidad cultural e inclusión reflexionamos acerca de las lenguas y sus variedades, las lenguas y la identidad, el lugar de las lenguas indígenas en la escuela.

La propuesta

El viernes 14 de octubre, a dos meses de haber comenzado el segundo cuatrimestre, estudiantes del LAE Títeres y del EDDI Diversidad Cultural e inclusión se encontraron por primera vez. Ambos espacios habían comenzado a transitar los contenidos específicos con los que trabajaríamos en la posible obra de teatro: los mecanismos, dispositivos y discursos a través de los cuales se fue consolidando la idea de una nación y una identidad nacional y la construcción de representaciones históricas e imaginarios colectivos vinculados a los pueblos originarios, y el trabajo con sombras y lo que ellas ocultan, lo que nos muestran, hasta dónde nuestra percepción nos acerca o aleja de la "realidad".

Pedimos el aula Máxima Luppo para poder hacer una ronda y mirarnos a los ojos, de la misma forma en que el pueblo Guaraní comparte sus conocimientos, mirándose a los ojos. También, porque necesitábamos espacio suficiente para realizar actividades de caldeamiento, juegos teatrales corporales, que nos predispusieran a abrir canales de percepción y comunicación, principalmente para retirar la palabra hablada y el pensamiento lógico en estas propuestas.

Fue como un nuevo primer día de clases, teníamos que conocernos, aprender las perspectivas y los encuadres, respetar estilos de trabajo, consensuar, compartir la palabra y los saberes. Y como todo buen comienzo, les dimos una consigna.

Les pedimos que revuelvan los arcones de vuestros castillos y traigan:

- Pinturas (pueden ser marcadores de colores, maquillaje, todo aquello que permita colorear o pintar).
- Ropa, telas, géneros textiles, sábanas, objetos y accesorios que asocien e identifiquen con los pueblos indígenas.

No es necesario que pertenezcan estrictamente a una comunidad originaria, sino que remitan a dichas culturas (colores, texturas, tramas, etc.). Trabajaremos con los saberes previos así que no tienen que ponerse a estudiar (por ahora...).

Y además sumen estos materiales:

- linterna (puede ser la del celular)

Y diferentes objetos:

- translúcidos (botellas, celofán)
- opacos.
- calados (colador, encaje)
- que reflejan como espejos,
- facetados (caireles)
- con aumento (lupas, anteojos)

… y lo que se les ocurra para hacer sombras.

También les pedimos que vengan con ropa cómoda y la posibilidad de descalzarse.

Les mandamos un abrazo
Gabriela y Julia

De golpe, no todas las personas
que caminábamos por los pasillos
del Normal veníamos de los barcos…

Como esperábamos, apareció un lugar común dentro de los objetos seleccionados, muchos de los cuales habían sido fruto de algún viaje: vasijas o utensilios con el nombre de un pueblo del norte de nuestro país, aguayos, alguna vincha con una guarda mapuche, un collar con cuentas de colores, de los que se usan en el carnaval andino, un traje para bailar saya. Pero también surgieron otras preguntas, muchas provenientes de biografías familiares, a través de las cuales volver mirar nuestra propia identidad como estudiantes y docentes de la institución. De golpe, no todas las personas que caminábamos por los pasillos del Normal veníamos de los barcos…

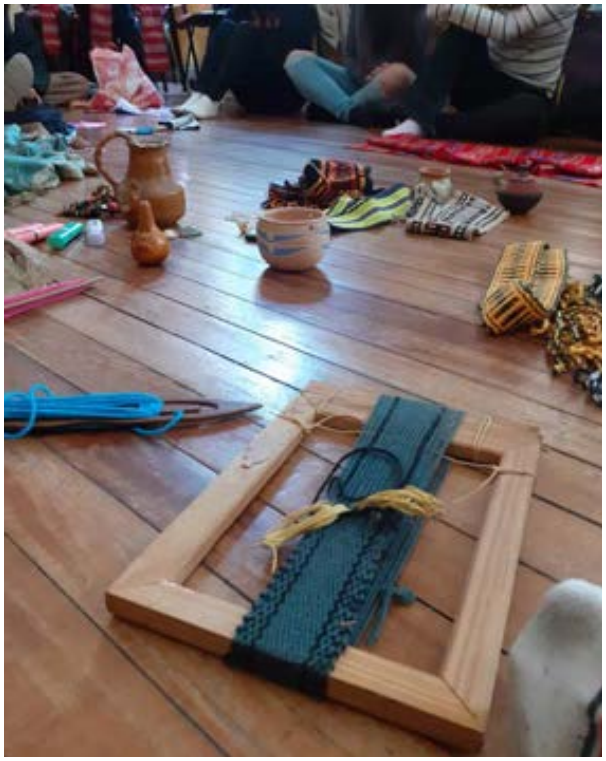
Ese mismo día descubrimos y exploramos las posibilidades físicas respecto de las sombras, los objetos y la luz. En un clima donde primó la escucha y el respeto, los objetos de nuestra vida cotidiana se descubrían traslúcidos, opacos, reflejaban o refractaban la luz.

La sombra es algo que oculta, pero a la vez devela. El uso de los tiempos de verbo en pasado en los manuales escolares y los libros de texto, al mismo tiempo que nombra a los pueblos indígenas los excluye, los posa en un tiempo de tan remoto inexistente, los extingue. La resistencia de estos pueblos nos hace identidad y memoria presente, nos posiciona más allá de las sombras de la historia

El guión

¿Por qué pensamos esto que pensamos? Esa pregunta nos interpeló para el armado de nuestro guion colectivo. Llevamos libros, revistas, manuales escolares. Lxs estudiantes de Diversidad iban aportando conceptos y respondiendo inquietudes, y el contenido de Títeres acompañaba preguntándose una y otra vez cómo hacer para construir un guion para una obra de teatro sin caer en los estereotipos. "¿Cómo el público que venga a ver la obra se va a dar cuenta de que son pueblos originarios si no ponemos una pluma, profe?".

Nos corría de atrás el cuatrimestre y las discusiones se hacían cada vez más complejas e interesantes. Teníamos un objetivo claro y un gran desafío: No queríamos dar un mensaje cerrado sino todo lo contrario: habilitar la reflexión colectiva y favorecer un pensamiento crítico. Reconocernos en la herencia y el aporte de los pueblos originarios a nuestra conformación identitaria. En los momentos en que no nos encontrábamos ambos cursos, seguíamos avanzando con los contenidos de



El uso de los tiempos de verbo en pasado
en los manuales escolares y los libros de texto,
al mismo tiempo que nombra a los pueblos
indígenas los excluye, los posa en un tiempo
de tan remoto inexistente, los extingue.
La resistencia de estos pueblos
nos hace identidad y memoria presente,
nos posiciona más allá de las sombras
de la historia.

cada una de las materias. Al volver a compartir una clase, los conceptos, la historia, las luces, las sombras, rápidamente se transmitían de boca en boca, nunca igual a los relatos de transmisión oral, propia de los pueblos indígenas. Bueno, depende, ya había una estudiante que había admitido reconocer y saber decir algunas palabras en quechua.

Nos dividimos en grupos de 4 o 5 integrantes de ambos espacios. De manera casi mágica, surgió la propuesta: ¿por qué no desnaturalizar los estereotipos a través de escenas estáticas que se desarmen para construir imágenes en movimiento, desarticulando esas construcciones? Fueron surgiendo así distintas temáticas en el marco de una clase imaginada en un aula cualquiera. Habría un maestrx y entre el público se encontrarían estudiantes que cuestionarían al docente/actor, que de manera explicativa recorrería aquellos lugares comunes respecto de los pueblos originarios. Con un gran lienzo blanco realizamos la pantalla de sombras en la cual se representarían las escenas. La/el docente estaría delante del lienzo, mostrando las sombras.

Un grupo trabajó el contraste *Ciudad y Ruralidad*. Ya teníamos actor para el maestro imaginario que explicaba, llevando una regla al norte de un mapa de Argentina, dónde se asentaban los pueblos originarios. Una estudiante del público se levantaba de su asiento para decir:

–¡No profe, en pasado no! Y, además, ¿usted sabe que el 70% de las personas que adscribe a una identidad indígena vive en las grandes ciudades? –y la sombra proyectada iba lentamente a llevarnos a un edificio, a un semáforo, a un automóvil.

En otra escena aparecían las *lenguas indígenas*. El maestro, tratando de reponerse de la intervención anterior, tomaba fuerzas y afirmaba:

–Vamos a conocer un lenguaje distinto. La comunidad quechua *vivía* por estos lugares, que es donde hasta hace poco tiempo *se hablaba* la lengua.

Una nueva interrupción, esta vez con la mano levantada:

–Profe, ¿por qué dice "vivían" y "hablaban", yo vivo acá y habló en Runasimi[1] con mi familia. Ah, y no es lenguaje, el runasimi o quechua es una lengua. Y allí aparecían, en sombras, las lenguas indígenas.

Una de las discusiones que tenemos en Diversidad tiene que ver con los conceptos de *cazador-recolector*, una reedición de lo que antes conocíamos como *nómade-sedentario*. Además de fomentar una comparación muchas veces descontextualizada, dichas fórmulas no representan la complejidad de las formas de organización política y social de los pueblos indígenas.

En este marco, el maestro, algo desanimado a juzgar por su semblante, decía:

–Bueno chicxs, hoy vamos a conocer cómo *se alimentaban* los indígenas. Había dos maneras: las mujeres y lxs niñxs *recolectaban* frutos de los árboles mientras que los hombres adultos *se encargaban* de cazar[2].

---

1 El Runasimi es la lengua de la cultura Quechua. Suele utilizarse la palabra quechua para referirse al Runasimi, de todas maneras, es importante que podamos conocer la diferencia.

2 El uso de los tiempos de verbo en pasado de las intervenciones del maestro se encuentra resaltado en todos los casos, para que podamos reflexionar y problematizar acerca de algo que continúa siendo frecuente en las propuestas escolares.

–Profe profe –se escuchaba nuevamente–. ¿Puedo decirle algo? Yo tengo mi vecino que pertenece al pueblo Guaraní y hace las compras en el mismo mercado donde voy yo.

El arco y la flecha proyectada en la tela blanca dejaba su paso a un cartel que decía "almacén" y se veían dos personas comprando un kilo de papas (palabra de origen quechua, dicho sea de paso).

Finalmente, nos centramos en la relación entre los pueblos indígenas y la *naturaleza*, a partir del estereotipo siempre vigente que plantea una suerte de comunión de los pueblos originarios con el orden de la naturaleza. El maestro, que había preparado su clase con mucho compromiso, afirmó que, para ir cerrando el día de hoy, conoceríamos cómo lxs indígenas vivían también en contacto constante con la naturaleza, como si fueran una sola cosa, en armonía y paz. Un fogón y personas sentadas en ronda dejaba paso a un maestro indígena que se preparaba para ir a la escuela a trabajar…

Para cerrar, el maestro miraba al público y decía en voz alta:

–Qué loco, yo les enseñé a mis estudiantes como aprendí que había que enseñar este contenido, nunca me cuestioné todo esto. ¿Tendré que actualizarme o estudiar para saber todas estas cosas? –y se iba de la escena…

Para cada escena se hicieron títeres y objetos con cartón. Con un enorme compromiso las personas de ambos espacios trabajaron en conjunto para que todo estuviera listo para la fecha estimada, que iba cambiando porque no queríamos dejar ningún cabo suelto.

La obra

El viernes 2 de diciembre de 2022, en el Máxima Luppo y a sala llena se estrenó *Veo, veo… ¿y vos qué ves? Sombras, títeres y pueblos indígenas*. Una comisión de gráfica y difusión se ocupó de hacer un flyer y, además, una suerte de tríptico que se entregaba a la entrada del improvisado teatro, en el que se dejaban algunas sugerencias y orientaciones para abordar la temática.

Llegamos un rato antes, bastante antes, pues había que ordenar y decorar el espacio, así como poner la tela a través de la cual se proyectarían las sombras con luz de lámparas y con las linternas de los celulares de lxs estudiantes. Era el último día de clases y la generosidad de varias profes hizo que la obra fuera un éxito rotundo de público.

Llevamos dos wiphalas y decidimos que estuvieran a ambos lados de la pantalla –aporte invaluable del Centro de Recursos de la ENS 1–, discutiendo previamente acerca de su uso para no banalizar lo que simboliza hoy para los pueblos originarios de Abya Yala[3]. Hicimos un ensayo general y probamos la música, ya que una estudiante había seleccionado, para cada momento, efectos de sonido (pájaros, viento, crepitar del fuego, bocinas).

El público se agolpaba en la puerta y el personaje del maestro invitó a quienes iban llegando a ser parte de esta clase.

Cerramos con la canción "Los hermanos Pinzones" de Horacio Fontova, para coronar y compartir con el público esta sensación de fiesta en el cuerpo que acontece cuando sucede el aprendizaje y la comunicación, y también para quitar el velo de solemnidad a ciertos temas.

[3] Abya Yala es el nombre dado al continente americano por el pueblo Kuna de Panamá y Colombia antes de la Conquista de América. Abya Yala significa "tierra fecunda", "tierra en plena madurez", "tierra de sangre vital".

Reflexiones finales

Más allá de los contenidos específicos, y de haber podido concretar la propuesta, el hecho de relacionar dos espacios a primera vista muy diferentes entre sí dio cuenta de la enorme riqueza de la articulación. Pero también comprendimos la necesidad de generar espacios institucionales para dicha articulación. Las profesoras de ambos espacios sentimos que estábamos formándonos en temas que no necesariamente conocíamos, lo cual nos permitía elaborar propuestas con nuevas herramientas.

En un contexto en el que la formación docente está en riesgo, la construcción de propuestas de trabajo cada vez más plurales, más acordes con la pregunta acerca de nuestra propia identidad y nuestra cosmovisión, se convierten en una herramienta fundamental de lucha colectiva para una educación transformadora. Por otro lado, enseñar en la formación docente también implica transmitir que, cuando el respeto y la valoración suceden, todo crece, todo es más fácil, todo tiene otro sentido.

Para nuestra sorpresa, este trabajo generó una propuesta superadora. Así, dos estudiantes que estaban en el público y que habían cursado el EDDI de Diversidad cultural e inclusión tomaron el guante y se presentaron, para ampliar la propuesta con una performance a realizarse en un espacio público, en el contexto de la Convocatoria Nacional "Formando docentes, ampliando la participación estudiantil" realizada por el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación.

Aún resuena la voz de una estudiante de la cátedra de la profe Claudia Loyola que estaba entre el público y dijo haber nacido en la República Plurinacional de Bolivia: "¡Qué bueno es ver cómo muestran que muchas de las personas que estamos en el profesorado tenemos esa identidad y no formamos parte del pasado!". Y es que mientras escribíamos esta experiencia para compartir, volvimos a decirnos que no es sino en la vida cotidiana en donde encontramos los insumos necesarios para que crezcan proyectos verdaderamente significativos.

El proyecto "La escuela y sus representaciones: Pueblos indígenas a la luz de la sombra" surge a finales de 2022 en los pasillos del Normal 1, impulsadxs por una actividad intercátedra del EDDI de Diversidad Cultural e Inclusión y el LAE Títeres.
Facundo Rosso y Lucía Ponce Gamboa, ex alumnxs de la profesora Gabriela Nacach, decidieron presentar al INFD este proyecto que busca repensar las prácticas docentes en torno a las representaciones indígenas en la escuela, de modo tal de extender la reflexión a la comunidad y problematizar cuestiones que, a 40 años de democracia, en materia de derechos están pendientes.
Se suman a la propuesta lxs alumnxs Josefina Althabe, Lucía Borgo, Federico Sosa, Sofía Pittari, Yamila Gale, Victoria Zorz, Manuela Rodríguez y Candela Butter.
La propuesta del grupo se desdobla en dos objetivos: En términos intrainstitucionales, busca consolidar espacios de discusión y de reflexión colectiva. En términos más amplios, aspira a la realización de una presentación teatral de sombras en un espacio público para interpelar las históricas representaciones escolares sobre nuestros pueblos originarios. Además, posibilitará profundizar el rol de las instituciones formadoras en la construcción de una sociedad más plural que desafíe su propia construcción identitaria.

Espacios poéticos: construir un aprender desde la experiencia

MARÍA PILAR REY VALEIRAS, MAGALÍ FLAVIA BORELLI Y CAMILA LARA*

Construir confianza para decir,
autorizarnos a escribir.
Tomar distancia sobre nuestro quehacer
cotidiano y recuperarlo desde otro lugar.
Posicionarnos en un punto de reflexión e
invención sobre nuestro accionar pedagógico.
María Laura Galli

El presente artículo se encuentra tejido como una bitácora de escuela. Inspiradas en Teresa Punta (2013) y su invitación a la escritura como un *volver a nacer escuela*, a ver, escribir y compartir lo bello y lo cóncavo que construimos, ponemos en valor el registro escrito de nuestras memorias pedagógicas como herramientas para pensarnos, inspirarnos, desandar lo cotidiano, compartir y abrir nuevas preguntas.

Esta escritura es, además, producto de una experiencia compartida, aun ejerciendo en distintas escuelas públicas y distintos niveles, en

* María Pilar Rey Valeiras es Profesora de Nivel Inicial, con especialización en Jardín Maternal y Profesora de Artes Visuales. Maestranda en Educación para la Primera Infancia (UBA), Licenciada en Educación Inicial (UNSAM) y Diplomada en Pedagogía de las Diferencias (FLACSO). Actualmente es docente de profesorados en áreas vinculadas al arte, la educación y la primera infancia.
Magalí Flavia Borelli es Diplomada Superior en Diversidad y Educación (UCES), Especialista en Políticas de la Infancia y Licenciada en Educación Inicial. Es Profesora de Nivel Inicial y de Nivel Primario (ENS N°1 Pte. Roque Sáenz Peña). Docente de Nivel Primario, educadora del Museo de las Escuelas y docente adscripta en la Cátedra Políticas de la Infancia y Arte del Profesorado de Primaria.
Camila Lara es Licenciada en Psicología, Diplomada Superior en Diversidad y Educación (UCES) y Profesora de Educación Primaria. Trabaja como capacitadora en Escuela de Maestros, en el equipo de Conocimiento del Mundo y dictando cursos para docentes, es Profesora de Nivel Superior en el Instituto Superior Joaquín V. González y docente en Nivel Primario.

la que nos invitamos a preguntarnos juntas sobre la escuela que queremos y que nuestras infancias necesitan. Compartimos textos que nos interpelan, que nos ayudaron a pensar nuevas formas de caminar, pues, al decir de Larrosa (2009):

> Toda escritura es un dar a leer, un dar a pensar, un dar a escribir, una invitación a que otros pongan también su propia experiencia, sus propias palabras, sus propios pensamientos, sus propias inquietudes, sus propios recuerdos, sus propias preguntas, su propia escritura. (p. 9)

Queremos construir reflexiones alrededor de las prácticas cotidianas hechas por educadoras que habitamos la escuela y que nos ayuden a repensarnos, y es por ello que surge esta escritura como huella de lo transitado. Construir juntas nos permitió generar lazos con distintas comunidades educativas, traspasar las paredes de la escuela, resignificar nuestras prácticas que atraviesan la cotidianidad de la propia institución escolar.

Estas propuestas tienen anclaje en una educación que se piensa desde la experiencia, al decir de Larrosa (2002), aquello que nos pasa, que nos llega, nos atraviesa, que potencia los aprendizajes. Para que algo acontezca, entonces, el autor va a plantear este necesario gesto de interrupción:

> un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. (p. 5)

Ahora bien, ¿de qué manera podemos interrumpir la vorágine escolar? ¿Cómo interrumpir aquello que sucede todos los días en un mismo espacio y con los mismos sujetos, nuestrxs estudiantes? ¿Cómo transformar el espacio escuela en un terreno de experiencias significativas?

A partir de estos interrogantes y repensando nuestras prácticas en las aulas, nos propusimos generar en las escuelas algo distinto y que de alguna manera irrumpa en el ámbito escolar. Un gesto complejo, disruptivo y urgente de interrupción, para inaugurar, en palabras de Gadamer (1991), el tiempo de la fiesta: "al llenar el tiempo de la fiesta, el tiempo se ha vuelto festivo, y con ello está inmediatamente conectado el carácter de celebración de la fiesta. Esto es lo que puede llamarse tiempo propio" (p. 48). Estos tiempos se constituyeron, para nosotras, a partir de la generación de espacios que invitan a detenerse, a demorarse, a encontrar la belleza, a sentir a través del propio cuerpo y, desde los aportes de Abad Molina (2017), dejándose atrapar y rescatarse por el juego "en una red de acciones, pensamientos y representaciones en la que solo juntxs somos buscadores de sentido" (p. 12).

Es decir que este tiempo de la fiesta se construye con otrxs, colectivamente. Un espacio-tiempo que nos une, donde todxs son incluidxs en la celebración, que devela lo trascendente y profundo de las cosas.

Desde esta mirada, Larrosa (2006) nos propone revisar la educación a partir de la experiencia como "eso que me pasa", como un acontecimiento exterior a nosotrxs, pero el lugar de la experiencia somos cada unx, en nuestras palabras, ideas, representaciones, sentimientos, saberes, emociones. En palabras del autor:

> la experiencia es un paso, un pasaje, un recorrido. Si la palabra experiencia tiene el *ex* de lo exterior, tiene también ese *per* que es un radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje. La experiencia supone entonces una salida de sí hacia otra cosa,

> un paso hacia otra cosa, (...) hacia ese eso de "eso que me pasa". (p. 46)

Un tiempo donde, según Carvalho, Harvez y Milocco (2021), pensamos algo realmente profundo, donde se produce un desafío de presencia muy grande, en el que pueden aparecer diversos elementos sensoriales que nos tocan una fibra sutil y, por su característica efímera, pasa rápidamente y deja su rastro en el cuerpo. "Porque estar permeables a ese tipo de registro físico es hacer hincapié en la vida que nos atraviesa" (p. 101).

En tiempos donde vemos tantas vulneraciones de derechos hacia nuestrxs niñxs y jóvenes, y luego de un tiempo de aislamiento en pandemia que nos mantuvo en una cercanía a la distancia, nos propusimos crear condiciones de posibilidad, barajar y dar de nuevo, reafirmar los sentidos del estar juntxs. Porque, al decir de Abad Molina (2017): "Los espacios son transformados a la vez que transforman para mostrar cada una de las identidades que lo habitan" (p. 12).

Por ello, construimos espacios estéticos que pongan en diálogo nuestros propósitos de enseñanza desde la experiencia, el cuerpo en el espacio y la singularidad de cada quien. Pensados desde una educación por el arte en la que, como plantea Herbert Read (1995), se da desde un enfoque integral de la realidad,

En tiempos donde vemos tantas vulneraciones de derechos hacia nuestrxs niñxs y jóvenes, y luego de un tiempo de aislamiento en pandemia que nos mantuvo en una cercanía a la distancia, nos propusimos crear condiciones de posibilidad, barajar y dar de nuevo, reafirmar los sentidos del estar juntxs.

ya que propicia una relación armónica entre la singularidad y la unidad social y entre el ser humano y el mundo exterior, una educación para la libertad que significa el desenvolvimiento de los impulsos creadores como necesidad vital de nuestra cultura.

Desde esta mirada, nos gustaría compartir las propuestas que llevamos a cabo en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires en nivel inicial, primario y superior que permitieron generar experiencias, no sólo en lxs estudiantes, sino también en nosotras como docentes y en el resto de la comunidad educativa.

Libros como puertas hacia muchos mundos posibles: *La Ola*

Esta experiencia fue realizada en una Sala de 4 años y en un primer grado a partir del trabajo en la agenda de lectura con el libro *La Ola*, de Suzy Lee[1], y en el Profesorado de Educación Primaria (PEP), como parte de una clase que nos invitó a repensar la escuela desde la experiencia y la educación por el arte.

En Nivel Inicial

El Espacio Poético nace en una sala de 4 años de una escuela pública de Flores, cuyo Proyecto Escuela planteaba la importancia de resignificar los espacios y, a su vez, la construcción de una huerta en el patio del jardín, para la que nuestra sala era referente.

Pensamos la escuela como parte de la vida, que lo que sucede allí debe tener sentidos profundos para las infancias. Por ello, no podíamos dejar de pensar la huerta como

[1] Lee, S. (2008). *La Ola*. Madrid: Barbara Fiore Editora.

metáfora de la vida, regenerándose, volviendo a nacer en ese contexto de pandemia en que nos volvíamos a encontrar en el jardín, como tampoco podíamos dejar de escuchar las voces ancestrales, sus saberes profundos sobre la tierra y sus cuidados. Surgió entonces una agenda de lectura, sin saber que este disparador iba a ser luego retomado y enriquecido en otra aula, de otra escuela de la Ciudad de Buenos Aires, pero en el Nivel Primario. Iniciamos nuestro camino lector con "Pachamama", de editorial Sudestada, que nos invitó a pensar sobre los cantos que quienes trabajan la tierra le ofrecen a sus siembras y cosechas, pero también que la Pachamama tiene sus propios cantos.

–Como los pajaritos. Que yo escucho uno que hace así –dijo un niño, y silbó.

–O como la lluvia –dijo otra.

–O como las olas –dijo Isa, que luego de la pandemia se tuvo que mudar desde la costa argentina a la ciudad, y todavía tenía el ruido del mar resonando cerca. En ese proceso la acompañamos, en la difícil tarea que significó para ella conocernos y estar con nosotrxs en el jardín.

Así, apareció el libro La Ola, y luego de leerlo, la importancia de que ese mar que a Isa le resonaba se vuelva experiencia, juego, inunde la sala.

Entendemos el espacio como una experiencia estética, que se vive con todos los sentidos, percibiendo, apreciando, contemplando, creando y participando de actos que conmueven, ya que son para las infancias particularmente impactantes.

Para ello pensamos objetos, aromas, texturas, colores, sensaciones, invitaciones del hacer y sonidos que propongan el despliegue lúdico del juego simbólico y creativo en la infancia en el que las diversas propuestas de juego e interacción les permitan a cada quien participar desde sus posibilidades y deseos.

–Vamos, hay que levantarse para ir a la playa –dijo uno.

–Dale, esperame que estoy calentando el agua para el mate –agregué.

–Y no te olvides la plata para comprar un helado –pidió otra.

Se desplegó una exploración rica de todo aquello que estaba dispuesto en el espacio y también un juego simbólico desde los saberes y experiencias de cada quien.

–¿Podemos mojar la arena para hacer unos castillitos? –pidieron, transformando el espacio con sus ideas que siempre superan nuestras expectativas.

Castillos de arena, filitas de caracoles, dos niñas tomando sol y preparando mates o bebidas frescas, exploraciones del libro La Ola, arena seca que corre entre los dedos de las manos, y luego de los pies que se descalzaron para sentirla, silencios para escuchar el ruido de las olas, espuma que corría entre las manos que resbalaban entre caracoles,

muchas risas, a veces algún grito de emoción o de algunx vendedorx ambulante que pasaba ofreciendo helado, pirulines o choclo. Tal como plantea Abad Molina (2017): "Metáforas del espacio que acogen la vida de relación y la calidad del encuentro como proceso educativo y no como fin" (p. 12).

Un espacio de encuentro que le dio a cada quien un lugar para desplegar su potencial y su deseo y que, sin haberlo planeado precisamente, alojó a Isa y la invitó, desde lo más profundo de su existencia, a habitar la escuela.

En Nivel Primario

La propuesta se vio fuertemente ligada al área de Prácticas del Lenguaje, entendiendo la importancia de ofrecer en la escuela espacios que puedan favorecer los procesos de lectura y formar una comunidad de lectores y escritores, tal como plantea el Diseño Curricular de Nivel Primario (2004), pero también ofrecer momentos de lectura que puedan transitarse por medio de los sentidos, como bien explica Larrosa (2006), una alfabetización que no tiene que ver con enseñar a leer en el sentido de la comprensión, sino en el sentido de la experiencia, "una alfabetización que tuviera que ver con formar lectores abiertos a la experiencia, a que algo les pase al leer, abiertos a su propia transformación, abiertos, por consiguiente, a no reconocerse en el espejo" (p. 93).

En primer lugar, el libro fue presentado a lxs niñxs compartiendo una lectura con el grupo total. Luego de esta primera lectura, surgió un intercambio a partir de la pregunta: *¿Quién fue a una playa?*, frente a la cual lxs niñxs comentaron y expresaron sus ganas de conocer y estar en una playa.

A partir de esta primera experiencia que hicimos en inicial, que trasciende la literatura y nos permite vivir con nuestro cuerpo aquello

que está ahí para nosotrxs –una playa que atraviesa las hojas del libro y que es parte de la sala, del aula y en la que son lxs niñxs lxs protagonistas de la historia–, surgió la posibilidad de replicarla en el Nivel Primario, en un primer grado de una escuela pública en San Cristóbal, entendiendo a la propuesta como un acto no solamente literario, sino también como una propuesta lúdica disruptiva de la rigidez que intentamos modificar todos los días en la escuela primaria. La pregunta era: ¿Cómo construir en Nivel Primario esos espacios disruptivos de la cotidianeidad escolar? ¿Cuál iba a ser la consigna para vivir esta experiencia? ¿Dónde y cómo llevarla a cabo?

Como sucede en el colectivo docente, y particularmente en esta propuesta que

construimos juntas, los materiales se van prestando, compartiendo, reutilizando; y aquellos materiales que se usaron para construir la playa en el Nivel Inicial fueron resignificados para armar la propuesta en el Nivel Primario. Junto a Victoria Chmaruk, una colega de Educación Física, compramos arena y armamos el escenario de la playa en el patio de la escuela. Esto es parte también de transitar la escuela de otros modos, rompiendo los compartimentos estancos de las disciplinas y las materias, con la generosidad de esta compañera que se abrió al desafío de explorar otros modos juntas. Esperamos al grupo con el espacio preparado en el patio de la escuela y lxs invitamos a transitarlo sin ninguna consigna específica o, mejor dicho, con la consigna de explorar.

Al ingresar al patio, el asombro ante la actividad era enorme, lo que hizo que algunxs no supieran cómo actuar; esperaban una consigna que les indicara lo que debían hacer, mientras otrxs rápidamente pudieron zambullirse en la propuesta. Luego de permitir un tiempo de exploración, muchxs comenzaron a jugar con la arena y lo hicieron durante todo el tiempo que duró la actividad, otrxs observaron las obras de arte, las poesías que contenían y el libro, comentando entre ellxs, realizando lecturas por sí mismxs. Se pudo percibir y disfrutar del placer que genera permitirnos, dentro de la escuela, detener el tiempo para involucrarnos en una actividad con todos nuestros sentidos, creando una experiencia conjunta que nos permitió trabajar con otras docentes no solo de la institución, sino también de otras instituciones y niveles, pensando en equipo. Esta experiencia nos permite, como docentes y alumnxs, transitar la escuela posicionadxs desde una mirada más amorosa de las prácticas de enseñanza que nos permitieron detener unos segundos el tiempo, la vorágine. Nos dedicamos a disfrutar, explorar y pensar desde un lugar distinto que nos conforma como sujetos de derecho y nos permite brindarles a nuestrxs alumnxs experiencias que amplían su repertorio cultural.

En Nivel Superior

Presentamos la experiencia en profesorados de Primaria y de Nivel Inicial de institutos terciarios de la CABA, en el marco de una clase que titulamos “La educación como experiencia”.

Si no es fácil encontrar intervenciones poéticas en el Nivel Primario, mucho menos en Superior. Aquí no encontramos espacios para el guardado del material, ni aulas acondicionadas para tal fin, por lo tanto, el primer desafío fue transportar el material hacia los institutos. A su vez, los tiempos de armado son complejos ya que las aulas suelen estar ocupadas por otros grupos previo a la cursada, lo que genera también necesidades de acuerdos con profes o estudiantes. Sin embargo, estábamos tan convencidas de la potencia de la experiencia, que pudimos sortear cada desafío.

Aquí, el espacio se pobló de un repertorio de textos, libros y poesías mucho más profundo, pues era pensado para docentes en formación.

Al ingresar lxs estudiantes al espacio, pudimos notar sus expresiones de sorpresa e incomodidad, de no saber qué hacer, cómo actuar, moverse y accionar en un espacio que rompía con el habitus del ser estudiante en Nivel Superior.

Dejamos transcurrir el tiempo y las exploraciones aparecieron. Primero, tímidamente, hacia los libros y textos, luego, hacia el juego y exploración del espacio.

En adultxs, es más complejo que pueda aparecer el juego simbólico y la imaginación, pero sí ponían en palabras la importancia de ver, tocar, oler, sentir, escuchar, el sentir la ruptura de tiempo-espacio y la importancia de pasar la teoría por el cuerpo y, al decir de Marlene Wayar (2018), "esta potencia radica en la posibilidad de abordar la infancia a partir de nuestra propia experiencia y no con la distancia de no implicarnos, como si no fuéramos el mismísimo objeto de estudio. Creo que somos nuestro primer objeto de arte" (p. 19).

Lentamente, lxs estudiantes van arrimándose a los objetos, a explorarlos y sentirlos, entregándose a la experiencia, una experiencia que les permite vivenciar desde el rol de alumnxs, pero también lxs desafía a pensarse como docentes, a pensar sus futuras y/o actuales prácticas dentro de las instituciones educativas.

En el Bosque

Esta experiencia se llevó a cabo en Nivel Inicial, en segundo ciclo de Nivel Primario y en un taller para docentes.

Nivel Inicial

En Nivel Inicial, la experiencia se encontraba vinculada a la relatada previamente. Observar al grupo en la huerta nos invitaba a pensar en la necesidad que tenían de explorar la tierra, de moverla, hundir los

dedos, olerla, trasvasarla, colarla, pasarla de un recipiente a otro con objetos, sentirla. Esta idea se potenció con una propuesta de un niño del grupo.

–¿Y si ahora jugamos a un bosque?

Entonces, pensando en la agenda de lectura que veníamos construyendo, leímos juntxs *Donde viven los monstruos*, de Maurice Sendak[2], y así, del libro surgió un nuevo mundo por explorar.

Nivel Primario

Siguiendo la idea de la literatura a través de los sentidos, en cuarto grado nos propusimos preparar el espacio para dar comienzo a la propuesta de poesía. Un espacio que nos permita encontrar nuevos sentidos a las cosas naturales, donde florezca la creatividad y nazcan las metáforas.

En segundo ciclo no estamos acostumbradxs a generar este tipo de propuestas que vienen a interrumpir la cotidianidad de la escuela primaria: el ser estudiante, el orden del aula, el trabajo en la carpeta, la disposición de las sillas y las mesas. Una propuesta que, según lxs niñxs, lxs hace recordar al Nivel Inicial, cuando podían tirarse al piso, explorar y divertirse. Al comienzo, se mostraron sorprendidxs al ver su aula de todos los días convertida en otro espacio. "Casi que parecía otro lugar", se escuchó decir tímidamente al entrar.

De a poco, pudieron dejarse llevar por la magia del bosque y las poesías que podían susurrar a sus compañerxs al oído. Tiradxs en el piso, cubiertxs de ramas y hojas y jugando con la tierra sin pensar en la pulcritud del delantal blanco, muchxs habían sentido por primera vez la experiencia de transitar la magia del bosque.

Tan poderosa ha sido, que luego construimos junto a ellxs un nuevo espacio poético del bosque para compartir con sus familias. Lxs chicxs, con el bagaje de la experiencia transitada, pudieron construir cada espacio con su impronta, ubicando delicadamente cada objeto, haciendo acuerdos sobre su disposición, e invitar luego a sus familias, dando cuenta con su propia voz de la experiencia profunda que transitaron y proponían ahora vivenciar juntxs.

Espacio de formación docente

Con la idea de compartir la experiencia con otrxs docentes, la misma que nos mueve a escribir este artículo, impulsamos un taller de formación para docentes en el que se proponía, como primera instancia, hacer experiencia en el espacio del bosque.

Allí, incluimos una selección de libros, obras de arte, poesías, juegos con animales, vinculadas al eje de la experiencia y transversalizadas desde diversas disciplinas.

La propuesta era, entonces, comenzar a pensar en los fundamentos de la educación como experiencia que sostuvimos en el presente artículo, pero desde la recuperación del propio hacer de las docentes en el espacio.

[2] Sendak, M. (1977) [1963]. *Donde viven los monstruos*. Madrid: Alfaguara.

Las participantes comentaron que fue una experiencia enriquecedora, y los primeros intercambios aludieron a los recuerdos que las sensaciones del espacio les produjeron: sus particulares experiencias de vida vibrando en ese espacio común.

Reflexiones conjuntas

Deseamos que estos relatos, preguntas y pensamientos que compartimos y transitamos juntas abran hoy un espacio para toda la comunidad docente, desplegando un camino para seguir multiplicando estas propuestas.

Creemos que, aunque parezca complejo, lo único necesario es poder pensar la educación desde otras miradas y perspectivas, es decir, concebir a nuestrxs estudiantes como sujetos de derecho, como ciudadanxs críticxs que necesitan transitar la educación con vivencias que puedan enriquecer sus repertorios culturales, al decir de Abad Molina (2017), "como si la lúdica fuera una necesidad tan insustituible como el alimento" (p. 11).

Nos despedimos aquí, con el anhelo de que estas páginas sean el comienzo de muchos otros relatos sobre lo que estamos transitando aún, que son experiencias novedosas tanto para nuestrxs alumnxs como para nosotras, y que esperamos otrxs replicarán… para seguir escribiendo otros modos de construir escuela.

Bibliografía

Abad Molina, J. (2017). Prólogo. En: Lapolla, P.; Mucci, M. y Arce, M., *Experiencias artísticas con instalaciones: trabajos interdisciplinarios de simbolización y juego en la escuela infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Carvalho, C.; Harvez, E. y Milocco, L. (2021). *Pim Pau. Arte y educación en las infancias.* Buenos Aires: Tucumpá.

Gadamer, H. (1991). *La actualidad de lo bello*. Buenos Aires, México, Barcelona: Paidós, I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Galli, M. L. (2021). Docentes que cuentan en pandemia. Acerca del proceso de escritura de docentes de Nivel Inicial en espacios educativos para hijas e hijos de estudiantes de secundaria madres y padres. Redes De Extensión, (8), *Revistascientificas.filo.uba*

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2004). Diseño Curricular de Ciudad de Buenos Aires, Nivel Primario.

Larrosa, J. (2002). *Experiencia y pasión. En: Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes, pp. 165-178.

Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia. En: Aloma. Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació*, 19, 87-112. Universitat de Barcelona.

Larrosa, J. (2009). Palabras para una educación otra. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Punta, T. (2013). *Señales de vida: una bitácora de escuela*. Colección del Melón. Buenos Aires: Lugar editorial.

Read, H. (1995) [1943]. *Educación por el arte*. Madrid: Paidós Educador.

Wayar, M. (2018). *Travesti. Una teoría lo suficientemente buena*. Buenos Aires: Muchas Nueces.

Expresión corporal en la formación docente de Nivel Inicial
Ideas, imágenes, reflexiones

SILVINA GABRINETTI*

Introducción

Este artículo surge de interrogantes, reflexiones, observaciones de mi andar por institutos de formación docente de nivel inicial, en torno a temáticas que considero relevantes en vínculo con la Expresión corporal (en adelante, EC): lo lúdico, lo artístico, el movimiento, lo corporal, articulados con la experiencia en la formación.

Cuestiones como el disponerse hacia el movimiento para crear, imaginar y, a partir de ahí, desplegarse… Reflexiones sobre cómo interpelar, la búsqueda de la forma y las estrategias para lograr tocar, mover y conmover a otros. Un pensamiento sobre la expresión corporal en la formación docente de nivel inicial.

De dónde partimos

El movimiento está presente en todo lo que nos rodea, es lo que nos convoca, el movimiento es lo que produce cambios, transformaciones, crecimientos, vida. Lo que hace andar/rodar/crear/vivir... Etimológicamente, la palabra “movimiento”/ ”mover” se

* Profesora de Expresión Corporal. Licenciada en Composición Coreográfica Mención Expresión Corporal. Socióloga. Docente de Expresión Corporal en institutos de formación docente: Normal 1 y Eccleston, en la Universidad Nacional de Luján y en el Instituto Vocacional de Arte.

asocia a mudar algo de un lugar a otro; palabras asociadas a éstas son "conmover", "motivo", "motivar", entre otras. A su vez, la palabra "emoción" está ligada al movimiento, considerándola como un cambio, un movimiento de un estado de ánimo a otro.

Nacemos en movimiento, nos vinculamos en movimiento y aprendemos en movimiento. Desde nuestros orígenes, lo corporal se vuelve evidente y cobra relevancia: acción, vínculos, contactos, lenguajes...

Voy a compartir dos imágenes: la de un bebé balanceándose al compás de su canto, de su propia voz, y la de un bebé balanceándose al ver algo que se mueve. Estas imágenes representan movimiento, ritmo y repetición.

Ahora, planteo una pregunta: ¿con qué relacionás el movimiento?[1]

Aparecen muchas y variadas respuestas, algunas vinculadas con la naturaleza, con el aire libre, con diversión, pero hay una que se repite especialmente: "libertad". Siendo una palabra tan común y siendo que el movimiento es imprescindible en nuestras vidas, la idea y percepción que tenemos de nuestra posibilidad de generar movimiento difiere de esta cotidianidad.

En EC, el movimiento es el nudo, es nuestro medio y nuestro fin, es nuestro canal y nuestra creación. Sin embargo, cuando nos disponemos a realizar actividades de EC en nuestros primeros encuentros, el movimiento aparece como algo externo, distante o ajeno a nosotros mismos. ¿Cómo desandar esta percepción y reconectar con nosotros mismos?

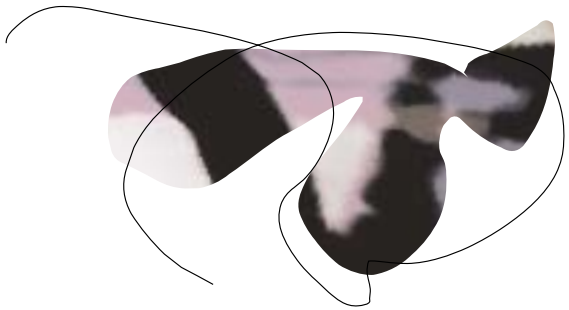
Lo mismo ocurre con lo corporal, con el acto de "mover el cuerpo", como se suele decir, y con conectar de manera más consciente con nosotros mismos, con nuestras sensaciones, con nuestras posibilidades y, en definitiva, con quienes somos.

¿Qué cambios sucedieron como experiencia corporal entre ese flujo constante de movimiento, de ser corporal en acción que somos en nuestras primeras experiencias de vida, y esa sensación de movimiento ajeno que observamos y expresan las estudiantes en las clases de Expresión corporal, especialmente al comienzo del cuatrimestre?

Al final de estos encuentros, después de la práctica de EC, con frecuencia surge la palabra "relajación", el sentirse relajada, incluso si no hemos tenido una propuesta específica con ese propósito y, en realidad, nos hemos movido o bailado con fruición.

Entonces, surge la pregunta: ¿qué implica esa sensación de estar relajada? Pregunto: ¿cómo desmenuzarías o describirías ese sentirse relajado? Como respuestas, se mencionan la diversión, la posibilidad de conectar con las propias sensaciones, la de simplemente "mover el cuerpo" y bailar, sumergirse en el movimiento. Por lo tanto, libertad, relajación.

Nacemos en movimiento, nos vinculamos en movimiento y aprendemos en movimiento. Desde nuestros orígenes, lo corporal se vuelve evidente y cobra relevancia: acción, vínculos, contactos, lenguajes...



Jorge Larrosa cita a Elías Canetti:

> La palabra libertad sirve para expresar una tensión muy importante, quizá la más importante de todas. Uno quiere siempre marcharse, y cuando el lugar al que uno quiere ir no tiene nombre, cuando es indeterminado y no se ven en él fronteras, lo llamamos libertad. […] Y uno quiere marcharse porque se asfixia, porque el lugar en el que está se le hace irrespirable. El origen de la libertad está en la respiración. (p. 106)

[1] Esta es una pregunta que les planteo a las estudiantes, como una manera de motivarlas a indagar sobre lo que el movimiento les remite, evoca o significa personalmente.

Una explicación posible, relacionada con lo corporal, es el sentirse en una conexión más sensible con una misma a través de la respiración. Con ella experimentamos la sensación de libertad, de un espacio ilimitado diferente. Es la búsqueda de ir hacia otro lugar, quizá imaginario, quizá con eso baste. Es la puerta, o una de las puertas, que la EC intenta abrir, dejar abierta, comenzar a abrir...

Bachelard también establece una conexión entre la respiración y el espacio sin límites, la inmensidad. Él menciona que "la vocal 'a' es la vocal de la inmensidad. Es un espacio sonoro que comienza en un suspiro y que se extiende sin límites" (p. 236). Es una respiración sonora que provoca la sensación de sentir el aire resonando en las cuerdas vocales, sonando y retumbando desde adentro hacia afuera, escapando libremente, expandiéndose sin fronteras hacia otros lugares, lejanos, inciertos y desconocidos. Es perderse en otros mundos para encontrarse a uno mismo, creando.

Pensar la escuela

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

Débora Kozak

En esta línea, considero que la tarea docente en EC consiste en construir un proceso que permita habilitar la vuelta a una conexión sensible y atenta, recuperar de manera consciente ese vínculo corporal con una misma, enfocado en el disfrute, lo lúdico y lo creativo. El objetivo es que los encuentros de EC y todo lo que ocurra allí sean una experiencia significativa para cada estudiante. Entiendo la experiencia como una vivencia sentida que implica transformación y un proceso de introspección personal.

Me propongo que los estudiantes puedan sentir, en los encuentros/clases, que lo que "hacen", los "toca", los "transforma". Los lenguajes artísticos son una buena puerta de entrada para involucrarse y lograr que el hacer se convierta en experiencia. Para que esto suceda, es necesario fomentar una actitud activa, autónoma, crítica y creadora.

En palabras de Contreras y Pérez de Lara:

> la experiencia es en primer lugar vivencia, y no ideas o palabras. Por eso, para poder decir algo de la experiencia, el pensamiento tiene que inventar. Tiene que inventar para decir en otro plano (el de las ideas y las palabras) lo que sólo acontece viviendo. Pero tiene que inventar, como ha explicado Chiara Zamboni, para evitar que el lenguaje convencional dé por supuesto, en los significados ya atribuidos a las palabras y a las expresiones, que aquello vivido se correspondía con algo ya existente y por tanto no nuevo. (p. 37)

La posibilidad de inventar en movimiento es fundamental en la EC. Se trata de crear un espacio y una disposición para explorar e inventar nuestra propia forma de "decir" a través del movimiento. Los lenguajes artísticos habilitan esta búsqueda del propio lenguaje, que abre sentido y que crea otra "cosa"/estado diferente de lo conocido. Esta creación implica una transformación personal y también en relación con los demás.

Esta oportunidad de experimentación y creación de nuevas y únicas maneras de "decir", de inventar, permite mover y sacudir lo establecido. Nos encontramos en el plano de lo sensible, lo imaginario, lo afectivo y lo creativo; es un salto hacia otras formas de hacer y pensar, de entrar a otras lógicas y otros mundos.

¿Cuáles son las formas y los procedimientos que ofrecen la oportunidad de recuperar

o improvisar nuevas formas de disposición corporal hacia el movimiento, la danza y el vínculo con una misma y con otros? ¿Cómo podemos generar una experiencia que abra a las estudiantes cuando actúen desde el rol docente?

Los ejes que guían esta búsqueda desde mi rol docente son los siguientes:

- el disponer;
- la conexión sensible;
- darse oportunidad;
- habilitar el espacio de los encuentros como un espacio para "dejarse llevar";
- un espacio de confianza lúdico;
- dar lugar y generar propuestas que fomenten la imaginación y el despliegue del propio movimiento, que ayuden a conectar con otros de manera lúdica, creativa y directa en términos vinculares;
- ofrecer la posibilidad de bajar el nivel de esa mirada censora que obstruye la propia exploración, impidiendo el fluir natural y el "dejarnos hacer".

Estos ejes están en consonancia con los objetivos de la EC como práctica artística. Se trata de buscar las propias maneras de danzar, de crear en movimiento sin una forma preestablecida, creando nuestro propio lenguaje y nuestra propia manera de comunicar lo que nos pasa, lo que queremos transmitir, cambiar forma en movimiento. Y esta práctica debe ser accesible para todos, no sólo para un grupo de elegidos.

Se trata de que las clases de EC en la formación docente de nivel inicial también sean una oportunidad para saberse, pensarse y actuar como creadores de danza. Se trata de reconocer la propia experiencia estética en el camino hacia lo artístico. Varios, o quizá todos estos ejes, están íntimamente ligados a lo que la docente genera: un espacio de confianza, libertad, diálogo y ausencia de prejuicios, lleno de posibilidades habilitadas, guiadas y orientadas en propuestas.

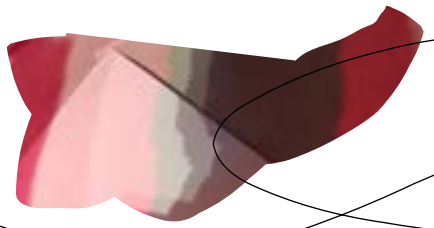
El proceso hacia el "disponerse", hacia la conexión sensible

1er. movimiento: Conocernos, darnos a conocer y expresar aquello que deseamos compartir. Nuestro nombre, la forma en que nos nombramos, las voces que nos nombran. Experimentar el movimiento que provoca nuestro propio nombre, cómo nos nombran. El trazonombre, trazo gráfico generado a partir del movimiento del nombre, y la vuelta al nombre en movimiento en el espacio, entrelazándose con otros trazonombres.

2do. movimiento: Abrir los sentidos de manera consciente. Estar abiertos a lo que nos rodea, en conexión y apertura para el diálogo, tanto internamente como con el afuera. Texturas, sonidos, colores, formas, etc. Todos los sentidos, abiertos como poros que nos conectan. La posibilidad de sorpresa y de alteraciones.

Sentir-Escribir-Mover-Accionar: son componentes de un mismo movimiento, una manifestación de lo que somos. Un inicio para transformar nuestras experiencias en escritura, en movimiento, en acción, convirtiéndose en la "llama" de nuestras producciones creativas. Esto implica poner en juego los diferentes lenguajes.

Es fundamental estar atentos y abiertos a lo que sucede, avanzar, pero también abrirse a la espera, a lo que transcurre. Esta atención y conexión abierta y activa con una misma y con el entorno constituye el primer paso hacia el encuentro con lo imaginario, con la creación. Es un estar presente y disponible, atenta, abierta y conectada con lo que sucede o está por suceder, con aquello que se nos presenta.



Jugando…

Para estar disponible para la creación, es imprescindible adoptar una actitud lúdica. Por esta razón, tanto el espacio de la clase como las actividades propuestas requieren elementos lúdicos, en términos de actitud, así como la posibilidad y libertad de probar y experimentar. En otras palabras, implica jugar y poner en acción lo que genera la propuesta, zambullirse en aquello que motiva y provoca, tratando de no condicionarse. Es permitirse dejarse llevar y entrar en el juego. Como nos dice Eduardo Pavlovsky en su *Historia de un espacio lúdico*:

> si se juega, se juega a fondo
>
> para jugar bien hay que apasionarse
>
> para apasionarse hay que salir del mundo de lo concreto
>
> salir del mundo de lo concreto es introducirse en el mundo de la locura
>
> del mundo de la locura hay que aprender a "entrar" y "salir"
>
> sin introducirse en la locura no hay creatividad
>
> sin creatividad uno se burocratiza, se torna hombre concreto. Repite palabras de otro. (p. 57)

La búsqueda y la intención docente es crear un espacio lúdico donde se pueda actuar sin prejuicios, adentrándose en un mundo diferente, trascendiendo lo concreto, alterando lo establecido y conocido, transformándose, donde lo imaginario fluya.

Otra posible propuesta consiste en enfocarse en las manos, en sus formas y texturas, dejándose llevar por sus caminos, surcos, ondulaciones y recovecos… manos que danzan en el espacio, que nos guían, que se transforman en seres vivos conocidos o inventados, que se entrelazan, interactúan y generan diálogos… "Ver" las manos no solo como manos, sino como seres vivos, y a partir de ahí desplegar el movimiento.

Rilke escribe sobre la obra de Rodin y enriquece esta propuesta docente al decir:

> manos, manos independientes y pequeñas, que, sin pertenecer a ningún cuerpo, son vivientes. Manos que se elevan, irritadas y perversas; manos que parecen ladrar con sus cinco dedos erizados como las cinco fauces de un perro del infierno; manos que caminan, que duermen y manos que se despiertan; manos criminales y cargadas de una pesada herencia, y manos que están fatigadas, que no quieren ya nada, que se han tendido, en cualquier rincón, como bestias enfermas que saben que nadie puede ayudarlas […] pero las manos son ya un organismo complicado, un delta donde mucha vida, venida de lejos, confluye, para volcarse en la gran corriente de la acción. (pp. 56-57)

Trascender la noción de las manos como meras partes del cuerpo y cargarlas de significados diferentes, de vida propia, de imágenes.

Las propuestas…

En EC, al igual que en las actividades artísticas, el "cómo" y el modo en que se llevan a cabo son fundamentales. Es crucial saber cómo disponer a los otros para su propia búsqueda, cómo habilitar, cómo orientar los caminos posibles. Forma parte del rol docente orientar, poner en situación a los otros para que inicien su búsqueda, para que se dispongan a investigar, experimentar y crear. Se trata de ofrecer indicios, señales, mojones… Propuestas. Aunque EC implica movimiento y acción corporal, los docentes proponemos desde la palabra, desde la enunciación verbal.

Paul Valery en su libro *Notas sobre la poesía* afirma: "para un poeta no se trata de decir llueve, sino de crear la lluvia" (p. 39).

Esta frase, aunque el autor la escriba en relación con la poesía, resulta contundente y me ayuda a comprender el rol docente en su forma de habilitar espacios de investigación y creación. Si asociamos esta frase con la propuesta, también llamada "consigna", nos lleva a las elecciones de palabras, a la

composición de su enunciación. Palabras. Frases. Motivaciones. Acompañamientos. Es una forma de expresión, pero la cuestión radica en cómo se dice, cómo se seleccionan las palabras y las entonaciones para ese espacio de búsqueda propia. Siguiendo la idea de Valery, la elección de palabras y frases nos lleva a aproximarnos a lo que se quiere indagar, para que sea el otro quien complete, quien investigue desde sus propias posibilidades. En otra de sus afirmaciones, Valery expresa esta idea:

> La sintaxis y las palabras deben ser en un poema tan precisas como sea posible, pero el sentido debe permanecer impreciso, múltiple, jamás totalmente identificable con una función limitada de los términos… acaba de escribir un sinsentido: es decir, algo que debe recibir un sentido y no ofrecerlo…

Esto nos lleva a elegir cuidadosamente las palabras que expresarán la propuesta, palabras precisas y al mismo tiempo sugerentes, que abran sentido para que sea el otro quien lo complete, en el caso de la EC, a través de su hacer y crear en movimiento.

Volvemos al tema del "cómo" que mencionamos anteriormente: cómo comunicar, cómo expresar lo que queremos transmitir. En el caso del docente de EC, es parte de su actividad artística el modo de decir, de componer las propuestas. Se trata de elegir las palabras adecuadas y acompañarlas con entonaciones, movimientos, miradas y sostenerlas corporalmente. Esto le da una calidad especial a la motivación, al camino que se quiere abrir para los otros. La elección de palabras debe ser lo suficientemente precisa para que se comprenda, pero también precisa para abrir sentidos, de modo que sea la otra persona quien la complete, quien le imprima su propia intención desde su imaginario y su conexión personal, y que provoque su propio proceso de creación.

El enfoque elegido por el docente de EC es artístico. Es el acto de crear con palabras esa motivación, sostenida por el modo de decir, las entonaciones, el acompañamiento corporal y la apertura de sentidos hacia otros mundos a los que invitan a sumergirse. Es "abrir la puerta para ir a jugar"; crear espacios para atravesar lo real…

La calidad de la experiencia en el taller de EC, en el marco de la formación docente, resulta relevante como un posible puente para que la futura docente se sienta una agente motivadora que abre entradas hacia otros mundos en movimiento.

Bibliografía

Bachelard, G. (2012). *La poética del espacio*. México: Fondo de cultura económica.

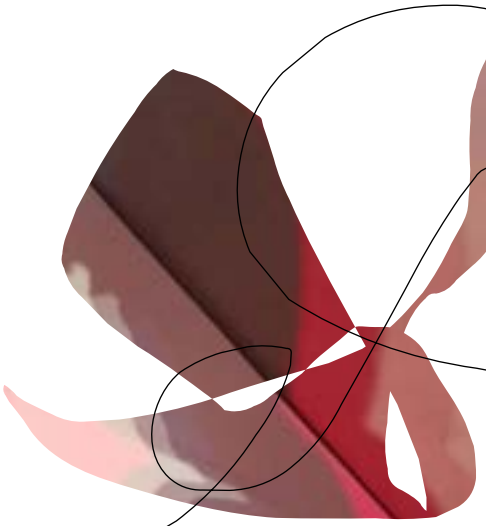
Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.), *Investigar la experiencia educativa*, Madrid: Morata.

Pavlovsky, E. y Kesselman, H. (1980). *Espacios y creatividad*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.

Rilke, M. (1943). *Augusto Rodin*. Buenos Aires: Maxtor.

Valery, P. (2013). *Notas sobre poesía*. Buenos Aires: Hilos editora.



Andar la escuela

La construcción de una Unidad Didáctica en el marco de las residencias*

JULIA CITTA, MARIA PILAR REY VALEIRAS Y MARÍA MILAGROS CABRERA**

Todos nosotros sabemos algo,
todos nosotros ignoramos algo,
por eso aprendemos siempre.
PAULO FREIRE

Educar es el tiempo de la detención,
de lo que se detiene para escuchar, para
mirar, para escribir, para leer, para pensar,
donde unos y otros salen a conocer
y desconocer qué es lo que les pasa.
Más allá de dónde venimos.
Más allá de hacia dónde vamos.
CARLOS SKLIAR

En el presente artículo nos proponemos dar visibilidad a una de las experiencias de talleres de Residencias de nuestro profesorado, valorando la construcción de la Unidad Didáctica en el marco de la asesoría de Ciencias Sociales.

Esta es una propuesta concreta, desde la voz de Milagros Cabrera, quien fue autora y protagonista de la experiencia, y las de las profesoras que la acompañamos en el proceso.

* Agradecemos a Milagros Cabrera, quien fue nuestra estudiante y es nuestra actual colega, por compartir su experiencia. A Lucía, Dana, Natasha y Florencia, sus compañeras, que conformaron un genuino grupo de trabajo, sostén y acompañamiento en el tránsito del taller.

** Julia Citta es Prof. de Ciencias Sociales en la Educación Inicial. Maria Pilar Rey Valeiras es Prof. de Artes Visuales en la Educación Inicial y Talleres de Prácticas 3 y 6. María Milagros Cabrera es Residente del taller y actual Profesora de Nivel Inicial.

Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial tienen como objetivo la indagación del ambiente. Si bien desde los marcos teóricos se aborda el objeto de estudio, muchas veces, al pasar a la práctica, se observan algunas tensiones a la hora de delimitar qué recorte del ambiente social seleccionar para nuestras prácticas pedagógicas.

El ambiente está atravesado por aspectos naturales, sociales y culturales; es en donde se desarrolla la vida de las personas y, por lo tanto, lxs niñxs están inmersxs en él, y portan conocimientos del mundo. Las preguntas que se abren en toda práctica docente son: ¿Qué enseñamos? ¿Qué nuevas oportunidades de aprendizaje ofrecemos a lxs niñxs, que sean valiosas, significativas y potentes con nuestra propuesta?

Las preguntas que se abren en toda práctica docente son: ¿Qué enseñamos? ¿Qué nuevas oportunidades de aprendizaje ofrecemos a lxs niñxs, que sean valiosas, significativas y potentes con nuestra propuesta?

Para dar respuestas a estas preguntas planteamos el desafío de promover prácticas pedagógicas innovadoras, pero es importante centrarnos en que la innovación es un proceso que requiere de ideas y estrategias, y también de la investigación, para modificar algunas prácticas y generar transformaciones en la enseñanza.

Por lo tanto, la innovación es un posicionamiento político, ético y pedagógico que está en constante articulación entre teoría y práctica y que le otorga sentido.

La experiencia que se relata en este artículo es un ejemplo interesante, apreciable y valioso de cómo pensar la práctica y las diferentes etapas que construyen su armado. Se inicia desde el momento en que llegamos al jardín y Milagros conoce al grupo de sala de 3 años:

La institución es una escuela pública que se encuentra situada en el barrio de Recoleta a la que asisten niñxs que viven en ese barrio, así como también en Retiro y en la Villa 31. El grupo de sala de 3 se encontraba conformado por 21 niñxs. Muy pocxs presentaban escolaridad previa, con lo cual para la mayoría fue la primera experiencia en jardín.

Propusimos a Milagros hacer una observación del grupo y creemos interesante aquí volver sobre los sentidos de la observación y caracterización que muchas veces se realizan para "resolver una tarea burocrática" a pedido de alguien más (la profesora, la directora, la supervisora). En este sentido, es necesario resignificar la importancia de la información que cada niñx nos brinda sobre sus recorridos, sus saberes y sus particulares formas de interactuar con lxs demás y con los objetos, así como de aprender.

Presencié un grupo heterogéneo, con dinámicas bastante definidas en relación a cómo se desenvolvían en espacios de interacción, debate y socialización entre ellxs y lxs docentes. Sus mayores áreas de interés eran aquellas que involucraban el juego, la exploración, las artes visuales y la literatura. Asimismo, se mostraban muy curiosxs por adquirir conocimientos que les generasen nuevos desafíos y aprendizajes ya que al finalizar las actividades preguntaban cuándo volverían a jugar con tal o cual material o cuándo volverían a pintar o dibujar con ciertas herramientas. Así como también demostraban el asombro y la gratitud de entrar a la sala y encontrar instalaciones o escenarios lúdicos previamente preparados.

Una vez que conocimos al grupo, inicia la tarea de pensar un mapa significativo, como punto de partida para el trabajo de planificación de las Ciencias Sociales. Sugerimos un proceso de investigación sobre el barrio y sus espacios socioculturales que permitirá, luego, la selección del recorte a trabajar con el grupo.

Intercambiamos al interior del taller sobre la potencia de la experiencia, por qué

salir a buscar información no es lo mismo que recibirla únicamente en la sala, y sobre el valor pedagógico y vivencial que tiene que lxs niñxs estén en contacto directo con su objeto de conocimiento.

Es por ello que inmediatamente comencé a buscar por Google Maps aquellos lugares que me gustaría que el grupo conociera y que, a su vez, estén en los alrededores del jardín para que —por sugerencia de las profesoras, por cuestiones de tiempo, organización y situación económica de las familias— no hubiera que solicitar micros para su traslado.

En esa búsqueda me encontré con muchísimos espacios: supermercados, kioscos, restaurantes, panaderías, casas de lotería, locales de indumentaria, entre otros. Ninguno me convencía…

Pensar la escuela

Recuerdo cuando trabajaba en el nivel inicial, la maravilla de asistir por ejemplo al inicio de la lectoescritura, un momento único e irrepetible en la vida de una persona. ¿Cuántas profesiones te regalan estos momentos?

Débora Kozak

Teniendo en cuenta la importancia que tiene la selección de recortes, las angustias y ansiedades que esto genera en lxs estudiantes, sumado a los tiempos que tiene el Taller 6, durante la selección del recorte, fuimos acompañando a Milagros para pensar juntas qué podían ofrecer aquellos espacios que seleccionó y cómo vincularlos a las experiencias previas de lxs niñxs y convertirlos en su objeto de estudio.

Yo quería planificar algo que primeramente me genere un desafío a mí en la práctica docente y que, a la vez, sea innovador para el grupo.

De este modo, saqué de la posible lista dichos lugares y comencé a buscar de nuevo caminando por el barrio, hasta que encontré dos galerías de arte que estaban cerca. Me anoté las direcciones y horarios correspondientes y me acerqué a ambas para investigar y solicitar información. Dado que una de ellas no era de fácil acceso para lxs niñxs, opté por la Galería "Los Coleccionistas", ubicada en la calle Libertad 978, barrio de Recoleta (CABA), a pocas cuadras del jardín.

Por ello mi posicionamiento docente ante un recorte de este tipo fue con propuestas pensadas para llevar a la acción en situaciones reales, enseñando con lo que hay y lo que tenemos. De esta manera, traté de evitar los estereotipos en la planificación, por ejemplo, la visita a supermercados, verdulerías, etc., que, a menos que se les dé una vuelta de tuerca, están vacíos de contenidos didácticos y son poco innovadores.

Para planificar la Unidad Didáctica de Ciencias Sociales, tenía clara la importancia de las salidas didácticas o las experiencias directas para lxs niñxs en tanto le otorgan sentido a la propia experiencia de cada estudiante y, a su vez, a nosotrxs como docentes. Tal como conversamos en las clases del taller, hay detalles que solo pueden ser apreciados cuando se sale a buscar la información que necesitamos, porque no es lo mismo que el docente lleve el conocimiento a la sala, que cuando el grupo sale en busca de ello, porque cada niñx le da un significado totalmente diferente y que se puede poner en juego y en debate no solo en la salida sino posteriormente. Considero que la salida didáctica es una herramienta de trabajo elemental donde lxs niñxs pueden acercarse por ellxs mismxs a la realidad, contemplarla, habitarla, incluso modificarla en función de sus intereses al participar activamente en ella. En definitiva, son un medio de enseñanza activa, real y viva que enriquece y amplía la experiencia de lxs niñxs.

La elección de este recorte tuvo que ver con que la Galería se vincula directamente con las Ciencias Sociales, al ser un espacio que permite ampliar el bagaje cultural de quienes la visitan, ya que ofrece una variada muestra de pintores, en este caso, argentinos. Además, se resalta la función de venta de las producciones artísticas.

Es decir, es un espacio participativo y dinámico para la construcción de diversos y variados saberes y significados que consideré valiosos para el grupo de sala de 3, que pudo dotar de sentidos dicha experiencia. Lxs niñxs pudieron hacer de ese espacio su propio territorio de indagación, donde lo social, lo cultural y lo artístico se enriquecen entre sí.

Una vez seleccionado el recorte, le sugerimos desde el taller que continuara investigando con mayor profundidad para dar inicio al proceso de Diseño de la Unidad Didáctica. Es fundamental que el/la estudiante residente conozca su objeto de conocimiento, porque es lo que le permitirá hacer foco en lo que específicamente quiere enseñar. De este modo podrá seleccionar los contenidos y elaborar su itinerario de actividades con una propuesta concreta de enseñanza. La propia investigación también ayuda a la elaboración de explicaciones y de preguntas para trabajar de manera adecuada con lxs niñxs.

Para hacer posible esta propuesta tuve que investigar mucho sobre la Galería y eso implicó también ir a visitarla varias veces. En la primera visita me presenté ante lxs trabajadores del espacio, como alumna residente del jardín y futura docente de Nivel Inicial. Allí fue que conocí a Daniel (Director de la Galería de Arte) y Elba (coordinadora y guía). A ellxs les expliqué que estaba planificando una Unidad Didáctica del área de Ciencias Sociales y me interesaba ofrecer a lxs niñxs el conocimiento sobre una galería de arte. Les pregunté si aceptaban visitas de niñxs de un jardín de infantes, a lo que respondieron orgullosamente que sí y que seríamos el primer grupo que iban a recibir después de la pandemia por el covid-19.

Ese mismo día pactamos fecha para la salida, la cual al día siguiente consulté con la docente titular de la sala, quien me dio el ok junto a Julia y Pilar, mis profesoras del taller.

En definitiva, llevé a cabo diferentes formas de acercarme al recorte para conocerlo, desde ir a visitarla, consultar diversos textos, la página oficial de la galería, y también retomé la bibliografía de las Ciencias Sociales utilizada en mi cursada y releí las palabras de Grisovsky y Bernardi: “Los chicos tienen derecho a conocer el mundo en el que viven, y la escuela debe ofrecerles oportunidades para convertir ese mundo en objeto de conocimiento” (p. 11).

Esa premisa y mi recorrido de investigación le dio mayor sentido a mi propuesta: presentar la Galería de Arte como un lugar que enseña, que comunica, que educa y que abre puertas a las interacciones socioculturales con el territorio de vida de lxs niñxs. Generar un puente, ser un andamiaje posible entre ambas instituciones.

Desde ese momento comencé a diseñar el boceto de mi Unidad Didáctica de once actividades, que es lo que acordamos en el taller, en función de la cantidad de días de mis prácticas intensivas. Ya tenía claro que dos de ellas serían la experiencia directa y una entrevista construida junto con el grupo para hacerle a Daniel el día de la visita. Esto ya había sido pautado previamente con los responsables de la galería y me comprometí a llevar una copia de las preguntas realizadas con lxs niñxs para que tuvieran tiempo de leerlas y pensar las respuestas acordes con la edad del grupo.

En esa misma charla decidimos qué pinturas iban a estar exhibidas en la visita y los nombres de sus respectivos artistas, con lo cual incorporé una actividad de presentación de estos artistas argentinos al grupo.

A medida que íbamos corrigiendo de manera constructiva la planificación de Milagros y acompañando su proceso de investigación, escritura y desarrollo del itinerario

de actividades, valoramos su compromiso como futura docente, no solamente en la mirada en relación con las infancias sino también en torno a los modos en que se acercó al recorte para ofrecerles una verdadera relación de enseñanza/aprendizaje, que ubique a lxs niñxs en un rol activo como investigadorxs y no como meros espectadorxs, porque en definitiva indagar el ambiente es hacer ciencias en el nivel inicial.

En mis propuestas puse en juego un itinerario mediante la Unidad Didáctica de actividades basadas en la diferenciación, apreciación, indagación, explicación, confección y producción.

De esta forma, las actividades planificadas fueron en torno a preguntas o problemas que ayudaran al grupo a interrogar el ambiente y eso llevó a que yo misma tuviese que revisar y ampliar mi propia mirada acerca de este y "volver a mirar con otros ojos"; comprenderlo. Me plantee mis propias dudas, para luego poder trabajar con mayor precisión en la sala.

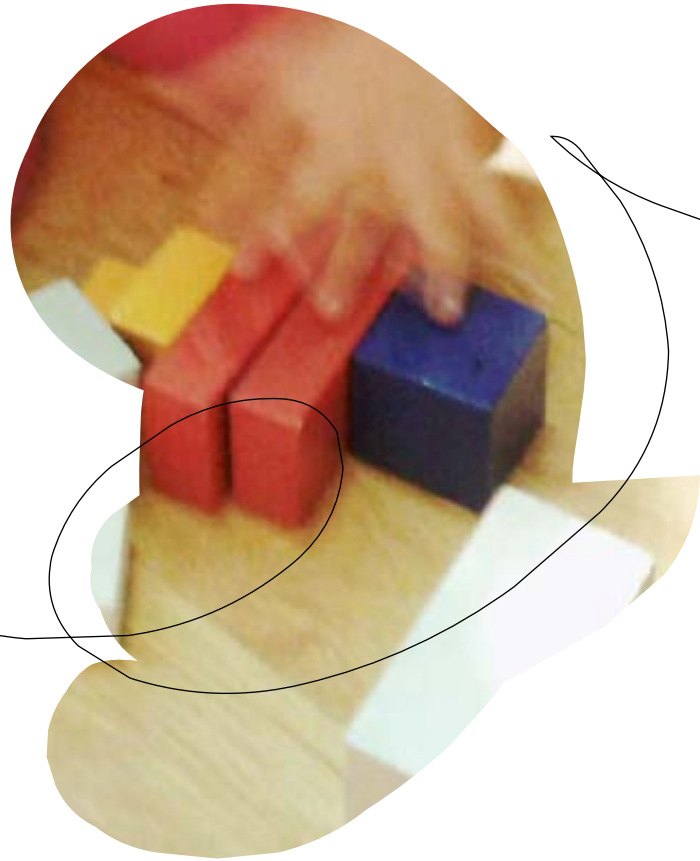
Sin embargo, una vez iniciada la implementación de la propuesta, tuve que modificar la fecha de visita debido a que la maestra de sala recordó que ese mismo día tenía planificada una salida con el grupo a la plaza. Al recibir esta noticia me acerqué nuevamente a la Galería y logré reprogramar la fecha. Estas idas y vueltas me hicieron pensar y aprender, sobre la marcha, la necesaria flexibilidad a la hora de planificar.

Deseamos que este relato que aquí compartimos, desarrollado en el Taller 6 del segundo cuatrimestre de 2022, refleje la importancia de las experiencias en el ámbito de la formación profesional.

Consideramos que los talleres de prácticas son ámbitos valiosos para acercarse desde la formación inicial al terreno, acompañadxs por profesorxs en un espacio junto a otrxs compañerxs donde intercambiar, reflexionar y preguntarnos. Se ponen en diálogo, así, la teoría y la práctica, y se genera un ida y vuelta entre los recorridos académicos transitados y la posibilidad de llevar a la práctica estos conocimientos de manera contextualizada, desde un verdadero y adecuado abordaje interdisciplinario que permita develar los sentidos profundos del educar.

Bibliografía

Grisovsky, L. y Bernardi, C. (2008). Enseñar Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. En Malajovich, A. y M. Canosa (Coords.), *Orientaciones didácticas para la educación inicial*. La Plata: DGCYE, Subsecretaría de Educación.



De la escuela que queremos a las prácticas cotidianas[1]

TAMARA AYELÉN REY, DENIS HERNÁN PIGNATARO Y VANESA COUZO*

Introducción

En el siguiente trabajo, daremos a conocer el recorrido que realizamos en el EDDI Taller de Prácticas en Modalidades Alternativas en la Educación Inicial. Este escrito colaborativo relata y analiza la experiencia y los abordajes de enseñanza en dos espacios de educación no formal, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA): el Programa Juegotecas Barriales, y el Espacio Educativo para la Primera Infancia (EEPI) "Jardín Construimos Jugando" perteneciente al Movimiento de Ocupantes e Inquilinos.

Nos resulta interesante pensar cómo ambos espacios consideran la enseñanza y cómo esta se pone en juego al momento de llevar adelante sus prácticas cotidianas. En este sentido, profundizaremos la mirada a partir de marcos teóricos que hemos trabajado en nuestra formación como docentes y que, al mismo tiempo, nos permiten analizar dichas prácticas.

Finalmente, estableceremos algunos vínculos entre estos espacios y los espacios escolarizados.

---

1 Este artículo nace a partir de las Jornadas "Débora Kozak" realizadas en la ENS N°1 en el año 2022.

* Tamara Rey es estudiante del último año del Profesorado de Educación Inicial en la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas N° 1 "Presidente Roque Sáenz Peña". Denis Hernán Pignataro es reciente egresado del Profesorado de Educación Inicial en la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas N° 1 "Presidente Roque Sáenz Peña". Actualmente cursa la Lic. En Ciencias de la Educación en la UBA.
Vanesa Couzo es Lic. en Educación (UnaHur), Prof. de Educación Inicial (ENS N°1) y Técnica Nacional en Tiempo Libre y Recreación (ISTLYR). En la ENS N°1 se desempeña como profesora del EDDI "Prácticas en espacios educativos destinados a la primera infancia".

Modalidades de la educación inicial

Bien sabemos que el campo de la educación infantil no comprende únicamente a las escuelas oficiales, sino que hay una gran diversidad de experiencias educativas destinadas a las primeras infancias. Estas son claves tanto en la organización familiar como en la construcción subjetiva de las/os niñas/os que forman parte de ellas.

Muchas familias, ante la necesidad de salir de sus hogares para trabajar o estudiar, buscan espacios para que sus hijas/os queden al cuidado de alguien idóneo, y estas propuestas resultan una posibilidad real para ellas.

Muchas familias, ante la necesidad de salir de sus hogares para trabajar o estudiar, buscan espacios para que sus hijas/os queden al cuidado de alguien idóneo, y estas propuestas resultan una posibilidad real para ellas.

Si bien estos espacios surgen en distintos contextos políticos, socioeconómicos y culturales y ante la falta de vacantes en la escuela oficial, en su devenir toman una intencionalidad propia que va más allá de la planteada inicialmente.

Dentro del Profesorado de Educación Inicial de la ENS N°1, tenemos la oportunidad de conocer, a través del EDDI "Prácticas en Modalidades Alternativas en Educación Inicial", algunas de estas experiencias que suceden en el ámbito de la CABA. En esta ocasión vamos a hacer referencia a dos de estas: el Programa Juegotecas Barriales (JTK)[2] y el Jardín comunitario "Construimos jugando"[3], uno de los Espacios Educativos de Primera Infancia (EEPI). Si bien ambos espacios trabajan con niñas/os pequeños, el primero lo hace con la franja etaria de 3 a 6 y el segundo de 45 días a 3 años.

Aunque los objetivos y agrupamientos de ambos programas son distintos, y además surgen en momentos históricos y bajo políticas públicas muy diferentes, notamos muchas similitudes al momento de pensar su tarea cotidiana.

En este artículo, pondremos nuestro foco de observación en cómo ambos espacios piensan la enseñanza y cómo esta se pone en juego al momento de llevar adelante sus prácticas.

Para pensar la enseñanza nos centramos en los pilares de la Didáctica de la Educación Inicial propuestos por Violante y Soto (2011). Ellos nos sirven de brújula y nos dan orientaciones para pensarla, entendiendo que comprende tanto la dimensión del desarrollo personal y social como la alfabetización cultural, componentes fundamentales en la educación integral. Para las autoras, los pilares de la enseñanza son aquellos principios pedagógicos irrenunciables, que dan cuenta de los rasgos particulares que deberían asumir las propuestas de enseñanza para los niños y las niñas de 45 días a 5 años: "Estos pilares se sostienen en la idea de un interés supremo: el bienestar del niño y en la posibilidad de desarrollarse en un lugar, un espacio, un contexto de vida enriquecedor" (Violante y Soto, 2011, p. 2).

Aquí abordaremos cinco de los nueve pilares que elaboran las autoras. Realizamos esta selección considerando las conexiones y coincidencias entre ellos y las prácticas cotidianas de estos programas. Por tanto, vamos a trabajar sobre la siguiente selección:

- La centralidad del juego.
- La multitarea con ofertas diversas-simultáneas y el trabajo en pequeños grupos como modalidad organizativa privilegiada.

---

[2] El Programa Juegotecas Barriales, dependiente del Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat, desarrolla sus actividades desde 2000 como política pública. Son espacios dedicados a actividades lúdicas creativas con el objetivo de contribuir al desarrollo integral de las niñas y los niños. Trabaja con niñas/os de 3 a 12 años, pero en este artículo vamos a hacer referencia solamente a la franja etaria de 3 a 6 años.

[3] El jardín comunitario "Construimos jugando" nace en el Movimiento de ocupantes e inquilinos dentro de la cooperativa de vivienda "El molino". Actualmente, también, tiene convenio con el Ministerio de Educación transformándose en EEPI que depende de la Gerencia operativa de Inclusión escolar" y otro con el Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat.

- La enseñanza centrada en la construcción de escenarios.
- La organización flexible de los tiempos como respuesta a la necesidad de un diálogo permanente entre los tiempos personales, grupales e institucionales incluyendo propuestas de actividades diversas: cotidianas, intermedias, grupales, individuales, electivas, entre otras.
- La conformación de lazos de confianza, respeto, complementariedad con el niño y las familias.

Los pilares en diálogo con las prácticas cotidianas

Violante y Soto, al hablar del pilar que lleva por nombre "La centralidad del juego", hacen referencia a que el juego es un contenido y un contexto de enseñanza, por lo tanto, hay que destinar tiempo dentro de la jornada para que ocupe un lugar central. El juego, según ellas, es un generador de zonas de desarrollo próximo y es el lenguaje privilegiado de las/os niñas/os. Plantean que es necesario aprender en "clave lúdica", reconociendo que hay juegos que posibilitan la construcción de conocimientos. Al mismo tiempo, así como se enseñan contenidos comprometidos en el juego, también se enseña a jugar.

En este sentido, y pensando en otros autores que potencien estas afirmaciones, tomamos a Johan Huizinga (1999) que nos aporta una función clave para pensar el juego: "El juego existe previamente a la cultura. La cultura humana brota del juego y es juego y se desarrolla jugando" (p. 25). Es decir que jugando aprendemos parte de nuestra cultura y para apropiarnos de ella es necesario que alguien la enseñe. Al mismo tiempo el terreno del juego es un espacio que tiene la potencialidad de cambiar las reglas, nos da la posibilidad de ensayar otras maneras de ser y estar en el mundo.

A partir de lo expuesto, nos parece interesante ver cómo lo que nos propone este pilar entra en diálogo con las experiencias observadas.

En el jardín "Construimos Jugando" pudimos observar un gran compromiso con el cumplimiento de este pilar. En principio podemos dar fe de la centralidad que tiene el juego en las actividades cotidianas. Vimos el desarrollo de variadas actividades lúdicas, que se realizan en distintos sectores y con distintos agrupamientos. Por ejemplo: un momento de juego en el patio donde cuentan con toboganes y estructuras para trepar, subir, bajar. En este espacio se les ofrecen también otros materiales como autos, pelotas y muñecos. Notamos que el juego estaba pensado para presentarles a las/os niñas/os diferentes tipos de experiencias y modos de vincularse con sus pares. Propuestas lúdicas que las/os desafiaban corporalmente y las/os invitaban a indagar y apropiarse del ambiente en esa entrada y salida del campo lúdico a la exploración, y viceversa, tan característica de los sujetos de esta franja etaria. A pesar de la escasez de materiales y espacios, la institución podía organizarse a través de una minuciosa agenda, garantizando así el acceso al juego de quienes asisten.

En relación con el Programa "Juegotecas Barriales", podemos afirmar que la propuesta también está centrada en el juego. Si bien hay otro tipo de actividades, las planificaciones y lo que sucede concretamente cada día gira alrededor del juego. La propuesta tiene distintos momentos, uno al que llaman "juego libre" y otro que denominan momento de juego grupal. Este último consiste en compartir una actividad lúdica con el grupo total. En este programa notamos que la función del juego está anclada en darles a conocer fragmentos del mundo y de la cultura. A su vez, cuenta con muchos espacios y tiempos para que las/os niñas/os ensayen otras maneras de jugar. Aunque los encuadres de las propuestas son claros, lo que allí sucede tiene un carácter incierto, ya que las acciones de las/os niñas/os son el aporte central de la propuesta.

Continuando con el segundo pilar: "La multitarea con ofertas diversas-simultáneas

y el trabajo en pequeños grupos como modalidad organizativa privilegiada", podemos decir que es una modalidad que pondera la autonomía y respeta a las niñas y los niños, tanto en sus intereses y tiempos como en su interacción con las/os otras/os. Paralelamente, le permite al/la docente interactuar con los pequeños grupos, favoreciendo intervenciones particulares e individualizadas. La acción concreta consiste en organizar actividades simultáneas generando variados espacios de actividades que pueden ser de distintas áreas o de la misma. En esta línea, y para seguir pensando la enseñanza, nos parece interesante compartir un postulado que realiza Violante al respecto:

> Para que una actividad produzca verdadero aprendizaje debe, entre otras condiciones, ofrecer oportunidades para que sean posibles aprendizajes significativos, estos se hacen presentes cuando proponemos experiencias directas con objetos, planteo de situaciones problemáticas a resolver, actividades que demanden creatividad en los modos de realizarlas. […] Resultan significativos aquellos aprendizajes donde el niño tiene un lugar de sujeto activo productor y constructor de sus conocimientos. Esto se logra cuando el docente es capaz de armar situaciones desafiantes, que provoquen a los niños, que los inviten a la acción. (Violante, 2013, p. 3)

Si bien en el EEPI había otros modos de organizar la tarea cotidiana, primaba la oferta multitarea. Observamos propuestas para bebés que contaban con sector de juego dramático, desafíos motores y exploración de objetos, entre otros. Esta modalidad hacía posible que un adulto estuviera disponible para dedicarse solo al recibimiento y juego individualizado mientras los otros niños y las otras niñas realizaban las actividades bajo el cuidado de la otra docente. Resaltamos en este punto la necesidad del trabajo en parejas pedagógicas que permite el tiempo individualizado.

También pudimos observar que la multitarea trascendía las paredes de la sala y que todo el jardín se convertía en un espacio para recorrer y donde elegir a qué jugar. Las/os niñas/os contaban con la posibilidad de participar de cualquier actividad que se estuviera realizando en otra sala. Más allá de este dispositivo, las niñas y los niños tienen la posibilidad de cambiar de sala en cualquier momento de la jornada.

Nos parece importante resaltar que los días de observación fueron pocos, por lo tanto, no llegamos a observar distintas propuestas de multitarea o actividades que se realicen en pequeños grupos.

En cuanto a las JTK, pudimos observar que la propuesta a la que denominan "Juego Libre" tiene mucho que ver con lo que estas autoras denominan "multitarea". El "juego libre" es la modalidad que suelen utilizar para recibir a las/os niñas/os y consiste en realizar distintas actividades lúdicas (a veces también artísticas) en simultáneo. Las propuestas están pensadas por las/os adultas/os a cargo de la actividad, pero las/os niñas/os tienen habilitado utilizar otros materiales, aunque estén guardados. Nos pareció muy interesante que muchos materiales estén a la altura de las/os niñas/os y, al mismo tiempo, están disponibles si las/os niñas/os los quisieran usar o sumar algún otro elemento al juego que están armando. El rol de las coordinadoras es el de sumarse a jugar y acompañar las propuestas que van armando las/os niñas/os.

En este primer momento se ve con mucha claridad cómo la propuesta fomenta la autonomía de las/os niñas/os, que logran tomar decisiones sobre con quién jugar, a qué jugar y con qué jugar. A su vez, podemos afirmar que la variedad de propuestas que seleccionan desafía a las/os niñas/os de diferentes maneras, y las/os invitan a la acción.

En relación con el siguiente pilar: "La enseñanza centrada en la construcción de escenarios", podemos decir que pone el énfasis en el diseño del espacio y en la selección de los materiales, considerando cuestiones estéticas que inviten a las/os niñas/os a participar de ellas al generar su interés. Este principio lo

ponemos en estrecha relación con las palabras de Abad Molina:

> el espacio debe integrar no sólo aspectos estéticos, como lugar bello, amable y armónico, sino también aspectos éticos que atiendan a las historias individuales y colectivas, expresadas en signos e imágenes para crear relaciones y encuentros donde todos (niños, niñas y adultos) se sientan reconocidos en una realidad que les pertenece. En definitiva, recoger las huellas, presencias y memorias de sus habitantes. (Abad Molina, 2010)[4]

En el EEPI pudimos observar la creación de escenarios lúdicos de recibimiento dispuestos en formato de juego en sectores. Esto lo observamos en la sala de bebés, y tenía como objetivo que cada niña o niño pudiera trasladarse según su interés y, al mismo tiempo, favorecer una separación armoniosa de su familia.

Estos escenarios, al favorecer la autonomía de las infancias, permiten que haya una mayor disponibilidad de adultas/os, lo que favorece un trato individualizado.

El jardín sigue la línea de desarrollo motor autónomo planteado por Emmi Pikler, por lo cual, en las salas de bebés, 1 y 2 años hay escenarios permanentes con rampas, colchonetas, escalones (entre otros), que invitan a la acción corporal.

Durante una de nuestras visitas participamos de la implementación de un escenario lúdico: se ambientó la sala como una selva mediante proyección de imágenes de árboles y plantas, reproducción de sonidos característicos, y un sector con tierra, hojas, instrumentos para separar, colar y trasvasar. Había un espacio de desafío motor, con puentes simulados, y otro con cortinas de celofán.

De esta manera pudimos ver la relación entre sus objetivos pedagógicos y la creación de escenarios lúdicos. Por un lado, dichos espacios guardan relación con escenarios que resuenan en las infancias y, por otro, se crean

> Las investigaciones de la Dra. Emmi Pikler la llevaron a la conclusión de que el desarrollo de la motricidad libre puede considerarse como fisiológico, pero requiere, para manifestarse, de determinadas condiciones afectivas y materiales. Los estudios demostraron que, en determinadas condiciones, los bebés desarrollan entre el decúbito dorsal, el ventral, la posición sentada y la de pie, un sinnúmero de posturas y movimientos a los que Pikler denominó "posturas y desplazamientos intermedios". Las rodadas, el reptado, el gateo y las torsiones del tronco en posición ventral, preparan la musculatura antigravitatoria para las posiciones sentado, de pie y la marcha. Estas posturas inician tempranamente la función de locomoción. En consecuencia, la organización autónoma de la actividad postural se presenta como una puesta en relación de las fuerzas físicas que operan sobre el cuerpo del niño, en función de los estímulos del entorno. En el curso del desarrollo de los grandes movimientos basados en la iniciativa del niño, Emmi Pikler reconoce diez fases determinadas por los desplazamientos y las posturas preponderantes:
>
> Fase 1: Desde la postura decúbito dorsal sin motilidad, hasta el colocarse voluntariamente de costado, mantenerse en esa posición y regresar a la posición dorsal.
> Fase 2: Gira boca abajo.
> Fase 3: Pasa de la posición dorsal a la ventral y vuelve a la dorsal.
> Fase 4: Repta.
> Fase 5: Gatea.
> Fase 6: Se sienta.
> Fase 7: Se arrodilla.
> Fase 8: Se pone de pie.
> Fase 9: Comienza a andar sin sujetarse.
> Fase 10: Camina.
>
> Cada uno de los movimientos se integra a los precedentes, configurando esquemas de acción progresivamente más complejos. (Pikler, 1985, pp. 66 a 69.

[4] http://educacionartisticaenespania.blogspot.com/2010/12/narraciones-y-espacios-para-el-arte.html

considerando una postura pedagógica que genera desafíos constantes a las/os niñas/os.

Sin embargo, por condiciones edilicias, a veces se presentan dificultades en la tarea. Un ejemplo es que se busca la autonomía de las/os niñas/os en cuanto al manejo de las mochilas, pero en las salas no tienen espacio para guardarlas, por lo que las dejan afuera.

Por su parte, en el Programa JTK se pudo observar cómo este pilar se pone en práctica en el momento de juego libre. La invitación a jugar está centrada en los espacios que fueron diseñados y preparados por las profesionales a cargo. Pudimos notar cómo el armado del espacio iba de la mano con lo que se proponen y quieren generar. Por ejemplo, armaron un espacio de juegos de mesa con juegos de observación dispuestos en una mesa con sillas alrededor, con imágenes a la vista que desafiaban a jugar y encontrar coincidencias. Asimismo, el sector de dramatización contaba con disfraces colgados en perchas que resultaban de muy fácil acceso para las/os niñas/os y, al mismo tiempo, un escenario donde ponerse a jugar. Muchos de estos escenarios tienen que ver con el eje que están trabajando en ese momento y está anclado a cuestiones barriales y comunitarias que abordan todo el año.

Siguiendo con los pilares, el cuarto: "La organización flexible de los tiempos como respuesta a la necesidad de un diálogo permanente entre los tiempos personales, grupales e institucionales incluyendo propuestas de actividades diversas: cotidianas, intermedias, grupales, individuales, electivas, entre otras", hace referencia a que debe haber un equilibrio entre las actividades cotidianas (alimentación, higiene, descanso y orden de la sala), tiempos de actividades intermedias (pasaje de una actividad central a otra) y actividades a elección. Además, incluye las actividades con diferentes modalidades de agrupación y el equilibrio entre las que comprometen comportamientos físicos más activos y aquellas más tranquilas. Ese equilibrio debe darse también entre las que proponen nuevos desafíos y las que permiten afianzar ciertos conocimientos y habilidades.

En este sentido, nos parece importante resaltar que para que esto sea posible es necesario que las/os educadores tengan una mirada atenta y comprometida con las infancias. Al respecto María Emilia López introduce "la ternura" como un concepto clave. Ella plantea:

> Dos habilidades propias de la ternura: la empatía, que garantizará el suministro adecuado (calor, alimento, arrullo-palabra), y como segundo fundamental componente: el miramiento. Tener miramiento es mirar con amoroso interés a aquel que se reconoce como sujeto ajeno y distinto de uno mismo. (López, 2005, p. 4)

Durante el periodo que asistimos al EEPI vimos el desarrollo de las siguientes actividades: Al momento del ingreso, las/os niñas/os eran recibidas/os con escenarios lúdicos o propuestas de multitarea en las cuales se observaban actividades lúdicas, de desafíos motores, entre otros. Había horarios ya pautados en las salas de 1, 2 y 3 para las actividades de alimentación que se realizaban en el comedor y luego tenían un tiempo de juego libre en el patio. Mientras las/os niñas/os jugaban, las docentes preparaban la sala acorde a la actividad siguiente. En la sala de bebés, la alimentación se realizaba dentro y respetando los tiempos individuales. El momento de higiene se realizaba luego del almuerzo, donde se procedía a la higiene de manos y rostro y al cambiado de ropa en caso de que se hubieran manchado.

Algo muy particular que se daba en este espacio era una flexibilidad en los horarios de ingreso, salida y permanencia de las/os niñas/os en la institución y un respeto por las necesidades de cada uno/a. Por ejemplo, si un niño no quería dormir la siesta había un adulto disponible para permanecer con él realizando alguna actividad tranquila. Esto se veía facilitado por el trabajo en parejas pedagógicas.

También notamos que esta flexibilidad en los horarios era tenida en consideración en otras actividades. Las docentes están atentas a que la niña o el niño esté cómoda/o con la actividad y

quien desea puede ir a participar de la propuesta de otra sala. Las profesionales a cargo tienen en cuenta las características de la comunicación de niñas/os tan pequeñas/os, y, ante la falta de desarrollo del lenguaje convencional, logran empatizar y ajustar sus intervenciones.

Estas intervenciones, así como el modo de pensar las prácticas cotidianas, entran en diálogo con la idea de ternura que plantea López; por un lado, desde la construcción de la empatía y, por otro, a través de una mirada amorosa.

Pensando la relación entre este pilar y las Juegotecas Barriales, como el tiempo de observación fue acotado, fuimos reponiendo información a través de las entrevistas que realizamos. Pudimos notar que había poco tiempo de actividades intermedias, ya que de una propuesta pasaban a otra, muchas veces en espacios diferentes. Consideramos que esto es posible por la cantidad de personal a cargo del grupo. Muchas veces los equipos están compuestos por tres personas, lo que permite que mientras algunas/os trabajan con el grupo, otro/a puede comenzar a armar un nuevo escenario o propuesta.

Al mismo tiempo hay un diálogo permanente entre los tiempos individuales y grupales. Por lo que nos contaron las docentes, tienen por objetivo la construcción procesual de ir de lo individual a lo grupal, por eso piensan propuestas donde favorecen que esto suceda.

El quinto pilar, "La conformación de lazos de confianza, respeto, complementariedad con el niño y las familias", trata sobre la consolidación de un vínculo estrecho entre la institución y la familia, mediante la cual la institución y la comunidad logran evaluar posibilidades y armar estrategias en conjunto, enriqueciéndose recíprocamente. La conformación de estos lazos resulta imprescindible para el logro de los objetivos educativos de los niños y las niñas.

Recuperamos otras palabras de Emilia López en Didáctica de la ternura:

> Muchas veces el trabajo más fuerte con los padres remite a estas instancias "fundacionales", de alguna manera, que implican el contrato entre la familia y la institución, un contrato de tipo narcisista, es decir, que en él se juegan las posibilidades e imposibilidades de los padres con respecto al niño (y por ende los de la institución en la que se delega), los legados sociales acerca de los modos de crianza, el proyecto que esos padres tienen para ese niño, lo que suponen que la sociedad espera de ellos, y lo que la institución supone que los padres esperan de ella. (2005, p. 4)

Luego de las observaciones y de la entrevista con el coordinador del jardín "Construimos jugando", notamos que el vínculo de confianza y respeto está construido tanto con los niños y las niñas, como con las familias. Vínculo que se consolida a partir de la disponibilidad y transparencia con la que se manejan en el jardín, ya sea por medio de la flexibilidad en el horario de ingreso y salida de las/os niñas/os, como de la apertura de sus puertas para que las familias puedan ingresar y compartir momentos con sus hijas e hijos. Asimismo, con quienes tienen sus derechos vulnerados o están en alguna situación particular, se realiza todo un abordaje interdisciplinario para garantizar el bienestar de toda la familia y en particular el de las niñas y los niños que asisten a la institución. Incluso se les entrega comida si lo necesitan y se realizan talleres de crianza y cuidado.

En el programa Juegotecas Barriales notamos algo muy similar. Las familias tienen la disponibilidad de entrar al espacio y ver todo lo que allí sucede. Consideramos que esos lazos de confianza se construyen a partir de tener instituciones abiertas, donde la participación de las familias no se limita a colaborar alguna vez o en algún evento. Es un vínculo que se construye día a día a partir de la escucha, la empatía y la construcción de lazos comunitarios.

Conclusión

A partir de lo expuesto, consideramos que, aunque estos programas no pertenecen a la Dirección de Nivel Inicial, en sus prácticas cotidianas tienen muchas coincidencias en la forma de pensar la enseñanza con niñas/os

pequeños/as. Esta afirmación la podemos fundamentar dado que en ambos espacios se garantiza el derecho de los/as niños/as a acceder a una educación integral. Por un lado, el desarrollo personal y social favorece la progresiva autonomía, la conformación de vínculos de confianza con las/os otras/os, la creciente confianza en sí mismas/os y la constitución como individuos sociales plenos. Por el otro, la alfabetización cultural se da a través de actividades de enseñanza donde los/as niños/as acceden al universo cultural, a la indagación del ambiente y a los lenguajes artísticos expresivos, todos ellos saberes socialmente válidos que deben ser enseñados en las instituciones educativas.

Luego de nuestro trabajo dentro de estos espacios, queremos destacar la importancia de la pareja pedagógica. Desde esa modalidad observamos que se "aportan miradas múltiples, alternativas y complementarias para la comprensión y el mejor desarrollo de un proceso tan complejo como el de la crianza" (Soto y Violante, 2008, p. 27); ya que facilita mejores condiciones para garantizar el interés supremo de las/os niñas/os: su bienestar y la posibilidad de desarrollarse en un lugar, un espacio, un contexto de vida enriquecedor.

Finalmente, y a modo de cierre, durante el transcurso de nuestras visitas a estas experiencias educativas, observamos una falta de reconocimiento y una necesidad de valoración de estos espacios por parte de las políticas públicas. Esa falta de reconocimiento genera una ausencia de recursos que produce una dificultad al momento de alcanzar los objetivos planteados por dichos espacios. Por tal motivo consideramos que tiene que haber una mayor inversión económica tanto para estos programas como para la escuela pública. Esto es necesario para garantizar que todas las infancias tengan acceso a espacios de calidad y se cumpla, así, el derecho a la educación.

Bibliografía

Abad Molina, J. (2010). *Narraciones y espacios para el arte*. http://educacionartisticaenespania.blogspot.com/2010/12/narraciones-y-espacios-para-el-arte.html

Huizinga, J. (1999). *Homo ludens: El juego como elemento de la cultura*. Fondo de Cultura Económica.

López, M. (2005). Didáctica de la ternura. Revista de educación inicial *Punto de partida*, 2(18). Editora del Sur.

Pikler, E. (1985). *Moverse en Libertad*. Editorial Nacea.

Soto, C. y Violante, R. (2008). *Pedagogía de la crianza*. Paidós.

Violante, R. y Soto, C. (2011). Foro para la Educación Inicial - Encuentro Regional Sur - Políticas de enseñanza y definiciones curriculares - *Didáctica de la Educación Inicial: Los pilares*. Ministerio de Educación. Recuperado de https://isfdyt24-bue.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/09/2011Conferencia-Soto-Violante-Did.Ed_.-Inicial-PILARES-MCyE.pdf

Violante, R. (2013). *La Multitarea y la construcción de escenarios como dispositivos pedagógicos privilegiados en la Educación Inicial*. Conferencia presentada en el Congreso de Ed. Inicial ENS N° 3 Rosario, septiembre de 2013. Publicado en Revista Aula del 3. E.N.S. Nº 36 "Mariano Moreno".

Pensar la escuela

Empoderar, dar voz, abrir espacios para hablar, debatir… en síntesis: usar la palabra como medio de expresión cotidiana debería constituirse en uno de los ejes de las enseñanzas de la escuela. Quizás si nos ponemos a pensar cuántos espacios concretos damos para todo esto en relación con cuánta energía ponemos en callar a nuestros alumnos, las cosas comiencen a verse un poco diferente.

Débora Kozak

Un encuentro para seguir pensando la escuela

MARTÍN BIRMAN KERSZENBLAT*

A fines del segundo cuatrimestre de 2022, en el marco del cierre de Instituciones Educativas y de Pedagogía (cátedra de Claudia Loyola) se realizó un encuentro entre docentes de nivel inicial, primario, superior y docentes en formación para abordar colectivamente algunos de los grandes desafíos que se le presentan a las instituciones educativas.

Hace poco más de 20 años Silvia Duschatzky (2001) sostenía que, en el marco de la crisis social de principios de milenio, la escuela sufre las consecuencias de la "caída de una ilusión", perdiendo su rol de garante del ascenso social y de límite entre pares binarios como el binomio fundante civilización o barbarie. La conflictividad entra a la escuela, por lo que las tensiones que atraviesan la sociedad impactan de lleno en el interior de las instituciones educativas, presentando múltiples desafíos.

Frente a esto, entendiendo al pensamiento colectivo como el mejor modo de afrontar problemáticas y a les docentes como intelectuales prácticos, invitamos a Fernando, docente del Programa Maestro Más Maestro e integrante de la Lista Granate en UTE; a Soledad, docente de Nivel Primario del Normal 1, y a Lune, docente de inicial y primaria e integrante del Frente Docente Disidente, para pensar junto con nosotres perspectivas posibles desde las que abordar algunos de los desafíos que se nos presentan cotidianamente.

Fernando nos trajo la experiencia de alfabetización propuesta por el programa en el

* Prof. de Enseñanza Primaria (ENS N°7); Lic. en Educación (UNQUI). Maestro de grado y Profesor de Nivel Superior en ENS N°1 de las asignaturas Instituciones Educativas y Educación Sexual Integral.

que trabaja. Nos contó sobre la importancia que tiene la ampliación del periodo en que se pretende llegar a la alfabetización que implica la unidad pedagógica entre primer y segundo grado. Nos interiorizó, a su vez, en la mirada que tiene el Programa sobre la alfabetización inicial –que no es otra que la del Diseño Curricular– y que pretende contribuir a una formación de sujetes crítiques. A su vez, pudo evidenciar cómo la existencia de apoyos diversos y de propuestas que modifican sustancialmente elementos estructurales y estructurantes de las instituciones educativas contribuyen a la mejora en las trayectorias escolares de niñes cuya educabilidad suele ser puesta en cuestión.

Por su parte, Soledad nos compartió su experiencia en la implementación de los Consejos de Aula tal y como están estipulados por la Ley de Convivencia Escolar. Los presentó como espacios periódicos, llevados adelante por les niñes del grado, con el andamiaje docente, que permiten intercambiar y proponer soluciones a los conflictos que surgen en el día a día escolar, evitando centrarse en lo individual para ir a lo grupal. Destacó, de este modo, cómo el abordaje de las problemáticas se realiza efectivamente, sin diluir ni negar el conflicto, pero evitando que sea tratado únicamente desde la mirada adulta. Se permitió, así, pensar cómo se puede llevar adelante en la escuela una autoridad basada en el trabajo colectivo, democrático y que evite caer en miradas adultocéntricas.

Finalmente, Lune nos trajo a reflexión el impacto de las miradas heteronormativas que rigen en las escuelas sobre las identidades de quienes las habitan. Frente a esto, propuso un abordaje colectivo, tanto al interior de las propias instituciones como, fundamentalmente, en la construcción de redes con personas que participan de otros espacios. A su vez, planteó la importancia de que las escuelas afronten la necesidad de formar sujetes libres, poniendo como eje la pregunta antes que la respuesta automática. Para ello, y frente al impacto formativo y subjetivo que tiene en les docentes su propio paso por las instituciones, destacó la necesidad de que les propies docentes sean capaces de reflexionar sobre lo que les pasa cuando surge aquello que rompe con la heteronorma.

A lo largo del diálogo, que se extendió durante una hora y media, se estableció un ida y vuelta entre les diverses participantes y se destacó la importancia de abordar los diversos desafíos desde una mirada que complejice las perspectivas sobre las instituciones educativas. A su vez, se compartieron ideas sobre el impacto negativo que tiene el avance de la estandarización a la hora de afrontar estas y otras cuestiones; al tiempo que se sostuvo la importancia de abordar nuestra tarea desde la pregunta constante. Finalmente, se planteó el rol central que tienen las culturas institucionales a la hora de afrontar las diversas tensiones que atraviesan el día a día escolar. Particularmente se hizo foco en la necesidad de contribuir a instalar culturas deliberativas, basadas en el debate democrático y con un fuerte eje en lo pedagógico que permitan abordar las cuestiones propias de las instituciones educativas desde una mirada compleja y crítica.

Al finalizar el encuentro, quienes participamos pudimos observar el potencial que tiene el diálogo entre docentes en formación inicial y docentes en ejercicio a la hora de formarnos colectivamente. Compartir experiencias y repensar prácticas permitió volver más tangibles y concretos muchos de los conceptos estudiados, pero también generar nuevas reflexiones que guíen nuestro accionar dentro y fuera del aula.

Bibliografía

Duschatzky, S. (2001). Todo lo sólido se desvanece en el aire. En Duschatzky, S. y Birgin, A. (Comps.), *Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: FLACSO/ Manantial.

De maestros relatores

CLAUDIA LOYOLA*

Hace poco, una noche fresca de fines de mayo, estudiantes y docentes de varias materias compartimos la posibilidad de conversar con Horacio Cárdenas, maestro (como le gusta que lo presenten). Él nos hizo conocer, desde su relato en primera persona, las escenas de su libro basado en la experiencia de "asambleas de aula" desarrollada en las entrañas profundas de una escuela pública de esta Ciudad de Buenos Aires. Su narración amena y plagada de inflexiones nos aproximó a la multiplicidad de texturas de una realidad intensa, alegre y desafiante, esa que lleva adherida a la piel quien participó con sensibilidad e inteligencia de dichas escenas.

La escucha atenta a Horacio me trajo súbitamente a la memoria a otro maestro entrañable que también ha dejado testimonios en un libro de su autoría. Lamenté tanto, en ese mismo momento, que ya no fuera posible convocarlo, para que, con su hablar pausado, acudiera a testimoniar sobre el proceso de elaboración de su texto: el gran Luis Cabeda**. En octubre de 2022 falleció este gran profesor, al que esperamos que nunca le llegue la muerte del olvido a partir del inmenso valor de su perspectiva inclusiva y crítica. La lectura de su libro *Crónicas urgentes para pensar la escuela. Relatos ficcionales pero no tanto*, es un modo de acceder a su mirada generosa y sensible sobre un espacio que supo honrar con compromiso militante.

---

* Prof. de Enseñanza Primaria. Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Trabaja como docente en instituciones de nivel superior: UBA, UNRN, ENS N°1, ENS N°10, Instituto Sara Eccleston.

** Luis Cabeda fue Prof. para la Enseñanza Primaria. Lic. en Educación (UNQUI). Emblemático director de la Escuela Media N°12 de La Matanza. Capacitador y disertante en diversos espacios educativos, especialmente los vinculados a la formación docente. Miembro de la Escuela Marina Vilte – CTERA.

Sobre las crónicas de Luis Cabeda

Luis no argumenta a favor de la escuela, sino que relata las vicisitudes de la vida cotidiana. La escuela es el centro desde el cual se irradian prácticas, acontecimientos sociales diversos que se van desplegando en más de treinta historias. En ellas, más allá de los rasgos de ficción se ve la tarea del etnógrafo, quien va recolectando en el territorio, con dedicación y esmero, escenas e intercambios mediante los cuales reconstruye relatos abiertos a nuestra mirada… relatos que no terminan de modo concluyente, sino que dejan puntos suspensivos para que participemos de su derrotero.

A través de ellos claramente podemos vislumbrar su amor a la escuela, a la artesanal tarea de lxs docentes y su cariñosa y tierna mirada sobre las infancias y adolescencias. Las historias nos invitan a mirar al "otro", a lxs "otrxs". En este tiempo tan tensionado por múltiples hostilidades, Luis repone el gesto amable que invita a la comprensión y, por qué no, a la ternura.

Gelman inicia el poema "Dobles" con la frase "la palabra no tiene hospitales que le curen el mundo". Es este mundo, el mundo grande, inmenso, y sus heridas; y también esos pequeños mundos que habitamos en los que forjamos nuestra vida cotidiana. Ni en uno ni en otros hay curitas que salven a las palabras de los efectos de la injusticia, de la pobreza, de la discriminación, esa que se construye en la mirada de la gente que la padece.

El 28 de julio de 2020 se realizó la presentación virtual del libro de Luis Cabeda *Crónicas urgentes para pensar la escuela. Relatos ficcionales pero no tanto*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Pero también se ha dicho: "El mundo de las palabras salvaguarda del mundo real, o permite soportarlo".

Para quienes trabajamos en el campo educativo, las crónicas que nos propone Luis resultan una invitación a retransitar espacios conocidos con toda su complejidad, con todas sus tensiones.

Las historias nos muestran escuelas multifacéticas que, como dice en el epílogo Adriana Redondo, son poliédricas, con múltiples aristas, y una tras otra van desplegando una diversidad de temas que nos permiten reconstruir la agenda educativa por atender en este tiempo.

La desigualdad / la memoria / la historia /los estigmas/ las problemáticas de género / las nuevas configuraciones familiares y sus repercusiones en las comunidades educativas / la burocratización como modo de acallar los conflictos escolares/ la fumigación con agroquímicos que acecha a las escuelas rurales / el suicidio adolescente / los prejuicios sociales que impregnan los debates en las escuelas / la mercantilización de los procesos educativos / la incidencia de las iglesias evangélicas en las mujeres de las comunidades humildes y en torcer su voluntad sobre el derecho al aborto / la situación de acecho del poder económico a los habitantes de pueblos originarios que habitan la escuela.

En varias de ellas, nos propone una especie de metamirada: el autor observa a seres que observan, como la maestra atenta al gesto de aquella tímida niña que guarda el sanguchito para acercárselo a su hermanita que la espera tras el alambrado de la escuela, como las jóvenes que comentan sobre su profesora a la que

ven distinta y que finalmente sabremos que es víctima de violencia de género…

Hay en las historias un cruce de miradas, un cruce de voces y de pequeños grandes gestos.

Y en esa trama que teje el autor se puede ver la densidad simbólica que construye la escuela y su potencia y también, por momentos, su impotencia para dejar huella en el vendaval del mundo contemporáneo.

> Hacer escuela es hacer actos. Es llevar adelante hechos que hagan marca, que fijen posición, que visibilicen lo oculto, que imaginen lo imposible y lo hagan realidad.
>
> Hacer escuela es poder decir acá estamos, contá con nosotros, te entendemos, y por eso queremos que aprendas. Hacer escuela es un acto político.

Epílogo. Sentidos que se multiplican

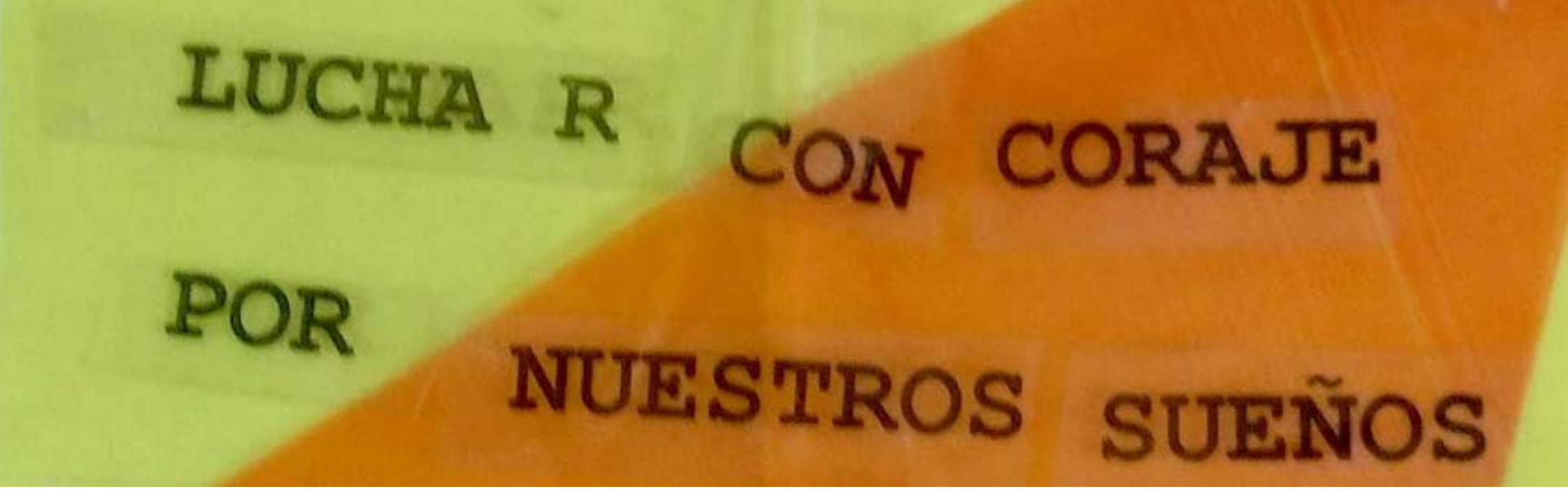
POR ADRIANA REDONDO

Los poliedros, cuerpos que salían de su destino de especie geométrica encerrados en una caja de madera para ser reconocidos y tanteados en alguna ocasional clase de Matemáticas, nos convocaban a destronar las imágenes de la pulcra esfera o de la lisura de los cilindros. Sostenían en un volumen finito, una multiplicidad de planos, confluencias de vértices, aristas delimitantes de lo regular o irregular, una entidad truncada o no. Se manifestaban cóncavos o convexos, pertenecían a distintas familias... Un mundo fascinante de caras a observar y revelar... Espejos que se expandían fantasiosos en el apeiroedro y en la estrella hexaédrica de Joel o se restringían a la aburrida expresión de un cubo. Es posible reconocer cómo la realidad escolar emerge en estos textos con un sentido poliédrico. En espacios concretos y delimitados aflora lo multifacético de cada comunidad educativa, su identidad, su historia, la complejidad de su contexto, la diversidad que la constituye y dinamiza. La agudeza de ciertos conflictos lleva a vértices difíciles de transitar y días de aristas esquivas exigen equilibrios sólidos. Muchas son las caras en que se despliegan la alegría, la solidaridad, el crecimiento. El futuro se nutre en una escuela concebida como nido social. Les educadores, hacedores y conocedores de las tramas que se develan en estas crónicas, saben de la urgencia de explorarla y habitarla para comprenderla. Su experiencia construye un ejercicio cotidiano de sacudir/se los etiquetamientos, sumergirse hasta donde más duele y desde ahí, recrear la belleza. Atravesar estas lecturas conmueve. Horadan la quietud sin cuestionamientos y nos alientan a desafiar presentes desiguales y así multiplicar los sentidos de la esperanza.

Son escuetos los conceptos explícitos que encontramos, pero allí están, como parte del posicionamiento del autor que recupera la noción de intemperie de Duschatzky, la pedagogía de la crueldad de Segato, o la bella imagen con la que Adriana Redondo menciona a la escuela como "nido social", que permite imaginar futuros.

El autor, de algún modo, nos convoca a la deliberación sobre dichas situaciones en las cuales nos traslada la responsabilidad, como comunidad, de construir respuestas sensibles y críticas a las paradojas que se abren en los distintos contextos, a las tensiones que se despliegan y nos convocan a tomar una posición.

En tanto producción que se ubica entre lo real y lo ficcional (espacio de transición) hay algo de poético que se plantea en los textos, generando una cierta activación de una sensibilidad estética que tiene la potencialidad de activar problematizaciones colectivas de las situaciones que atraviesan, espacio abierto a la reconstrucción de un proyecto común.



Tejer la escuela

Jornadas: Pensar la escuela desde la formación docente*

Ciclo Débora Kozak / ENS 1

Por eso hoy más que nunca el cuidar, querer, valorar, pertenecer cobran nuevos sentidos. [...] Nos queda aún un paso: el de lograr producir más allá de responder a las urgencias y a los embates cotidianos. Que nuestras acciones no sean sólo defensivas sino que se adelanten, que construyan discursos e instalen discursos y prácticas, que marquen caminos. No es fácil a esta altura del año y con este cansancio, pero hay que tenerlo en la mira para evitar perderlo de vista.

Débora Kozak. *Pensar la escuela*.

Pensar la escuela es el blog de Débora Kozak, destinado a docentes y familias para invitarles a reflexionar, intercambiar y debatir ideas acerca de la escuela que tenemos y la escuela que queremos. https://pensarlaescuela.com/

A lo largo de 2022, se llevó adelante el Ciclo Débora Kozak, en homenaje a quien fuera rectora de nuestra institución y referente en la lucha contra la UNICABA.

Las instituciones de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires, desde el inicio de ese año, retomamos la presencialidad plena luego de dos años de intensa reconversión de la propuesta formativa en pos de garantizar la continuidad pedagógica en el contexto de la pandemia de covid-19. La iniciativa de este ciclo –que se enmarca como proyecto transversal propuesto por el Centro de Recursos y el Área de Investigación durante

* Conformaron el equipo de trabajo para la realizacion de las Jornadas: Fabiana Cabona, Pia Caracotche, Maria De Cristoforis, Lorena Lewkowicz, Paula Linietsky, Claudia Loyola y Gisela Patlayan.

2022– surge de voces de graduadxs y docentes para generar un espacio destinado a difundir la figura de Débora Kozak, re- cuperando sus producciones en clave presente. Su legado invita a hacer porosas las paredes de nuestras aulas para retomar colaborativamente el desafío de celebrar encuentros formativos y fortalecernos como colectivo.

Se llamó a un ciclo de actividades a partir de diferentes formatos, temáticas y perspectivas que permitiera retomar sus preocupaciones, sus reflexiones y propuestas para analizarlas en clave de este presente que transitamos. Así decía la primera comunicación: “Sus ideas, su mirada, sus preocupaciones son hasta hoy accesibles en el blog *Pensar la escuela*, donde socializaba sus reflexiones fundadas sobre problemáticas que aún atraviesan la actualidad. Traer al presente su figura sin dudas puede inspirar fuerza, convicción, lucidez y sensibilidad en este momento que nos convoca a aglutinar voluntades, resistir la arbitrariedad y dar visibilidad a nuestras producciones”. Se pretende enlazar acciones a lo largo del año y generar diversos espacios y experiencias de participación en torno al vínculo entre la formación docente y las escuelas cotidianas.

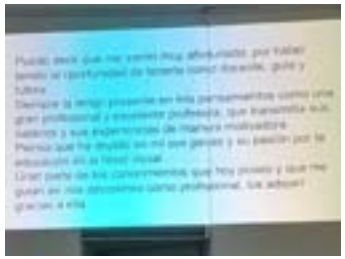
En su convocatoria se plantearon como ejes temáticos aquellos considerados relevantes en los escritos y prácticas de Débora Kozak, acerca de la escuela en su relación con la comunidad, la diversidad, los derechos, la relación con el conocimiento, la innovación pedagógica, las tecnologías, la participación institucional, la ESI, la memoria, la defensa de la educación pública, la defensa de las infancias.

Este proyecto se inscribe en la intención de sostener y desplegar una agenda propia por parte de los institutos de formación docente que dé visibilidad, socialice y propicie procesos deliberativos y colaborativos en torno a su producción institucional.

Este ciclo se desarrolló en tres instancias institucionales, en los meses de julio, octubre y noviembre. Se inició en el mes de julio,

en las Jornadas “Miradas y Voces para pensar la escuela”. Esta iniciativa nos reunió en pasillos y aulas, compartiendo las relatorías de estudiantes en el marco del cierre de sus prácticas, la muestra de producciones de talleres y cátedras, la presentación del tercer número de la *Revista Territorios Escolares* que se creara durante su gestión, la visita de Nora Cortiñas para la inauguración del mosaico del proyecto “Pañuelos por la Memoria”, realizado por Vanesa Couzo, docente de nuestra escuela.

Estas jornadas tuvieron continuidad en el mes de octubre, proponiendo nuevos espacios de profundización, socialización y búsqueda de horizontes desde la formación. A partir de las palabras de Débora: “es el guardapolvo nuestra bandera”, en esta ocasión contamos con la muestra itinerante de delantales intervenidos “La piel de la escuela pública” (Secretaría de Cultura, UTE). Estos guardapolvos estuvieron expuestos durante una semana en las galerías históricas del primer piso, con visita abierta para los cursos de los diferentes niveles.



Se realizaron talleres en cada turno centrados en sus textos del blog *Pensar la escuela*, proponiendo el intercambio en pequeños grupos acerca de la participación, los derechos de las infancias, la singularidad y la construcción de lo común en las aulas de hoy. Cada grupo intervino un delantal de papel con palabras significativas, como mensajes o "estampas del porvenir" que se sumaban a la muestra como instalación y construcción colectiva.

Sobre el final de las jornadas, se llevó adelante el Conversatorio *Quisieron enterrarnos, pero no sabían que éramos semilla. Los 29 en lucha* (Patricia Simeone, Estela Fernández, Hugo Del Barrio, Gustavo Verde) que recupera los pasos de Débora y las acciones a lo largo de este tiempo en defensa de nuestros profesorados. En el patio rojo se desarrolló, sobre el cierre, una proyección performática a cargo del Colectivo CAOS (Stella Kuguel y Maga Martínez Barletta), a partir de "imágenes y frases de la lucha colectiva, de nuestras razones y de nuestras sensibilidades que componen parte de la escuela que queremos y proyectamos: pública, diversa, democrática, con nuestras historias, con nuestras ganas, con nuestra imaginación" (texto de la convocatoria del colectivo CAOS).

En el mes de noviembre compartimos el tercer tramo de este ciclo. El espacio de apertura, coordinado por Fabiana Cabona, contó con la conferencia de Alejandro Artopoulos[1], acerca del pensamiento tecnopedagógico, expresado en el blog de Débora Kozak, en sus libros, en los proyectos educativos y durante su gestión institucional.

En la idea sostenida por Débora de la construcción de la unidad académica: "La escuela pública como espacio de creación y trabajo articulado de maestros y profesores de todos los Niveles", se realizaron dos relatorías de experiencias de articulación interniveles en la ENS 1, a cargo de Martín Birman y Mariela Maccarone.

En el cierre del ciclo, se convocó a graduadxs que fueron estudiantes y cursaron en las aulas con Débora, en la invitación a compartir sus miradas y experiencias, en un emotivo y reflexivo espacio coordinado por Paloma Kipersain, para *Pensar la Escuela Hoy*. A modo de despedida se realizó una nueva intervención sobre delantales, esta vez a partir de interacciones performáticas con retroproyecciones a cargo de Andrea Visintín, con nuevas palabras y mensajes para las escuelas como "estampas del porvenir".

Las imágenes de este cierre: la intervención del Colectivo CAOS, la muestra "La piel de la escuela pública" (Secretaría de Cultura, UTE https://cultura.ute.org.ar/wp-content/uploads/2016/04/Catalogo_Baja-Guardapolvos.pdf) y las producciones de "Estampas del porvenir" son las que acompañan la edición de esta revista.

[1] La charla forma parte de esta revista (pp. 8-15).

El orgullo del guardapolvo

DÉBORA KOZAK
Pensar la escuela

En estos días extraño usar mi guardapolvo. Cuando pasé a trabajar como formadora de maestros dejé de usarlo. Sin embargo, siempre lo guardé como un tesoro, hasta el día de hoy. Nunca pude deshacerme de él.

Cuando veo mi guardapolvo me recuerdo como estudiante del profesorado alfabetizando los sábados en Ciudad Oculta, uno de los barrios más pobres en ese momento de la Ciudad de Buenos Aires, de esos que hoy se han multiplicado y extendido dolorosamente. El guardapolvo funcionaba como un "escudo de protección" ante cualquier problema: sabíamos que nadie haría nada a un/a maestro/a. Y así funcionó durante muchos años de mi extensa carrera docente, hasta hoy.

Cuando trabajaba con niños el guardapolvo era el resguardo tanto de ellos como de sus familias: bastaba verlo para sentir la confianza. Podíamos ser mejores o peores, más o menos queridos, pero el guardapolvo siempre se respetaba. […]

Hoy el guardapolvo pareciera ser lo que nos estigmatiza. Son esos tiempos en que necesitamos recuperar el orgullo por el guardapolvo, aquel símbolo que desde el retorno a la democracia nos permitió ejercer nuestros derechos. Tiempos en que se impone estar juntos en esta lucha por recuperar la dignidad de nuestro trabajo. Quisiera que mis alumnos del profesorado nunca sientan temor por llevarlo: el guardapolvo es nuestra bandera.

UN AÑO SIN
CANDRA Y RUBÉN
MAESTROS EN
LA ESCUELA PÚBLICA
#NoAlCierreDeEscuelas

7AM
20PM

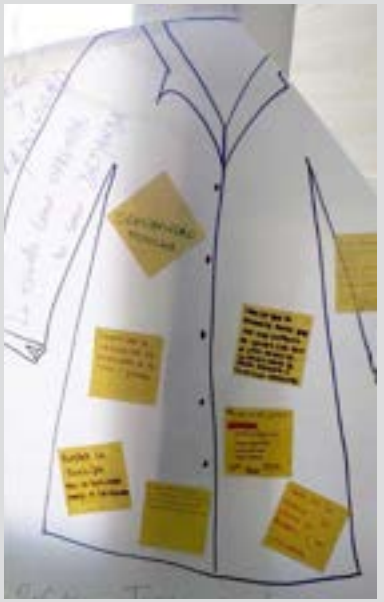
santoro

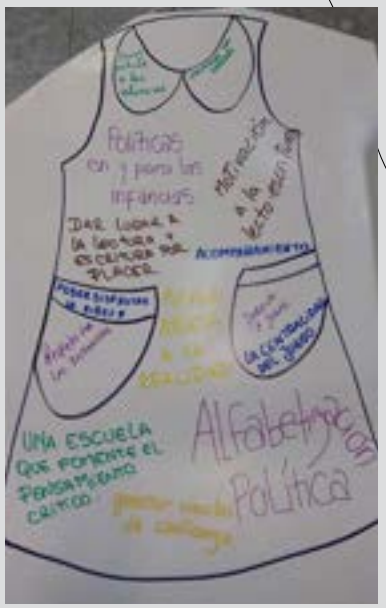
el abrazo

El Malasido

Espacio de Intercambio de Saberes
Espacio de Construcción de Conocimiento
JUEGO
CREATIVIDAD
DERECHOS
REFLEXIÓN
CONTENCIÓN
INTERCAMBIO ENTRE PARES

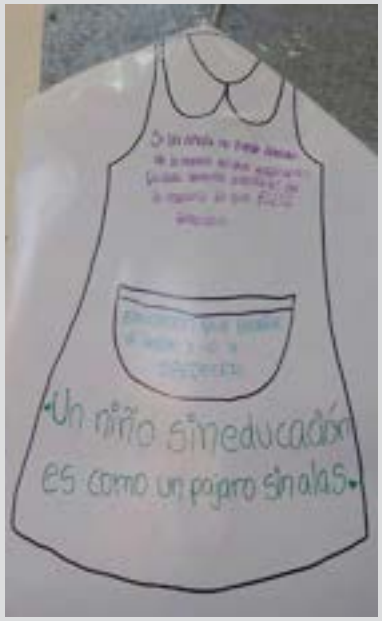
SOÑAR

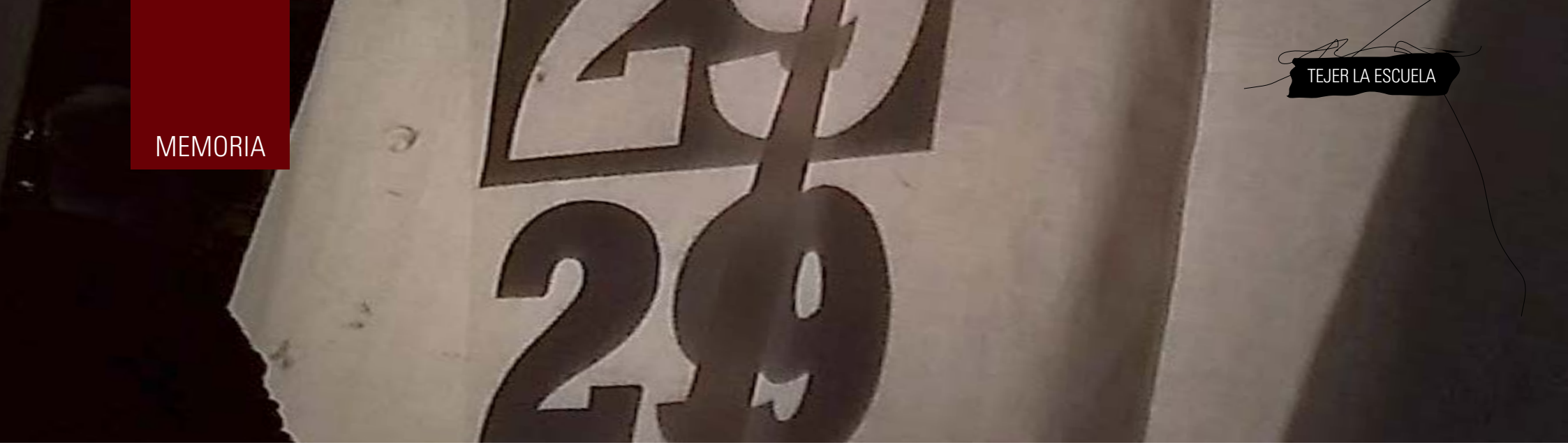



Políticas en y para las infancias
UNA ESCUELA QUE FOMENTE EL PENSAMIENTO CRÍTICO
Alfabetización Política

LOS DERECHOS HUMANOS

ESPACIO DE EXPRESIÓN


Un niño sin educación es como un pájaro sin alas.



Ellas luchaban antes, nosotras/os luchamos ahora

GISELA PATLAYÁN Y LORENA LEWKOWICZ*

Continuamos trabajando en el Proyecto Memoria en el Normal 1. A fines de 2022 hicimos una pausa para evaluar lo realizado durante ese año, que puede verse plasmado en el blog https://memoriaenelnormal1.wordpress.com/

Fue entonces que decidimos pedir la continuidad de las horas institucionales y, con la aprobación del Consejo Directivo, pudimos seguir con el proyecto.

Los avances que venimos realizando en el cierre de 2022 y el inicio de 2023 tuvieron que ver con la actualización del blog, la organización de la Semana de la Memoria (junto a un equipo de docentes conformado para tal fin) y un trabajo conjunto con el Archivo Histórico "Rosario Vera Peñaloza" del Normal N° 1 (a cargo de Guillermo Dezi).

Pudimos tener acceso a un listado de alumnas de Nivel Terciario de los años '70. Lo digitalizamos y cruzamos con el listado de desaparecidos/as. Encontramos otro nombre de una alumna desaparecida que había estudiado en el Normal 1. Se trata de alguien que estudió en el Nivel Terciario (Profesorado de Educación Primaria, en este caso). Ella es Liliana Ester Aimetta. Es la primera vez que nos encontramos ante una estudiante desaparecida que cursó estudios en nuestro terciario: https://memoriaenelnormal1.wordpress.com/2023/02/21/liliana-ester-aimetta-cortes-apellido-materno-cortes/

* Gisela Patlayán es 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.
Lorena Lewkowicz es Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Educación, Lenguajes y Medios. Prof. de Nivel Inicial. En la ENS N°1 se desempeña como profesora de TICS en la Educación Inicial, AYTP en comunicación, y forma parte del Proyecto Memoria en el Normal 1.

Nos queda pendiente realizar el cruce con los listados del Profesorado de Educación Inicial.

Otra tarea realizada junto al Archivo Histórico fue revisar circulares que se enviaban a la escuela en 1977/1978 y que dejan en claro el "clima" que se respiraba en ese momento en las instituciones educativas. Algunas de esas circulares pueden verse en https://memoriaenelnormal1.wordpress.com/2023/02/23/circulares/

En la Semana de la Memoria, el martes 21/3 por la tarde, presentamos nuestro proyecto: Memoria en el Normal 1. Ellas luchaban antes, nosotras/os luchamos ahora. También incluimos el video realizado por el colectivo 29+Memoria que se trata de un registro audiovisual del acompañamiento que hicimos a la Ronda de las Madres de Plaza de Mayo - Línea Fundadora, el 13 de octubre de 2022.

29+MEMORIA

"Compartimos la ronda de los jueves. Madres de la plaza los 29 las abrazan"

Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
21 de septiembre de 2022

Desde el mes de junio de 2021 aproximadamente, un conjunto de profesores y profesoras que trabajamos en los Institutos de Formación Docente y Superior de la Ciudad de Buenos Aires conformamos un colectivo que tiene como objetivo fortalecer procesos de reconstrucción de la memoria histórica vinculada a la última dictadura cívico militar. Nos denominamos "29+Memoria". Si bien no están presentes aún la totalidad de los profesorados, hemos logrado convocar y sumar activamente a varias instituciones representadas por docentes y estudiantes.

Como actividad inicial, el año pasado realizamos un encuentro virtual denominado "En Nuestras Voces, Sus Voces" el 22 de octubre, Día Nacional por el Derecho a la Identidad. Allí presentamos una producción audiovisual que reúne historias de vida de estudiantes y trabajadorxs detenidxs desaparecidxs de cada institución a las que estudiantes de nuestras instituciones le han puesto voz. En nuestro canal de Youtube se puede visualizar la presentación de nuestro colectivo 29+Memoria y también se encuentra la producción en formato genially: en nuestras voces, sus voces que aún seguimos elaborando.

A través de esta carta les hacemos llegar la propuesta de participar colectivamente, las 29 instituciones de la Ronda de las Madres de Plaza de Mayo "Compartimos la ronda de los jueves. Madres de la plaza los 29 las abrazan". La cita es el jueves 13 de octubre a las 15 hs en la Pirámide de Mayo. En dicha ocasión daríamos visibilidad a las imágenes de lxs compañerxs desaparecidxs en las distintas instituciones con pancartas e incorporaríamos las voces que tenemos registradas. Creemos que es una oportunidad para generar un significativo espacio de encuentro entre estudiantes y docentes, para seguir construyendo memoria y aportar a nuestra identidad como multiplicadores de este ritual emblemático en la historia de la lucha por la verdad y la justicia. Será de valor todo el impulso que las autoridades de nuestras instituciones puedan imprimir a esta iniciativa. Lxs invitamos a ponerse en contacto a través de la siguiente dirección de correo electrónico: 29masmemoria@gmail.com y/o participar de nuestra próxima reunión virtual organizativa que se concretará el 28 de septiembre a las 20:00 hs.

Quedamos a disposición para intercambiar y ampliar sobre la propuesta.

29+MEMORIA.
29masmemoria@gmail.com

Carta convocatoria Ronda de las Madres. 21-9-22

Presentación del corto

“MADRES DE LA PLAZA, LOS 29 PROFESORADOS LAS ABRAZAN”

Con mucha emoción compartimos el corto “Madres de la Plaza, los 29 Profesorados las abrazan”.

https://youtu.be/s4_HXdD_h0A

SINOPSIS

Corto producido por el Colectivo @29masmemoria para registrar la participación de estudiantes y docentes en la ronda de las Madres de Plaza de Mayo, llevando las imágenes de lxs compañerxs detenidxs desaparecidxs de los 29 Institutos de Formación Docente y Superior de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina).

La ronda de las Madres como experiencia política-poética-pedagógica en la formación docente, como espejo donde mirarnos, encontrarnos y reconocernos...

Las Madres, como faro fundamental, ofreciéndonos su legado de lucha, de Memoria, Verdad y Justicia.

Muchas gracias al equipo que lo hizo posible

DIRECCIÓN y PRODUCCIÓN

EDUARDO “Koko” ELLI @eulaliotonico

REGISTRO AUDIOVISUAL

FRANCO HUERTA @fran.huerta

FACUNDO ALDERETE @facu.rp1901

LIZ DOMECQ @liz.domecq

SONIDO

FACUNDO ALDERETE

MONTAJE

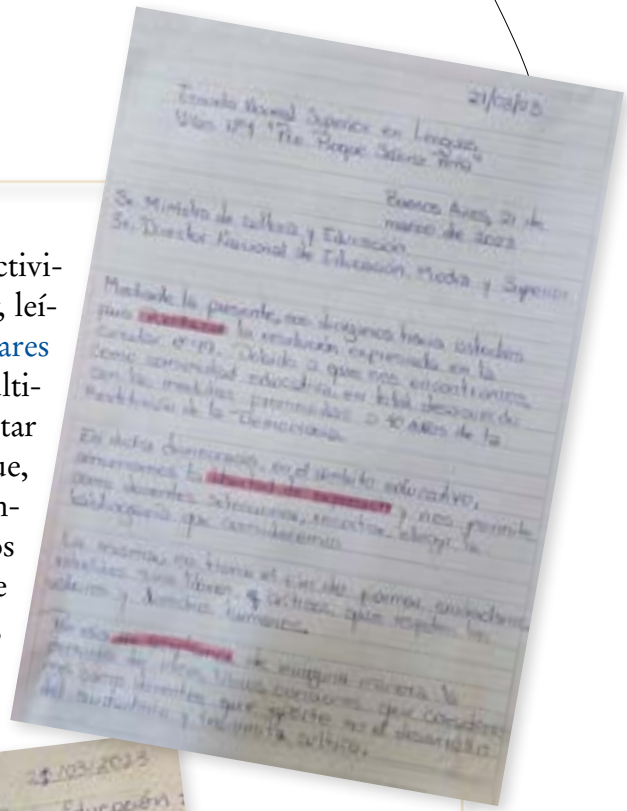
FACUNDO ALDERETE y EDUARDO ELLI

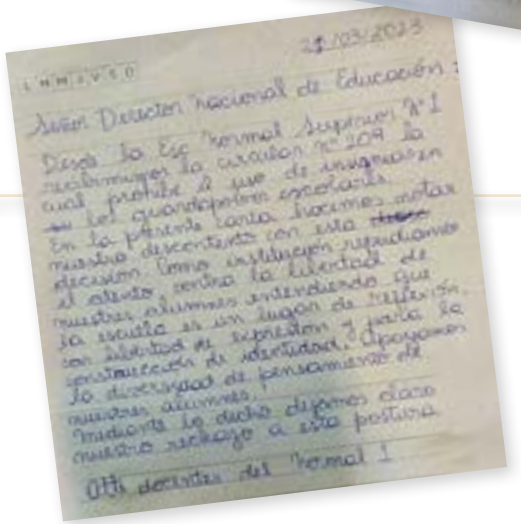
MÚSICA

“Lunas de Ayer” (Maite Fleischmann @maite.desdeadentro)

“Circulando” (Eduardo Elli y Mario Milazzo @marioaugustomilazzo)

Durante la actividad, para terminar, leímos algunas circulares de la época de la última dictadura militar y propusimos que, en grupos, respondieran a uno de esos documentos desde la escuela de hoy, en democracia.





Cátedras abiertas: un lugar para la transversalidad

Semana del 8 al 12 de mayo de 2023

MARTÍN BIRMAN Y SOL DIEGUEZ

Este año, para la Semana de la ESI, en el primer cuatrimestre se decidió abordar el tema a partir de lo que denominamos "Cátedras abiertas". Se propuso trabajar la transversalidad: identificar cómo la ESI atraviesa a diversas materias y niveles del Normal. En distintos días, horarios y turnos, tuvieron lugar actividades orientadas, en su mayoría, a sistematizar y reflexionar sobre cómo trabajamos con la ESI[1].

En una cátedra de Instituciones Educativas y una de ESI se abrieron espacios de intercambio con docentes del nivel inicial y del nivel primario donde, por un lado, se relató cómo es el trabajo cotidiano dentro de la escuela desde lo más formal del currículum hasta el momento en que termina un proyecto y, por otro lado, cómo se trabajan los emergentes, los conflictos, las cuestiones cotidianas o excepcionales del día a día, conversando con docentes referentes y autoridades.

Con estudiantes del nivel medio se conversó sobre sus experiencias y percepciones en relación con la ESI en su paso por la primaria y, además, recibimos la visita de dos docentes graduadas de la casa que contaron proyectos e intervenciones concretos de su trabajo en las escuelas en tres cátedras de ESI.

[1] Por cuestiones de espacio y organización, las cátedras del mismo día/ horario debían anotarse previamente, pero todas las actividades estuvieron abiertas a la comunidad.

Otros espacios propusieron diálogos con invitades como forma de trabajar los contenidos del programa: dos cátedras de didáctica del nivel inicial se reunieron en la pantalla para conversar sobre ESI y currículum con docentes de inicial de otras jurisdicciones. Y una cátedra de Instituciones Educativas propuso pensar la relación entre escuela, territorio y comunidad a partir de la experiencia de articulación a través de la ESI de una organización de la sociedad civil de la cual algunes de sus integrantes vinieron a conversar a la escuela.

Los cambios que, a partir de la implementación de la ESI, están operando en nuestras prácticas escolares fueron abordados por tres cátedras del PEI que abrieron sus espacios a la comunidad: una cátedra de Educación Física que trabajó sobre "lo que traemos sobre la ESI", una cátedra de Música que realizó una actividad para analizar la violencia de género oculta en las canciones tradicionales y un Taller de Juego en el que se trabajaron los cambios en las prácticas lúdicas.

"Miradas oblicuas: Aprender, jugar y leer con los ojos de la ESI" fue una propuesta del CRE y el Área de Investigación que se organizó en tres estaciones e invitó a los grupos de estudiantes de diferentes cátedras a recorrer, participar y reflexionar acerca de materiales producidos en distintas épocas: recursos para la enseñanza, juegos y juguetes, libros y publicaciones.

En conjunto, las actividades permitieron visibilizar la importancia de contemplar la realidad educativa desde la perspectiva de la Educación Sexual Integral. A su vez, ayudaron a profundizar sobre los aportes que las diversas materias, actorxs institucionales y niveles tienen para hacer a la ESI y viceversa. Fundamentalmente, se trató de encuentros que destacaron la importancia de reflexionar colectivamente sobre lo que ocurre en escuelas que se ven cada vez más atravesadas por la Educación Sexual Integral.

Viajar como experiencia de formación compartida

Entonces hay que inventar nuestro camino… Algunos solían mirar la lejanía o las vías buscando la distancia, pero el futuro no es una estación donde llegar. Tal vez sea el viaje entero que empezamos una tarde en algún lugar de nuestra infancia. Cada cosa de ahora es el mañana y también el ayer y el todavía. El mañana está aquí preguntando a qué jugamos. Jugamos a atrapar el porvenir.

Isla de los Inventos, Ciudad de Rosario.

A lo largo del año 2022, pudieron volver a realizarse los viajes institucionales pedagógicos, interrumpidos durante la pandemia de covid-19. Se pudo volver a viajar a los espacios y propuestas del Tríptico de la Infancia en la Ciudad de Rosario, como experiencia compartida, como apertura al descubrimiento, la reflexión, la creación. "El Tríptico ofrece un lugar de encuentro para y entre todas las edades, y cada una de sus propuestas invita a apropiarse de diferentes maneras según los sujetos que participan, de modo tal que no existe ni un destinatario único o focalizado por franja etaria o social de pertenencia ni prefijado en cuanto a lo que se espera en cada uno de los espacios; permiten, abren, incitan a resoluciones diferentes y complementarias entre los que (se) juegan. Con las particularidades que identifica cada uno de los espacios, una Granja, un Jardín y una Isla, se advierte una propuesta que rompe con el paradigma racionalista, subsidiario del positivismo y del liberalismo fundante de nuestro sistema educativo en tanto que articula ciencia, filosofía, arte, lenguaje, tecnología y, con ello, conceptos, percepciones, emociones, valores, creencias, pasiones, sentimientos, técnicas; y, además, los consabidos binomios autoexcluyentes de

forma o contenido, cuerpo o mente se diluyen en propuestas estéticas que recuperan, aúnan en lo diverso, lo local y universal, el pasado y el presente, lo ético y lo político." (fundamentación del Proyecto de Viajes a Rosario / ENS 1).

El primer viaje desde el Normal 1 se llevó adelante en el año 2011, como invitación del Centro de Recursos (con la coordinación de Cristina Diéguez y Paloma Kipersain), en esa ocasión como travesía compartida de diferentes instituciones de educación superior. Se articulan entre las estaciones de este primer recorrido la visita al Archivo Pedagógico Cossettini (IRICE-CONICET) y a La Ciudad de las Niñas y los Niños (Consejos y Asambleas de Niñas y Niños - Municipalidad de Rosario).

A partir de ese momento se realizaron diferentes viajes de docentes y estudiantes del PEI y del PEP. Se abre en el año 2017 un nuevo destino: el Tríptico de la Imaginación en la ciudad de Santa Fe y se invita a la participación de docentes de los diferentes niveles de nuestra escuela. Consecutivamente, en el año 2018, se regresa a la ciudad de Rosario y en el año 2019 a la Ciudad de Santa Fe. Así se desarrollan los viajes para visitar los proyectos de Tríptico como política pública de infancia (llevada adelante durante la gestión de Chiqui González[1]), como "Modelos para futuros educadores de infancias" en palabras de Beatriz Caba, quien estuvo a cargo de esta propuesta en ese período:https://docs.google.com/document/d/1mcqiprj6-sUExZEe74KZpBoRMLBmX4EXtPkNE530kI8/edit.

En el año 2022, se retoman los viajes de formación de estudiantes y docentes de la ENS 1, con la coordinación de la Prof. Gisela Patlayán (en septiembre de 2023 se realiza la siguiente salida hacia la ciudad de Rosario). Los viajes institucionales pedagógicos de la ENS 1 tienen por objetivo general "reivindicar la importancia del juego como estrategia básica para apoyar el proceso de socialización, de investigación y aprendizajes, y así brindar un ámbito que aporte nuevas herramientas a la acción creativa de los futuros docentes de los profesorados de educación primaria y educación inicial; resignificar el concepto de infancia en relación al modelo que expresa el Tríptico de la Infancia, propuesta de espacio público cultural y educativo como alternativa pedagógica centrada en el juego, el arte y la creatividad que pone en tensión y reflexión las concepciones educativas tradicionales; complementar la formación docente de los alumnos y alumnas que viajen con un modelo cultural educativo que ponga en tensión su matriz lúdica con transformaciones empíricas e interpele los paradigmas convencionales de la educación tradicional." (Proyecto de Viajes a Rosario / ENS 1).

También en este año realizan un viaje pedagógico a la ciudad de Rosario estudiantes de 5° 4°, Bachiller Orientado en Educación (coordinación de Mariela Maccarone), sumando otras estaciones y espacios a los recorridos y visitas. Presentamos aquí la reseña de ambas experiencias.

[1] Para conocer más acerca de estos proyectos, ver Chiqui González (agosto 2015). Tríptico de la Infancia y Tríptico de la Imaginación. Rosario, Santa Fe, Argentina. Política de Infancia. https://chiquigonzalez.com.ar/project/triptico-de-la-infancia-y-triptico-de-la-imaginacion-rosario-santa-fe-argentina/

¡Y partimos al Tríptico de la Infancia! Prohibido no jugar

MARGARITA MARTURET*

Los mundos nuevos deben ser vividos antes que ser explicados.
A. CARPENTIER

El sábado 24 de septiembre de 2022 partimos al Tríptico de la Infancia de la ciudad de Rosario. La mañana del sábado nos encontró a estudiantes, profesoras y profesores en la puerta del Normal 1. Entre bolsos, mates, bizcochos, abrigos, bostezos, saludos y sonrisas, partimos rumbo a Santa Fe.

Esta fue una actividad que nos llenó doblemente de alegría. Primero, después de dos años (pandemia de por medio) pudimos volver a recorrer juntas/os lugares. Y acá va la segunda alegría: poder conocer (para algunas/os) o reconocer (para otras/os) esos espacios maravillosos, mágicos, pensados especialmente para las infancias, pero también espacios de disfrute para toda la ciudadanía.

En la ciudad de Rosario nos encontramos con tres puntos dedicados al juego, a la imaginación y al encuentro entre chicas/os y grandes. ¡Esas fueron nuestras paradas! Este es un proyecto que tiene una fuerte impronta estética, poética y está atravesado por múltiples lenguajes.

Nuestra primera parada, *el Jardín de las niñas y los niños*. Un predio con edificios antiguos renovados y reciclados para la ocasión. La innovación, la creación y las preguntas estuvieron presentes. ¿Qué pudimos disfrutar allí?

Recorrimos la Montaña Encantada. Un camino laberíntico donde los árboles hablan, las piedras susurran y el agua canta.

¡Volamos con la máquina de volar! Esta máquina se encuentra en un espacio del Jardín donde se rinde homenaje al poder de la imaginación del ser

* Prof. del Campo de Formación de la Práctica Profesional (CFPP). Prof. de Educación Inicial. Prof. de Educación Primaria. Lic. en Ciencias de la Educación. Máster en Tecnología Educativa.

humano (por ejemplo, a Leonardo Da Vinci), al poder de desafiar lo desconocido a través de la invención de máquinas. ¿Nos podremos tirar las/los adultos también? ¿Resistirá nuestro peso?

Por allí nos encontramos con el edificio semienterrado. A través de distintos juegos interactuamos con el color, la geometría y las formas del universo artístico. Rompecabezas, elásticos, mascarones, telas. ¡Tocamos, armamos y desarmamos! Nos encontramos

con obras de artistas y diseñadores que generaron rupturas y desafiaron los paradigmas de su época.

Luego del almuerzo fuimos a la *Granja de las Infancias*.

Este espacio era, anteriormente, una planta de tratamiento de residuos y fue recuperada para crear este lugar público abierto a la naturaleza. En este lugar ¡nos llenamos de verde! Nos dimos el permiso y el tiempo para pensar con las manos, para cambiar el ritmo cotidiano, para mirar el cielo, para escuchar los pájaros y también para correr, rodar, saltar y trepar.

En la granja pusimos a disposición todos nuestros sentidos. Texturas, aromas, colores y sabores nos impregnaron durante todo el recorrido. Realizamos distintas actividades y propuestas a partir de diferentes verbos: amasar, moldear, explorar, golpear, transitar,

degustar, escuchar, disfrutar, compartir, tejer, caminar y reír.

Para cerrar el domingo y volver a casa nos dirigimos a nuestra tercera y última parada, la *Isla de los Inventos*.

La Isla está emplazada en la antigua estación de trenes Rosario Central. Este lugar invita a celebrar la vida y rinde homenaje al mundo del trabajo. Este espacio pone en valor la fabricación como creación que transforma materialidades, y el trabajo colectivo como un bien común.

En la Isla se cruzan las ciencias, las artes, las ideas y las tecnologías a través de diseños, ensamblados, uniones, visiones del mundo en texturas, colores y volúmenes, construcción, de retejer lazos e hilvanar historias, construir ciudadanía, memoria e identidad.

En ese lugar dejamos guardados nuestros miedos en los archiveros y pudimos plasmar nuestros sueños.

El tríptico nos atravesó, estuvimos allí y compartimos la inmensa felicidad de ser parte –colectivamente– de esa magia.

¡Ya estamos deseosas/os por emprender nuestro próximo viaje!

Tríptico de la Infancia: Un viaje educativo para revivir

MARIELA MACCARONE Y MARÍA GABRIELA BENÍTEZ*

Todo comenzó allá por el 2018, cuando recibí una invitación del Nivel Terciario para viajar a Rosario. No sabía bien de qué se trataba el viaje, pero por iniciativa del profesor de Matemáticas me sume a la convocatoria. Me invitaron al "Tríptico de la Infancia". Al año siguiente, no esperé la invitación y volví a viajar con el Nivel Terciario.

El "Tríptico" está enmarcado en un proyecto político, social y cultural que promueve el juego como derecho y como capacidad de transformación.

¿Pero de qué trata el "Tríptico de la Infancia"? El "Tríptico" está enmarcado en un proyecto político, social y cultural que promueve el juego como derecho y como capacidad de transformación. Son espacios públicos recuperados que dependen de la Municipalidad de Rosario y ofrecen lugares de encuentro para personas de diferentes edades a través de variadas propuestas lúdicas y educativas que invitan a la creatividad, al asombro, al diseño, a la construcción, al dibujo, a la lectura. Al mismo tiempo, permite compartir, conocer, aprender y apropiarse de los espacios libremente.

Fueron variados los propósitos, las experiencias y las sensaciones que me motivaron a organizar el viaje para 5° 4ª, Bachiller Orientado en Educación. Era necesario darle a la orientación en educación un proyecto específico y solo nuestro, una temática común que aporte y construya identidad propia. Frente a esta necesidad pensamos en el juego como eje conductor de trabajo del Proyecto de Articulación Institucional (PAI) para el ciclo orientado, cada curso con una temática lúdica y un hacer diferente en función de las materias involucradas. El viaje representó "la frutilla del postre" de este proyecto lúdico-pedagógico. Pero durante la organización se sumaron otros motivos. Por un lado, muchos de nuestros alumnos no podían costear el viaje a Bariloche y, por otro lado, este viaje significaba no solo el cierre de la Orientación, sino también la finalización de los estudios secundarios. Además, los invitaba a una experiencia de compartir, de vivir, de reír y de jugar por tres días y dos noches. Iba a ser algo inolvidable. Asimismo, esto significaba, desde lo pedagógico, mostrarles otra manera de ser docente y de educar, que son posibles otros aprendizajes, otras formas de forjar y construir vínculos, otra manera de entender la educación, la ciudadanía y los accesos a las culturas.

Pero luego nos atravesó la pandemia en 2020. Todo quedó en el limbo hasta que, en 2022, en colaboración con la profesora Gabriela Benítez y tras muchos esfuerzos y dedicación en la planificación y gestión del viaje, finalmente lo emprendimos en un minibus con 18 alumnos en el mes de octubre. Nuestras valijas estaban cargadas de experiencias, entusiasmos, conocimientos y ansiedades.

Partimos con los estudiantes desde la puerta del colegio un jueves por la mañana. Ellos estaban felices, expectantes y muy entusiasmados durante el viaje. Arribamos a *La Granja*

* Mariela Maccarone es Coordinadora de la Orientación en Educación.
María Gabriela Benítez es Profesora de Educación y Cultura y de Educación y Globalización.

de la Infancia, alrededor de las 10:30. Un lugar con lomas, túneles, laberintos, animales, lagos y naturaleza. Pero tuvimos el inconveniente de no poder participar de ningún taller dado que el espacio contaba con poco personal a causa de un paro de transporte público. Esto no impidió que aprendiéramos y nos divirtiéramos. Finalmente accedimos y nos explicaron de qué se trataba el espacio llamado "Pensar con las manos", que se divide en los subespacios "amasar", "moldear", "tejer" y "explorar". Cada uno de ellos nos invita a conocer diferentes oficios artesanales, por ejemplo, cómo hacer pan, canastos de mimbre, vasijas de arcilla y extracto de perfumes con hierbas naturales. Cada uno de estos lugares, ambientados y diseñados con objetos antiguos, carteles con información histórica y el origen de los oficios, además de la exhibición de los diferentes trabajos realizados por los visitantes.

Equilibrio y destreza en el camino de troncos de la Granja de la Infancia

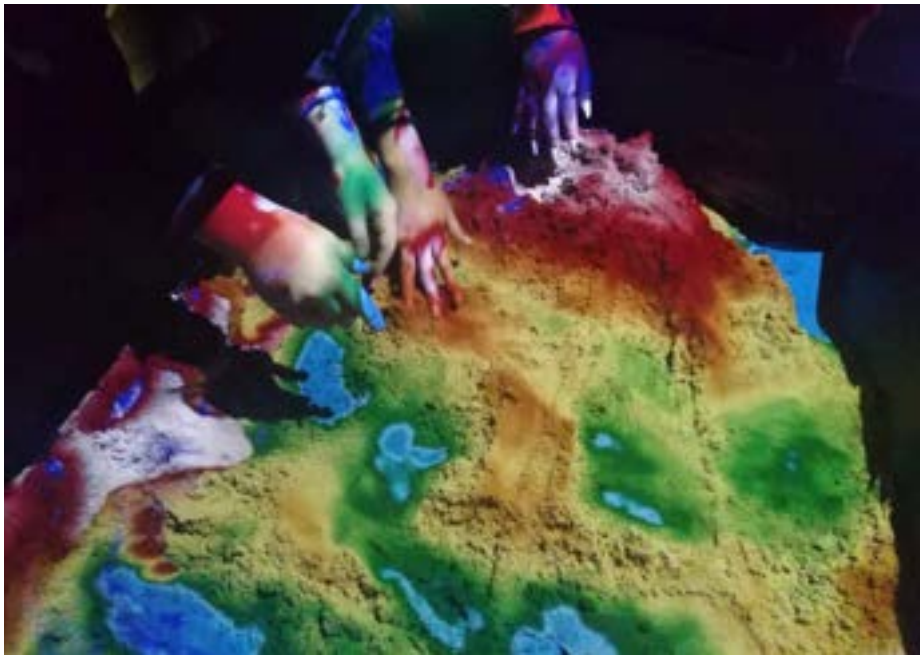
Seguimos recorriendo el espacio y nos encontramos con la granja. Los chicos se mostraron asombrados con los animales. "¡Profe, una vaca!", exclamó un alumno… Parecía que nunca hubiesen visto una vaca, un caballo o un chancho. Esto les permitía estar en contacto con los animales y con la naturaleza. Otro atractivo del lugar fue una especie de camino de troncos con altura creciente. No solo se sumaron al desafío de caminar por los troncos hasta el final, sino que se ayudaron entre ellos para no caerse. Fue ahí cuando el sentido de compañerismo y solidaridad se antepuso a las diferencias.

Por la tarde, continuamos el viaje hacia la *Ciudad de los Niños*, inspirado en las experiencias del pedagogo Francesco Tonucci. En ronda, nos contaron la historia del lugar y los proyectos que realizan con los niños como participantes activos. El espacio se encuentra en una estación antigua de ferrocarril, "Estación Embarcaderos". Ubicamos allí el "Jardín de Mariposas", donde un alumno encontró fotocopias de mariposas. Minutos después, estábamos todos pintando mariposas, actividad no planeada ni pensada para nosotros. Luego nos contaron del proyecto "bombas de semillas", y procedimos a meter manos en la tierra. Los alumnos se llevaron las bombas de semillas producidas en el lugar. También enviamos cartas con mensajes amables a los destinatarios que cada uno deseara, actividad que replicamos en el "MOSTRARTE" de la escuela realizado a fin de año. Cada alumno escribió un

En la Ciudad de los niños, haciendo bombas de semillas para contribuir con la reforestación

mensaje con una palabra amable a un compañero de la escuela o a profesores.

Cansados de las actividades, llegamos al hostel. Los chicos, súper contentos con la estética y el ambiente musical del hospedaje, rápidamente se organizaron en sus habitaciones. Durante la estadía hubo algunos inconvenientes con las habitaciones, las instalaciones y el servicio que se ofrecía. Sin embargo, tanto los chicos como nosotras pudimos disfrutar del espacio.



"Manos en el suelo arenoso", en el Acuario

El día viernes nos dirigimos hacia el *Acuario del Río Paraná*, lugar que no forma parte de los Trípticos de la Infancia pero que nos lo habían recomendado para visitar. El acuario nos invita a conocer la fauna y la flora, la biodiversidad del río Paraná. Tuvimos que esperar varios minutos para ingresar ya que no teníamos reserva. Debíamos hacerla con 6 meses de anticipación. La espera la disfrutamos mirando al río y aprovechando el sol. Al ingresar al primer piso observamos varias peceras gigantes con diversas especies acuáticas. También había sectores interactivos y de experiencia sensorial, pantallas digitales con juegos interactivos y educativos que permitían seguir aprendiendo sobre la biodiversidad, y un cajón lleno de arena para moverla y evidenciar los cambios del relieve del suelo acuático.

La experiencia fue interesante, pero hubiese sido más enriquecedora con la guía profesional para que nos explicaran la historia del acuario, las diferencias entre las peceras y la diversidad de peces en la ciudad de Rosario.

Poniéndole el cuerpo al ta-te-ti en el Jardín de los Niños

Las peceras del acuario y su biodiversidad

Por la tarde, el cronograma continuaba con el *Jardín de los niños*. Los alumnos, ni bien terminó la charla de bienvenida, salieron a disfrutar de las experiencias que ofrecía el espacio.

Creando música en la Máquina de Soñar

Reparando corazones con la soldadora en la isla de los inventos

Pudimos volar en la máquina de Da Vinci, saltar y reír en la máquina de trepar, caminar por la montaña encantada, crear en la "máquina de soñar" y disfrutar de las diferentes actividades en la muestra interactiva dedicada a pintores como Calder, Mondrian, Miró, Picasso, Klee, Kandinsky y otros.

Más tarde, arribamos a la *Isla de los Inventos*. El tiempo no alcanzó para disfrutar de todas las actividades de este espacio, esa fue la apreciación generalizada del grupo. Estuvimos tan solo dos horas y los alumnos se perdieron en tiempo y espacio arreglando corazones, creando pociones, dejando miedos, reciclando papel, ensamblando muñecos, cosiendo retazos de tela, dibujando películas, bordando vestidos, ensamblando muñecos. Fue el espacio que más les gustó de todo el viaje ya que ofrecía una variedad de experiencias y no necesitaban de nuestra motivación. Las actividades, por sí solas, los incentivaron a participar.

En un trabajo de análisis y reflexión que realizaron los alumnos al volver del viaje, aparecieron estas apreciaciones gratificantes de los estudiantes de 5° 4ª: *"La verdad que durante el viaje entero sentí muchas cosas, más que nada alegría o de cierta forma nostalgia, fue como reencontrarme con aquella niña que alguna vez fui y fue muy bonito eso porque encima lo pude compartir junto a mis amigos lo cual lo hizo más especial todavía. Sinceramente me gustaría volver porque hubo un montón de cosas que no pude hacer tampoco"* (Victoria). Otro muy similar afirmaba: *"En lo personal el sentimiento que más abundaba en mí era*

felicidad y curiosidad por todo lo que me rodeaba en aquel espacio. Felicidad por el hecho de que el espacio le transmitía a uno felicidad y al mismo tiempo libertad ya que el espacio te invita a dejar de lado el pensamiento adulto, el estrés y todo para poder volver a ser niño y pensar como lo hace un niño, jugar como uno y sobre todo usar la imaginación sin límites al igual que lo hace un niño" (Luciano).

Llegamos casi al final del viaje. El sábado nos dirigimos hacia el Museo de la Memoria, espacio de intervenciones artísticas dedicado a hacer memoria sobre la dictadura en la Argentina. Este fue otro espacio que nos recomendaron para visitar y que tampoco forma parte de los trípticos. Una gran recomendación. La visita no fue en vano, las obras de los artistas apelan a los diferentes modos de percibir y causan variadas emociones. La que más recordamos fue la que simula las rondas de las abuelas y se logra escuchar de fondo sus voces pidiendo justicia. Otro de los espacios que más nos cautivó fueron las dos paredes enfrentadas con fotos de rostros estilo carnet a modo de "rompecabezas": en una pared estaban "los desaparecidos", "los que aún falta encontrar", y en la otra opuesta, "los encontrados", los que encontraron a sus familiares e identidades. Esto reflejaba de alguna manera el camino recorrido por la justicia y lo que aún falta por esclarecer.

En las escalinatas del Monumento a la Bandera

Por último, no podíamos irnos de Rosario sin visitar el Monumento a la Bandera y sacarnos las típicas fotos turísticas. También pudimos subir a la torre y apreciar la ciudad desde las alturas.

Terminado el almuerzo nos dirigimos hacia Buenos Aires. Antes de salir de la ciudad acordamos una última parada. Faltaba la compra de los típicos alfajores santafesinos que son tan ricos. El micro de vuelta estaba silencioso y tranquilo, pues todos estábamos bastante cansados. El punto de llegada era la puerta de la escuela. Allí estaban esperándonos las familias. Las palabras de agradecimiento de las madres y padres se hicieron presentes, y nosotras les agradecimos también por habernos "prestado" a sus hijos por unos días para vivir esta aventura.

Este viaje no hubiera sido posible sin la colaboración y predisposición del equipo directivo del Nivel Medio y del Rectorado de la escuela, sobre todo de Fernanda Covián, vicerrectora, quien nos acompañó en esta aventura lúdica. Por último, agradecimos a los choferes de la empresa de transporte, que siempre fueron muy puntuales y respetuosos del cronograma, y con el trato para con los chicos y las profes.

Sin duda, este relato no refleja todo lo acontecido y sentido durante el viaje, pero de algún modo pone en evidencia que fue una experiencia educativa que nos permitió generar lazos y vínculos con los chicos en una ciudad desconocida, por dos noches y tres días. Recorrimos y pusimos el cuerpo en cada propuesta, nos atrevimos a reencontrarnos con nuestros niños interiores y eso dejó una experiencia en el corazón de cada uno de nuestros alumnos y también en nosotras. Esta fue nuestra despedida de 5° 4ª de la escuela pública Normal N° 1.

Voces verticales o voces horizontales

El trabajo de Referente Institucional en el cambio de plan de estudios del PEP

Referentes para el cambio curricular de los Profesorados Públicos de Educación Primaria e Inicial

Durante el año 2022, el Ministerio de Educación de CABA informó a las instituciones de formación docente que se realizaría un cambio del Plan de estudios para el Profesorado de Educación Primaria vigente desde 2015. Para eso, en los últimos días de diciembre, fueron convocadas a nombrar a un o una docente que debía cumplir con cierto perfil para actuar como Referente institucional en la Reforma del Plan de Estudios a llevarse a cabo en 2023, aunque sin adjudicar recursos específicos para la tarea designada. De esta forma, el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires se hacía eco, en forma parcial, de una demanda previa de las autoridades, que habían solicitado la participación de dos docentes.

En febrero de 2023, durante la ola de calor que golpeaba fuertemente en las escuelas, las instituciones se dieron al trabajo, nombrando referentes validados por sus Consejos Directivos, y elaborando una devolución al "Borrador de Lineamientos Curriculares Jurisdiccionales" que había sido remitido el último día hábil de 2022. Con esos aportes se llevó a cabo una primera reunión el lunes 27 de febrero, a la que concurrieron autoridades institucionales, referentes y miembros de la Unidad de Coordinación del Sistema de Formación Docente (UCSFD). En esa ocasión, no fue posible avanzar en la tarea por falta de insumos y materiales suficientes, debido a que el documento analizado no incluía definiciones ni referencias

académicas y el Ministerio realizó una devolución parcial de los aportes institucionales enviados. Por otra parte, desde los profesorados planteamos nuevamente temas centrales referidos a condiciones indispensables para la implementación de un nuevo plan de estudios, como lo es la titularización de los docentes del nivel, sin obtener respuesta.

En los primeros días de marzo las autoridades de los profesorados fueron informadas de que se suspendían las reuniones de trabajo previamente agendadas con los institutos públicos sin dar mayores explicaciones, y que los referentes debían limitarse a recibir, sistematizar y enviar información. Ante esta medida, las instituciones manifestaron su disconformidad, y decidieron mantener los espacios de intercambio, debate y construcción colectiva. Desde entonces se realizan encuentros virtuales y presenciales con frecuencia semanal y quincenal en los cuales se llega a acuerdos, se fortalece el trabajo interinstitucional y se mantiene la producción de material conjunto. De esta forma, los profesorados optamos por propiciar las "voces horizontales" que promueven el diálogo entre iguales, por sobre las "voces verticales" entre instancias ordenadas jerárquicamente que buscan el acatamiento de una cadena de mandos.

Recuperando una demanda de los profesorados sobre la necesidad de evaluar el plan de estudios vigente, el Ministerio propuso como única acción al respecto la aplicación de un conjunto de encuestas de autoevaluación dirigidas a egresados noveles, estudiantes y docentes. Una de nuestras tareas como referentes, entonces, fue discutir y elaborar conjuntamente un documento de devolución de esos instrumentos, destacando que los procesos evaluativos integrales superan la sumatoria de opiniones individuales.

En el mes de abril, la tarea se centró en la organización y armado de la Jornada de Espacio de Mejoramiento Institucional (EMI). Todos los institutos la llevaron a cabo con elevada participación de docentes y estudiantes. Su primera parte estuvo destinada a contextualizar los ejes temáticos establecidos para la jornada, centrados en el análisis y la elaboración de aportes relativos al perfil de egreso y los saberes que se consideran nodales para la formación en el marco de la reforma del plan de estudios. Para la contextualización se utilizó una presentación audiovisual que sintetizó el trabajo realizado durante el año anterior y que se inscribió en una línea de mayor duración sobre las políticas educativas de la Ciudad respecto a la Formación Docente desde 2018. Asimismo, se mencionaron algunas de las principales propuestas de cambio contenidas en el borrador de los Lineamientos Curriculares Jurisdiccionales. En un segundo momento, se organizó un trabajo en grupos compuesto por docentes y estudiantes para discutir el documento sobre Perfil de Egreso. Nuestra tarea

...los profesorados optamos por propiciar las "voces horizontales" que promueven el diálogo entre iguales, por sobre las "voces verticales" entre instancias ordenadas jerárquicamente que buscan el acatamiento de una cadena de mandos.

consistió en sistematizar los aportes y realizar un documento único.

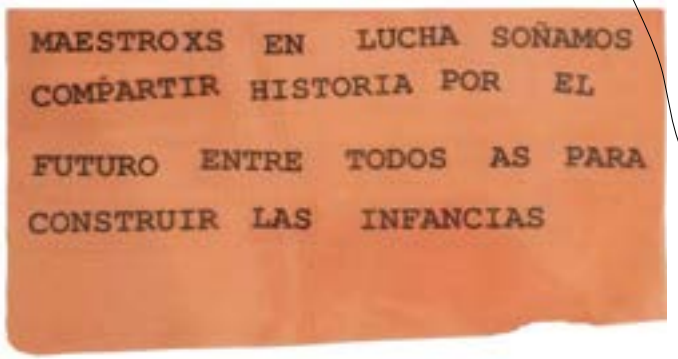
Si bien se esperaba avanzar en el trabajo sobre los saberes nodales de la formación, tal como lo había propuesto la DENS, la falta de tiempo e imprecisión en las consignas no lo permitió. Por eso, para abordar esta temática elaboramos un formulario común para ser completado por los y las docentes de todas las instituciones en las primeras semanas del segundo cuatrimestre.

Durante el mes de junio, organizamos el encuentro "Disputar sentidos en torno a la Reforma Curricular", planteado como un primer conversatorio con docentes y estudiantes, y titulado *¿Hay que gestionar las emociones? Afectividad, vínculos y convivencia en las escuelas.* Para el evento se convocaron colegas con experticia y experiencia en el tema. Decidimos postergar su realización para el segundo cuatrimestre, ya que su fecha original coincidió con la respuesta social y sindical a

las medidas represivas llevadas a cabo por el gobierno de la provincia de Jujuy.

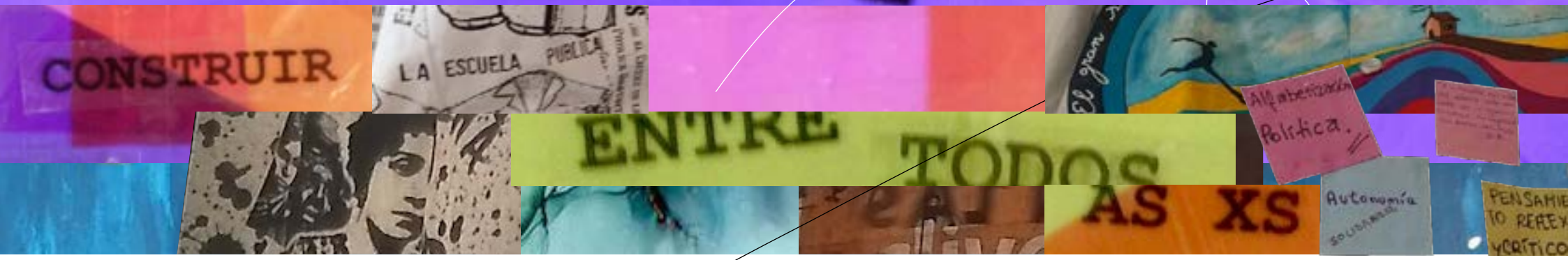
Hasta aquí hemos comentado nuestras tareas como referentes. Nos interesa compartir ahora nuestra mirada y posición sobre este proceso de cambio. La elaboración de los Diseños Curriculares son procesos que implican la negociación de significados, finalidades y condiciones de producción e implementación que reconozca su carácter prescriptivo como norma pública que determina qué debe ser enseñado a las nuevas generaciones. Por estos motivos, nos ocupa y preocupa que las propuestas y documentaciones que desde el Ministerio hemos recibido hasta el momento presentan una difusa precisión conceptual, donde no es fácil identificar las bases epistemológicas y pedagógicas que soportan los cambios propuestos. Tampoco ha presentado un diagnóstico y evaluación de los resultados obtenidos durante la implementación del currículum vigente que justifiquen el cambio. Por otra parte, se evidencia un desacople entre esta propuesta de cambio curricular en la formación docente de la CABA y los acuerdos federales correspondientes que se están discutiendo actualmente en el Consejo Federal de Educación y que conforman el marco normativo consensuado para la organización de cada una de las jurisdicciones del país.

Los diseños curriculares, como valiosos instrumentos político-pedagógicos, reflejan



en su construcción, publicación e implementación las elecciones que una comunidad política considera más adecuadas para la formación de su ciudadanía en una coyuntura histórica determinada, de manera tal que garantice el derecho a la educación para todos y todas, y asegure las condiciones materiales y laborales para su cumplimiento. Por este motivo son de suma importancia el diálogo, la apertura, la escucha, el predominio de las voces horizontales en su construcción, la veracidad en las informaciones y en los datos, los tiempos de evaluación e intercambio para hacer prevalecer la enseñanza sobre la acreditación y los derechos sobre las conveniencias mercantiles. Desde estos sentidos seguiremos sumando nuestro trabajo, nuestro saber y nuestras voces al proyecto para el que hemos sido designados por nuestras comunidades.

Territorios Escolares



- Pensar la escuela
- Habitar la escuela
- Andar la escuela
- Tejer la escuela