

Bitácora 9



EDICIÓN N°

2



Escuela Normal Superior N°9. "Domingo F. Sarmiento"

Rectora

MARÍA LUJÁN URIOSTE

Vicerector

ORLANDO SCONZA

Regente del nivel terciario

LILIANA CAPDEPONT

Coordinaciones

CFG **ANA YAHDJIAN**

CFENI **OSCAR LOUZAN**

CFENP **MARIANA DIFILIPS**

CPDNI **GISELLA CALAS (SUPLENTE)**

CPDNP **LUCÍA LITICHEVER**

Coordinación académica

PROFESORA MARIANA DIFILIPIS

PROFESORA ANA YAHDJIAN

Equipo Editorial

ANA YAHDJIAN

ALEJANDRA GONZÁLEZ

JULIETA KIRCZYK

LILIANA CAPDEPONT

LUCÍA LITICHEVER

MARIANA DIFILIPIS

MARIANO PELTZ

OSCAR LOUZAN

SANDRA SAYAGO

VERÓNICA DI CAUDO

VIVIANA FIDEL

FERNANDO PINEDA

Edición

PROFESORA ALEJANDRA GONZÁLEZ Y JOAQUÍN COUTO

Diseño

PROFESORA ALEJANDRA GONZÁLEZ Y JOAQUÍN COUTO

Ilustración de la tapa

MELINA PUJOL - NELIDA APAZA



Índice

VIAJE 1: REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

- 6** ¿Dónde quedó la escuela en la pandemia? **Prof. Viviana Fidel**
- 9** Trabajo de Campo en pandemia. ¿Cómo lo hicimos desde casa? **Prof. María Verónica Di Caudo**
- 16** El vínculo necesario para trabajar en la alfabetización de chicos y chicas. Reflexiones en pandemia. **Prof. Fernando Pineda Rojas**

VIAJE 2: LOS ESTUDIANTES DESDE LAS CÁTEDRAS

- 21** El trabajo docente: prescripto y real. **Lucila Fernández**

VIAJE 3: ARTICULACIONES INTERCÁTEDRA

- 25** Dando lugar a la transformación: dispositivos para pensar la escuela en épocas de pandemia. **Porf. Lic. Ana Yahdjian**
- 28** El Ateneo como espacio para pensar algunas piezas de la escuela. **Prof. Lucía Litichever**
- 31** Alfabetizar en la pandemia, una experiencia para compartir. **Prof. Viviana Fidel y Prof. Virginia Vallejos**
- 35** Los viernes de *meet*. **Prof. Giselle Calas, Prof. Claudia Charnik, Prof. Elia De La Guerra, Prof. Gisela Patlayan y Prof. Marce Pérez Blanco.**

VIAJE 4: REFLEXIONES DOCENTES

- 40** Axolotl. **Prof. Horacio Cárdenas**
- 46** Sarmiento y el poder político. Un legado de arte y civilización. **María Cristina Berduque Querol y Prof. Orlando Rubén Sconza**

VIAJE 5: EL CLAUSTRO DE ESTUDIANTES TOMA LA PALABRA

- 52** Ser alumna de una carrera terciaria en época de pandemia. **Ángelica Illanes**
- 60** Luchando por nuestra educación pública. **Mayra Belén Novosak**

VIAJE 6: ACERCA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

- 63** La escuela en cuarentena: el marketing y el tiempo perdido. **Prof. Manuel Becerra**

VIAJE 7: ESI

- 68** Discursos sobre sexualidades y géneros en las instituciones educativas. **Prof. Mariano Peltz**

VIAJE 8: MEMORIA POR LOS DERECHOS HUMANOS

- 75** Las huellas de la transmisión: registro de un encuentro con Virginia Croatto. **Prof. Mariana Difilipis y Prof. Ana Lía Yahdjian**

VIAJE 9: RECOMENDACIONES CULTURALES

- 79** Sugerencias Culturales en la ENS N° 9 . **Prof. Valeria Delmas, Prof. Lilian Morello, Prof. Camila Cerra, Prof. Carlos Molina, Prof. Silvana Meta y Prof. Anabella Penalva**
- 81** Cocorococó: una retahíla hecha de imágenes y palabras. **Prof. Natalia Jáuregui Lorda**



Editorial

Esta es la bitácora de un nuevo viaje. Uno fatigoso, imperfecto, dolido, accidentado. Quienes nos dedicamos todos los días a la tarea de enseñar, sabemos de los pesares de navegar por la tormenta que significó la pandemia, y de los esfuerzos por no permitir que el barco se hunda en ningún momento. Sabemos de reorganizar nuestras familias para hacer tiempo para todo, nuestras economías para hacer lugar a los gastos en tecnologías, nuestros corazones para contruir vínculos amorosos, nuestro ingenio para generar proyectos comunitarios.

Porque eso hacíamos, desde antes. En nuestra escuela de formación de maestras y maestros recibíamos personas con anhelos de formar parte del colectivo docente, sin preguntarles la edad ni el barrio en el que viven, y lo hacíamos porque sabíamos del poder transformador de la educación. Seguros estábamos de las puertas que abre la educación pública para ingresar a una vida social en la que lo que importa es relacionarse con personas y cosas valiosas, con sujetos y objetos culturales. Y entonces hacíamos todos los esfuerzos por hacer de la docencia una tarea compartida, colectiva y comunitaria.

Este viaje no es el primero. Un poco viejos y viejas, sí, y con algunas derrotas encima, también, tenemos la alegría de compartir y dar a conocer una parte -solo una parte- del recorrido, que es la continuidad de otros recorridos. En las páginas de esta bitácora se podrá leer la centralidad de los espacios institucionales, que hacen todo por superar la idea de una tarea docente solitaria; se conocerá la importancia y la potencia de compartir los conocimientos que se producen en cada espacio de enseñanza y en cada campo de la formación; se escuchará la voz de los estudiantes que cuentan sus realidades cargadas de significación; se dibujarán escenas escolares de inmensa belleza; se alzarán la voz de quienes luchamos contra mercantilización de la educación.

Bitácora 9 muestra un camino a la vez que lo construye. Muestra una huella, un rastro, una estela de esa contrucción.

Viaje 1



*Reflexiones sobre
la práctica
docente*





¿Dónde quedó la escuela en la pandemia?

PROF. VIVIANA FIDEL

Cuando se tomó la decisión de hacer una cuarentena estricta en nuestro país, al sistema educativo se le hicieron dos demandas, **que los estudiantes no perdieran el año y que se mantuviera “la continuidad pedagógica”**. Lxs docentes salieron como pudieron a dar alguna respuesta, sin tener tiempo de pensar demasiado, a veces sin el acompañamiento pedagógico que hubieran necesitado. Virginia, una de las maestras que participaron del ateneo, nos decía que en las primeras semanas los chicos recibieron “las peores actividades del mundo”. Seguramente no fueron ni las peores ni las mejores, fueron lo que pudieron hacer ella y su maestro paralelo para sostener la escuela, para llenar de alguna manera el vacío que dejaba el cierre del edificio escolar y las prácticas escolares tal como las conocíamos..

Es interesante preguntarse qué movió a estxs miles de maestrxs a sostener de estos modos tan potentes el vínculo educativo con sus alumnxs. Preguntarnos, en este contexto: ¿qué es la escuela, donde está la escuela, que significa hacer escuela?.

M. Simons y J. Masschelein (2014) se preguntan por el “hacer escuela” y nos hablan del amor y el cuidado. Y nos dicen que “hacer escuela” consiste justamente en lo que llaman el “amateurismo” del profesor. Un profesxr amadxr al que lx mueven el amor por el objeto de conocimiento (o el “mundo”) y el amor por sus estudiantes. Su “maestría” se revela no sólo en sus conocimientos sino también en la presencia, el cuidado, la devoción. Un profesor o profesora que encarnan la materia y la hacen presente en el aula. (Maarten Simons y Jan Masschelein, 2014)

Escuchando a estas y estos maestras y maestros relatar sus experiencias, cabe preguntarse qué lxs llevó a hacer estos enormes esfuerzos. Cómo este amor por la cultura y el amor por sus estudiantes sostuvo el deseo por la transmisión de esa porción de cultura. Y frente al no saber cómo seguir, frente a ese vacío (ese abismo en algunos casos) pusieron en movimiento sus saberes, aun cuando les parecían “los peores del mundo”, y salieron a buscar otros saberes en los que pudieran encontrar algunas respuestas.. P. Zelmanovich (2020) trae de la teoría de Lacan, que



una “lupa de la que nos valemos es el “deseo de saber y de conocer” que motoriza el vínculo educativo, también bajo la modalidad virtualizada, deseo que ciertos automatismos de “lo escolar” tienden a eclipsar”. Y nos plantea que ese deseo “no se corresponde con una subjetividad individual, en tanto el deseo se produce en el lazo con un Otro, ya sea familiar o escolar”. Que lo deseable es el deseo mismo de ese Otro, puesto aquí en relación con los objetos de enseñanza, y que emerge a partir de una falta, de un vacío. El planteo es que esa urgencia por continuar con las clases, que les estudiantes no perdieran el año, fue como “intentar colmar el agujero sin dejar ese vacío necesario y esto contribuyó a que surgiera una gran angustia en los estudiantes y “tuvo efectos paradójicos en la medida que obturó la falta indispensable para que el deseo se haga un lugar” .

Zelmanovich nos propone tres vías posibles con las que lidiar con la angustia: la acción (y cita el activismo desmesurado que tuvo lugar al comienzo de la pandemia) , la inhibición (que se manifestó con el “retiro” de algunos, cerrar pantallas, no responder) y el acto (“en este caso el acto educativo, el cual involucra el movimiento del deseo que se verifica en el despertar del interés por algún objeto de conocimiento)

Es interesante pensar cómo estas maestras que compartieron sus escenas en el Ateneo, y que tal vez en estos meses pasaron por estas tres vías posibles, pudieron ellas mismas dar cuenta de ese vacío, de ese no saber, y por el fuerte deseo de sostener el vínculo pedagógico con sus estudiantes, pasar al “acto educativo”. Nadie las preparó para enseñar en un contexto de pandemia, muchxs ni siquiera manejaban las herramientas digitales, por supuesto que no habían elegido enseñar de manera virtual. Y sin embargo a partir del reconocimiento de ese no saber, de ese vacío, salieron a buscar nuevas maneras de comunicarse con los estudiantes, nuevas maneras de enseñar aquello que les resulta valioso en tanto contenidos

de la cultura, hicieron nuevos recortes en los contenidos, buscaron maneras de aliarse con las familias, buscaron alternativas con los estudiantes que no tenían conexión.

Las familias se constituyeron en algunos casos en puentes entre lxs niñxs y lxs docentes, en otros casos en obstáculos controlando demasiado, interviniendo en las tareas. Sin embargo, en estas experiencias se rescatan vínculos positivos y un acercamiento diferente entre familia y escuela, con reconocimientos mutuos.

¿Qué nos dejarán las experiencias en la pandemia para nuestras prácticas cuando volvamos a la presencialidad?

Docentes que siguieron haciendo escuela, buscando los caminos posibles en medio de la urgencia y la convicción de que sosteniendo el vínculo educativo, sostenían la escuela. Docentes que siguieron haciendo escuela a través de todos los medios que encontraron disponibles, en algunos casos a través de dispositivos digitales, en otros con cuadernillos impresos.

Estxs docentes construyeron comunidad con las familias, tejieron nuevas tramas para poder sostener sus enseñanzas, pudieron alojar a los estudiantes y a sus familias en estas nuevas maneras de hacer escuela y en ese camino se ganaron el reconocimiento de la comunidad educativa.

Las vivencias se transforman en experiencias mediadas por la reflexión. Transitemos ese camino, recuperemos las escenas, las vivencias, y juntxs reflexionemos sobre ellas para que se transformen en verdaderas experiencias que redunden en mejores prácticas.



Referencias

Simons, M. y Masschelin, J.(2014) . Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires, Miño y Dávila

Perla Zelmanovich (2020) , Deseo de saber: haciendo zoom en lo emergente, en <http://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/lazos-virtualizados/>





Trabajo de Campo en pandemia. ¿Cómo lo hicimos desde casa?

MARÍA VERÓNICA DI CAUDO
PROFESORA ENS N° 9

Resumen

Este artículo presenta la cursada de “Trabajo de campo: experiencias de investigación educativa” y la forma en que fue re-asumido el “campo” durante el primer cuatrimestre del año 2020 para las Carreras de Profesorado de Educación Inicial y Primaria en la Escuela Normal Superior N° 9 “Domingo Faustino Sarmiento”. A su vez, registro cómo los estudiantes -a pesar de que estuvieron aislados- pudieron hacer campo y generar unos inéditos y significativos registros de primera mano. Sus trabajos visibilizaron lo que distintos sujetos escolares con los que interactuaron (alumnos, docentes, familias, directivos, personal escolar) lidiaban con tareas de aprendizaje, enseñanza, trabajo, cuidado y acompañamiento, dando a conocer las desigualdades que los atravesaban.

Trabajo de campo en la formación docente

La materia pertenece al Diseño Curricular de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria en CABA. Se ofrece desde el enfoque etnográfico como perspectiva teórica-metodológica, apuntando a formar maestros que, en términos amplios, asuman una actitud de pregunta, de cuestionamiento, de sorpresa, de estudio y de reflexión acerca de situaciones, prácticas, sentidos, experiencias e intercambios entre

los distintos sujetos que pueden encontrarse en un “campo” que sea seleccionado como educativo.

Es la misma cursada que adopta como estrategia metodológica un hacer participativo y colaborativo, hacer en clase y hacer en “campo”, como una modalidad de taller de investigación considerado como un dispositivo que promueve la capacidad de aprender a aprender, y aprender a investigar investigando. Adoptar el enfoque etnográfico contribuye a comprender y problematizar lo que hacen, dicen, interpretan los sujetos (que educan y que son educados) a partir de observar, participar y dialogar con niños y adultos, generando una mayor comprensión de diferencias y singularidades que los sujetos ponen en acción en sus relaciones e interacciones cotidianas y en determinados contextos y situaciones.

El “campo” de una investigación es su referente empírico, la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el que se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen. En el “campo” confluye un ámbito físico, actores y actividades (Guber: 2001, 2004). “Hacer campo” es una condición fundamental incluso con muchas limitaciones, entre ellas: los estudiantes no cuentan con formación an-



tropológica previa, tienen poca o ninguna experiencia de prácticas de investigación social, la cursada es cuatrimestral y la experiencia investigativa es muy breve. Aún así, la etnografía para un futuro docente sigue siendo de gran valor (De Tezanos: 1981, Woods: 1987, Velasco, García y Díaz da Rada: 1993; Velasco Orozco: 2003, Achilli: 2005; Rockwell: 2009, entre otros). Es un enfoque que ayuda a desarticular miradas normativas y formación tradicional, motiva a asumir los principios fundamentales que caracterizan la perspectiva antropológica, colabora en el aprendizaje y desarrollo de habilidades para observar, describir, interpretar, analizar, escribir, entre otras experiencias de impacto sobre la formación profesional. En el proceso de investigar, se busca recuperar las propias experiencias y trayectorias educativas de los estudiantes, así como los diversos contenidos trabajados en otras asignaturas; e interactuar de forma directa en y con contextos, actores y sectores de desarrollo vinculados a la profesión y al ámbito educativo amplio.

“Campo” en cuarentena. ¿Cómo vamos a hacer?

El 20 de marzo en plena pandemia, en Argentina, el Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020, estableció -entre otras tantas medidas- el cierre de los establecimientos educativos. Con las escuelas cerradas y el objetivo de seguir estudiando en casa, se emprendieron rápidas e inéditas prácticas para pasar de la presencialidad a la no presencialidad, con distintos grados de virtualidad (o no). Esto generó mucho trabajo y adaptaciones en docentes, familias, alumnos, en medio de preocupaciones, agitación, desorientación, temores, quejas e incertidumbres. Al mismo tiempo una inquietud central de autoridades educativas y maestros era que los estudiantes no se pierdan y queden afuera; muchos no van a poder seguir estudiando, no tienen computadora, wifi. Se encabezó un gran esfuerzo por contactarse con los estudiantes y continuar de alguna forma las clases, resguardando el cuidado, la contención, el vínculo (términos que fueron ocupando el discurso de los administradores

centrales del sistema educativo, de los medios de comunicación, de los grupos de docentes). En el Nivel Superior en particular, se estaban desarrollando las mesas de finales y el cierre de las instituciones sorprendió de forma repentina antes del inicio de las clases, lo que movilizó a directivos, profesores, bedeles y tutores en una urgente organización para pensar qué hacer y cómo. Había que continuar con inscripciones, armar listas, idear estrategias para iniciar el cuatrimestre.

Para emprender la cursada pensé una combinación de canales de comunicación e intercambio de manera sincrónica y asincrónica usada de forma singular y flexible, adaptando a lo que fuera necesario según los distintos cursos y grupos de estudiantes: aulas virtuales, mails, redes sociales, grupos de WhatsApp (WA), encuentros en vivo. Todos estos canales de contacto y vinculación fueron fundamentales para sostener el aprendizaje y la continuidad. En “Trabajo de campo”, además del interés para que se conforme el grupo de estudiantes (21 inscriptos), una de mis preocupaciones era la propuesta en sí misma. ¿Cómo hacer “campo” si estábamos en cuarentena y en medio de una emergencia sanitaria con escuelas y tantos otros espacios públicos cerrados? ¿Cómo transmitir este “hacer” a la distancia? ¿Se anularían casi todas las posibilidades de hacer “campo”?

Tomé rápidamente dos decisiones: la casa de cada estudiante sería un primer referente empírico y desde su casa, producirían el “campo” para su investigación. La primera decisión llevó a un ejercicio descriptivo para darse a conocer mostrando cómo era la cotidianidad en medio de la cuarentena: con quiénes estaban en sus casas, cómo era estar formándose y aprendiendo fuera de la institución, dónde leían, escribían, estudiaban, pensar en qué espacios, ritmos y prácticas de la vida diaria se habían vistos transformados. La segunda resolución marcaba una diferencia con el año anterior; en el 2019 cada uno había buscado -según su interés- un recorte vinculado a lo educativo en sentido amplio y había recolectado



material etnográfico en plazas, bibliotecas, escuelas. Ahora había que vincularse con quiénes estaban en casa o con nuestros contactos a través de las redes y la virtualidad. Así cada estudiante guiado por el mismo grupo de trabajo iría tomando decisiones construyendo activamente ese recorte (Rockwell: 1986). Recorte de lo real que queda circunscrito por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador (estudiante-investigador, en nuestro caso) y los informantes.

Obstáculos y logros.

Durante el primer mes de clase, mientras avanzábamos con lecturas iniciales y ejercicios de observación muy sencillos, propuse y orienté a los estudiantes para hacer una práctica descriptiva en sus casas. Los trabajos empezaron a llegar y leer estas primeras producciones del grupo, me dejó un primer alivio y una certeza en medio de tantas perplejidades que nos abrumaban a todos: ¡vamos a poder!, me dije a mí misma y les dije a ellos.

Estas escrituras fueron muy ricas. Mesas, cocinas, cuartos, ventanas y puertas, olores, ruidos, temperaturas; emociones, incomodidades, miedos, personas, mascotas, objetos. Encantada de los textos producidos por los estudiantes, les escribí, uno por uno, compartiendo mis propias sensaciones, haciendo y haciéndome preguntas abiertas.

A la semana siguiente, pocos estudiantes pudieron participar del encuentro virtual (pero grabé la clase para enviárselas a todos) y leí con ellos algunos fragmentos tomados al azar de sus “descripciones densas” (Geertz, 1973). Desde esos lugares, objetos, prácticas, desde esos vínculos sociales que trae una casa, la casa de cada uno -un espacio cotidiano y conocido, pero ni tan cotidiano ni tan conocido en el aislamiento- me “extrañé” y les fui enseñando a “extrañarse”. La forma de “extrañarme” contagiaba ese motor tan necesario para comenzar a problematizar y construir el objeto de investigación.

Yo no estaba ahí con propósitos investigativos, sino



docentes, pero vivíamos juntos algo desconocido para todos, para ellos y para mí: la pandemia. Además, sus descripciones en casa y desde casa, me posicionaron delante de un “campo”. Ahora estaba en ese “campo” que ellos me mostraban con escritos, narraciones y fotos. Algunas veces también veía pequeños recortes de sus casas a través de una ventanita virtual. Yo también -les decía- estoy aprendiendo a hacer esto. Esto era organizar la cursada y acompañar la materia desde la no-presencialidad, pensando cómo enseñar en condiciones tan inciertas, atravesando el aislamiento como se podía, con miedos, problemas y cansancio al igual que mis estudiantes. También suponía que cualquiera de nosotros podía enfermarse. Todos compartíamos lo inédito de la situación, todos estábamos aislados, pero obviamente, ese aislamiento era vivido de forma muy desigual. En un intercambio que tuve con estos estudiantes, empezaron a poner nombre a las desigualdades que condicionaban el cuatrimestre de estudio: “no poder tener un lugar en donde imprimir los textos”, “hacerlo todo desde el celular o la computadora me atrasó en muchas cosas”; “la conectividad, los dispositivos viejos”; “participar de las videollamadas”, “de los foros a través de la plataforma, de las clases virtuales me costó mucho porque no tenía los medios”; “yo no tengo un espacio tranquilo para estudiar”; “la vida diaria de la casa nos atraviesa y no nos permite concentrarnos al 100 %”; “entregar trabajos y leer el material solicitado y hacer todo desde el celular y en casa solo”; “yo no tengo un escritorio para hacer las cosas del profesorado”; “no puedo organizarme bien con mis hijos y su escuela, el trabajo y además ayudar a mis sobrinos con sus tareas”.

Las anteriores eran cuestiones que coincidían con



informes y estudios preliminares (nacionales e internacionales) que mostraban las desigualdades de la educación en pandemia (Consejo Federal de Educación: 2020; Cepal-Unesco: 2020). Cabe aclarar que el Nivel Superior terciario fue un nivel muy invisibilizado por las autoridades gubernamentales desde el inicio de la pandemia, así que ninguno de esos informes hizo pie en la realidad de estos grupos de estudiantes.

Es claro que muchas de las desigualdades no eran novedosas sino preexistentes, pero aparecían muchas de ellas develadas e interrelacionadas todas juntas (espacio en la casa, necesidades de cuidado y crianza, trabajo, dificultades de conectividad). Muchos de los estudiantes seguían su propia formación al tiempo que acompañaban los procesos educativos de hijos, hermanos y/o sobrinos, cuidaban familiares y salían a trabajar (o a buscar trabajo). Algunos se enfermaron, ellos y/o sus familiares. Otros, compartían una computadora entre varios en la familia o intentaban seguir la materia con el celular. Algunos no pudieron participar en ninguna clase sincrónica porque no podían cargar tantos datos, no tenían servicio de internet, por cortes de luz o por no tener una cámara para encender. Muchos estudiantes avanzaron y concluyeron; otros no se contactaron nunca o abandonaron a las pocas semanas por distintos motivos. En fin, un sinnúmero de desigualdades mezcladas y solapadas, más estructurales o más dinámicas, más o menos visibilizadas o naturalizadas que generan relaciones asimétricas y que configuran la realidad, la vida cotidiana y los contextos sociales.

Me interesa destacar ahora a los que sin dejar de estar atravesados por las desigualdades que hacen a la vida urbana de jóvenes y adultos que estudian en CABA, sostuvieron el cuatrimestre, avanzaron con sus trabajos de “campo” y pudieron construir conocimiento. Para producir el “campo”, los estudiantes fueron tomando decisiones con las posibilidades que tenían de acceso a los distintos informantes y contextos: familiares, vecinos, estudiantes y/o docentes,

espacios y vínculos laborales relacionados a la enseñanza y la educación. Abordaron y problematizaron una variedad de temáticas educativas en medio de la pandemia, reflexionando desde los distintos roles familiares y desde estudiantes de distintos niveles del sistema educativo. Otros recortaron el “campo” indagando lo que les estaba pasando a los docentes. Se hicieron preguntas sobre la comunicación entre familia, escuela y maestros, sobre la enseñanza y los aprendizajes atendiendo a situaciones concretas y específicas que observaban, sobre las emociones de niños, familias y maestros, sobre el uso de la tecnología y sobre la virtualidad, sobre los cambios de rutinas de estudiantes y maestros. Otros, abarcaron el tema de la escuela en pandemia indagando a los equipos directivos o al personal auxiliar. La mayoría de los trabajos problematizaron sobre las desigualdades socioeconómicas de los estudiantes y sus familias. Muchos, además, incluyeron variables que hacen a la administración de las políticas educativas y tomaron comunicados y discursos de las instancias gubernamentales como referentes empíricos para incluir entre la documentación que recolectaban, organizaban y analizaban. En todas las investigaciones aparecía una mirada atenta y reflexiva sobre el trabajo docente, el conocimiento de la práctica educativa y un fuerte proceso que desnaturalizaba y complejizaba lo educativo.

Luego de entregar sus informes escritos, en agosto, dispusimos de un encuentro final virtual que se extendió por casi tres horas. Esa tarde se conectaron 13 de los 14 estudiantes que terminaron el proceso y estuvieron algunos familiares escuchando detrás de cámara. Presentaron de forma breve, usando material audiovisual, cada investigación. Fue un cierre lleno de conocimientos, reconocimientos, agradecimiento y emociones.

Leer y escribir notas, intercambiar ideas, producir espacios colectivos de reflexividad (Guber: 2001, 2004), nos vincularon y entramaron de una forma



particular (sin mediar encuentro físico alguno) y nos permitieron enseñar y aprender juntos a pesar de las desigualdades que nos atravesaron a cada uno de manera distinta o similar. “Pudimos desde casa” fue una expresión repetida esa tarde junto a otras que implicaban aprendizajes y disfrutes:

La investigación me sirvió para mirar de otro lado las cosas y conocer más lo que creía que ya conocía./Me gustaron las actividades que me permitieron ver lo cotidiano desde otra perspectiva./El recorrido de la materia en sí y cómo se va gestando todo lo que luego termina siendo un trabajo lo más profundo posible./Aprendí de los textos brindados propios de materia, la oferta de una diversidad de trabajos de distintos investigadores./La observación y el registro, junto al análisis me ayudó mucho a ver algunas cosas de otra manera. /Que algo cotidiano puede ser mirado con otros ojos y nos puede servir para iniciar una investigación./Elegir un tema nosotros mismos, estuvo

buenísimo, aprendí mucho, sobre el tema que elegí. /El proceso para llegar a la investigación

Conclusiones

Aún en condiciones inciertas y complejas de aislamiento y emergencia sanitaria, hacer “trabajo de campo” ha provocado una experiencia novedosa en relación con los aprendizajes y a la trayectoria formativa de este grupo de futuros docentes. Así lo dijeron los estudiantes:

Al principio, sinceramente, no sabía cómo comenzar a desarrollarlo, cómo redactarlo, tenía los datos ahí, en hojas sueltas y no sabía cómo armar mi investigación. Después me senté con todo a escribir, a armar y comenzó a salir y creo que quedó bastante bien. Miro mi trabajo y me pregunto ¿esto lo hice yo? Tenía muchas dudas, tenía algunas inquietudes, no sabía si las familias iban a querer que invada su casa, su espacio y les pregunte cosas de sus hijos, pero fue todo lo contrario, creo que fui un poco su apoyo emo-

Invitación a presentación de trabajos



cional y, tanto los niños como sus padres, necesitaban que alguien les pregunte acerca de eso, necesitaban contarle a alguien lo que les pasaba, cómo se sentían, cómo tuvieron que organizarse (Fiorella Bravo Quispe).

Aprendí sobre los conceptos de la etnografía, que constituye la primera etapa de la investigación del trabajo de “campo” dentro de la que tienen lugar descripciones densas y profundas, y que el investigador debe aprender a controlar su subjetividad. Supe sobre el enfoque antropológico que estudia los fenómenos sociales, revaloriza la vida cotidiana, y es el trabajo del observador que hace la etnografía. Asimilé las distinciones entre la observación participante y la observación no participante, viendo ejemplos de cada tipo. Comprendí que las entrevistas pueden incomodar a las personas, influyendo en el tipo de respuestas que nos brindan, y es necesario buscar nuevas alternativas para recopilar nuestros datos, ya sea grabar lo que nos dicen, o bien mantener conversaciones casuales pero con el propósito de enriquecer nuestra investigación. Gracias a esto evalué mi manera de observar e investigar, antes lo hubiera hecho desde afuera y mediante entrevistas cualitativas. Ahora entiendo que es mejor ser parte de lo que investigas y hacerlo de la manera más coloquial y distendida posible, luego el análisis corre por parte del investigador pero los demás sujetos que participan deben sentirse a gusto y no juzgados, para poder soltarse y brindarnos la mayor cantidad de información y datos posibles (Natalia Amaolo).

Personalmente, creo que es fundamental que en las carreras de formación docente se aborde el trabajo de “campo” a partir de un enfoque etnográfico ya que la etnografía justamente permite acortar la distancia entre docente e investigador, teniendo en cuenta que los maestros y maestras debemos ser experimentados observadores participantes, además de poder in-

cluir y valernos de una gran diversidad de técnicas para recolectar y procesar información que nos permiten realizar investigaciones cualitativas y de mucha profundidad. Asimismo, creo que es por demás interesante el ejercicio de poder pensar, observar y mirar desde otro lugar cuestiones que pueden parecer cotidianas o que efectivamente lo son. A todo esto, podemos agregar que las particularidades coyunturales nos obligaron a re-pensar y crear nuevas formas de investigar que en este caso carecen -por ejemplo- de la presencialidad en el “campo” (Simón Anzoategui).

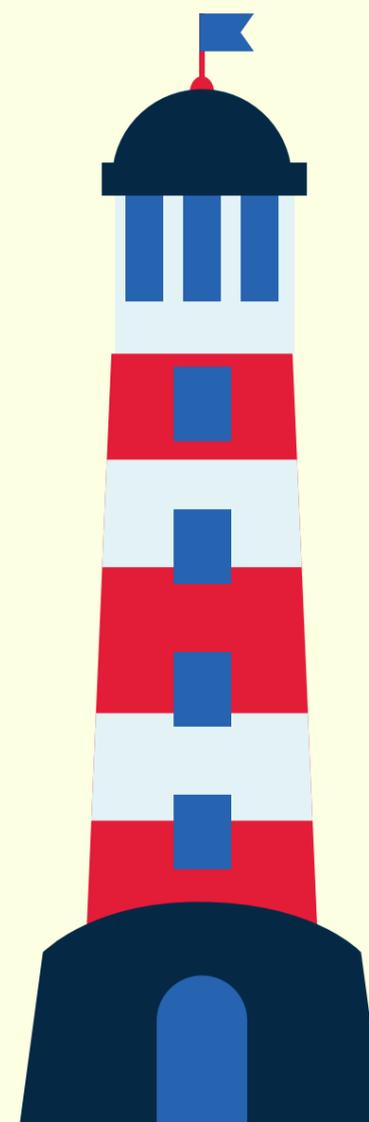
Los registros que realizaron estos estudiantes en pleno aislamiento, de prácticas, discursos y sentidos de niños, adolescentes, jóvenes, maestros, familias, autoridades y personal escolar (directivos, porteros y cocineros) en los intentos de cumplir con la “continuidad pedagógica” y “seguir estudiando en casa”, permiten conocer y visibilizar cómo ellos, sus familias y otros sujetos educativos se las ingeniaron para vivir y seguir estudiando en medio del aislamiento dentro de sus casas a partir de la construcción, resignificación y apropiación de objetos, espacios, tiempos y tramas de relaciones sociales. Documentan también situaciones que dan cuenta del carácter dinámico, desigual y problemático del mundo social atravesado por la pandemia.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2005) Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde.
- CEPAL-UNESCO (2020) La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Publicación en línea <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2020). Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica



- ca. Resolución 363/20. Argentina.
- DECRETO DE NECESIDAD Y URGENCIA 297/2020. Boletín Oficial de la República Argentina. 20 de marzo de 2020.
- DE TEZANOS, A. (1981) "La escuela primaria: una perspectiva etnográfica" No. 8 II Semestre 1981 Universidad Pedagógica Nacional.
- GEERTZ, C. (1973/1987) La interpretación de las culturas. México: Gedisa.
- GUBER, R (2001) La etnografía. Método, "campo" y reflexividad. Buenos Aires: Ed. Norma.
- GUBER, R. (2004) "El trabajo de "campo" como instancia reflexiva del conocimiento". En El Salvaje Metropolitano. Paidós, Buenos Aires. (pp.83-97)
- ROCKWELL E. (1986) "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela". Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación. Bogotá.
- ROCKWELL, E. (2005) "Del "campo" al texto. Reflexiones sobre el trabajo de "campo". Centro de Investigación y de Estudios avanzados del IPN. Primer Congreso Etnología y Educación. La Mancha: Universidad de Castilla.
- ROCKWELL, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- VELASCO H, GARCIA J. y DIAZ DA RADA A. (ed.) (1993) Lecturas de Antropología para educadores. Ed. Trotta.
- VELASCO OROZCO, J. (2003) La investigación etnográfica y el maestro. Tiempo de Educar, vol. 4, núm. 7 (pp. 153-169)
- WOODS, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.





El vínculo necesario para trabajar en la alfabetización de chicos y chicas. Reflexiones en pandemia.

FERNANDO PINEDA ROJAS

Cada espacio de nuestra escuela en el que se escucha la voz de estudiantes y docentes queda resonando de maneras singulares en la experiencia de cada uno. Pero esa resonancia nunca es pasiva, no rebota como un eco tonto en un espacio vacío, entre paredes desnudas, sino que produce efectos, modifica esquemas, despierta preguntas o ideas, sentimientos, acciones.

De los encuentros de prácticas, de los conversatorios, de los ateneos, especialmente el de graduados, de nuestro Normal 9, salieron infinidad de palabras, se les abrió la puertita de la jaula y todavía andan revoloteando junto a las palomas que nos invaden a diario, por galerías y escaleras.

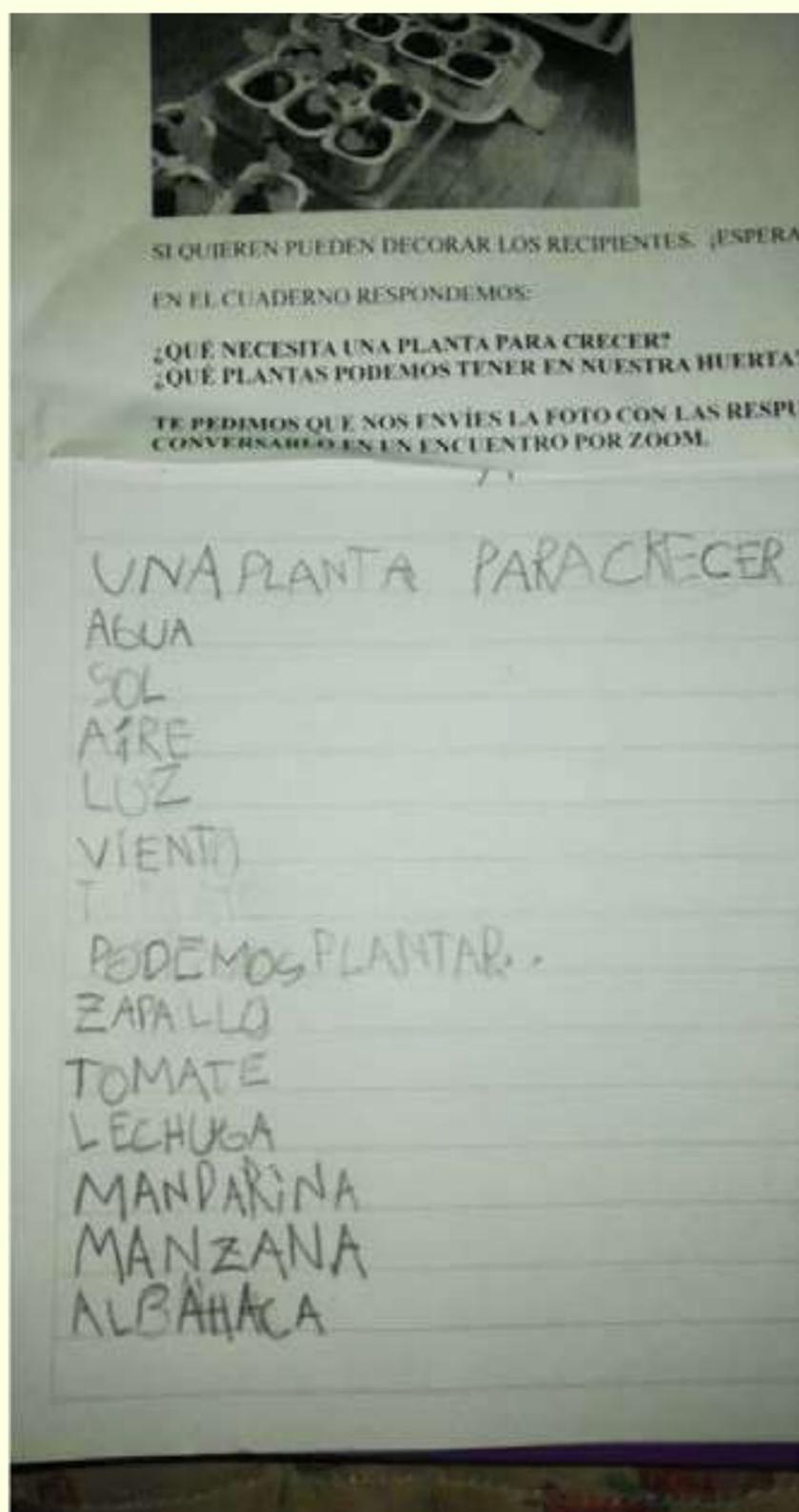
La Bitácora 9 es otro espacio más. Aquí propongo dialogar con las palabras de Virginia Vallejos (ver en esta publicación “Alfabetizar en la pandemia. Una experiencia para compartir”) e invitar a una brevísima reflexión sobre una palabra en particular, que fue dicha varias veces: vínculo. Se pronuncia como la importancia de sostener el vínculo con niños y niñas en términos de recordar sus caras y sus nombres. Apa-

rece incluso como incertidumbre al principio. Y como una necesidad, una posibilidad de acción y una decisión; después se hace extensiva a las familias. Y se describe un universo de sucesos comunitarios que son generados por la acción deliberada de un pequeño equipo de educadores.

Toda situación comunicativa tiene un condicionante necesario, que es la historia del vínculo entre los sujetos que interactúan. Están implicadas en esa historia -que es una construcción en el tiempo- las representaciones que cada uno va armando del otro. Y entonces ¿quiénes son esos niños y niñas de primer grado? ¿quiénes son sus familias? Pero no quiénes son esencialmente, sino ¿quiénes son a los ojos de la maestra, quiénes son para ella? ¿quiénes son y qué necesitan? Evidentemente para Virginia son personas que necesitan a un otro -una maestra- que les habilite las prácticas de la cultura escrita, que les abra la puerta para propiciar su ingreso, para apropiarse de objetos culturales como son los libros o los números. Y conociendo a esta docente -alguna vez fue mi alumna-, para ella estas personas son lectores y escritores



en formación desde el comienzo de la escolaridad. Porque la maestra considera que leer es buscar sentido. A los textos, a la propia historia, a los espacios que cada uno y cada una transita... a los sujetos con que se cruza y de quienes también construye representaciones. Porque analfabetos de significación no hay (Montes, 2007). Este año a nuestros estudiantes más pequeños les tocó la ardua tarea de encontrar sentido a lo que a veces parece que no lo tiene.

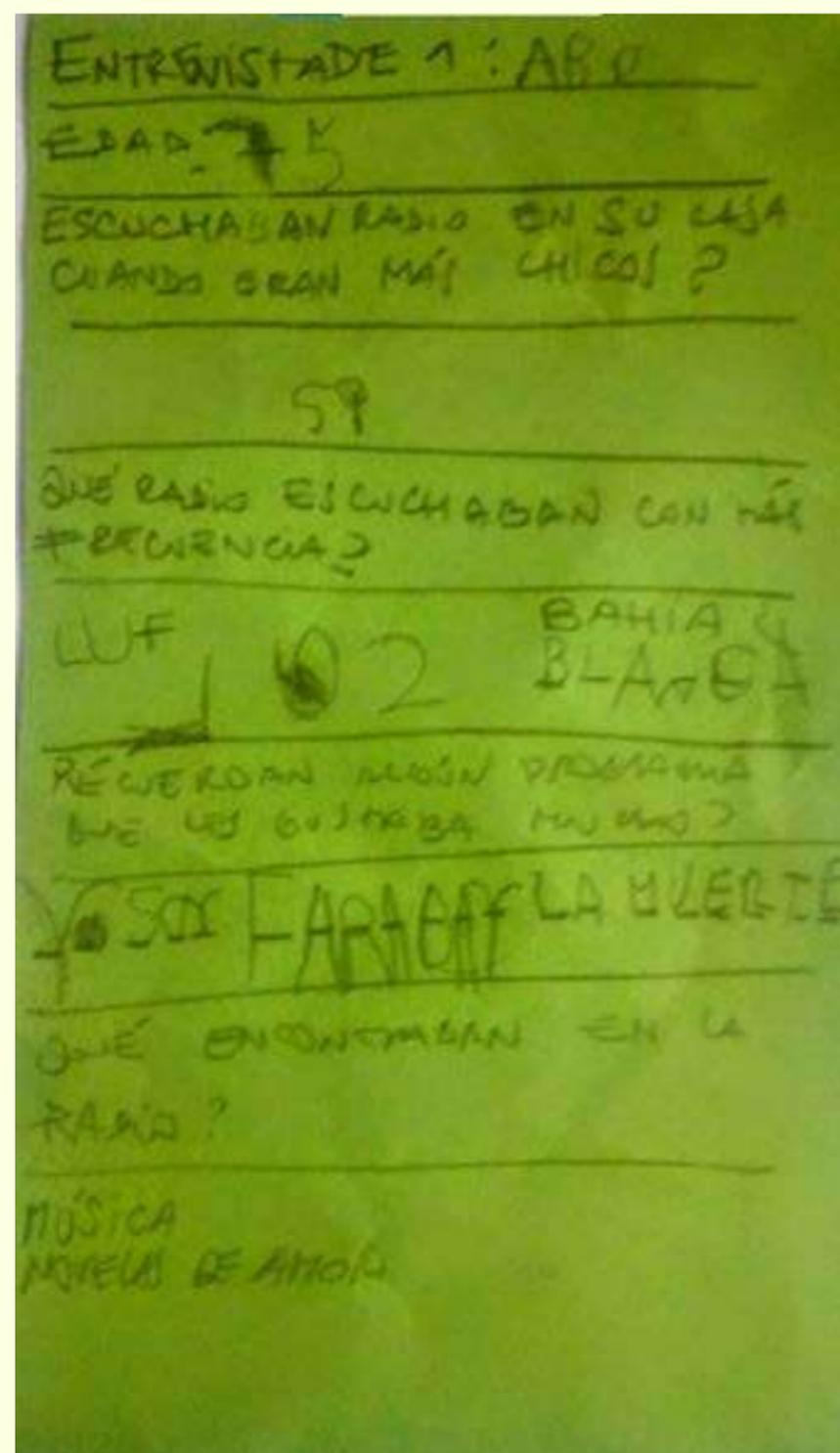


Esto es importante porque cuando dialogamos con otro y nos guía el propósito de interpretar lo que dice, cuando queremos hacernos entender, cuando preguntamos algo para conocer una opinión, cuando lanzamos al aire nuestra conmoción por una obra literaria o cuando expresamos lo que nos está pasando para que nuestro interlocutor construya sentidos sobre esto; es decir, cuando desde nuestro lugar de sujeto que dialoga participamos de cualquier situación comunicativa, hacemos esfuerzos por producir significados y por interpretar los enunciados de otros. Y además, aprendemos a hacerlo cada vez mejor, porque nuestra propia actuación deja huellas en nuestra experiencia. Y porque hay palabras que se acomodan en nuevos esquemas. Es por eso que decimos que se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo. Porque al hacerlo nos esforzamos por que nos salga cada vez mejor ¿Quién no conoció alguna vez la frustración de un niño que no logra hacerse entender? Pero, además del conocimiento del lenguaje hay otra condición absolutamente necesaria: solo podemos lograr un propósito de comunicación, si tenemos interlocutor. Si al otro le importa (y a nosotros). Si el otro también hace esfuerzos. Si nos tenemos en consideración mutuamente. Si estamos construyendo un vínculo. Es absolutamente imposible compartir lecturas literarias si no nos consideramos lectores o no consideramos que los otros lo sean. Será difícil que los niños y niñas le digan a la maestra sus opiniones literarias, por ejemplo, si no construyen una representación de ella como alguien que valora esas ideas. Que las valora, las interpela, les pide más, las contrasta, las devuelve... y todo eso con sabor a genuino. Estamos hablando de participar de situaciones de comunicación, oralmente o por escrito, en contraposición con hacer trabajitos o fotocopias sueltas que no impliquen la participación de otro sujeto como sujeto valorado ¿Será por esto, que Virginia cree tan necesario construir un vínculo?



Pero además hay otro aspecto que también será relevante en esta reflexión. Con una lente más desde la enseñanza podemos decir que lo anterior es un componente importante de las condiciones necesarias para que los niños y niñas ingresen a la cultura de lo escrito. Pero pensando específicamente en el trabajo de enseñanza del sistema de escritura podemos hacer foco en las “intervenciones didácticas”. Virginia lo hace hablando en términos de la necesidad de que “el tipo de intervenciones que pudieran realizar (las familias) fueran más parecidas a las que hacíamos nosotros en la escuela”. Pero ¿cuáles son las intervenciones a las que se refiere? ¿y qué tiene que ver esto con nuestra palabra estrella? En la historia del vínculo los chicos saben qué les habilita el maestro y qué les tiene vedado -más allá de que sus actuaciones se guíen por esto o no-, y si la cosa va bien y saben que tienen habilitado interactuar con la escritura tal como lo saben hacer, lo más probable será que pongan las letras -o pseudoletras- que piensen que van. Y para la maestra, lo más factible será conocer cuáles son esos pensamientos. Y esto tendrá un interés crucial, porque a partir de leer lo que los chicos están pensando y expresando a través de sus acciones con el sistema de escritura; o mejor dicho, a partir de construir sentido sobre las conceptualizaciones de cada uno de los niños y niñas sobre el sistema, es que podrá elaborar intervenciones para favorecer sus avances. Sucede que darles letras móviles a una niña que escribe sin correspondencia sonora... o proponerle una escritura con restricción de cantidad a un niño que hace escrituras silábico estrictas... o pedirle comparar palabras con las mismas vocales (BANANA - MANZANA - NARANJA - ANANA) a niños que hacen escrituras pseudoalfabéticas, realmente no tiene sentido. No todas las acciones de enseñanza son intervenciones didácticas, ni son fructíferas para generar progresos en las conceptualizaciones infantiles. Para construir intervenciones potentes la maestra necesita saber qué están pensando genuinamente los chicos. La pregunta es ¿Se puede acceder a esos

pensamientos sin tener al vínculo en un lugar central? ¿Y en tiempos de pandemia en los que muchos adultos dictan las letras o escriben y hacen copiar a los niños? ¿Será por esto, que Virginia dice lo que dice?



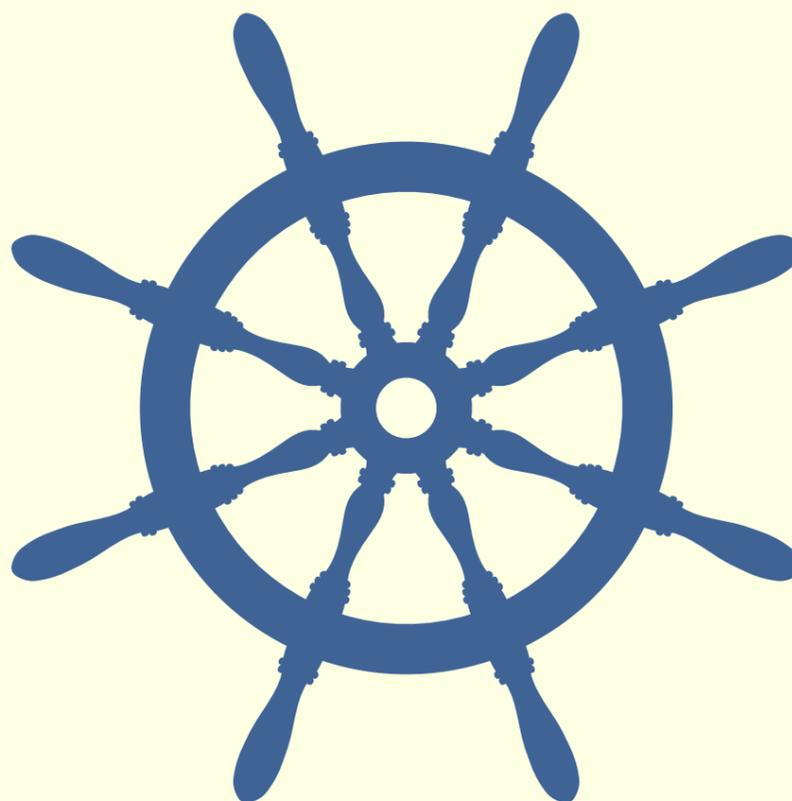


Por supuesto, para conocer los pensamientos de los chicos hace falta verlos en vivo y en directo mientras están ejerciendo sus quehaceres de escritura. Pero también será necesario transmitir a los y las que acompañan con la tarea en casa, algunas pautas para que su ayuda sea fructífera. Y esto es necesariamente así porque la mayoría de quienes tenemos edad de estar ayudando a niños y niñas de seis años, probablemente hemos transitado una escolaridad en la que estas cosas no entraban en consideración. Es decir, las propias trayectorias escolares de los ciudadanos adultos son un reservorio de respuestas antiguas a problemas actuales, entre muchas otras cosas, claro.

Pero la maestra tiene claro que está comprometida con cambiar las cosas. Y también tiene claro que sin las familias no lo va a poder lograr. Esto ya es mucho. Pero todavía es más, si consideramos la huella que deja en esa comunidad, todo lo que se produjo desde la escuela y desde un pequeño grupo de educadores ¿Cómo será actualmente el vínculo entre esta maestra y su comunidad?

Referencias

Montes G. (2007), La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura, Buenos Aires, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología



Viaje 2



*Los estudiantes
desde las cátedras*





El trabajo docente: prescripto y real.

LUCILA FERNÁNDEZ

En el marco del seminario de Trabajo Docente, el cual cursé de forma virtual durante el primer cuatrimestre de 2020, realicé una investigación sobre el trabajo real de los educadores. Me movilizó particularmente este tema porque como hija de docente me ha pasado ver a mi madre dedicar muchas horas extras fuera de la escuela para realizar tareas propias su labor. Mucha gente no sabe el esfuerzo y la gran cantidad de tiempo que un buen docente dedica a la preparación, planificación y evaluación para sus clases, así como también a su constante formación, capacitación y actualización. Por eso me pareció importante investigar sobre este tema y poder visualizar el trabajo real de los docentes, el cual, según mi opinión, es muy poco valorado y reconocido por la sociedad, y tan exigido y no remunerado por parte del Estado.

Comencé la investigación interrogándome bajo tres preguntas centrales: ¿ cuánto tiempo fuera del aula dedica un docente al trabajo?, ¿era el mismo tiempo en cada nivel educativo?, ¿e ha modificado ese tiempo en este momento de pandemia? Mi hipótesis al empezar dicha investigación era que el docente dedica

un 25% de su tiempo libre a realizar tareas relacionadas con su quehacer docente.

Con respecto a la metodología que utilicé para recolectar datos, me centré principalmente en realizar entrevistas vía whatsapp a docentes del Nivel Inicial, Primario, Secundario y Terciario dado que el aislamiento social que todos estamos viviendo a causa del Covid-19 no me permitió poder hacer dichas entrevistas personalmente. A cada docente con quien dialogué le hice las mismas preguntas:

- ¿En qué nivel educativo trabaja?
- ¿Cuántas horas trabaja por semana de manera presencial frente al aula?
- ¿Cuántas horas dedica de su tiempo libre para preparar cosas para el aula?
- ¿Cuáles son esas tareas que realiza fuera del aula pero que tienen relación con su tarea docente? Por ejemplo, planificaciones.
- ¿Se ha modificado ese tiempo en este momento de pandemia?



Las respuestas de las docentes, me sirvieron para responder de forma cuantitativa la primera de las preguntas que me hice al iniciar esta investigación: ¿Cuánto tiempo dedica un docente al trabajo fuera del aula? Si bien los porcentajes que obtuve son solo una porción de la realidad, sirven para establecer una relación entre niveles educativos y para mostrar a la sociedad la gran parte del tiempo libre que los docentes destinan a sus clases.

Nivel educativo	Porcentaje sobre horas de trabajo fuera del aula
Inicial	27%
Primario	31%
Secundario	20%
Terciario	32%

Los porcentajes anteriormente expuestos, son el resultado de la pregunta 2 y 3 de las entrevistas donde les preguntaba a las docentes cuál era su carga horaria semanal y cuantas horas destinaban de su tiempo libre para trabajar en la preparación de sus clases. Luego, porcentaje entre las consultadas de cada nivel y esos fueron los valores que reflejaron. Como podemos ver, el nivel que más destina tiempo extra es el Nivel Terciario (32%), seguido por el Nivel Primario (31%), detrás el Nivel Inicial (27 %) y, por último, el Nivel Secundario (20 %). Al confeccionar este cuadro llegué a la contestación de la segunda pregunta que me había formulado: ¿Será el mismo tiempo en cada nivel educativo? Mi trabajo de campo me dice que no. Pero entonces el análisis de los datos me abre un nuevo interrogante: ¿Por qué será que los docentes de Nivel Secundario destinan menos tiempo que los docentes del resto de los niveles educativos? Esta pregunta podrá ser motivo de otra investigación en el futuro.

La tercera pregunta que me había planteado era si en este momento de pandemia, los tiempos destinados fuera del horario laboral por parte de los educadores se habían modificado o no. La respuesta unáni-

me de todas las docentes fue: “Si”. Y a medida que las iba escuchando, encontraba nuevas tareas propias del trabajo real que se habían agregado a las ya existentes: preparar videos o audios para subir a las plataformas, crear nuevos canales de comunicación a partir de aplicaciones, contrata de servicios de conectividad para poder garantizar la continuidad pedagógica y confeccionar listas de alumnos (tarea que en general la realiza el preceptor). Por otro lado, labores que ya se realizaban fuera del horario de clases se intensificaron, como pasó con el con los alumnos, colegas y familias. Antes se realizaban en la escuela, en un horario pactado y tenían cierta duración. Ahora la comunicación es constante, al punto de no poder delimitar el horario de trabajo con el horario de descanso del docente. Esto mismo lo menciona Mariana Nobile (2020) en su texto *La forma escolar desbordada*:

Algo que no les había preguntado a las docentes, pero que surgió en los diálogos que tuvimos, tiene que ver con las distintas dificultades que hicieron que les costara mucho llevar adelante su tarea en esta escuela virtual. Primeramente, el poco conocimiento sobre herramientas informáticas, sean aplicaciones, programas o conectividad. Marina Nobile también lo señalaba en su texto:

“La vorágine inicial, el acelere de las instituciones y sus equipos docentes para garantizar la continuidad de lo que la escuela día a día les da a los estudiantes, le demandó a maestrxs y profesores el aprendizaje en tiempo récord del uso de distintas herramientas tecnológicas”.

Por otra parte, el tema que más se manifestó en las entrevistas fue la desorganización de la rutina personal y familiar, fundamentalmente para las docentes que son mamás de niños/as pequeños/as que no solo tenían que cumplir con su rol de madres, sino que además en el caso de infantes escolarizados, de-



bían ser sus propias docentes, sumando más presión a su día laboral. Nuevamente, mis datos de campo coinciden con las observaciones de la investigadora del CONICET sobre el escenario actual que viven las educadoras:

“Más que nunca añoran ir a la escuela las docentes, especialmente las docentes mujeres y madres, que sufrimos la sobrecarga que la persistente división sexual del trabajo nos impone y que hacen recrudecer las desigualdades de género en el hogar. Hoy nos encontramos ante el desafío de construir un paréntesis de la cotidianidad doméstica y las tareas de cuidado para garantizar nuestro ejercicio profesional -con la ansiedad que conlleva la posibilidad de no poder alcanzarlo”.

Para concluir, retomaré mi hipótesis inicial. Al comienzo de mi investigación mencioné que, a mi parecer, los/as trabajadores/as de la educación destinaban un 25% de su tiempo libre a la planificación, evaluación, comunicación entre colegas y familias, etc. Pero mi trabajo de campo reflejó que ese porcentaje en la realidad es mayor y ronda el 30%. Vale aclarar que es un mero sondeo de opinión, pero refleja la cantidad de horas de trabajo fuera del horario laboral en relación a la carga horaria de cada docente entrevistado. Otro punto a resaltar es que las respuestas de las docentes eran en relación a su labor en la escuela como la conocíamos antes de la pandemia. Hoy en día no podríamos cuantificar cuánto es el tiempo que dedican.

Si el trabajo real del docente antes de la pandemia representaba destinar tiempo, dinero y cierta organización familiar, la escuela virtual lejos de alivianar esta tediosa carga, claramente la intensificó. Modificó tareas y agregó algunas otras, desafió bruscamente a los/as docentes a implementar clases virtuales, aprender a utilizar dispositivos electrónicos, aplicaciones y ofrecer recursos para garantizar la continuidad pedagógica, sin que el Estado previamente los

haya capacitado para ello o les haya brindado insumos para que pudiesen llevar adelante su tarea como educadores. Nunca se les preguntó ¿ueden hacerlo?, ¿aben cómo hacerlo? ¿uentan con los insumos para poder lograrlo? Todo lo contrario. Como siempre, el trabajo del docente es exigido, criticado y poco reconocido.

La escuela virtual del 2020, traspasó las paredes de las casas de alumnos/as y educadores/as. Cambió toda la escuela que ya conocíamos y, además, desorganizó la vida diaria. Hablando con algunas docentes me comentaban que se les exigía que dieran clases a la misma hora que figuraba en el cronograma escolar. Cosa que era imposible en muchos casos. Primero, porque debían compartir dispositivos electrónicos con sus hijos/as u otra persona con la que convivían. Segundo, porque al modificarse todos los horarios de la vida cotidiana, no podían asegurar estar en ese mismo horario presentes. Tercero, y en relación con el segundo punto que señale recién, las docentes que además de ser educadoras son madres, tenían que estar a cargo de sus hijos/as no solo en su rol de mamás sino también acompañándolos en su formación académica.

NOBILE MARINA (2020), “La forma escolar desbordada”, ECyS Programa Educación, conocimiento y sociedad, véase: <https://www.ecys.flacso.org.ar/post/la-forma-escolar-desbordada>

Viaje 3



Articulaciones intercátedra





Ateneo con docentes noveles en la ENS Nro9 CABA

Dando lugar a la transformación: dispositivos para pensar la escuela en épocas de pandemia

PROF. LIC. ANA YAHDJIAN

Durante este año 2020, en el mes de septiembre, realizamos el encuentro del Ateneo de graduados y docentes noveles, en contexto escolar de pandemia por el Covid-19 y en pleno ASPO (aislamiento preventivo y obligatorio) decretado en el Boletín Oficial de la Nación.

Junto con las profesoras Viviana Fidel y Lucía Liti-
chever abrimos el encuentro del Ateneo de docentes noveles con una amplia asistencia de colegas, estudiantes y graduados de nuestra casa de estudios, como así también de otros institutos, interesados en escuchar, intercambiar y pensar el contexto actual con ofertas educativas superadoras, movidas por un deseo decidido y orientado por transmitir patrimonios culturales para los sujetos de la educación que tenemos a cargo, para que puedan adquirir y tornar posible el vincularse con lo social. (Medel: 2015)

Las graduadas de la Escuela Normal Superior Nro 9 de CABA, Virginia Vallejos, Marianela El Ali y Silvina Salomón, egresadas del profesorado del nivel prima-

rio, narraron situaciones de sus prácticas laborales que tomaron forma dentro de diferentes escenas. Esto posibilitó la apertura a preguntas, relaciones y matices, ayudando a nombrar de originales modos el saber hacer con la dificultad, inventando y pensando con otros, con lo que de antemano se tornó difícil, y que en muchos casos se vivió como imposible.

El ASPO nos ha puesto al trabajo con otros estilos, encontrándonos en Meets, en Zooms, comunicándonos por múltiples vías y con distintos integrantes de las instituciones, las familias, dando lugar al sostenimiento del acto educativo en la continuidad de las clases para no perder el año lectivo.

La suspensión del tiempo de la concurrencia a la escuela, se abrió a inéditos formatos, irrumpiendo en otra lógica, pero a su vez alterando la anterior. Un discontinuidad dentro de otra, que no sin innumerables avatares, inauguró una nueva continuidad volviendo a mostrar los pliegues de otra presentación de la heterogeneidad de nuestros alumnos, de sus familias, de



nuestras propuestas. Esto se fue notando en las vías de comunicación con los estudiantes, las familias, los colegas, como así también, nos permitió hacer foco cuando el aprendizaje “se cortaba, “no se escuchaba” o “se congelaba”, lo mismo ocurría con la relación familias-escuela o con los colegas. Las conexiones, los dispositivos se tornaron posibilidad pero también obstáculo. Los matices de ello los fuimos escuchando casi uno a uno, una a una. Pero cuando se dio la oportunidad del encuentro, cuando a cada docente esto se le tornó posible, surgieron otros obstáculos que competían por tener el primer lugar en los problemas de esta nueva aula heterogénea y multifacética. Algunos pliegues de las escenas escolares se fueron dando por medio de estos variados dispositivos, esos objetos que la técnica puso a la mano, con conexiones y desconexiones, con adultos cerca, lejos y finalmente con contenidos que cuando abrieron preguntas a nuestros sujetos, con imágenes y nuevas escrituras, suscitaron la apertura a relaciones, no solamente entre maestros y alumnos, sino con las familias y entre colegas. Ello se tornó valioso por el deseo de aprender, de formular nuevas preguntas, por seguir enlazando lo social al patrimonio cultural. Pero en otras ocasiones no se propició tan fácilmente, no se dieron esos encuentros, esos *Meet* que la lengua inglesa nos impuso como nombre de un medio para vernos, escucharnos, aprender ...y hubo que repensar y dar de nuevo.

La modalidad del Ateneo la venimos implementando desde el año 2017 con los y las colegas Vivi Fidel, Oscar Louzan, Mariana Difilipis, Liliana Capdepon, Daniela González y Carolina Ferreyra. Allí tuvo lugar un nuevo ciclo en las coordinaciones de los Campos formativos. Luego se sumó Lucía Litichever que ahora conforma también el proyecto del Ateneo con graduados y docentes noveles. Se configuró a partir del deseo de incluir a los estudiantes y docentes en una perspectiva de conjunto, trabajando sobre los obstáculos en las prácticas docentes, ayudando a que

los contenidos estudiados en los Campos general y específicos de la formación del profesorado colaboren como herramientas teóricas para dar lugar a las enseñanzas y los aprendizajes, acompañando a las trayectorias de los estudiantes y de sus sujetos de la educación en sus intervenciones en terreno. La circulación de la palabra y las interpretaciones acerca de lo que acontece enmarcó la tarea, teniendo en cuenta que no hay una *última palabra*.

A partir de ello pusimos a rodar el Ateneo como **dispositivo articulador** entre conceptos y escenas, entre narraciones y giros discursivos. Rodaron entre palabras las situaciones, recién llegadas de las prácticas docentes, para ser puestas al trabajo con otros, pensando abordajes y ensayar intervenciones posibles, como parte de una tarea colectiva de la formación docente de todos los Campos formativos. Considerando la situación narrada con categorías, perspectivas y elementos que fueron aportes obtenidos durante la cursada de los diferentes espacios curriculares, nos interpeló saber qué miradas, qué enfoques estaban operando, desde qué posicionamientos, para así ensayar matices, pensar posibles transformaciones, sumando algo nuevo o desarticulando y volviendo a articular.

En esta oportunidad se tornó potencia, escuchar y posicionarnos a partir de lentes *teóricas como el vínculo educativo bajo transferencia y el concepto de familia*, lo que hoy llamamos las familias, las diferentes configuraciones familiares o la *desfamiliarización*, como refieren algunos autores. También nos llevó a pensar en singulares obstáculos epistemológicos que tienen por función una ideología de ocultamiento. (Bachelard:1987). La importancia del vínculo educativo es pensar el lazo particular que tiene un sujeto de la educación con el contenido y cómo desde el lugar del agente educativo se puede dar la oportunidad de transformaciones mediante contenidos culturales que filien al sujeto, envolviéndolo con



recursos culturales, alojando sus particularidades, tomando distancia de las respuestas estándar.

Respecto al lugar de las familias, pensamos juntos que si bien hablamos de *las* familias, nos resulta valioso el concepto de función como operador lógico, ya que nos aleja de las diferentes figuras que adoptó en la historia del concepto. Advertimos que continúan operando como parte de una construcción, que pasó de los primeros agrupamientos humanos con un intenso instinto gregario, propiciando el vivir en hordas, clanes, comunidades, a devenir en familia ampliada, familia contemporánea con las denominaciones que encontramos en nuestra época. Encontramos parte de esa historia de la relación familias-escuela en algunos textos de Isabelino Siede. Son variadas las figuras de esta relación. La figura de la cuña, la que se mete para interrumpir el pasaje entre generaciones, trabajando a contrapelo de las familias. También la figura de la criada, donde la familia debe acompañar lo que decide la escuela. La figura del guante, donde la escuela acompaña la labor de las familias porque tienen que trabajar y ellas no pueden encargarse de la crianza en su totalidad, por lo que *hay* que educar a los padres. También la figura de la prótesis, que se presenta cuando *no hay* familia, elevando la idea de reemplazarla. La figura del depósito, que toma consistencia en la idea de que las familias depositan a los chicos y la escuela los corrige, los domestica. Por último la figura de la yunta, de la yunta de bueyes, que con la madera que une la cabeza de los que tiran juntos de un carro, si alguno va más adelante que otro, uno de ellos se sobrecarga. Por ello el autor (Siede: 2017) nos proporciona un pensar fuera de la lógica del enfrentamiento, lejos de las figuras de disputa, poniendo el foco en la *función* de los adultos, en suponer saberes y quehaceres específicos tanto a las familias como a las escuelas. Como junta de bueyes colaboran con lazos que anudan por su función a partir de un deseo que no sea anónimo. Colaboran causados por propiciar cuidados a las nuevas generacio-

nes, dando lugar al logro de transmisiones y nuevos vínculos con el saber, abriendo camino a una ética de las consecuencias y no solamente de las buenas intenciones (Tizio: 2015).

Respecto al dispositivo propuesto como Ateneo, encontramos valiosas las formulaciones del psicoanalista Jacques Lacan que, en su seminario 1 del año 1954 al esclarecer los *Escritos técnicos de Freud* (Lacan: 1991: 129), propone al dispositivo como lo que promueve el pensar, definiéndolo como lo que presenta "*una capacidad de maniobra tal que es posible imprimirle cualquier tipo de movimiento*". Pensando en nuestros posicionamientos como profesionales y las condiciones que encontramos en esta experiencia, nos encontramos dentro de las escenas narradas, construyendo nuevas orientaciones en torno a lo que se manifiesta en las mismas, a lo que se repite, a lo que se escabulle, volviéndose asequible introducir *nuevos aires* con las herramientas teóricas y el saber hacer, frente a lo que se presenta oscuro, bloqueado y sometido a la necesidad.

Referencias

- Bachelard, G: (1987) *La formación del espíritu científico*. México: Ed. S XXI.
- Lacan, J: ([1954] 1991) *El seminario 1*. Ed. Paidós. Bs. As.
- Medel, E: (2015) *Experiencias: el sujeto de la educación*, en *Reinventar el vínculo educativo*. Ed Gedisa. Barcelona.
- Siede, I: (2017) *Entre familias y escuelas*. Ed. Paidós. Bs. As.
- Tizio, H: (2015) *Experiencias: el sujeto de la educación*, en Tizio, H (coord): *Reinventar el vínculo educativo*. Ed. Gedisa. Barcelona.



Ateneo con docentes noveles en la ENS Nro9 CABA

El Ateneo como espacio para pensar algunas piezas de la escuela

LUCÍA LITICHEVER

El Ateneo habilita un espacio de encuentro y ese encuentro, que hoy está mediado por la pantalla, promueve un ámbito para pensar con otros, para intercambiar inquietudes, para resonar las propias vivencias en las de otros y otras. Las docentes noveles que compartieron sus experiencias, resaltando sus dudas, sus cavilaciones y sus aciertos respecto de los modos que asumió la escuela en este tiempo de aislamiento, plantearon una serie de temáticas que nos permiten re pensar las escuelas, los vínculos, la enseñanza tanto en el contexto actual como de la escuela que conocíamos. Es posible entonces que el regreso a la escuela en su edificio escolar no sea la tan mentada vuelta a la vieja normalidad sino que vamos a haber aprendido algo de este tiempo que seguramente será trasvasado a esa nueva escolaridad que vendrá.



La riqueza de este espacio se vincula a la posibilidad de un encuentro con otros para pensar las prácticas cotidianas, que por tan cotidianas muchas veces no tematizamos más que en encuentros casuales, en pasillos, en salas de maestros, en intercambios al pasar, que nos dejan pensando, que nos permiten “encontrarle la vuelta” a eso que nos hacía ruido, a un modo de intervención, nos brindan estrategias posibles para acercarnos a otros, para abordar algún contenido. En este tiempo de distancia la soledad de la práctica docente parece exacerbarse aún más. Pero también se plasmaron otros encuentros, otras alianzas. Con la excusa de organizar en conjunto el relato a presentar, Silvina y Marianela se juntaron a intercambiar sobre su práctica. Virginia dio cuenta del diálogo que establece con otros: planifica con el maestro paralelo, articula el trabajo de los docentes de su grado y resaltó la importancia de pedir ayuda, de recurrir a otros que puedan dar una mano con lo que nos cuesta un poco más. Entonces, el Ateneo resulta potente, tanto por su forma y lo que el mismo encuentro habilita, como también por las voces que circulan, por lo que los relatos traen y nos dejan pensando. Las escenas nos invitan a reflexionar sobre la



práctica docente en los modos de dar respuesta a un emergente incierto y sobre un compromiso con otro y con la transmisión.

Marianela y Silvina nos han compartido un rompecabezas, un conjunto de piezas que se encastran para dar forma. Cada una de estas piezas (organización, planificación, recursos, actividades, relación con las familias, preguntas docentes) son aspectos de la vida escolar, que en ocasiones se vuelven rígidos con formas muy definidas y estancas. Pero aparentemente, para que ese conjunto escolar pueda funcionar hoy en la escuela a distancia, fueron atravesando un proceso de cambio, requirieron modificarse para poder encastrar y lograr una nueva forma de hacer escuela, un nuevo rompecabezas. En este sentido también es pertinente pensar cuáles son las piezas fundamentales hoy, ¿son las mismas que en la presencialidad u otras cobran mayor relevancia? En las experiencias compartidas se fue poniendo luz sobre cómo en este contexto estas piezas se fueron reconfigurando.

Detengámonos, tal como fueron haciendo las docentes, en estas distintas piezas. Quizás uno de los aspectos que más cambió fue el de la organización; el tiempo y el espacio son los grandes estructurantes de lo escolar, lo organizan y le dan previsibilidad – la grilla horaria, la segmentación entre materias, los timbres de inicio y cierre de la jornada, los recreos, las aulas, el patio, la entrada, la salida. El entrecruzamiento espacio-tiempo (el saludo a la bandera, por ejemplo) organizan la jornada y nos permiten saber qué viene después de qué. El aislamiento arrasó de lleno con ellos y nos instaló en un contexto de incertidumbre que nos obligó a una organización personal y más autónoma del tiempo. Podemos ubicar entonces, un momento al inicio de la cuarentena de un versus entre organización e incertidumbre que nos descolocó respecto de qué hacer. La incertidumbre generaba dudas acerca de cómo llevar adelante nuestra tarea y cómo brindar certezas a otros. A la vez, la duración del aislamiento se fue extendiendo y lo que se pensó

para una primera instancia, para un tiempo acotado, tuvo que ir reconfigurándose para un período más largo. En este sentido, es importante destacar un aspecto que se desprende del relato de las docentes: no se quedaron con sus primeras respuestas, aquellas a las que recurrieron rápidamente ante el emergente que se presentó de forma intempestiva, sino que fueron buscando los mejores modos de hacer escuela ante el escenario cambiante que se fue prolongando. Cada una fue planteando cómo lo que sirvió para los primeros días, necesariamente se fue modificando. En este sentido, Silvina planteó que al inicio fue como un “vamos viéndolo en el camino pero en un momento nos tuvimos que organizar y las planificaciones se tuvieron que empezar a adaptar porque esto seguía para rato, y se empezó a extender meses y meses y había que seguir con los contenidos y empezar a tomar las astas para darles una continuidad y fluidez a las clases”.

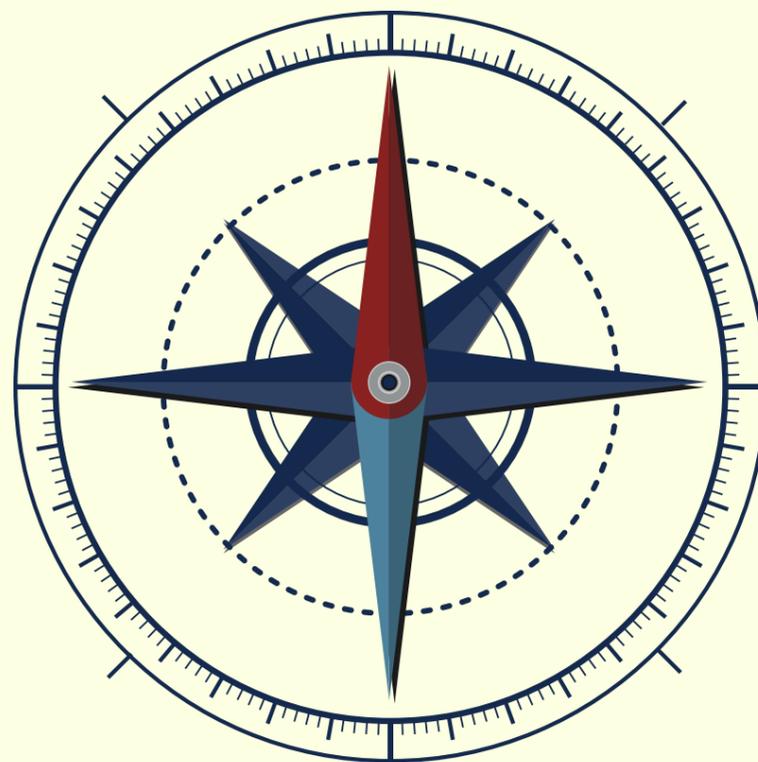
Así, las planificaciones, que son una hoja de ruta y que requieren ir rediseñándose en esta situación, fue necesario adaptarlas a este nuevo contexto de virtualidad, tuvieron que seleccionar qué trabajar y cómo, analizar qué contenidos se adaptaban mejor para ser abordados virtualmente y cuáles resultaron prioritarios. En este marco, cobraron una fuerte relevancia los recursos. Marianela, Silvina y Virginia, nos cuentan cómo se les fueron ocurriendo alternativas de actividades en función de ir aprovechando los nuevos recursos que les brindaban las tecnologías con las que contaban (los formularios, las búsquedas en internet, los videos, los juegos, las plataformas de videollamada).

Otro aspecto abordado en el Ateneo tuvo que ver con el vínculo familia- escuela. Es importante recordar que el aislamiento comenzó al inicio del ciclo lectivo por lo que no estaba consolidada la relación con los niños y las niñas ni con las familias. Este desconocimiento mutuo generó, en muchas ocasiones, un pri-



mer momento de desconfianza que luego logró traccionar hacia una mayor confianza y empatía mutua. Las docentes plantearon que al comienzo las familias estaban muy atentas respecto de las actividades que realizaban, presentes en las clases sincrónicas y que era como dar clase para toda la familia, pero que luego fueron logrando establecer otro tipo de vínculo donde las familias fueron confiando más y revalorizando su tarea, lográndose un vínculo mucho más estrecho que en el de otras circunstancias.

Como en todo intercambio, quedaron abiertas una serie de las preguntas: la dificultad para el abordaje de algunos contenidos que resultan más complejos de trabajar en este contexto; la inquietud por la falta de intimidad de la situación educativa y la pérdida de lo espontáneo que se daba en el aula presencial, dado que la presencia de las familias hoy condiciona la participación de niños y niñas, que en ocasiones buscan su aprobación antes de intervenir, y la preocupación por la construcción de la autonomía, la independencia de chicos y chicas, que necesariamente se logra tomando un poco de distancia del seno familiar. Este recorrido permite destacar el posicionamiento de las docentes que compartieron sus relatos, que ante esta compleja situación no se quedaron quietas y nos transmiten en sus voces una potencia en relación al poder hacer, al revisar, al seguir buscando alternativas, al seguir haciendo escuela.





Ateneo con docentes noveles en la ENS Nro9 CABA

Alfabetizar en la pandemia, una experiencia para compartir

(relato a dos voces entre Viviana Fidel y Virginia Vallejos)



La pandemia llegó casi sin previo aviso y con ella la cuarentena. Cerraron todos los espacios de posible socialización y contacto, y también cerraron los edificios escolares. Sin embargo, a partir de los relatos de estas maestras, sabemos que las escuelas no cerraron, que las escuelas siguieron abiertas, porque miles de maestras buscaron las mil y una maneras de sostener y alimentar el vínculo educativo. ¿Qué movió a estos miles de maestras a sostener de estos modos tan potentes ese vínculo? ¿Qué es la escuela, dónde está la escuela, qué significa *hacer escuela* cuando los edificios escolares están cerrados para resguardar nuestra salud?.

Virginia Vallejos nos relató su experiencia *haciendo escuela* en la pandemia.

Virginia se recibió en el normal 9 en el año 2017, luego de muchos años de cursar, haciendo enormes sacrificios para poder recibirse. Empezó a trabajar en ese año en la misma escuela que trabaja ahora. Una escuela que fue considerada de élite durante mucho tiempo para la gente del barrio. Pero nos cuenta que



la población fue cambiando. Y que cerca de la escuela hay un asentamiento que generó tensiones y cambios entre los docentes y directivos. Ella es maestra de primer grado.

Virginia nos cuenta que cuando empezó la pandemia llevaba dos semanas de clases y tenía miedo de no recordar las caras de los niños y sus nombres, al volver. Que las actividades que mandaron ella y su paralelo en esas dos semanas fueron “las peores actividades del mundo, las peores actividades que recibieron esos chicos en sus vidas”. Pero después de ese primer tiempo, se dio cuenta de que lo que más le preocupaba era el vínculo con los chicos. Así que con su paralelo decidieron, prácticamente sin consultar a la conducción, sólo con un aviso, empezar a organizar encuentros virtuales. Encuentros que en un principio apuntaban a sostener el vínculo. Pero a medida que pasaban los encuentros se fueron dando cuenta de que podían dar clase.

Por supuesto que nada fue sencillo. Primero hubo que aprender a manejar las herramientas digitales (por ejemplo el botón de silenciar) y a medida que pasaban los encuentros, aprender a organizarse para hablar, y muchas otras cosas que los niños no sabían, porque más allá de conocer las herramientas, la situación de clase mostró la necesidad de la presencia de un adulto (cualquier familiar) que estuviera ahí acompañándoles para resolver cuestiones vinculadas con la tecnología. Al mismo tiempo que comenzaron las clases por video llamada, Virginia y su compañero insistieron en incorporarse a los grupos de whatsapp de las familias.

“Yo estoy en el grupo de whatsapp de las familias, y eso nos solucionó la vida como docentes. Yo les paso las informaciones, si me tienen que preguntar algo me lo preguntan directamente, le sacan fotos a las actividades y me las mandan y no tienen que hacerlo por mail. Las familias tienen a veces siete u ocho materias para mandar y

por mail es una locura. Yo recibo todo y voy reenviando y es mucho más práctico. Fue una muy buena herramienta. Tuvimos mucha resistencia por el tema de la formalidad y la informalidad y el respeto del espacio, y tuvimos que insistir. Pero vimos que la formalidad no nos ayudaba con los chicos de primero”.

Virginia llama en su relato a los tiempos que siguieron como “todo lo que está mal”. Por ejemplo, se dieron cuenta que para que las familias pudieran acompañar a los chicos con intervenciones más ajustadas al trabajo que hacen en la escuela tenían que trabajar con ellas. El “está mal” se refiere, por ejemplo, a que improvisaron una reunión con las familias para transmitirles qué herramientas iban a favorecer los procesos de aprendizaje de los chicos, pero avisaron a la escuela el mismo día.

“No hicimos un curso de alfabetización inicial, pero, más o menos, porque nos dimos cuenta que las familias empezaban a intervenir con un tipo de intervenciones que no eran las que buscábamos: “no, ahí va la g, no, la m”, ese tipo de intervenciones. Y sentíamos que sin pretender cuestionar a las familias, vimos que podíamos dar un pasito más, podíamos orientarlos para que el tipo de intervenciones que pudieran realizar fueran más parecidas a las que hacíamos nosotros en la escuela. Y la verdad que fue hermoso. Y también en Matemática. Hablamos de armarles un rincón alfabetizador en las dos áreas en algún rincón de la casa. Quiero contarles que he visto en casillas de un solo ambiente, que el chico tenía en un rincón sus palabras seguras, las cuentas de Matemática que ya conocían. Porque no sirve de nada para la cotidianeidad de ellos que yo las tenga acá puestas para un encuentro, o sea, sirve, pero no sirve para la cotidianeidad de ellos, que tienen que hacer durante otros cuatro días sus actividades escolares.”



Virginia incluye también en “ todo lo que está mal” el modo como se manejaron los horarios de los encuentros de sus clases, sobre todo en la segunda parte del año. Se dieron cuenta que cuando se empezaron a flexibilizar algunas actividades de la cuarentena, muchos padres y madres tuvieron que salir a trabajar y les niños quedaban solos y solas. Como necesitaban a un adulto que los acompañara empezaron a conectarse fuera del horario escolar, porque en el horario escolar sólo podían conectarse seis chicos.

“Sabemos que esto está mal y que no corresponde, pero es una realidad que está pasando y si nosotros tuviéramos que conectarnos solo en ese horario no estaríamos encontrándonos con nadie. Todo estuvo avisado a las autoridades, pero tampoco dimos la posibilidad que nos digan que no. Hay chicos que no tienen internet, que se conectan con datos. Hay chicos que con un enorme grado de humildad hacen lo imposible para estar en las clases. Yo he visto chicos trabajando a la luz de la vela porque tenían cortada la luz. Hacen todo para que nosotros tratemos de estar. Si yo a esos chicos les digo que doy clases hasta las 4 nomás, siento que estoy faltando a un lugar, que es cierto que no es mi horario laboral, pero bueno...”

Entre las preguntas que nos deja la pandemia, me pregunto si está realmente “mal” haber cambiado los horarios en función de facilitar la presencia de los adultos, si los docentes pudieron hacerlo.

Virginia también nos cuenta que el vínculo que lograron establecer con las familias fue “hermoso”. Y fue gracias a ello que pudieron hacer tantas actividades interesantes con los alumnos. Hicieron teatro de títeres, vieron títeres, hicieron videos con limericks. Ahora están haciendo un taller de radio. Mucho de lo que lograron en la virtualidad, pudieron hacerlo gracias a esa construcción. Virginia nos cuenta sorprendida que en sus años como maestra nunca tuvo ese

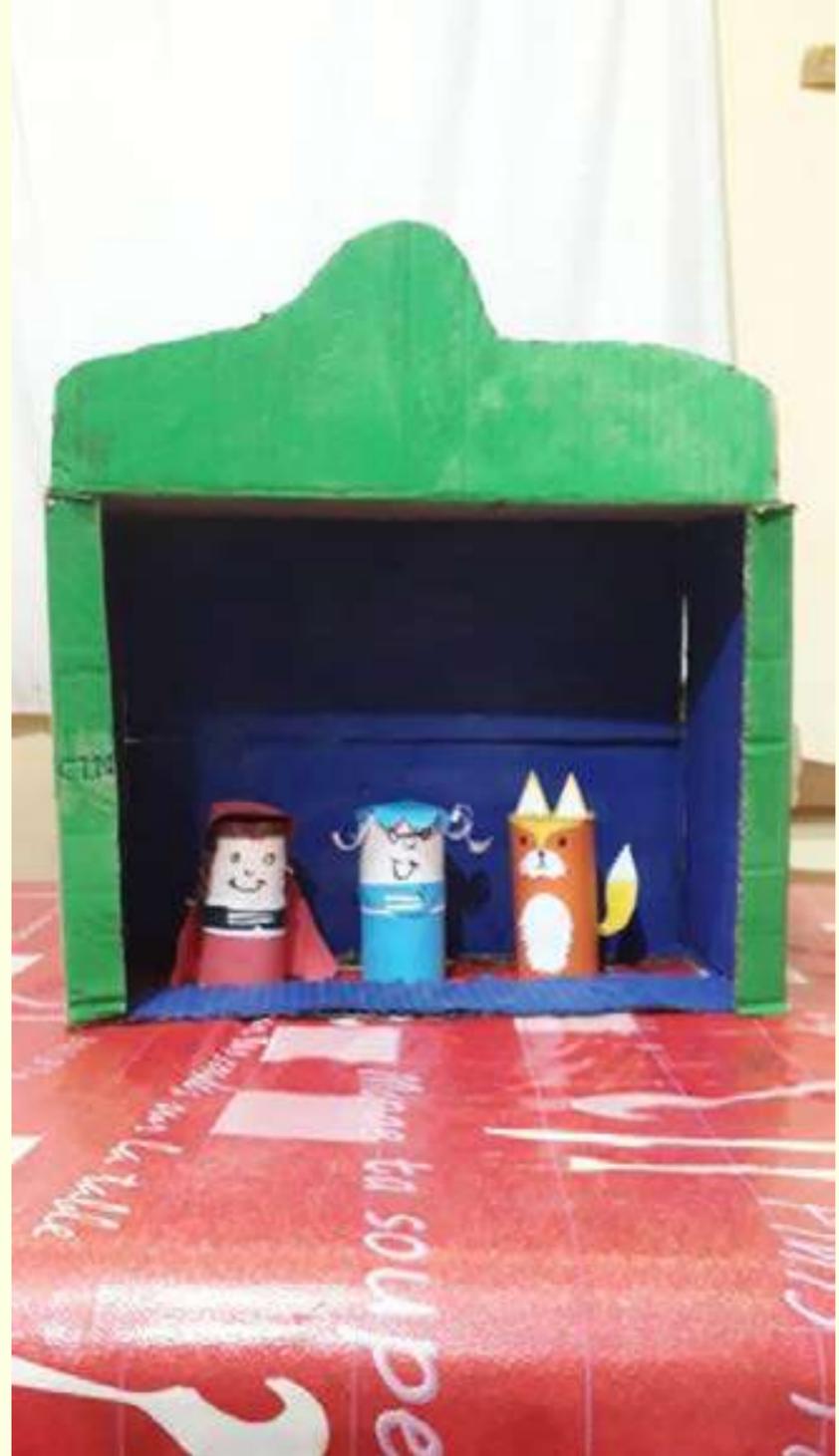
vínculo con las familias. Y lo más interesante es que no solo le permitió a la escuela acercarse más a las familias sino que además les sirvió a las mismas familias. Y dio lugar a que ocurran cosas maravillosas: familias que ayudaron a otras, que donaron computadoras, celus, y más, para que muchos chicos pudieran acceder. Incluso hay familias que pasan a buscar el bolsón para otras. Y por eso ella agradece haber llegado a este vínculo y haber luchado para construirlo.

Este vínculo con las familias, su solidaridad, también ayudó a la escuela a transitar la falta de conectividad de muchos chicos.

Sobre el final de su relato, Virginia reconoce que las condiciones para conectarse no fueron sólo un problema de las familias. También muchos docentes vivieron esa dificultades. Y lo dice de esta manera.

“Algo que aclaré con las familias es que nosotros transgredimos estas pequeñas normas porque somos privilegiados y podemos hacerlo. Yo siento que tengo condiciones en mi hogar que me permiten hacerlo. Tengo compañeros que tienen chicos pequeños y no pueden hacer encuentros sincrónicos. Colegas que no tienen conectividad. Entonces aclarar que si bien yo hice este trabajo, es porque pude, y que las condiciones no son iguales para todos y deberían serlo. No deberían depender de un privilegio.”

(Para conocer la experiencia de trabajo de Virginia y su compañero pueden visitar la página <https://primeritodelacha.blogspot.com/>)





Los viernes de *meet*

GISELLE CALAS, CLAUDIA CHARNIK, ELIA DE LA GUERRA, GISELA PATLAYAN,
MARCE PÉREZ BLANCO.

A esta altura es una perogrullada decir que la pandemia es una circunstancia que imposibilitó muchas cosas e impuso tantas otras. Pese a esto, acá tejemos un proceso de lo que posibilitó y es lo que venimos a compartir.

Usualmente, las reuniones de equipo estaban diseñadas con un calendario institucional que respondía a una agenda educativa. Una reunión al inicio del cuatrimestre y otra al cierre en casos de emergencias podía llamarse a alguna más pero no siempre era necesario. Este último tiempo nos vimos en la necesidad de abandonar el uso de muchas reglas que alguna vez nos fueron propuestas y nunca -hasta ahora- habíamos cuestionado. Desde agosto en adelante nos encontramos cada viernes, a veces por la mañana y otras al mediodía, y hemos registrado el proceso. Aquí, enhebrado a muchas manos y voces, encontrarán parte del recorrido, por supuesto inconcluso y en permanente posibilidad de tomar nuevos rumbos.

Fue un primer cuatrimestre incierto, con dudas y temores. La constitución de un colectivo de trabajo em-

pezó casi como una exigencia de las circunstancias. Pero al poco andar la exigencia dio paso a un genuino deseo de coincidir. Lo hermoso de registrar es poder establecer diálogos entre estas que estamos siendo y el colectivo de docentes que vuelve sobre las huellas de su camino para observar y reconstruir la cuestión: ¿cómo es que llegamos acá?

En el trayecto nos fuimos conociendo y amontonando. Por las coincidencias -que son muchas- pero también por las disidencias que nos desafían y nos enriquecen, es que se nos iban las mañanas y mediodías, preguntándonos, escuchándonos, convidándonos. Anécdotas, vivencias, sentires y experiencias en los jardines fueron insumos que habilitaron el debate, la discusión, lo diverso. El intercambio de bibliografía, recomendaciones de conversatorios, películas y recursos varios, nos permitía priorizar entre una oferta on-line siempre inabarcable por lo vastísima. Una suerte de curaduría de las múltiples propuestas que llegaron torrencialmente durante todo este tiempo.

La proximidad que leíamos en nuestros posiciona-



mientos políticos-pedagógicos colaboró con un clima de confianza mutua indispensable para entrar en la tarea específicamente pedagógica; dimos inicio a un intercambio no sólo de conocimientos, posicionamientos y opiniones sino también de experiencias concretas. Empezamos -como era previsible- desde lo conocido: lo hecho.

Resaltar que lo realizado previamente fue un punto de partida para empezar la reflexión pedagógica nos parece prioritario ya que a veces les docentes tenemos dificultades para socializar lo que hacemos. Siempre pendientes de la prescripción de los especialistas, por momentos olvidamos que la experiencia directa que cada quien ha cultivado es valiosa y que compartir lo que acontece en una pequeña parcela de un amplio campo de prácticas docentes, colabora en la medida en que nos sentimos y constituimos como red.

Una vez encaminado el inicio de la cursada comenzamos a plantear diversas temáticas relacionadas con nuestras propuestas de enseñanza: la experiencia del primer cuatrimestre en ASPO; el rol docente; qué se enseña en el jardín; qué aprendemos cuando enseñamos. En base a esto nos trazamos una propuesta concreta para el trabajo conjunto a futuro y también los pasos a dar cada semana.

Esta pandemia nos ha puesto a todos en lugar de aprendices y es algo que en el rol de docentes del campo de las prácticas agradecemos. Son muchas y compartidas las inquietudes acerca de qué aprendizajes le supone a una maestra de sección “estar en sala hoy” y también nos ubica de manera similar a nosotras en este contexto institucional, en esta pandemia y en esta bitácora de los aprendizajes conjuntos.

El entusiasmo en cada encuentro nos era evidente: nuevos temas, debates con vehemencia, y sobre todo pasión por la tarea. Cada viernes nos construimos un espacio para llevar conjuntamente los pesares y

festejar con alegría los logros. La generosidad en el intercambio de estrategias y el trabajo coordinado entre todas fue un desafío que llevamos adelante con mucha escucha y receptividad.

¡Super necesario este entramado de sostén y contención!

Dos aspectos claves estuvieron en el origen del trabajo grupal: algo del orden de la alegría, del placer, del entusiasmo pero también de la labor conjunta, de la producción. La tarea actuó siempre como principio convocante y aglutinador. Ambas cosas podrían condensarse en el término sinergia: acción de dos o más causas cuyo efecto es superior a la suma de los efectos individuales. Parte de este efecto colectivo superador de los efectos individuales fue quedarnos cada vez con preguntas surgidas y generadas por la conversación grupal. Conversaciones que dejamos y seguimos retomando desde distintos lugares un mail, un audio por whatsapp o estas mismas letras escritas y revisadas por cada una de nosotras.

A poco de iniciar agosto nos vimos con la coordinación del campo vacante. Quien coordinaba nos había dejado un mimo, que también se podría considerar un compromiso un reto/provocación/convite “son Profesoras con las pude compartir el desafío que implica democratizar las prácticas cotidianas de la Formación Docente. Sería bueno que puedan reunirse para construir acuerdos sobre la INSCRIPCIÓN 2C 2020”. Esta fue otra circunstancia que al operar como primera tarea a encarar en la “orfandad” de estar sin coordinadora, funcionó como incentivo para armar equipo. Toda una serie de circunstancias que fuimos tramitando y que terminaron contribuyendo a que -ante la propuesta de Claudia de transitar la etapa de acefalía constituyéndonos como colectivo coordinador- todas contestamos con un amplio SI. Por supuesto, como todo proceso, éste también tuvo inconvenientes: los institucionales contribuyeron a consolidarnos como



equipo y los otros de variada índole le otorgaron al grupo forma de refugio. Construir redes de sostén y cuidado fue clave a lo largo de todo este periplo.

El aporte, la colaboración y las diversas estrategias que el campo de las prácticas sumó a la organización institucional y administrativa del inicio del 2do cuatrimestre, arrojó como resultado la anticipación de conflictos y la posibilidad de armar también una red de escucha y contención con las estudiantes.

Acordamos trabajar conjuntamente entre talleres en la elaboración de un itinerario transversal que tiene como protagonista a un cuaderno que será inaugurado en Taller 1 y retomado y trabajado en el resto de los Talleres. Pensar en contenidos disparadores que cada taller pueda traducir en interrogantes singulares y acordes a las características de cada tramo es el trabajo que actualmente estamos desarrollando. También estamos con otro proceso simultáneo que es la escritura colectiva de un documento llamado: . En este tenemos como objetivo recopilar escenas del oficio, tensiones con marcos de referencia y actualidad de las niñeces que transitan el nivel.

Asimismo y para darle continuidad a la problematización sobre la construcción del rol decidimos trabajar sobre las tensiones sobre la autonomía de les niños y el histórico rol protagónico de la maestra de sección. Discutimos mucho respecto de la necesidad de proponer diversidad de referencias y alternativas para el modo de ser y estar en las salas de nivel inicial, pero siempre con sobrado acuerdo respecto que lo prioritario es formar maestres que puedan registrar y acoger a esa niñez que tienen delante y después todo lo demás.

En conjunto hemos caracterizado y analizado distintas posibilidades y modalidades de cómo se enseña y aprende ese registro de lo otro y concluimos que es justamente registrando y acogiendo a les estudiantes, sus inquietudes y necesidades a fin de diseñar

situaciones problematizadoras que nos permitan conjuntamente hacer una revisión de la construcción de rol, sus prácticas y diversas concepciones de las niñeces. También hemos construido amplio consenso respecto de lo prioritario que es convidar siempre signos de interrogación, proponerles preguntas que también nos hemos realizado entre nosotras y andar en conjunto este camino que es la deconstrucción.

Hemos reflexionado sobre las intervenciones docentes que obturan este proceso en las estudiantes, intervenciones nacidas desde un lugar de saber algo blindado que no permite el desarrollo de experiencias y aprendizajes propios. Es por esto, que creemos prioritario poner en circulación lo producido por las estudiantes para compartir con nuevas generaciones y también para propiciar la diversidad de representaciones sociales del ser y estar como jardinera en la sala.

Es escasa e incluso nula la referencia a maestras del nivel inicial y de la escuela infantil. No solo en relatos y ficciones, sino también en la misma producción académica. Visibilizar lo que efectivamente pasa en las salas nos marca también la agenda de lo que es prioritario trabajar. Creemos que sostener el ejercicio de una práctica docente reflexiva exige un registro de la cotidianidad de la sala que permita volver sobre la misma a fin de re-conocer a les niños y sus singularidades y partir de esto diseñar prácticas que acompañen a niños y docentes.

Porque seguimos sosteniendo y creyendo en los docentes que queremos formar, docentes críticos, docentes capaces de empatizar con el otro, con las infancias entendiéndolas como sujetos de derecho.

Hay tanto por seguir pensando los institutos de formación docente seguimos luchando, una lucha que no nos cansa sino que nos empodera cada día más. En este sistema tan complejo en el que estamos in-



mersos de suplentes, interinos, coberturas de cargos, queremos destacar en este escrito la conformación de un grupo que escucha, que reflexiona, que se contrapone. Queremos dejar explicitado en este grupo de trabajo que esto se logra por la conformación que tiene el Terciario, el hecho de venir de diferentes disciplinas y formaciones nos enriquece y retroalimenta. Por eso lo queremos destacar frente al avance de la UNICABA, donde no tenemos en claro cómo se concursará ni quines conformarán los cargos... no sabemos mucho... lo que sí sabemos y conocemos son nuestras raíces.

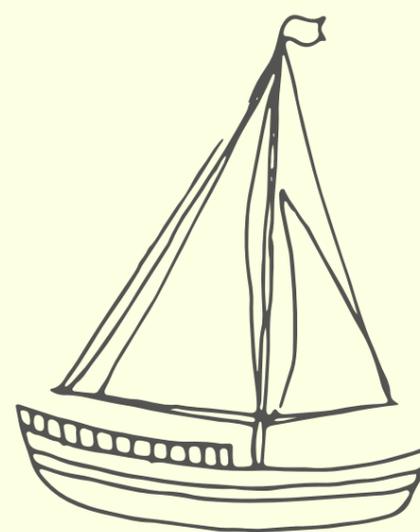
Salimos ante esta pandemia a dar lo mejor de nosotras, otorgándole el valor que creemos tiene el “Ser y hacer docente”. Seguiremos acompañando, enseñando y sosteniendo las trayectorias del estudiantado.

Hasta aquí hemos compartido parte de este andar, por supuesto hemos optado por destacar algunas cuestiones por sobre otras, no está de más decir que los imponderables del contexto nos detienen en cada encuentro para conversar y resolver la coyuntura o lo tanto, los temas que vamos planteando quedan abiertos para seguir en este camino de la reflexión nuestra práctica. El trabajo requiere tiempo, a veces detenemos algunos procesos y nos desviamos hacia las urgencias, pero hemos sabido volver a la tarea. Esta discriminación entre lo urgente y lo importante nos ha servido como juicio de realidad grupal.

Podemos dar cuenta que estamos decidiendo sobre un escenario complejo y cambiante a igual tiempo que entendemos que tomar decisiones -aún pese a estas características del contexto- nos ayuda a descomprimir otras cuestiones. Nuestro quehacer como docentes del campo de las prácticas versa sobre este ejercicio de acompañar el oficio de tomar múltiples decisiones en escenarios que cambian minuto a minuto, como lo es cualquier sala de jardín. Quizás sea ese espíritu que nos permitió afrontar los innumera-

bles inéditos que nos impuso la continuidad pedagógica virtual, lo novedoso y apremiante de resolver la inminente acefalía del campo, el desafío de asumir ese rol colectivamente, el tiempo que construimos para llevar adelante encuentros con las estudiantes, el proceso de inscripción a inicio del cuatrimestre y este escrito que es una producción tangible de nuestro hacer.

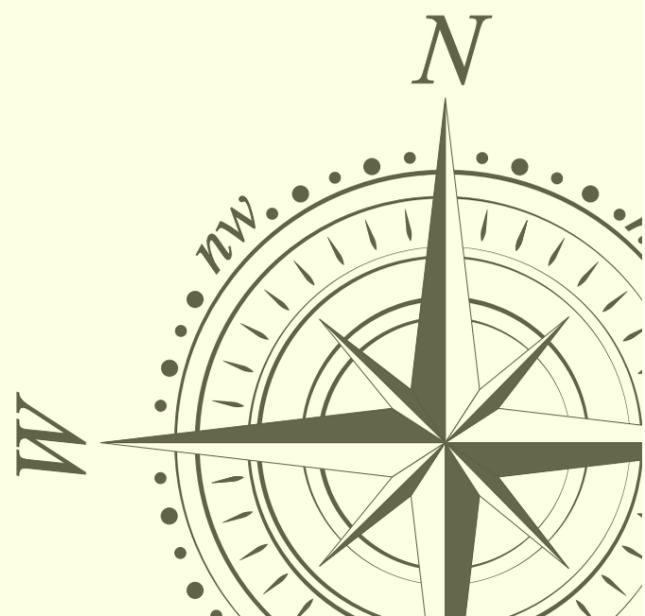
Muchas veces invitamos a las estudiantes a escribir, porque escribir no es solo registrar sino una forma de pensar. Hoy nos toca a nosotras practicar lo que predicamos, hasta aquí llegamos con este viaje que da cuenta de lo sucedido cuando pensamos hacemos y escribimos juntas. Gracias por acompañarnos con su lectura hasta acá.



Viaje 4



Reflexiones docentes





Axolotl

HORACIO CÁRDENAS

Hubo un día en que pensamos mucho en los axolotls. Esa mañana de primavera, Samoré despertó a saltos de calandria. Camila llegó desde las torres con su madre, su hermanito y la pecera entre los brazos.

En 5º grado veníamos haciéndonos amigos de las mariposas, los loros y las plantas suculentas, pero nunca habíamos contemplado el húmedo escenario de los anfibios. Nos visitaron ya peces vulgares, unas mascotas corrientes, un hámster diminuto y hasta un erizo peculiar, pero ese octubre irrumpieron inesperadamente los axolotls.

Nos quedamos casi una hora mirándolos, incapaces de otra cosa. Contemplamos sus pálidos matices de estatuas en el estanque mezquino.

Los axolotls son larvas eternas, salamandras a mitad de camino, batracios atorados que jamás completarán su metamorfosis. Renacuajos transparentes, tienen manos de niño. Sus rostros aztecas portan una sonrisa vegetal.

Apoyados los hocicos en la pecera, nos miran con sus ojos de uva.

Apoyadas las narices sobre la pecera, notamos su respiración tectónica, de parsimonia rotundamente

geológica. Sentimos que los corazones se acompañan al ritmo espeso de sus branquias. Bajo el agua del salón, el tiempo pasa más lento.

Damián mira azorado, morados sus ojos del mosto que se le forma.

Lánguidos espectros, sus ojales sin fondo absorben la atención. Los axolotls no tienen párpados. Son todo pupila, puro fondo quizás. Los ojos de Tobías tampoco tienen ahora. Valentina, menos. Melisa ya ni se acuerda si...

Nos acercamos cada vez más. Nos miramos y sabemos: ahí hay más que animales. Algo dicen, si nosotros lo decimos. Hablan, piden.

Queremos arrimar lo insondable. La cabeza coronada, la espina traslúcida, los omóplatos. ¡Las manos de niño!

Bajo esa fascinación inerte, comprendemos que estamos vinculados.

En el silencio de asombro se escuchan los primeros sonidos:

—Correte, que no veo.

—Mirá, mirá ¿viste? Uno tiene ojos y el otro no —dice Jesús arqueando la ceja.

—Se lo va a comer al otro... ¡Se lo va a comer!



—No, no: lo está mirando nomás.
Se multiplican los *¿viste?*, los *mirá* y los *está mirando*. Los vemos. ¿Nos miran?
¿Nos quieren a comer?
La alharaca convoca legiones de otras aulas.
—Se está riendo —dice Mica con sonrisa mixteca.
—Está sonriendo —ríe Melisa.
—¡Sí! ¡Sí! Este sonrió. Este, seño —señala Laura, contenta.
No hay duda entre las vecinas de 4º grado. Más todavía que el bostezo, la risa es contagiosa.
Jona no puede evitarlo. De tanto mirar compenetrado, la cabeza se le mueve. Los espasmos sobrevienen. Encoge los labios para imitar la mueca del duende subacuático y captura el aire boqueando para atrapar una lombriz imaginada.
Con sus manos de niño se mueve como un axolotl para comprender al axolotl.
Analuz mira a través del vidrio y una silueta se le imprime en el pecho. Le recorre la clavícula, le hurga el esternón. El axolotl duplicado anida en el cristal de su mirada.
—A ver... Acá hay dos... Y acá otro... —mira por arriba, mira por abajo, con duda panorámica Anita.
—No, no, no. No hay uno abajo. Es el agua que lo hace ver —explica la compañera sin aludir a las leyes de la refracción, pero invitándolas.
Son los rigurosos caminos de la óptica geométrica los que multiplican los axolotls, pero también hay ciertos embrujos, sucedidos en la congregación de miradas, que engendran la percepción colectiva como racimos de la vid.
Parece que los engullen con los ojos. Y me pregunto *quién devora a quién*.
Pero... ¿acaso pregunto yo, o será el eco de Moctezuma que llega desde el tiempo de libertad en que la tierra era nuestra?

Esa mañana de un octubre limpio nada extraño ocurrió. Lo de todos los días.
Veíamos muy de cerca los axolotls junto al vidrio

cuando, sin relámpagos, sin hechizo, nos vimos sonriendo detrás del vidrio bajo una atmósfera líquida de voces ensordinadas. Ya éramos esas criaturas de ojos abisales, porque conociéndolos nos conocíamos. Y estábamos en su sangre tinta.
En esa obsesiva y extrañada mirada de fascinación nos encontramos. Transmigrados no, sino multiplicados, enriquecidos complementaria y progresivamente.
Ahora somos definitivamente axolotls, como somos también mariposas suculentas, cotorras y cuises, calabazas y mate, piedra rosa con historia americana, alimentados de todo lo que podemos conocer.

Marco Polo

Ese día Camila trajo los axolotls y también su alimento: unas lombrices de tierra que nadan muy bien en el agua.
Ya rota la burbuja, proponen alimentarlos. Se ve que, de tanto saborearlos con los ojos, les dio hambre. Arrojan entonces el anélido al altar de la pecera.
La lombriz pestañea el agua y ni olitas alcanza a hacer. Se destino ya está sellado.
—¡Se la comió! ¡La lombriz! ¡Se la comió! —grita Chiara.
—Tenía hambre. Se lo morfó *de una* —dice Marianito con la panza vacía.
—¡Ja! Unos fideoooooosss... —comenta Franco Polo.
—Los fideos, tururú... Los fideos te alimentaráaaaan...
—canta Alan feliz por el bocado.
Mientras el axolotl asimila su manjar, nosotros asimilamos las novedades.

Marco Polo —cuenta la leyenda— trajo los fideos a Venecia de su paseo por Catay, rumbo Zipango. No sabemos si trajo tallarines, pero pasta para contar tenía. Y las historias son deliciosos alimentos, más si vienen condimentadas con fábula.
Se dice que, en una de sus excursiones por Java, el célebre viajero veneciano encontró unos rinocerontes. Hasta entonces jamás había visto uno. Como



no tenía palabra para nombrarlos, pero conocía otros animales, distinguió sus partes:

Marco Polo designa a esos animales como unicornios. Luego, puesto que es un cronista honrado y minucioso, se apresura a decirnos que esos unicornios son bastante extraños, poco específicos, dado que no son blancos y esbeltos, sino que tienen «pelo de búfalo y pata de elefante», el cuerno es negro y poco agraciado, la lengua espinosa, la cabeza parecida a la de un jabalí...

Nuestro Franco no viajó a Java ni a las planicies del Kublai Kan (suerte que llegó a Las Toninas, en algún enero bonachón). Pero Franco, como Polo, como todos, devora y asimila el mundo con los sentidos. La lombriz resulta fideo de barro, alimento para aquello que está conociendo.

—Es un *pez-con-pata*’ —dice Jona así, sin la s final, en una prolongación muda de la vocal que enseña la ventana de sus dientes.

Claro: un unicornio con pelo de búfalo y cabeza de jabalí. El axolotl es nuestro rinoceronte.

Porque al conocer un pedazo de mundo, no emerge repentina la intuición del objeto. No aparece de pronto (¡plop!) la cosa así, *tal como es*. Porque, siendo sinceros, vaya uno a saber si efectivamente la cosa existirá en su naturaleza “así como es”.

Para conocer no hay otra manera que *asimilar*: hacer similar a lo conocido. Porque el encuentro con lo nuevo no desemboza alguna idea sumergida en una memoria anterior al nacimiento. Si no, Marco Polo hubiera instalado fácilmente al rinoceronte sin emparentarlo con los sobrenaturales caballos.

Más tarde Kiara, de 2º grado, nos lee su informe sobre los llamativos anfibios aztecas que contempló sin piedad:

Su piel es tan blanca que se le ven unas cosas que son muy raras, parecen como unas ramas o telarañas.

Kiara asimila el tejido venoso del axolotl a las nervaduras del árbol conocido y también a las trampas confeccionadas por las tejedoras invertebradas. Tiene algo que no es rama ni tela, pero se parece. Su piel, hostia de células, sugiriendo el sistema circulatorio nos brinda un como...

Asimilar el mundo

La asimilación es un modo de vincularse con el mundo. Ni los seres humanos ni la naturaleza se ofrecen espontánea o pasivamente a la inteligencia. Hay una forma de dialogar con las cosas, un modo de conversar con la realidad, de leerla, que consiste en interpretar. Eso siempre supone cierta inferencia, algo de invención: una cuota importante de producción.

Como la percepción del objeto es incompleta, se rellena a partir de similitudes. La semejanza es la forma privilegiada de la asimilación. Asimilar es simpatizar las cosas, es desvanecer su singularidad reduciéndolas a lo sabido.

Aprendemos el mundo con una dosis de ficción. Lejos de la psicosis, así funciona la interpretación. Llenamos los vacíos ineludibles con lo que tenemos, fundiendo y confundiendo, tomando lo desconocido para asemejarlo a lo conocido.

En las voces infantiles se multiplican transparentes los ejemplos. Camila, de 12 años, clasificaba las rocas en volcánicas, sedimentarias y “metafóricas”, por tanto que ama la poesía como la historia de la Tierra. También su amiga Kathy nos contaba que, luego de aparearse, las perras quedan “hembrarazadas”, propiedad derivada de la división sexual. Ailén, Jesús y Samuel, compañeros en 7º grado, escribían sin copiarse, cada uno por su cuenta, sobre el “sperman” en la reproducción de algunos animales, un poderoso fluido con virtudes de superhéroe.

Enzo, con 12 años, enumeraba los nombres de los agrupamientos en el sistema decimal: “decenas; centenas; *milenas...*” como se llama la chica que mil veces le gusta. Maurito, también de 7º, contaba de ese



sapo gigante y fumador llamado “esfuerzo”, que tanto le cuesta nombrar. Lourdes, por su parte, explicaba cómo la oruga se “volvierte” en mariposa conjugando en un mismo término dos verbos bien similares. Y la compañerita Kimi apuntaba sobre el “amareamiento” de los animales, necesario y amoroso encuentro de la cópula.

—¡Eh! ¡Tranquilo! Pará un poco... Andá bajando los *decimales*... —le pedía Juanma a un compañero, mezclando la cantidad de ruido con esas cantidades que hacen mucho ruido.

¿De qué se trata todo esto? ¿Acaso son síntomas de alguna neuronita mal conectada? ¿Es la brutal dislexia que acecha escondida detrás del lóbulo feroz? De ninguna manera. Estos “errores” no son errores. No son fallas por corregir o enderezar. Son voces constatando que nadie recibe las cosas pasivamente, que no aceptamos dóciles las impresiones emanadas del mundo. No absorbemos mansamente la realidad tal como se nos presenta. Interpretamos siempre. Interpretación en el sentido de construir sentido y también de actuar en la escena.

—Si vos querés decir *una* paloma, decís “paloma”. Eso es el singular... Pero si querés decir muchas palomas, tenés que decir “palomass”... Eso se llama “*plumar*” —afirmaba Nicole, de 2º grado, con afán didáctico.

Camila a los 3 años jugaba a ser vampira con unos “cornillos”, esos dientes caninos que parecen cuernos. Y a los 6 años preguntaba por la “guardaviva”, la bañera del mar que, desde luego, tiene todas sus funciones vitales intactas.

Lucía, su hermanita, a los 3 pedía que le hagan “costillas” moviendo los dedos debajo de la axila, entre esos largos huesos paralelos tan sensibles al tacto escabroso.

A Malena, la mayor de las tres, le encantaba comer “fídedos”, pastas largas y sinuosas como los confines de la mano, se conmovía por el trabajo de los “salvañiles” que levantan una casa para rescatar de la intemperie, e imprimía en las hojas su “huella vegetal”,

marca de tinta tierra con la palma del dedo gordo. A los 6 años confesó que la seño era “peligroja”, mitad por sus pelos rojos, mitad por sus enojos.

Ya con 10 años, estudiaba los cambios de estado para una prueba escolar. Repasando bautizó el paso de gaseoso a líquido como “vaporización”.

—No, no es así. Es “vaporización”. Y además es el contrario: el paso de sólido a gas.

—Qué raro. Porque yo me acordaba por Drácula, el *vampiro*...

—¿Por Drácula? Nada que ver. Ese cambio de estado se llama “condensación”.

—¡Ah! Sí, claro. Por Drácula. ¿No era un Conde...?

Malena se acordaba de la condensación, con un ingenioso prefijo nobiliario que remitía al personaje transilvánico. Como era conde y ese conde es un vampiro, la transformación se convirtió en “vaporización”, fabulosa creación.

De regreso a octubre (desde octubre)

Mientras nadamos en la pecera del pensamiento, los axolotls siguen concentrando la atención. Como reptan en cámara lenta, la brisa del agua los coloca frente a frente.

—Ay, se quieren besar. Besito, besito, mucho amor —dice un Tiziano profundamente enamorado.

Tiziano hace rápidamente lo mismo que hacemos todos en las excursiones a *terra incognita*: inventamos historias para explicar lo que vemos. Como Marco Polo. Relatos anfibios, pasajes narrados que hablan de dos mundos: el de los otros y el de nosotros, tanto delante como detrás del cristal.

El vidrio de la pecera, frontera entre medios, es reflejo para una mirada profunda. Quien mira conciente y dedicadamente, y además mira acompañado, comprende mejor aquello que observa. Así, en este progreso, se transforma a sí mismo.

Anahí y el axolotl, Franco y la lombriz, el aula y la porción del mundo estudiado dialogan para enriquecerse. Sujeto y objeto se conforman mutuamente.



El axolotl (ese objeto de estudio que está siendo conocido desde fuera del agua) se va armando de los anteriores peces y las patas visitadas, de ojos como uvas, de boca que parece mueca, de fideos como lombriz, ¡de manos de niño!

La mirada inaugural casi nada de eso ve. Hay que detenerse y observar. Mirar y pronunciar. Señalar y vincular. La palabra colectiva le adosa signos al axolotl. En el cristal del estudio comunitario inciden las reflexiones.

Anahí ya es otra, porque asimiló un axolotl, engullido por su mirada. Ahora sabe que hay anfibios, que respiran con branquias, que tienen nombre puesto por la lengua de los dueños de aquel gran pantano mesoamericano. Franco ya es otro, porque los vio comer y actuó comiendo, en una mimesis que captura y nutre. Se axolotizó.

Esa mañana de octubre nada insólito ocurrió. Mirando profundamente nos vimos.

Los humanos siempre nos encontramos en la mirada de otro, que nunca es un *yo mismo*. Es más: ese otro siempre tiene forma bestial, monstruosa, tan extraordinaria como enigmática. Aunque le adjudiquemos nuestras manos y nuestros nombres, el misterio no desaparece. Los otros siempre son axolotls. Fascinantes por su silencio, aunque hablen tanto. Hipnóticos en sus ojos de vino, en su sonrisa americana que contagia felicidad.

Por eso, aunque no sea fácil encontrar estos anfibios en los arrabales del sur, no importa. En la escuela siempre hay un axolotl que mirar y así hallarnos a nosotros mismos.



Tocar



Axolotl



Miradas



Sarmiento y el poder político. Un legado de arte y civilización

MARÍA CRISTINA BERDUQUE QUEROL
ORLANDO RUBÉN SCONZA

Introducción

Es uno de los propósitos de este artículo, mostrar cómo la influencia del arte en la concepción del poder político en Sarmiento implicaba una cosmovisión teórica práctica constructiva, que sintetizaba la fuerza de la pasión con la certeza racional. En función de ello, es uno de los objetivos de este trabajo, plantear posibles vinculaciones entre la influencia del arte en la formación de Sarmiento y su política civilizadora (observando el temprano ejercicio en la docencia artística de su hermana Procesa Sarmiento, acompañando y dinamizando sus políticas educativas, a través de la creación y dirección de instituciones pioneras en la especialidad), como así también, la inclusión del arte en la enseñanza normalista, ampliando los horizontes del sistema escolar hasta el presente.

Las experiencias del Colegio de Santa Rosa

Tras el triunfo de Quiroga sobre Aráoz de Lamadrid en la Ciudadela de Tucumán, en 1831, Sarmiento tuvo que partir hacia su primer exilio a Chile, en donde se desempeñó como profesor de una escuela de la provincia de los Andes (en la actual Región de Valparaíso). En ese país, él y su hermana Procesa tomaron clases de Dibujo y Pintura del violonchelista y retratista

francés Amadeo Gras, que en París había enfrentado al pintor neoclásico Jacques-Louis David. Sarmiento, incluso, cuando trabajaba en las minas de Copiapó, distraía a sus compañeros dibujando caricaturas de insectos.

De regreso a San Juan, doña Tránsito de Oro de Rodríguez, le confió a Sarmiento la educación de su hija por recomendación de su hermano fray Justo de Santa María de Oro, obispo de Cuyo, que quería hacer de San Juan un gran centro cultural, a través de un monasterio con asilo y colegio para educación de la mujer. Monseñor Oro falleció iniciada la construcción. Sarmiento continuó la obra y redactó la constitución del Colegio de Señoritas Pensionistas de la Advocación de Santa Rosa de América, que fundó en 1839, con la ayuda de su tío José Quiroga Sarmiento y del que fue director de estudios. Se trató de un instituto secundario, en cuyo plan de estudios incluyó la enseñanza artística, formando parte de su programa el dibujo floral y natural. Al establecimiento acudieron niñas de la alta sociedad. Rawson fue profesor de colegio, mientras que, Procesa Sarmiento fue alumna. Se impuso allí el espíritu romántico.



Se enseñó primero dibujo floral: se copiaba los dibujos, luego se calcaban y finalmente se remarcaban. Mediante esos tres pasos, se procuraba educar la observación para medir la distancia. Por ello, se hacían copias a la vista de los mismos dibujos. De este modo se conseguían, en poco tiempo, las reproducciones de los dibujos más complicados. Otra forma de trabajo, consistía en darles a los alumnos modelos de flores sombreadas y después de reproducirlas con exactitud, se les enseñaba a iluminarlas. Estos ejercicios permitieron el descubrimiento de retratistas. Así se introdujo el dibujo natural. Sobre esta cuestión, entre quienes recibieron lecciones del pintor francés Raymond Monvoisin, se encontraron dos hermanas de Sarmiento, Procesa y Bienvenida. En la sala Fray Justo Santa María de Oro se conserva el retrato de doña Tránsito de Oro (primera rectora del establecimiento), ejecutado por Rawson. En la misma sala, se ubica el retrato de monseñor Wenceslao Achaval, realizado por Procesa Sarmiento.

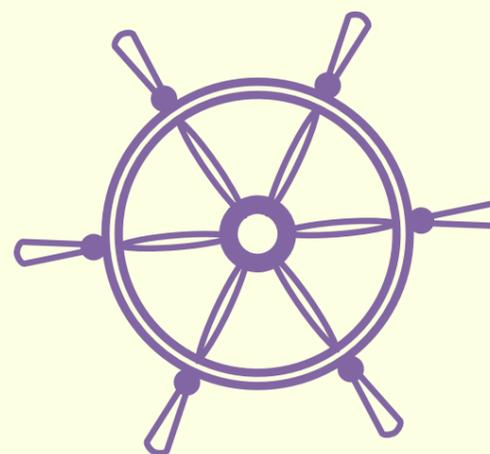
Junto con el llamado Grupo de los Cinco (Manuel Quiroga Rosas, Antonio Aberastáin, Indalecio Cortinez, Guillermo Rawson y Dionisio Rodríguez), Sarmiento, fundó el semanario *El Zonda*, desde el cual dirigió duras críticas al gobierno. Se editaron seis números, en poco más de un mes, dirigidos a no más de cincuenta lectores, dado que sólo tenían treinta y nueve suscriptores. El cierre se debió a que el gobierno sanjuanino los obligó a pagar un impuesto muy elevado por la publicación. Allí apareció la “Bienvenida a Benjamín Rawson”, que volvía de Buenos Aires, donde había trabajado con García del Molino. Puede considerarse a ese artículo, como la primera manifestación de crítica de arte en el país.

La Escuela de Preceptores de Santiago

Durante su segundo exilio en Chile, Sarmiento colaboró en el gobierno de Bulnes con su amigo y futuro presidente, el ministro de Instrucción Pública Manuel Montt. Desde 1841 participó públicamente a través

de artículos periodísticos en *El Mercurio de Valparaíso*, *El Herald Argentino*, *La Tribuna*, *Sud América*, *La Crónica* y desde la dirección de *El Nacional* y fundó *El Progreso de Santiago*, en 1842. Ese año fue designado por Montt para dirigir la Escuela Normal de Preceptores, la primera institución latinoamericana especializada en preparar maestros, que él mismo organizó, además de ser su primer director. En ese establecimiento maduró su Método de lectura gradual, que pasó a ser de uso oficial y fue publicado por la Universidad de Chile.

Trasladó a Chile su experiencia en el Colegio Santa Rosa. En tal sentido, el impacto pedagógico de Sarmiento y de su familia resultó fundamental, en Santiago, para la implementación de la enseñanza artística femenina. El propio Sarmiento se desempeñó transitoriamente en la cátedra de Dibujo de la Escuela Normal. En 1843 la Universidad de Chile lo nombró miembro fundador de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Ese año también publicó *Mi Defensa* y abrió una escuela privada para los hijos de la aristocracia de Santiago. Un bienio más tarde, en *El Progreso*, dio a conocer por primera vez, en forma de folletín, *Civilización y Barbarie. Vida de Juan Facundo Quiroga* y aspecto físico, hábitos y costumbres de la República Argentina. Con el tiempo se convirtió en su obra más conocida. También editó su Método gradual de enseñar a leer el castellano y *General Fray Félix Aldao*, gobernador de Mendoza.





En 1845, el presidente Montt le encomendó a Sarmiento la tarea de estudiar los sistemas educativos y las políticas migratorias de Europa y EEUU. Volvió desencantado de Francia, en donde encontró una sociedad con grandes desigualdades sociales, que oscilaba entre los modelos de la democracia social y el autoritarismo. En EEUU conoció al secretario del Consejo de Instrucción Pública de Massachusetts, el educador Horace Mann y a su esposa, Mary Mann. Descubrió en ese país, una sociedad asentada sobre un sólido mercado interno con un sistema político estable, basado en la libertad de prensa y el respeto por los derechos y garantías individuales. Su concepción de la educación pública, a partir de esta experiencia, quedó impregnada de su deseo por modernizar a la sociedad, tomando como modelo a EEUU.

En 1850 dedicó Argirópolis a Urquiza. Allí planteaba un proyecto para crear la Confederación de la Cuenca del Plata, entre las actuales repúblicas de Argentina, Uruguay y Paraguay. La capital estaría en la isla de Martín García. Proponía la Constitución de EEUU como modelo de organización nacional. Reclamaba la necesidad de fomentar la inmigración y atraer la inversión de capitales. Sarmiento demostró en esa obra, que se podía terminar con la dictadura rosista y constituir el país sin derramar sangre. Era suficiente con que las provincias retirasen a Rosas el manejo de las relaciones exteriores y se lo transfiriesen a un congreso constituyente. El mismo debía reunirse en Martín García, simplemente porque al instalarse en esta isla, que estaba en poder de los franceses, y establecer allí la aduana de la Confederación, en adelante los barcos extranjeros ya no llegarían a Buenos Aires, quebrándose así el poder de su gobierno.

La Carrera de los Honores

En septiembre de 1851 Sarmiento viajó a reunirse con Urquiza e ingresó como gacetillero al ejército del general entrerriano, a quien acompañó en la batalla de Caseros del 3 de febrero de 1852. Luego de la caída

de Rosas, entró en conflicto con Urquiza y se volvió a Chile, en donde se enteró de la secesión del Estado de Buenos Aires. Allí fue director de El monitor de las escuelas primarias. En sus escritos tomó partido por Buenos Aires.

En 1855 Sarmiento retornó a Buenos Aires. Ese año reemplazó a Mitre (designado ministro de Gobierno de la provincia de Buenos Aires) como director del periódico El Nacional. Allí publicó Educación Popular, informe presentado ante el Consejo Universitario de Chile. Fue electo miembro del Concejo Municipal de Catedral al Norte (1856-1857) y se desempeñó como jefe del Departamento General de Escuelas con jurisdicción sólo en la campaña, mientras que las escuelas de la capital dependían de la Iglesia (las de varones) y del Municipio y las damas de caridad de la Sociedad de Beneficencia (las de niñas, a quienes no se les impartía la misma instrucción, sino que se las preparaba para que se subordinaran al varón de quien dependían).

Sarmiento entró en abierto enfrentamiento con los sectores tradicionales al fundar las escuelas modelos de Catedral al Norte y Catedral al Sur y nombrar directora de la Escuela Mixta N° 1 a Juana Manso, quien después dirigió la primera revista pedagógica argentina, Anales de la educación común, que él mismo fundó en 1858. Consiguió elevar el presupuesto educativo del Gobierno de Buenos Aires de \$ 20.000 a \$ 70.000. Había pedido \$ 200.000 y, en su opinión, no era suficiente. Este esfuerzo por aumentar la reserva de inversión escolar del gobierno, le valió el apodo de "el loco Sarmiento". Impulsó una ley de fondos para la educación.

Luego de la batalla de Pavón en 1861, Mitre, al hacerse cargo de las atribuciones del PEN por delegación de las provincias, lo envió a San Juan como auditor de la expedición del general Wenceslao Paunero. En San Juan el interventor federal, Juan Saa, que había



sido enviado por el ex presidente de la Confederación Argentina, Santiago Derqui, había mandado fusilar al gobernador Antonio Aberastáin. En circunstancias tan graves, Sarmiento fue electo gobernador de San Juan (1862-1864). Su administración promovió numerosas obras públicas, hospitales, la organización de milicias, el mejoramiento del servicio de correos, el trazado del primer plano de la Provincia, la edificación de baños públicos, el desarrollo de comunidades agrícolas y la formación de empresas mineras. Impulsó la Ley Orgánica de Educación, estableciendo la enseñanza primaria pública gratuita y obligatoria. Inauguró escuelas primarias, entre las cuales se destaca un establecimiento con capacidad para mil alumnos (que se terminó de construir en 1865 y las nuevas autoridades sanjuaninas le pusieron su nombre), también fundó el Colegio Preparatorio (actual Colegio Nacional de San Juan) y la Escuela de Minas (actualmente Escuela Industrial), además de mandar construir la Escuela de Señoritas, dedicada a la formación de maestras.

Durante su gestión como ministro plenipotenciario y enviado extraordinario del gobierno argentino en EEUU (1864-1868), que coincidió con el fin de la Guerra de Secesión (1861-1865), Sarmiento encontró en ese país una sociedad en la que se respetaba la igualdad ante la ley y la libertad de expresión. Sus productos industriales se basaban en pocos modelos, que se hacían cada vez mejores y existía un importante mercado interno, que consumía los artículos publicados en los periódicos. En ese contexto, publicó *Las escuelas: base de la prosperidad en los Estados Unidos* y fue el *American Journal of Education*, el medio encargado de anunciar que Sarmiento sería presidente de Argentina.

Durante su mandato presidencial, con la colaboración del astrónomo Benjamín Apthorp Gould creó en 1872 la Oficina Meteorológica Nacional, que fue tercera del mundo en fundarse. Su gestión presidencial se cen-

tró en la promoción de la educación (construyéndose alrededor de ochocientas escuelas en las que introdujo la enseñanza de un idioma, música y canto) y el desarrollo de las comunicaciones. En 1869 presentó el Primer Censo Nacional de Población y alentó la inmigración. Una de sus primeras decisiones fue realizar una Exposición de Artes y Productos Nacionales en la ciudad de Córdoba. En ella se promovieron tejidos, curtiembres, fundiciones, tintorerías y productos agropecuarios de distintas regiones del país.

En 1875 asumió como senador nacional por San Juan, cargo que abandonó en 1879 para desempeñarse brevemente como ministro del Interior. Luego, en 1881, ocupó el cargo de superintendente general de Escuelas durante la primera presidencia de Roca, pero renunció a causa de diferencias con Avellaneda y el propio Roca.

Conclusiones

Sarmiento aprendió de los iluministas del siglo XVIII el valor de las instituciones republicanas, el sistema representativo, la libertad de prensa, las garantías individuales y la virtud cívica. De los románticos adquirió el patriotismo y el amor por la tierra. Su padre, quien colaboró con Belgrano y San Martín en Tucumán y Chile, era para él, el ejemplo viviente de esos movimientos, que entendía que unían como bisagra los dos siglos.

Desde el punto de vista plástico, los pintores que fueron a Cuyo, Gras y Monvoisin, aunque no propugnaban una estética decididamente romántica, la practicaron en los hechos. Las obras de Aberastain, Quiroga, Rosas o Sarmiento fueron el signo visible de ese espíritu. Ese romanticismo sanjuanino se caracterizó por la moderación, sin perder la fuerza propia del estilo romántico, pero suavizando la violencia de los exponentes franceses del movimiento: Gricault y Delacroix. Por ello, no debe extrañar que Sarmiento, sin perder su vehemencia civilizadora, en Argirópo-



lios encontrara una inteligente solución pacífica para encaminar la cuestión constitucional.

De los positivistas aprendió el sentido práctico, la fuerza llevada al plano material en busca del progreso (lo tradujo en sus obras férreas, la instalación del telégrafo y la construcción de escuelas). Conoció ese progreso de la mano de la estabilidad política en el Chile aristocrático de mediados del siglo XIX. De los eclécticos aprendió a incorporar la importancia de conciliar ideas contrapuestas.

Lo cierto es que Sarmiento dejó las bases de un movimiento pictórico genuinamente sanjuanino, que proyectó su brillo durante más de medio siglo. Como parte del mismo, fue tanto el iniciador de la enseñanza artística en la Argentina (continuando el sendero trazado por Manuel Belgrano), como de la crítica de arte. Proyectó a su vez su construcción artística sobre el más amplio e integrado programa de gobierno que se conozca en el país, sin dejar nada librado al azar. Por ello, siguiendo a García Martínez, podemos afirmar que en Sarmiento hay una línea tensa de acción política y de realizaciones prácticas, mientras que la meditación y las lecturas le proporcionan el andamiaje necesario para concretar sus propósitos. Así, en él, el mundo contemplativo se consolida hacia lo visual, sobre todo en el dibujo. Tal el caso de los bocetos, manchas, bosquejos, cuyo mejor ejemplo es el álbum que ofrendó a Aurelia Vélez Sarsfield, el gran amor de su vida.

Referencias

Belín Sarmiento, Augusto, Sarmiento anecdótico, Bs. As, Kapeluz, 1961.

García Martínez, J. A, Sarmiento y el arte de su tiempo, Bs. As, Emecé, 1979.

Ministerio de Educación de la Nación, Subsecretaría de Coordinación Administrativa, Dirección de Gestión Informática, Efemérides Culturales Argentinos, www.me.gov.ar/efeme/sarmiento/biografia.html 2001-2011.

Portnoy, Antonio, La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420, Bs. As, Consejo Nacional de Educación, 1937.

Sarmiento, Domingo Faustino, Arjirópolis o la Capital de los Estados Confederados del Río de la Plata, Santiago de Chile, Imprenta de Julio Belín i Cía, 1850.

Viaje 5



*El claustro de
estudiantes toma la
palabra*





Ser alumna de una carrera terciaria en época de pandemia

Estudiante: Angélica Illanes

Carrera: Educación Inicial

1-Introducción

Voy a compartir algunos fragmentos que surgen de un trabajo que realicé en la materia “Trabajo de Campo: experiencias de investigación educativa” que cursé en el primer cuatrimestre del año 2020. Mi objetivo fue dar a conocer cómo era vivida la cuarentena debido a la pandemia del covid19 por parte de una estudiante del Profesorado de Nivel Inicial, de la Escuela Normal Superior N° 9 “Domingo Faustino Sarmiento”.

Con este hecho histórico y muy relevante, la educación ha cambiado radicalmente este último tiempo, estamos ante una situación incierta, donde día a día nos vamos adaptando a lo que va ocurriendo y viendo posibles recorridos, prevaleciendo la solidaridad entre todos, tratando de que la cursada sea lo mejor posible, más allá de las dificultades.

Mi interés en realizar este trabajo, surgió con orientación de la profesora, ya que me encontraba confundida con el tema a tratar. Era una situación que me importaba mucho totalmente desconocida, en todos los

aspectos y que nos ha cambiado la vida a muchos.

Dicho trabajo fue realizado tomando situaciones cotidianas por las que fui atravesando, anécdotas personales, charlas e interacciones que fui teniendo con compañeras y profesoras.

Metodológicamente usé algunas herramientas del enfoque etnográfico (Achilli: 2005), materiales brindados por la docente con los cuales vinimos trabajando desde el comienzo de la cursada. Mi campo etnográfico fue mi hogar. Vivo en la localidad de Ingeniero Adolfo Sourdeaux, partido de Malvinas Argentinas, zona norte.

2- Mi transcurso en el Normal 9 antes de la Pandemia:

Conocí el Normal N° 9, en agosto del año 2018. Como vivo en zona norte, no tenía conocimiento sobre la institución. Anteriormente realicé el Profesorado de Lengua y Literatura en el instituto Leopoldo Marechal N 42 de la localidad de Bella Vista, pero lo dejé



por motivos laborales. De todos modos, en mi mente estuvo la idea de retomar. Estaba entre el Profesorado de Primaria y el de Nivel Inicial, porque siempre me gustó la enseñanza a los niños, y me gustaría contribuir a la educación de ellos y brindar lo mejor de mí.

Fue mediante Sabrina, mi amiga y actual compañera, que me decidí por esta carrera. Ella me comentó acerca del Normal y me brindó información para contactarme e inscribirme. El día que me anoté, el personal de bedelía me trató muy bien, lo cual me impulsó a seguir y sentir seguridad. Cuenta únicamente con turno tarde, lo cual consideré conveniente para poder trabajar por la mañana y poder solventar mis gastos educativos.

Apenas ingresé me hice un grupo de amigas maravilloso. Y día a día pude percibir el clima de la institu-

ción, muy agradable y afectivo. Lo asimilo a un clima familiar, donde prevalece la amabilidad, predisposición y solidaridad. Es por ello que aunque tenga que viajar aproximadamente 2 horas, para mí no es un sacrificio, sino un placer, llegar a una institución tan cálida y confortable. Hasta el momento tengo 19 materias aprobadas.

3-Comienzo del Ciclo Lectivo 2020

Comencé el año con muchas expectativas de realizar mi cuarto cuatrimestre, pero cuando se acercaba el momento de ir a anotarme ya corría el rumor de que el virus del coronavirus se estaba propagando en nuestro país, principalmente en la capital, Buenos Aires.

El día que me correspondía para la inscripción a materias, mi familia estaba preocupada de que fuera al profesorado, porque tenía que viajar en tren y subte,



Defensas de Trabajos Finales, agosto 2020



y en ellos hay mucha concentración de gente, lo cual era peligroso; además soy factor de riesgo debido a un problema de salud. Yo misma tenía miedo, pero finalmente llegué a la institución, me reencontré con mis amigas y pude anotarme, a nueve materias.

A todos los que nos anotábamos nos hacían sacar una foto a la computadora de quien nos inscribía, con las materias a las cuales nos habíamos anotado, con los datos de día, horario y nombre del docente correspondiente. Algo que anteriormente no habíamos hecho, pero era importante para certificar nuestra inscripción y tener la información correspondiente a nuestra disposición.

Luego las dudas que me iban surgiendo en el transcurso de los días eran acerca de cómo iban a ser dictadas las clases, si esta situación continuaba. Los rumores de la expansión del virus y posible suspensión de clases por este motivo se acrecentaban.

El día jueves 19 de marzo, unos días antes de que empezáramos las clases, el presidente de la Nación había declarado cuarentena en el país, la cuál iba a comenzar a regir a la medianoche, y por ello se iban a cerrar escuelas, iglesias, teatros y demás.

Luego de esto, el profesorado se comunicó con nosotros, mediante un mail, para informarnos cómo serían las clases y que cada docente se contactaría con nosotros para comenzar la cursada.

Las clases comenzaron un día miércoles 25 de marzo, como estaba acordado desde un principio, pero esta vez no comenzaron en el lugar físico institucional, sino con el primer mail de la materia que me correspondía ese día. La primera semana, fue tranquila, con actividades de presentación, tratando de ver y acordar la modalidad con la que íbamos a trabajar con cada materia.

4-Algunos inconvenientes que fueron surgiendo

Al pasar las semanas se fueron complejizando las clases, más bibliografía para leer y más actividades para realizar. En esta instancia la organización se me volvió más difícil, por el hecho de tener que adaptarme a las nuevas plataformas que íbamos a empezar a emplear: algunas clases por mail, classroom, blog, WhatsApp.

No era muy práctica con la tecnología; me costaba, pero fui aprendiendo cada vez más. Además de adaptarme a la tecnología para esta nueva modalidad, tuve que empezar a organizarme mejor, para tratar de cumplir con todas las actividades. Tuve algunos inconvenientes en cuanto a la inscripción de algunas materias cuyos mails no recibía. Pero lo pude ir solucionando. De todos modos esto ha sido caótico para mí.

Al transcurrir los días, comenzaron las videollamadas en dos materias mediante zoom. Me sentí un poco mal porque tenía ganas de participar, de estar en la clase, pero no podía habilitar el sonido, quizás por nervios por ser las primeras videollamadas, no lograba activar el sonido. Por ello, tuve que salir de la video llamada, en lo que fueron las dos primeras, de las materias EDI 3 y Trabajo de Campo.

Pero ante esta situación y mis ganas de querer estar en las clases, entré a YouTube para averiguar en algún tutorial cómo se utilizaba correctamente esta aplicación. Lo cual me sirvió mucho, porque después pude hacer uso de ella de manera eficaz.

En mi transcurso por el Normal, fui aprendiendo lo que conlleva ser estudiante de una carrera terciaria, que es diferente de otros niveles, porque uno ya es un adulto responsable, que tiene que hacerse cargo de su tarea educativa, organizando sus tiempos, realizando las actividades y trabajos prácticos, consiguiendo los materiales bibliográficos solicitados.



Estamos estudiando por nuestra propia decisión, eligiendo una carrera que nos brindará una profesión con la cual vamos a poder insertarnos en el ámbito laboral, en este caso, educativo.



Lugar de trabajo de Angélica

Desde mi punto de vista las videollamadas son buenas oportunidades para poder entender mejor lo que los profesores enseñan y poder compartir un momento de interacción con ellos y compañeros.

En este sentido el concepto de interacción grupal me parece importante, debido a que las carreras terciarias requieren de ese ir y venir, con preguntas y respuestas, charlas con compañeros y docentes. Muchas de las materias son corporales, de contacto y comunicación, como por ejemplo, educación física, expresión corporal, juegos en el Nivel Inicial y los talleres (estas son las que por el momento cursé y puedo dar certeza de lo que afirmo). Por ende, dichas materias se ven afectadas en lo que es su esencia habitual.

En cuanto a las modalidades de videollamadas y de plataformas a usar, cada docente fue consensuado las más apropiadas para sus clases. Algunas en un principio han optado por la aplicación zoom, pero luego por rumores de hackers la cambiaron por otras como hangouts, jitsi meet o google meet.

Hubo un día en el cual íbamos a realizar una actividad en la videollamada y una hora antes de que empezara me habían cortado internet y no contaba con datos móviles, así que tuve que llamar al servicio de internet y hasta que lo solucionaron realicé una carga virtual. Finalmente pude participar de la clase, aunque un poco tarde por este inconveniente.

Creo que situaciones como estas, hay muchas, iguales o peores, donde las ganas de aprender, de participar, están presentes, pero a veces ocurren dificultades tecnológicas o económicas. En este tiempo, compañeras e incluso algunas de mis amigas se fueron bajando de las materias por no contar con servicio de internet ni datos móviles.

Otro de los inconvenientes de la cursada, fue el hecho



de que algunas compañeras fueron comentando en las videollamadas que era su primer cuatrimestre en la carrera, lo cual era una situación aún más desconocida quizás de lo que es para mí o para las que ya venían cursando desde hacía un tiempo en el Normal. Para ellas era totalmente nuevo, y en este contexto les fue costando bastante la adaptación.

En la materia matemática, una de las compañeras sugirió realizar videollamadas por zoom, para una mayor comprensión de la clase, pero la docente comunicó que por el momento no contaba con buena conexión a internet. Cómo se puede ver, la falta de recurso es un impedimento tanto para alumnos como para docentes. Y quizás muchos no pueden acceder a él por falta de dinero, ya que no pueden trabajar por la situación por la cual estamos atravesando.

5- Cambios en mi hogar

Luego comencé a realizar las videollamadas de manera más tranquila, me fui acostumbrando, tanto yo como mi familia. Ellos ya sabían los días que las realizaba. Por lo general, con mi familia (mi mamá y mi papá), almorzamos tarde, más o menos a las 14,30, pero yo, estos días particulares, almorzaba más temprano para luego dirigirme a mi habitación, que era mi lugar de estudio.

Un escritorio al cual antes no le daba uso se convirtió en mi sitio de estudio. En ese lugar coloqué una silla para sentarme y realizar la videollamada desde ahí. Cerraba la puerta de mi habitación y ese era mi espacio para esa actividad.

Como los docentes mandaban PDF, en su mayoría de muchas páginas, con el celular leerlos costaba bastante, por ello me surgió la necesidad de tener una computadora, también para poder redactar los documentos de word. En un principio esto no era una necesidad, pero pasó a serlo a medida que fue aumentando el material bibliográfico.

Le comenté esta situación a mi hermano mayor, el cual siempre nos ayuda en todo lo que puede a mi familia y a mí, y él se ofreció a prestarme una que tenía, algo antigua, pero me sirve para la utilidad que le quiero dar. Y la puse en el escritorio.

Cómo lo mencioné antes, vivo en Ingeniero Adolfo Sourdeaux, en una casa de dos pisos. En la planta baja vive mi hermana con su marido y sus dos hijas pequeñas, y arriba mis padres y yo. Al fondo de mi casa tengo un pequeño taller de costura, donde confecciono ropa de colegios con mi hermana mayor. Desde que comenzó la cuarentena el trabajo no fue estable y era poco en relación a otras épocas.

En cuanto al trabajo, no cambió en lo que es espacio, pero quizás sí en el ritmo. Trabajaba por la mañana, así tenía la tarde para realizar las tareas y clases virtuales. Los días que no tenía trabajo, aprovechaba para avanzar más con lo que nos iban solicitando las docentes.

Durante el día, estaba al pendiente del celular, por si me llegaba alguna notificación de las docentes. Trataba de organizar mi tiempo lo mejor posible para cumplir con todas las materias.

6-Emociones y sentimientos

En lo que fue transcurriendo el tiempo, fui sintiendo muchos sentimientos, fui teniendo dudas, incertidumbre, preocupación y nostalgia.

Me preocupaban cuestiones respecto a la cursada, si lograría cumplir siempre con las clases, tenía temor a quedarme nuevamente sin internet. Porque lamentablemente, todos los alumnos y docentes dependemos de la conectividad. Por otro lado, la nostalgia, en el sentido de que me ponía a pensar en cómo había transcurrido el año anterior en la misma época, una cursada normal, presencial, compartiendo momentos con mi grupo de amigas con quienes somos



muy unidas desde el día que empezamos la carrera. Somos seis amigas inseparables, tratamos de estar todas en las mismas materias.

Comencé a extrañar los momentos compartidos con ellas, con las demás compañeras, con los docentes, las risas, las charlas, los mates, el volverme caminando con compañeras a la tarde noche por la Avenida Corrientes hasta llegar a la estación de subte. También las salidas didácticas, que por cierto en lo que va de mi transcurso en el Normal, han sido muchas. Los docentes del Normal nos han llevado a conocer lugares muy interesantes, como por ejemplo, La casa de Sarmiento, el Parque de la memoria, el teatro cultural de Barracas, el teatro San Martín, el Teatro Cervantes, el Centro Cultural Kirchner.

Una experiencia maravillosa que viví el año pasado, en el segundo cuatrimestre fue hacer pasantías del taller 2 en el Jardín de Infantes de Olleros. Fueron dos semanas de mucho aprendizaje y de cercanía a esta profesión que estoy eligiendo. Tenía pensado hacer Taller 3, pero debido a la situación, quizás lo postergue. Las prácticas son fundamentales en esta carrera.

También fui extrañando mi rutina diaria, trabajar por la mañana hasta las 11 y luego alistarme para ir a estudiar. El viaje era muy largo, en tren, en subte y con combinación, pero lo disfrutaba y en ocasiones lo aprovechaba para ir leyendo. Esto y muchas cosas más he extrañado de mis días en el Normal, toda esa cursada de hermosas experiencias se redujo a unas clases a través de la pantalla del celular o la computadora, a veces sola en mi habitación, otras en las que realizaba las tareas en la mesa del comedor cerca de mis padres y mi gato, para no sentirme sola y para que de vez en cuando me pasaran un mate.

7- Vínculos con mis compañeras y docentes

De todos modos, nos mantuvimos en contacto con

mi grupo de amigas, hablábamos sobre la situación de cada una, de cómo les estaba yendo, tratábamos de ayudarnos ante algún problema o alguna duda que nos iba surgiendo. Con la que más estaba en contacto día a día era con Sabrina, debido a que las dos estábamos exactamente en las mismas materias. Además es prácticamente como una prima porque la conozco desde hace muchos años, y gracias a ella conocí el Normal y me pude anotar para realizar esta carrera.

Las dos nos mantuvimos en contacto, para tratar de ayudarnos, de recordarnos cuándo había que entregar alguna tarea, elegíamos hacer los trabajos juntas.

Algo totalmente distinto que se fue dando en este contexto fue el hecho de comunicarnos de manera personal y vía WhatsApp con las profesoras, a cualquier hora del día. Algo diferente de lo que acontecía años anteriores, pero muy importante para la comprensión de ciertos temas o para resolver dudas que nos iban quedando de algunas actividades.

8-Ayuda por parte del Normal N° 9

Quienes trabajan en la institución constantemente nos fueron mandando mails por si necesitábamos ayuda, por el tema de las becas, por asuntos respecto al modo de evaluación que se iba llevar a cabo, y también por si necesitábamos computadoras, ya que allí había disponibles algunas que podían ser prestadas a quienes las necesitaran.

El día 15 de mayo Regencia se comunicó con nosotros para enviarnos una carta aclarando cuestiones sobre la cursada, principalmente sobre el modo de evaluación, sobre los finales y las prácticas docentes. También nos invitó a una videollamada por meet que se iba a realizar el día lunes 18 de mayo a las 10 hs, por si teníamos dudas o inquietudes. El tema de la evaluación y acreditación generó algunas controversias, que poco a poco fueron aclarándose.



Día a día, las docentes nos fueron pidiendo que seamos solidarias entre todas, que nos ayudemos con las compañeras en lo que pudiéramos. No todas teníamos las mismas posibilidades, algunas contaban con internet, otras no, otras con datos móviles reducidos. Había algunas alumnas cuya situación desconocían las docentes, porque se dejaban de comunicar.

Algo que me parece importante y vale la pena mencionar es la labor de los docentes, quienes tienen que estar a diario con las clases, tanto nuestras como quizás también las de sus hijos, las tareas del hogar, las correcciones que realizan y el lidiar a diario con esta modalidad virtual y las situaciones conflictivas que en ella se generan. Siempre atentos a cómo vamos aprendiendo, y ayudándonos en todo lo que pueden.

9-Conclusiones

Muchas de mis compañeras y yo hemos sentido a medida que transcurría la cursada, agotamiento, desaliento, angustia, frustración. Cursar las materias de una carrera terciaria requiere de esmero y dedicación, pero tener que hacerlo de manera virtual, requirió un plus adicional de ese esmero y dedicación, por el hecho de no tener internet. Tener que leer el material bibliográfico mediante una pantalla no es lo mismo que hacerlo a través de una fotocopia, donde se puede subrayar, rescatar ideas principales en los márgenes y demás. No es lo mismo cursar en un ámbito educativo, donde el espacio está destinado a ello, donde se cuenta con una biblioteca, y donde estamos a diario en contacto con docentes y compañeros, que hacerlo en tu hogar, donde tenés que modificar el espacio y los hábitos propios de él, donde te encontrás solamente con una pantalla como referente educativo.

Además, como es sabido, esta carrera requiere mucho de interacción, contacto, de lo corporal. Las prácticas, las cuales son fundamentales, se han visto afectadas al no poder realizarlas. Como sostiene Perrenoud, lo que elevará la calidad de la enseñanza

y reforzará nuestras competencias profesionales es la articulación teoría-práctica (Terigi y Diker, 1997: 189). El año pasado pude percibir un año lectivo de entusiasmo, de experiencias recreativas, esmero, alegría. Esta mitad de año que ha transcurrido fue todo lo contrario, nos hemos sentido saturadas, desorientadas y angustiadas al ver a compañeras bajarse de las materias.

De todos modos, más allá de lo negativo rescato la buena predisposición y solidaridad de las profesoras, quienes hicieron lo mejor que pudieron con lo que tenían a su alcance, tratando de lograr en nosotros una mayor comprensión pese a esta situación, realizando videollamadas, audios o videos explicativos, ofreciéndose constantemente a ayudarnos ante alguna duda, dándonos la posibilidad de mandarles WhatsApp en cualquier momento del día. Los docentes dieron lo mejor, optando por los caminos más viables para lograr nuestro aprendizaje en estas circunstancias. Terigi y Diker(1997) nos dicen al respecto que “uno de los objetivos de la formación docente es la construcción y fortalecimiento de la capacidad de decisión y actuación” (p. 211).

Esta situación relevante de pandemia y cuarentena nos ha servido como experiencia, para saber enfrentar los obstáculos que se interponen en el aprendizaje, para tener como ejemplo y referente a las docentes,

Nos dice al respecto el Diseño Curricular para la Educación Superior: “cada docente en formación se va constituyendo con relación a sus *“identificaciones formadoras”* (2006: 21); además de esto nos constituimos para ser solidarios unos con otros, para repensar y valorar aún más la institución y la cursada presencial.

Mediante este trabajo me pude enfocar en observar detalladamente esta situación de cursada virtual en



contexto de pandemia. Cada cuestión al respecto me ha servido bastante para hacerlo. Pude ir percibiendo cambios que se manifestaron en el transcurso del tiempo, como es lo referente al abandono de la carrera por parte de compañeras y la preocupación y angustia de las que continuamos. También en lo que se refiere a las medidas que fueron tomando docentes, Regentes y demás, con respecto a las decisiones de evaluación, finales, prácticas y otras cuestiones. Aún tenemos un futuro incierto ya que la pandemia continúa, pero hemos llegado hasta esta instancia, lo cual también es importante.

Este trabajo me sirvió para poder comprender el objetivo de la materia, el para qué de hacer etnografía y los aspectos a tener en cuenta para poder realizarla. Aprendí que es muy importante y nos brinda datos sobre determinadas temáticas muy significativas y útiles. El material bibliográfico que nos ha brindado la

docente y los textos etnográficos que nos dio como ejemplo, me fueron de gran aporte para comprender y poder realizar dicho trabajo. Considero que, como futuros docentes, nos va a servir hacer trabajos de investigación, para poder brindar una enseñanza de calidad.

Bibliografía

- Achilli, e. (2005) Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde.
- Diseño Curricular para la Educación Superior (2006) Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Terigi F. y Diker G. (1997). La formación de maestros y profesores: Hoja de Ruta. Buenos Aires: Paidós



Clase de expresión corporal, 2019



Luchando por nuestra educación pública

MAYRA BELÉN NOVOSAK

El pasado 10 de septiembre de 2020 la comunidad educativa se enteró, una vez más a través de los medios de comunicación (en el contexto de ASPO) ,de la creación de un profesorado universitario de Educación Primaria, que se dictará en la **Unicaba**. A finales de 2019, se había comunicado que no se ofertarían carreras de formación docente en dicha Universidad, porque **la formación docente ya tiene lugar en los profesorados**.

La Unicaba surge un 22 de noviembre de 2017 como un proyecto de Ley de carácter inconsulto, desconociendo a docentes y estudiantes como interlocutores legítimos y los marcos normativos de la Ciudad. Esto generó una lucha colectiva por parte de nuestros profesorados y traductorados, en conjunto con la comunidad educativa. El 22 de noviembre de 2018 el oficialismo porteño, a pesar del voto negativo de todos los bloques, aprobó la creación de la Unicaba, la cual cambió su nombre a la Universidad de la Ciudad de Buenos Aires, para despegarse del rechazo causado.

Desde el movimiento estudiantil del Normal N°9 reafirmamos nuestro rotundo rechazo a la coexistencia y la creación de la universidad, ya que ataca a nuestra Institución desde sus raíces. La creación de la universidad busca borrar nuestra historia e identidad. En nuestro profesorado, llevamos adelante espacios de debate y reflexión sobre nuestra formación.

Es necesario destacar que la oferta académica deja por fuera la **Ley 26.150**, que tiene el objetivo de garantizar la **ESI** (Educación Sexual Integral) a todos los niños y adolescentes. El proyecto de la Unicaba, también borra los **EDI** (Espacios de Definición Institucional) de los profesorados. En nuestro Normal se llevan adelante espacios que enriquecen la experiencia y la mirada cultural de los estudiantes.

El contexto que estamos atravesando visibilizó la brecha de desigualdad social. Uno de los aspectos que más afectó a la educación a distancia fue la falta de dispositivos y de conexión por parte de docentes



y alumnos. No se obtuvo respuesta del Gobierno de la Ciudad respecto de este tema. Los actores de la comunidad educativa del Normal N° 9, en el contexto de educación a distancia, debieron, con gran esfuerzo, asumir la responsabilidad de garantizar que se cumpliera con el derecho a acceder a la educación. Se pidieron donaciones de dispositivos, se puso plata para repararlos, se realizaron préstamos de dispositivos, se buscaron alternativas para quienes no cuentan con conexión.

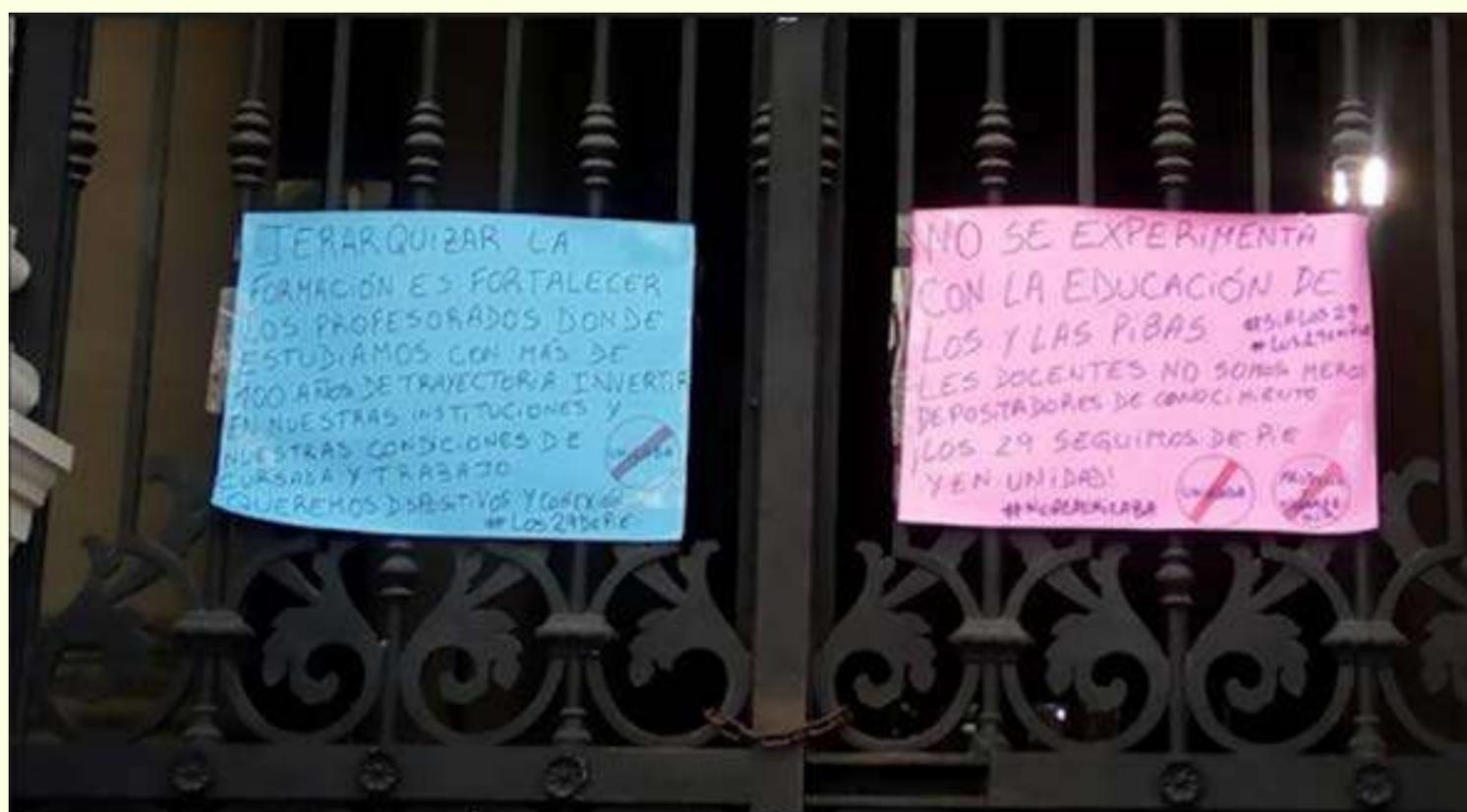
Actualmente, por el contexto en el que nos encontramos no hemos podido llevar adelante las elecciones tanto de Consejo Directivo como de Rector, Regente y Coordinaciones, lo que deriva en que los cargos que se vencen no puedan cubrirse, dejando así a las institución acéfala. Se elevaron notas por parte de los rectores para la prórroga de los cargos y la respuesta del ministerio fue negativa, **EXIGIMOS que nos den la prórroga de los cargos hasta que se puedan llevar adelante las votaciones.**

La universidad contará con un rector designado por el Ministerio de Educación de la ciudad. La misma busca desmantelar modos de gobierno, prácticas y estilos formativos en los que la valoración de la enseñanza, de la educación pública y de la construcción

del pensamiento crítico son piezas centrales. **Rechazamos la coexistencia ya que equivale a condenar a la desaparición lenta de los profesorados y traductorados. El cierre de los profesorados favorece la creación de instituciones privadas y el negocio de los posgrados, pretende implementar un ajuste en el sistema educativo porteño.**

El GCBA debería concentrarse en evaluar el mantenimiento e infraestructura edilicia de las escuelas para garantizar el derecho a la educación y la seguridad de los sujetos. Así como también reparar en las condiciones de accesibilidad, la disposición tecnológica y el desarrollo de nuevos formatos de organización de la enseñanza. Ninguno de estos aspectos tiene fuerza presupuestaria para el ciclo lectivo 2021, pero sí se concentra en la división de la formación docente.

Por lo antes mencionado: le decimos NO a la Unicaba. Porque tiene la clara intención de ir camino al cierre de los institutos de Formación Docente dejando alumnos sin la posibilidad de acceder a la formación terciaria, prometiendo una formación universitaria similar a una oferta de marketing. ¡PARA FORMAR DOCENTES YA EXISTIMOS LOS PROFESORADOS!



Viaje 6



Acerca de la política educativa





La escuela en cuarentena: el marketing y el tiempo perdido

MANUEL BECERRA

Durante 2020, el año de la pandemia, todas los oficialismos de organizaciones con un gobierno representativo -un Estado nación, una provincia, un sindicato- se vieron tensadas en su gestión. Los desafíos de una perturbación total de las rutinas obligaron a pensar lo impensable y, así, quedaron expuestas todo tipo de falencias que en la “vieja normalidad” podían pasar más bien desapercibidas.

El sistema educativo fue uno más de los sistemas administrados por el Estado -podemos englobar aquí la defensa y la seguridad, la salud, la justicia, los servicios previsionales- que vieron interrumpido su normal funcionamiento. Pero, a diferencia del resto, las escuelas se encontraron con una ruptura total de los engranajes que la mantenían en funcionamiento sin pandemia (en contraposición con el sistema de salud, por ejemplo: éste sufre una sobredemanda, pero sigue consistiendo en atender a personas con enfermedades en los centros de salud). El sistema educativo tuvo que pensar alternativas que nunca habían entrado, con este nivel de masividad, dentro del radar de ninguno de los estamentos que lo componen, desde los alumnos, docentes y familias en las bases hasta los ministros de educación en la punta de la pirámide.

Lo que quedó fuera de quicio en este tiempo, parafraseando a Shakespeare, fue la forma que adoptaron la enseñanza, los vínculos pedagógicos, los resortes administrativos que cotidianamente activa la escuela cuando detecta vulneraciones a los derechos de niños, niñas y adolescentes. Se privatizó el proceso: ahora la enseñanza y el aprendizaje transcurre puertas adentro del hogar, a través de pantallas en el mejor de los casos. No tenemos tiempo físico para usar el único o los dos dispositivos que tenemos en casa, que además tenemos que compartir con hijos, hermanos, cónyuge, que también tiene que asistir a clase o trabajar. No tenemos un espacio de “intimidad pública” como es el aula, donde podemos cuestionar sinceramente lo que nos pasa en familia. Muchas veces, ni siquiera hay un espacio propio para transcurrir esos encuentros “a salvo” de nuestras dinámicas familiares: nuestros alumnos -los que pueden conectarse- asisten a una clase mínima, impersonal, de conectividad inestable, mientras sus hermanos juegan, mientras su mamá discute por teléfono con su patrón, mientras su papá, en el otro teléfono, se whatsapppea con un pariente a ver si sabe cuándo se cobra el IFE 4. Todos los problemas juntos, al mismo tiempo y en el mismo lugar. Y nuestra cara en las pantallas, o apagar la cámara.



Las escenas que describí recién tienen como objetivo presentar algunos de los problemas que implica que millones de niños, niñas y adolescentes de todo el mundo estén encerrados en sus casas con una socialización limitadísima. El Ministerio Público Tutelar de CABA calcula que el 70% de los casos de abuso (de todo tipo) hacia menores es dentro de sus hogares, y el 80% de las denuncias que históricamente ha recibido sucedió después de alguna instancia de Educación Sexual Integral. Entonces, dimensionemos la brutalidad que implica la privatización forzada de las infancias en este contexto.

Con estas bases legítimas, comenzó a gestarse un reclamo cada vez más potente hacia los gobiernos para que ensayen formatos de regreso a instancias presenciales. La experiencia mundial iba al compás de criterios epidemiológicos que también están en discusión permanente: ¿Es la escuela un vector grave de contagios? ¿Contagian los niños más que los adultos? ¿Cómo se esparce el virus? Estas preguntas no están respondidas de forma definitiva en el mundo, donde los países ensayan diferentes combinaciones. Abren escuelas con burbujas, hay brotes, las cierran, abren bares y cierran escuelas, cierran bares y abren escuelas, dos semanas sí, dos semanas no... No hay recetas certeras, vivimos un año de experimentos de ingeniería social en ensayo y error permanentes.

Adicionalmente, la presión por la “apertura de las escuelas” entró, en nuestro país, dentro de la lógica de la polarización política. De alguna manera el reclamo más contundente se transformó en un reclamo al gobierno nacional por la forma de gestión de la cuarentena, y la negativa categórica a volver a las aulas presenciales, una forma de defensa de esa misma gestión. En esa polarización quedaron un poco olvidados los problemas pedagógicos, didácticos y afectivos de la cuarentena sobre nuestros alumnos, como también los problemas en torno al cuidado de la salud de ellos mismos y nuestros derechos laborales como docentes.

En la Ciudad de Buenos Aires, la ministra Soledad Acuña comenzó a realizar declaraciones mediáticas enmarcadas en la “Vuelta a las aulas”, hablando de un 100% de presencialidad en el corto o mediano plazo, mientras que le presentaba al gobierno nacional protocolos que poco tenían que ver con esa aspiración. Se trataba de un discurso mediático divorciado de la política pública real. El ministro de educación nacional se prestó a esa lógica de contrapunto mediático -porteñizando la gestión nacional-, mientras iban y venían protocolos carentes de todo fundamento pedagógico y con graves deficiencias procedimentales.

El reclamo desde los dos únicos sindicatos con representación legítima en la ciudad, UTE y Ademys, se centró en la distribución de computadoras a una supuesta lista de “6500 alumnos” que no habían tenido ningún contacto con la escuela, que decía tener el Gobierno de la Ciudad pero nunca entregó. No analizaré aquí la negativa del GCBA de entregar dispositivos y facilitar la conectividad de los alumnos en mayor riesgo de desvinculación, por considerarla sólo explicable por un tema ético. Sí intentaré hacer foco sobre otras dimensiones que fueron menos discutidas y que podrían haber marcado una muy virtuosa diferencia en el resultado del proceso ya sobre fines de 2020.

El tiempo perdido

Entre marzo y agosto se conjugaron dos fenómenos que podrían haber servido de base para la planificación y el establecimiento de consensos y mejoras. Por un lado, una circulación baja y nula en los edificios escolares. Esto daba la posibilidad de hacer un completo relevamiento de los problemas de infraestructura de los edificios escolares para, a medida que se iban permitiendo diferentes actividades laborales, comenzar a repararlos, de cara a las primeras estrategias de revinculación pedagógica. Sin embargo, el GCBA optó por el mantenimiento mínimo por parte de las y los compañeros auxiliares que se desempeñan como caseros de los edificios. La reparación



de los déficits más graves en plomería, la refuncionalización de algunos espacios que podrían albergar estudiantes, el acondicionamiento de patios con algunos instrumentos para actividad física y techos rebatibles, la reparación del mobiliario escolar, entre otros etcéteras, podrían haber dotado a las escuelas de una infraestructura aceptable de cara al regreso.

Por otro lado, en todas las escuelas públicas de la ciudad se realizan, cada quince días, repartos de bolsones de comida para las familias. Esto significa que, quincenalmente, y con legitimidad de parte del gremio, los docentes hemos estado yendo a las escuelas a encontrarnos con familias y alumnos. En esas instancias se produjeron encuentros que apuntalaron muchísimo las trayectorias: intercambios que aclaraban dudas a las familias sobre cómo encarar el aprendizaje remoto, entrega de cuadernillos, abordaje de conflictos, entre otras intervenciones. El GCBA no vio, en esta presencia quincenal, lo que siempre hubo: una revinculación pedagógica presencial y periódica con las familias. De haber tenido voluntad -y un mínimo de creatividad- podría haber puesto sobre la mesa de la discusión, con sindicatos y docentes que aporten miradas pedagógicas y didácticas, estas instancias para pensar cómo se les podría dar mayor volumen pedagógico-didáctico, sin entrar en riesgos epidemiológicos. No lo hizo, porque su estrategia fue confrontar mediáticamente con los sindicatos, en vez de ocuparse de los procesos de enseñanza y aprendizaje.



El problema del marketing como única política pública

Soledad Acuña parece no ser quien realmente gobierna el sistema educativo de la ciudad. O tal vez es la cara visible de un triunvirato que conforman ella, Manuel Vidal y Luis Bullrich. Ella como cara mediática, como una actriz que juega muy pero muy bien el juego de las cámaras -mucho mejor que su par nacional, claramente, que también apostó a ese juego- y Vidal y Bullrich, los reales gobernantes que centralizan todas las decisiones. No se reparte un par de guantes de látex tamaño XS en las escuelas de la ciudad sin que lo autorice el triunvirato.

Acuña tomó el discurso de “abrir las escuelas”, y se encargó de sembrar la idea de un regreso total a la presencialidad escolar cuando uno de los polos de la discusión política lo reclamaba. Varias veces en los medios de comunicación insistió, en las primeras tensiones con Trotta, que “el protocolo es el mismo que el de los bares”. Se podría hipotetizar que estas palabras, repetidas en varios medios, no son un error sino un cálculo: tal vez intentaba asociar el placer de tomarse un café, una cervecita al sol después del sacrificio de la cuarentena, con el regreso escolar. No reparó en que una escuela no es un bar, pero no por omisión, sino a propósito. Tal vez.

Este ideario se vio algo golpeado, es cierto, cuando circuló la vergonzosa foto de un adolescente, sentado en un patio, apuntado por los micrófonos largos de nueve periodistas. No hay docentes, no hay clases: sólo periodistas que quieren robar una declaración. También la otra foto de seis alumnos, sentados en sus pupitres friéndose al rayo del sol del mediodía, situación que se completa con los relatos que dicen que los funcionarios salieron a comprar sombrillas para salvar la escenografía tan cuidada sin que ningún chico se insolara.



Pero Acuña se sobrepuso y continuó anunciando la “vuelta a clases” que no era tal. Ya sobre fines de octubre, se habilitó a las escuelas privadas a ensayar sus propios protocolos para estrategias de revinculación presencial. Muchas escuelas privadas de la ciudad -recordemos que es la jurisdicción con el sistema educativo más privatizado, con el 50%, mientras que el promedio nacional, incluyendo CABA, es del 25%- transcurrieron la cuarentena sobreexplotando a sus docentes con varios zooms diarios, intentando aparentar una “normalidad” escolar que nunca fue tal -y que, en todo caso, tendremos que discutir en el futuro qué es lo que se pudo reponer y lo que no, y con qué condicionamientos-. En un análisis algo lineal, se podría decir que las escuelas privadas empezaron a “abrir”, efectivamente y sin tensiones sindicales, cuando los reclamos polarizantes se hicieron más fuertes, con el aval del gobierno de la ciudad. ¿Y si la estrategia de marketing de Acuña, en realidad, es para las familias que mandan a sus hijos a las escuelas privadas?

Las familias con hijos en la escuela pública conocen, a grandes rasgos, su funcionamiento, sus virtudes, sus déficits. Difícilmente le crean a Acuña el discurso de la presencialidad al 100%. Pero las escuelas privadas que, en general, tal vez sostuvieron la cotidianeidad a fuerza de una multiplicación de zooms, y que tuvieron la invitación al regreso presencial de inmediato -ya que lo que mejor saben las escuelas privadas es cómo satisfacer las demandas no pedagógicas de las familias-, pueden ver en Acuña una ministra preocupada por la educación pública. Si pensamos, por ejemplo, en el corredor Norte de la ciudad, donde se concentra el mayor poder adquisitivo y la oferta de educación privada, con familias que además cuentan con medicina prepaga, sin sobresaltos presupuestarios, que trabajan en el sector privado, y que -adicionalmente- viven en zonas donde hay muchísimo parque, valdría la pena preguntarse: ¿En qué momento “se cruzan” con el Estado? ¿En qué momento necesitan una respuesta desde la salud, desde lo laboral,

desde la cobertura de las necesidades básicas, de parte del sector público? Nunca. Entonces, tal vez, la estrategia de marketing de Soledad Acuña apunta a esos sectores: su núcleo más duro de votantes, los que no necesitan nunca del Estado, no conocen las escuelas ni los hospitales públicos ni necesitan becas de alimentos para poder estudiar. Sin preocupación directa por la educación pública, pueden aceptar esas performances.

En síntesis, hablamos de una estrategia de marketing puramente electoralista que nada, pero ni remotamente tiene que ver con solucionar los problemas educativos de la pandemia.

El consenso ausente

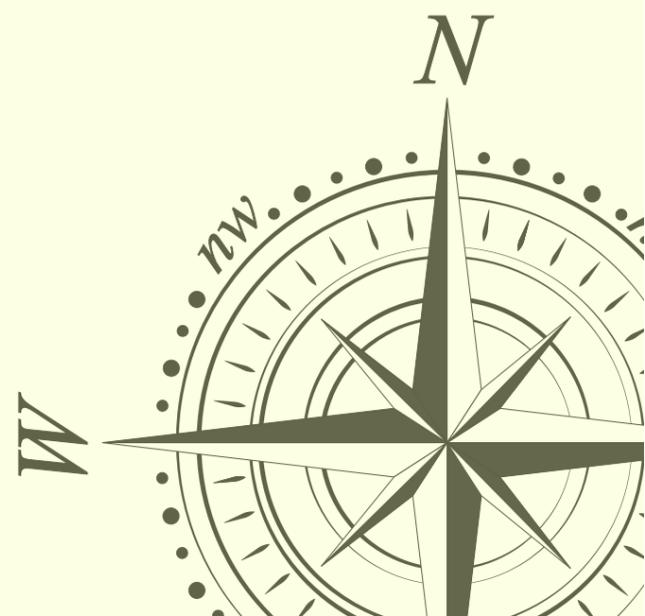
Las últimas preguntas, desde ya, están abiertas a la interpretación: ¿A quién le habla Soledad Acuña, cuando habla por los medios? Porque cuando recibimos expedientes dicen cosas radicalmente diferentes. Por otro lado, su gestión está marcada por una total falta de consenso con los docentes. Consenso que debería existir si hubiera real interés en la gestión -real interés en la escuela- y no una campaña permanente que consiste en un enfrentamiento eterno con los sindicatos, con momentos de mayor o menor intensidad. Dicho de otra manera: enfrentarse con los sindicatos docentes no es administrar el sistema educativo. Se puede entender que aparezcan tensiones en ciertos momentos, pero si el gobierno de Acuña sólo consiste en eso, cabe deducir que no le interesa la mejora del sistema.

El consenso necesario no tiene sólo que ver con lo que recomiendan muchos organismos internacionales a la hora de encarar reformas educativas en países democráticos: no es sólo un problema formal. Es, fundamentalmente, un problema pragmático: en cada mesa de gestión educativa en la que no hay docentes se están tomando decisiones que harán perder tiempo y recursos. Energías distraídas de lo que debería ser el único norte de toda gestión educativa: la escuela.

Viaje 7



ESI





Discursos sobre sexualidades y géneros en las instituciones educativas

MARIANO PELTZ

“Lo que define al género es la acción simbólica colectiva. Mediante el proceso de constitución del orden simbólico en una sociedad se fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres”.

(Lamas, Marta; 1996)

Introducción

Los géneros contemplan un entramado de discursos, saberes y prácticas sociales que conforman un cuerpo sexuado y una sexualidad determinada; cuestiones que responden a las relaciones de poder de una época y a un contexto determinado; y a través de las cuales se establecen diferencias físicas, culturales, socioeconómicas y políticas entre los sexos. Esta temática visibiliza a lo largo del programa de la modernidad occidental, modos de construir y pensar las identidades sexuales desde una concepción de heterosexualidad normativizada, que evidencia la imposición de una práctica masculina hegemónica. No obstante, ante las crisis de los grandes relatos, el cuerpo generizado más que algo establecido y fijo, se encuentra en continua negociación, de ahí que devenimos en “sujetos en estado de apertura”.

Presentación

Leer e interpretar los discursos tiene que ver con leer e interpretar la realidad social. Los discursos “construyen representaciones de la sociedad, de las prácticas sociales, de los actores sociales y de las relaciones que entre ellos se establecen. Los discursos generan, por tanto, un saber, un conocimiento” (Martín Rojo, 1997); que luego conforman las percepciones, las opiniones, las valoraciones y las creencias. Tienen como función instituir y ordenar la comprensión de los fenómenos humanos, una vez que los individuos asumen las representaciones de la sociedad e interiorizan determinados saberes que los discursos transmiten. No obstante, existe la posibilidad de generar contra-discursos o discursos alternativos que interpelen y de-construyan a los existentes, estableciéndose, en consecuencia, una lucha contra las formas de sujeción ideológicas más la sumisión de



la subjetividad. En definitiva, los discursos no sólo son un orden o dispositivo regido por un conjunto de reglas, por un sistema de verdad, exclusión y control en virtud del cual se circunscribe el campo de la experiencia y del poder / saber para un contexto socio-cultural determinado; sino también un proceso de los efectos de sentidos; de apropiación, resistencia y luchas que se producen en términos de conservación o de transformación del orden social (Foucault; 2013).

El discurso pedagógico sobre sexualidades y generolectos

Teniendo en cuenta los primeros análisis e interpretaciones culturales de las diferencias biológicas del “sistema sexo / género” ; profundizando luego su campo y definiéndolo como un fenómeno característico de “las relaciones sociales basadas en la diferencia entre los sexos”, podemos argüir que el género corresponde a un “sistema de saberes, discursos y prácticas sociales que mediante distintas relaciones de poder conforma al cuerpo sexuado, a la sexualidad y a las diferencias físicas, socioeconómicas, culturales y políticas entre los sexos de una época y en un contexto determinado” (Rubin; 1975; Scott; 1990; p. 14; Castellanos, 2006; p. 27 respectivamente; en Castellanos Llanos, 2016, p. 3). En definitiva, el género es una construcción social y como tal está conformado por un carácter histórico y lingüístico arbitrario.

Por su parte, la sexualidad se encuentra bajo el cruce de los proyectos políticos, económicos y culturales de la modernidad y los discursos hegemónicos pretenden dar cuenta de las lógicas y leyes sexuales a partir de determinadas perspectivas ideológicas y epistémicas atravesadas por cuestiones de clase, de género, étnicas y religiosas, entre otras. A su vez, es un dispositivo histórico que agrupa diversas “...posibilidades biológicas y mentales -identidades genéricas, diferencias corporales, capacidades reproductivas (...) deseos y fantasías- que no necesariamente deben estar vinculadas, y que en otras culturas no

lo han estado” (Foucault, 1977, p. 20). Existen varias imágenes y representaciones; y no una sola sobre el cuerpo sexuado y sobre lo que significa la sexualidad. No obstante, la sexualidad nunca se nos ofrece tal cual es; está mediada por aparatos retóricos y por sistemas de ideas que intervienen en el cuerpo a través de las normas sociales y las relaciones de poder. La sexualidad como categoría construida no queda exenta de esta compleja operación semántica y el discurso en cierto modo la inventa y la dota de ciertos sentidos y excluye otros posibles.

Desde su fundación, las instituciones organizan estructuras y mecanismos regulatorios que gestionan y controlan la producción y la circulación de los discursos hegemónicos, implementando no sólo la diferenciación de otros discursos alternativos u opositores sino también organizando determinados regímenes de verdad y de ideologías (por ejemplo sexistas y racistas). Creados los procesos de normalización, se conforman - a su vez - distintos saberes y prácticas que determinan sobre lo que es “normal/anormal”, “dominante/dominado”, “masculino/femenino”... (entre otras posibles oposiciones binarias); y de esta manera van perfilando “marcas subjetivas, psíquicas y corporales- que, en su forma institucionalizada, tiende a preservar una división sexual del trabajo patriarcal y heteronormativa” (Morgade, 2010, p. 31). Concretamente, los formatos y las gramáticas escolares son los que configuran un cierto campo de posibilidades de acción de sujetos y grupos sociales, determinando lo dicho, quiénes pueden decirlo y para qué tipo de auditorios imaginarios está proyectado. De esta manera, producen y ponen en circulación una serie de conceptualizaciones sobre las y los integrantes del colectivo educativo, sexualizándolas/os y generizándolas/os.

Los discursos sobre sexualidades están orientados al control social y al gobierno de los cuerpos, en términos foucaultianos; forman parte de las intervenciones pedagógicas que se centran en la moral; en una perspectiva negativa y de “riesgo” de la sexualidad;



y fundamentalmente en el saber biomédico que imprime en la educación sexual un sesgo medicalizado y biologicista que promueve un enfoque profiláctico y anticipatorio de los potenciales peligros (Fainsod, 2008; Viveros Vigoya, 2006; Foucault, 2006; Conrad y Schneider, 1985; en Lavigne; 2016, pp. 70/71); omitiendo la posibilidad de significarla positivamente y también desde el campo femenino, como un derecho humano; de disfrute y de responsabilidad; de ejercer la corporalidad libre y sin ataduras, y a partir de diversas y posibles relaciones erótico-afectivas, entre otras perspectivas más.

El currículum escolar puede ser entendido como uno de los dispositivos fundamentales que concentra las complejas relaciones entre la cultura y la institución educativa, entre los saberes y las prácticas socialmente construidas y los contenidos escolares. Si bien es cierto que la condición dominante de lo epistemológico, transmitido por los manuales escolares, la literatura infantil o diferentes materiales / recursos didácticos generan y circunscriben campos y disciplinas orientadas tanto a las prácticas masculinas como a las femeninas; no menos cierto es que la escuela es el lugar en el cual además de aprender los contenidos curriculares (y las formas sobre cómo explorar, analizar o estudiar), es donde los sujetos en formación interiorizan otros saberes y mandatos referidos al currículum oculto y/o nulo que, a través de las prácticas lingüísticas y discursivas (las figuras retóricas, por ejemplo), producen performativamente la repetición ritualizada de procesos binarios de generización altamente jerarquizados; y que condicionan las maneras de ir conformando la identidad de género:

...Es el propio discurso pedagógico el que define ya las reglas esenciales que presidirán las relaciones en el aula, las presencias y ausencias de relación, las referencias y los silencios respecto de los conocimientos, las cualificaciones mis-

mas de lo que es y no es conocimiento, y de lo que puede o no puede ser dicho. (Subirats y Brullet, 1999, p. 199).

Los generolectos pertenecen a un estilo discursivo que se relaciona con los estereotipos culturales, los cuales se definen como las creencias compartidas sobre rasgos de la personalidad de los sujetos o colectividades (Yzerbyt y Schadron, 1996); y se emplean para juzgar el comportamiento de las personas como una cuestión femenina y/o masculina, proyectando “coherencia” entre sexo biológico y estilo de género. En aras de lograr esta correspondencia, existen narrativas y representaciones que llegan en algunos casos a conminar a las personas a comportarse del modo esperado en un contexto socio-cultural específico, sancionando negativamente a los “desviados” de la conducta esperada: la vigilancia está centrada en los hombres para que no vayan a ser femeninos y en las mujeres, para que no vayan a ser masculinas. Los generolectos tienen una doble función; por un lado, la construcción de la femineidad y de la masculinidad; y por el otro, los juicios moralizantes del “deber ser”; la sanción social en contra de quiénes no logren la coherencia esperada a través de la hegemonía e imperativo heterosexual. Sin embargo, la realidad es mucho más diversa y plural que el recorte arbitrario que nos proporciona la diferencia en el discurso y en la visión del mundo que juzgan a las mujeres como femeninas y a los hombres como masculinos (Castellanos Llanos, 2017).

Sintéticamente, podemos decir que los dispositivos institucionales influyen en los planos materiales, simbólicos y relacionales; y que el lenguaje y su accionar discursivo tiene connotaciones en la vida de las personas, creando campos imaginarios entre lo masculino y lo femenino: cada cuerpo tiene un repertorio definido de actividades en cuanto a emociones y sentimientos; universos morales específicos, reglas de etiqueta y vestido; usos, inscripciones y conductas



más técnicas de mantenimiento e interacción corporal; formas de entrenamiento físico, modos de configurar el rostro, el dolor, la enfermedad, el sufrimiento o la estima (Efron; 1970; Mauss, 1971; Picard, 1986; Goffman, 1986; en Scharagrodsky; 2007). Por otro lado, los cuerpos masculinos y femeninos, los “dos únicos protocolos corporales legitimados”, tienen roles y funciones específicas, diferenciadas y complementarias; bienes culturales con los cuales relacionarse a través de usos y apropiaciones diversas, como así también ciertos regímenes disciplinares, temporales o espaciales que organizan sus regímenes de vida. La escuela crea un “esquema anatómo-cronológico del comportamiento” (Foucault, 1976) a través del cual se instauran rituales que organizan una modelización corporal, postural y comportamental con fines utilitarios; cuestión que también puede dejar entrever aspectos diversos de la sensorialidad opacados en la vida cotidiana.

Actualmente el currículum formal está atravesando una serie de cambios materiales y simbólicos profundos para erradicar legados y visiones heteronormativos, patriarcales y androcéntricos, sobre todo con la Ley de Educación Nacional (N° 26.206/2006) y fundamentalmente con la Ley ESI (N° 26.150/2006), los talleres y las jornadas orientadas para tal fin. Sin embargo, centrar la mirada en el currículum oculto continúa siendo un gran desafío para interpelar las prácticas y las expresiones afianzadas en la norma heterocentrada y que continúan circulando y reproduciendo una educación basada en la diferencia sexual. Como corolario, más que una cuestión esencialista y binaria a través de la cual ciertas intervenciones pedagógicas entienden a la heterosexualidad en oposición a la homosexualidad y a las demás expresiones sexuales (transexual, transgender, bisexual, intersexual, entre otras), debemos fortalecer una verdadera educación sexual integral que no sólo reconozca a las sexualidades como diversas y posibles maneras de habitar el cuerpo sexuado, sino que promueva a

los géneros como un conjunto de relaciones “corpórizadas”, replanteando el concepto de cuerpo social hegemónico y abriendo la posibilidad de que cada persona constituya su subjetividad desde diferentes cuerpos: el orgánico, el erógeno, el pulsional, el social, el político, el imaginario y el simbólico (Ramos, 2018). Una educación sexual integral que, superado el sexismo, consolide los principios generales de la igualdad de género y de oportunidades.

Nuestro urgente porvenir

La escuela debe brindar condiciones estructurales, simbólicas y pedagógicas suficientes para favorecer una real y verdadera coeducación. Trabajar las tradicionales y nuevas representaciones requiere de espacios formativos y transdisciplinarios en los cuales puedan abordarse la política de los géneros y en los que las/os actrices/actores educativas/os aprendan a desarrollar libremente sus identidades. Reconocer que toda subjetividad está formada a partir de los marcos de referencia de un determinado contexto social y lingüístico abre la posibilidad de recuperar otras voces alternativas que fueron silenciadas, excluidas por el discurso oficial, y de transformar con fines más democráticos e inclusivos, los posibles discursos asentados en diversos prejuicios y estereotipos culturales.

Se procura problematizar las realidades institucionales que sostienen el sistema de relaciones asimétricas entre mujeres y varones, para deconstruir saberes y discursos categóricos de la norma heterocentrada y pensar posibles maneras de ejercer igualitariamente la identidad sexual y genérica. Porque el sexismo y la diferenciación desigual de los géneros implementados a partir de discursos totalizadores y hegemónicos pueden ser interpelados, de-construidos y superados, promoviéndose una real simetría entre un nos + otros; una democracia dialógica (Giddens; 2001; p. 135) que contribuya, por un lado, a crear una



sociedad en que mujeres, varones y otras alternativas genéricas, los “seres abyectos” según Butler (2002), no vean limitadas sus posibilidades personales, corporales, sexuales y de género; y por el otro, a trabajar en un clima de igualdad de género en el cual exista la posibilidad de rever los juegos discursivos, la gramática curricular, los estereotipos (y generolectos), el masculino neutro, entre otras cuestiones. Si partimos de la idea de que todos somos reproductores de desigualdades, será necesario conocernos en profundidad para transformarnos, y partir de una educación en la cual la presunción de la heterosexualidad sea revisada desde la inclusión y la diversidad sexual.

Ante la crisis de los grandes relatos, devenimos en “sujetos en estado de apertura” que posibilitan “diversas negociaciones de sexualidad y múltiples adopciones de identidad” (Barrancos; 2008, p. 18). De ahí que (re)interpelar las jerarquías del orden establecido, significa: 1) desarticular los estereotipos que determinan los roles y los géneros de manera desigual; 2) destacar que no existe una posición trascendental que pueda definir valores, identidades o pensamientos; 3) educar desde la experiencia, el pensamiento crítico, la tolerancia y la creación de un clima de interrogación permanente sobre el poder, la violencia física como simbólica; la arbitrariedad cultural y la dominación masculina (Bourdieu; 2000).

Otorgar voz al colectivo escolar es brindarle un lugar en el mundo y la posibilidad de (re)descubrir y (re) significar la totalidad de los cuerpos, los saberes, los sentimientos y las emociones, y poder expresarlos de múltiples maneras: el intercambio de las experiencias, sostenido por discursos genuinos, genera un acercamiento comprensivo hacia uno mismo y hacia el otro; invita unirse a sus historias, no como mero acto contemplativo sino como creación de nuevas posibilidades de reflexión y acción. Lo cierto es que existen tantas prácticas como escenarios posibles; y descubrir los nuevos significados y sentidos discursi-

vos del y sobre los cuerpos se torna fundamental, ya que la expresión de los mismos requiere de un contacto material y simbólico en el cual se fortalezcan las relaciones interpersonales. Y por sobre todas las cosas, un reencuentro con las expresiones corpóreas en su proceso singular, que puedan manifestarse en múltiples formas: material, subjetiva, pulsional e imaginaria. En síntesis, anhelamos una cultura escolar que promueva la transmisión y el acompañamiento de experiencias ético-políticas; y en la que las y los docentes y estudiantes sean productoras/es y responsables de sus propias biografías y respetuosas de las demás, contribuyendo de esta manera a la construcción de una ciudadanía inclusiva. Enseñar a vivir y brindar propuestas pedagógicas que favorezcan, tanto individual como colectivamente, el desarrollo de capitales interculturales y sexuales que fortalezcan procesos de enseñanza y aprendizajes más justos e igualitarios.

Conclusión

Nos encontramos ante la encrucijada de extender un criterio de educación cuya tendencia patriarcal y positivista no hace más que trazar acciones, definir roles e imponer producciones cognitivas masculinas diferenciadoras de los géneros; o la de darle a la formación de los seres humanos la posibilidad de ser ciudadanos éticamente responsables y comprometidos con su propia subjetividad. Si nos inclinamos por la segunda opción, el desafío educativo consistirá en (re)interpelar y (de)construir el discurso dominante y sexista de la cultura; y en favorecer espacios de reflexión que garanticen el desarrollo de conocimientos, prácticas e identidades plenas y genuinas. Está en nosotros, como educadores, favorecer experiencias inclusivas y pedagógicas emancipatorias, y que contemplen los derechos humanos y políticos de la identidad sexual y de género. De conseguir este propósito, impediremos reproducir las relaciones desiguales entre las personas y practicaremos una ver-



dadera justicia social que posibilite una real vivencia afectiva y sexual.

Referencia Bibliográfica

- Barrancos, D. (2008): "Introducción". En: Mujeres, entre la casa y la plaza. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bourdieu, P. (2000) La dominación masculina. Barcelona: Anagrama.
- Butler, J. (2002) "Acerca del término 'queer'" en Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo". Paidós, Barcelona, pp. 313-339.
- Castellano Llanos, G. (2016) Los estilos de género y la tiranía del binarismo: de porqué necesitamos el concepto de generolecto. Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad, Universidad del Valle, Colombia. Revista La Aljaba. Volumen XX
- Castallano Llanos, G. (2017) ¿Qué es el generolecto? CPA UNLPam.
- Foucault, F. (2001) Las palabras y las cosas. México, D.F.: Siglo XXI.
- (2015) El orden del discurso. Buenos Aires: Tusquets.
- Gidden, A. (2001) Las consecuencias de la modernidad. Madrid. Alianza Editorial.
- Lavigne, L. (2016) Una etnografía sobre sexualidades, género y educación. La educación sexual integral en la Ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad juvenil. Tesis de Doctorado de Antropología. Buenos Aires. FFyL. UBA.
- Martín Rojo, L. (1997) "El orden social de los discursos". Discurso 21/22; pp. 1-37.
- Morgade, G. (2010). Cap.1 "Identidades docentes en construcción" en: Morgade G Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la escuela primaria. Buenos Aires, Noveduc. p: 19-32; 45-67. Cap 5; pp: 281-288.
- Ramos, G. (2018). "Desterritorializando los cuer-

pos en la escuela: sexualidad y formación docente". El búho y la alondra [en línea] Julio / Diciembre 2018, Confines y Fronteras.

- Scharagrodsky, P. (2007) Pedagogía: El cuerpo en la Escuela. Programa de capacitación multimedial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo.
- Scharagrodsky, P. (2018) Género y sexualidad en la Pedagogía y en la Educación. Maestría en Educación. Quilmes. PBA. Universidad Nacional de Quilmes.
- Scott, J. (2011) "Género, ¿Todavía una categoría útil para el análisis? En: Lamas Marta Compiladora. El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. México. PUEG.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1999). Rosa y azul. La trasmisión de los géneros en la escuela mixta. En Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (Eds.) Géneros Prófugos. Feminismo y educación. México: Editorial Paidós Mexicana, S.A.
- Yzerbyt, V. y Schadron, G. (1996) Estereotipos y juicio oral. En Bourghis, R. y Leyens, J. (Eds) Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos. Madrid. Mcgraw-Hill.

Viaje 8



*Memoria por los
derechos humanos*





Las huellas de la transmisión: registro de un encuentro con Virginia Croatto

MARIANA DIFILIPIS Y ANA LÍA YAHDJIAN*

“(…) pasado, presente y futuro son como las cuentas de un collar engarzado por el deseo”

Freud, S.: El creador literario y el fantaseo (1907)

El 22 de octubre se conmemora el Día Nacional del Derecho a la Identidad. Durante este año pandémico, tuvimos oportunidad de encontrarnos en un Zoom remoto con la realizadora del audiovisual “La Guardería” como pre lanzamiento del Libro de Memoria de la Escuela Normal Superior Nro 9 y como recordatorio del 22 de octubre. El libro intentará dar cuenta de un trabajo sostenido desde las Coordinaciones de los Campos formativos del Nivel Terciario a partir de la organización de las semanas de la memoria durante los últimos cuatro años en nuestro Normal. En esa oportunidad se dieron cita varios representantes de los DDHH en nuestro país, acercando sus testimonios, trabajos anudados a conceptos como herramientas fértiles para la formación docente, para la transmisión de la memoria, la educación y la promoción de los derechos humanos. “La Guardería” iba a presentarse en la semana de la memoria de este pasado mes marzo de 2020 pero por el ASPO tuvimos que posponer el encuentro.

Mariela Canessa y Andrea Visintín organizaron los detalles y con Marisa Eliezer colaboramos todas con hacer resonar el encuentro en nuestras cátedras de Pedagogía, Psicología Educacional, Sujetos de la Educación inicial III, Enseñanza de las Ciencias Naturales, Lenguajes Artísticos y Expresivos en Artes Visuales y Trabajo Docente. La realizadora Virginia Croatto, Directora de “La Guardería”, su madre Susana Bradinelli y colegas formaron parte del convite, envolviendo con sus lenguajes atentos el momento reflexivo y emotivo compartido también con los estudiantes.

Virginia transcurrió parte de su infancia en un espacio de cuidado, de espera, de juego y de enseñanza, creado por varios miembros de la organización Montoneros en Cuba, tanto argentinos como cubanos, “se dieron cita” (Benjamin, W: 1942) en un lugar que guardó memoria a la vez que la multiplicó.



Algunas de las preguntas con las que nos hicimos eco de semejante resguardo de un entramado particular y social, fueron tomando forma a partir de las imágenes del audiovisual, que con la ternura de las voces de niños y adultos, como de recuerdos tomados en fotos, canciones, juegos, trataron de dilucidar ¿cómo fue vivir lo individual en lo colectivo y lo colectivo como parte de la constitución subjetiva?, ¿Qué estatuto tiene lo epocal en la forma escolar y en la constitución de las subjetividades?, ¿Cómo se entrama la infancia a partir de la distancia, la espera, los dones, las insignias...el porvenir? Los estudiantes de la cátedra de Artes Visuales de la profesora Andrea Visintín, compartieron las producciones audiovisuales que habían realizado previamente en los talleres, buscando poner en imagen las resonancias que produjeron en cada uno, lo reflexionado sobre este documental y a partir de los ejes cercano-lejano, presencia-ausencia.

Algunos también rescataron otros efectos de resonancia respecto de las narraciones de los protagonistas del audiovisual, como por ejemplo, el momento en el que se comparte un recuerdo sobre la diferencia de estar en Cuba y al regresar a la Argentina. Así mientras un recuerdo del jugar se asomó, la protagonista narra que estando en la escuela observaba a sus compañeras jugar a la mamá mientras que ella jugaba con las muñecas a la guardería. El juego dando lugar a la vivencia y su elaboración.

La conversación giró entonces en torno a la importancia del cuidado hacia la infancia, cómo la Guardería se organizó para que durante años, algunos niños pudieran ser criados lejos de sus familias pero sin perder el lazo, sin perder el contacto que aunque fuera a la distancia, se les acercaba por medio de las cartas, dibujos, mensajes de voz grabadas en cintas sonoras de la época, descripciones y relatos de conversaciones telefónicas. También cómo las experiencias vividas durante esos años dejaron huella gracias a los

Otros puestos en función de cuidado, conformando una línea entre lo vivido y lo que son hoy, reconociendo en sus familiares, la causa de un deseo particular.

Recordando las palabras de George Steiner (2003:p 173) sobre los maestros, nos acerca la figura de esta profesión como un Otro que hace signo de amor porque ama. Quizás guardemos el recuerdo de un amor por las matemáticas o por la historia, entonces, ¿no decimos que alguien “es un maestro” justamente porque ama lo que hace, y porque deja marcas en otros cuando lo hace? Volvemos a sus palabras cuando dice que el maestro es el correo de lo esencial, el que transmite, el que antorcha cómplice una posibilidad trascendente. También Hebe Tizio (2005: p 174) nos convida con una idea similar cuando dice que ciertos rasgos del educador, sea propio o construido, puede funcionar en los alumnos como signo de un deseo. Encontramos huellas de esa causa, de hacer causa en y para otros, hay relatos de ello en La Guardería que se escuchan en los niños y en los adultos. Se ponen en juego en ese lazo social particular que como resguardo de un patrimonio cultural, se transmite.

En torno a las huellas también resuenan las palabras de Freud, cuando en el Creador literario y el fantaseo dice: “¿No deberíamos buscar ya en el niño las primeras huellas del quehacer poético? La ocupación preferida y más intensa del niño es el juego. Acaso tendríamos derecho a decir: todo niño que juega se comporta como un poeta...” (Freud, S., 1907).

Los invitamos a leer el libro digital Memoria y Transmisión. Encuentros para no olvidar., el cual esperamos que esté en nuestras redes en marzo del próximo año Allí daremos un tratamiento a los conceptos que atraviesan las preguntas de este rico encuentro entre colegas y estudiantes, como así también nos encontraremos haciendo poesía, con textos de destacadas personalidades que forman una parte fundamental en la construcción de objetos culturales, verdaderos



bienes simbólicos que filian nuestra memoria y la ponen a rodar para que en el camino nos encontremos atravesados con nuestras particularidades y el campo social compartido.

*Profesoras Coordinadoras del Nivel Terciario en los Campos de la Formación Específica del Nivel Primario y de la Formación General de la Escuela Normal Superior N°9 de CABA.

Referencias

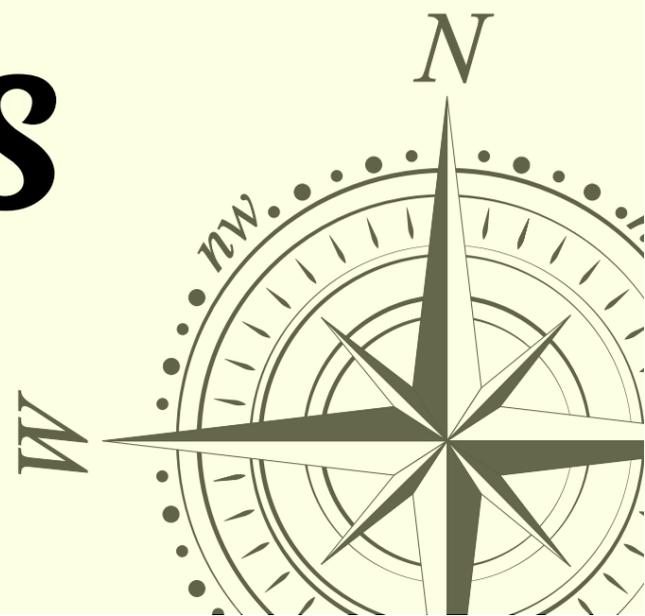
- Benjamin, W: ([1942] 2008). Tesis sobre la historia y otros fragmentos. México. Editor Bolivar Echeverría.
- Defilipis, M; Yahdjian, A: (2019). Registros de jornadas Recuerdos de la memoria en la ENS N°9, en Bitácora 9, Revista, vol. 1, p. 65-68.
- Freud, S: ([1907] 1986). El creador literario y el fantaseo. Bs. As., Argentina. Amorroutu Editores.
- Steiner, G. (2003). Lecciones de los Maestros. Barcelona: Madrid. Ediciones Siruela
- Tizio, H. (coord.) (2005): Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Barcelona. Editorial Gedisa.



Viaje 9



*Recomendaciones
culturales*





Sugerencias Culturales en la ENS N° 9

VALERIA DELMAS, LILIAN MORELLO, CAMILA CERRA
CARLOS MOLINA, SILVANA META Y ANABELLA PENALVA

Existen algunas palabras que tienen una fuerza especial en nuestro lenguaje, y una de ellas es la palabra cultura. En gran parte esto se debe a que es un concepto difícil de asir, lo usamos en muchas ocasiones y hasta podríamos pensar que atraviesa nuestra cotidianidad, quizás hasta sin darnos cuenta. Todas las personas nacemos y vivimos dentro de una cultura que a su vez se retroalimenta en contacto con otras y se transforma a lo largo del tiempo.

Diferenciándonos de la idea de cultura como “lo culto”, consideramos que diferentes expresiones culturales nos inspiran valores, nos contagian emociones, nos ponen en contacto con lo diverso y enriquecen nuestras vidas. Es por esto que queremos darles visibilidad, compartiendo algunas propuestas de distintos actores sociales que nos pueden ayudar a reflexionar, y aportarnos nuevas formas de representarnos el mundo.

Asumir la profesión docente nos desafía a poner todo esto en juego, y los EDIS de la ENS N° 9 nos hemos propuesto lanzarnos de lleno a responder este desafío: Cine, teatro, danza, circo, museos y es-

pacios culturales son algunas de estas expresiones que abordamos en nuestras clases con el propósito de construir una mirada crítica, aprender a usarlas como herramientas didácticas y, por supuesto, también disfrutarlas.

En este número de Bitácora 9 queremos ofrecerles un espacio para que puedan acercarse a diferentes propuestas, tanto para nuestros alumnos como para nuestro disfrute. Por ello, les presentamos dos opciones:

Sugerencias Culturales para disfrutar Propuestas Culturales para enriquecer nuestras prácticas docentes

Cada uno de los links que aparecen abajo los conducirá a una página con propuestas de distinto tipo que iremos actualizando periódicamente.

[PROPUESTAS CULTURALES PARA ENRIQUECER NUESTRAS PRÁCTICAS DOCENTES](#)

[SUGERENCIAS CULTURALES PARA DISFRUTAR](#)



Creemos además que este espacio podemos construirlo entre todxs y por eso les dejamos un correo al que pueden escribirnos y contarnos acerca de diferentes propuestas que les parezca importante compartir: sugerenciasculturales@gmail.com

Nos encantará conocer sus sugerencias para, de esta manera, enriquecernos mutuamente.

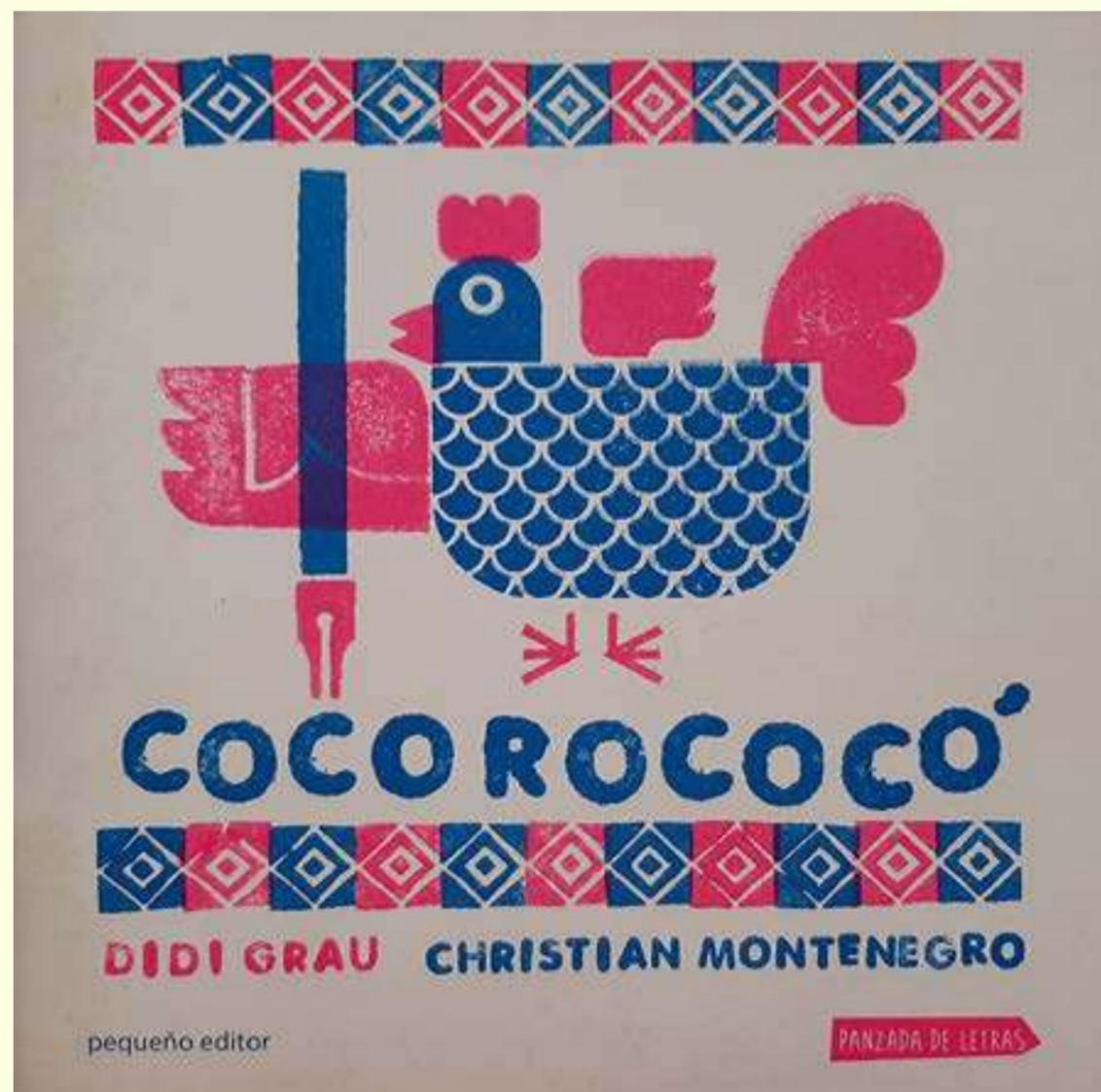
¡Lxs esperamos!

Valeria, Lilian, Camila, Anabella, Silvana y Carlos (lxs profes de los EDIS)



Cocorococó: una retahíla hecha de imágenes y palabras

NATALIA JÁUREGUI LORDA





Autora: Didi Grau
Ilustrador: Christian Montenegro
Editorial: pequeño editor
Colección: Panzada de letras
Lugar de edición: CABA
Año de edición: 2014

*¡Sal de ahí, chivita, chivita; sal de ahí, de ese lugar!
¡Sal de ahí, chivita, chivita; sal de ahí, de ese lugar!*

*¡Hay que llamar al lobo para que saque a la chiva!
El lobo no quiere sacar a la chiva, la chiva no quiere salir de ahí.*

*¡Sal de ahí, chivita, chivita; sal de ahí, de ese lugar!
¡Sal de ahí, chivita, chivita; sal de ahí, de ese lugar!*

*Hay que llamar al palo, para que pegue al lobo.
El palo no quiere pegar al lobo, el lobo no quiere sacar a la chiva,
la chiva no quiere salir de ahí.*

*¡Sal de ahí, chivita, chivita; sal de ahí, de ese lugar!
¡Sal de ahí, chivita, chivita; sal de ahí, de ese lugar!"*

El folklore infantil reúne en su acervo cultural poemas de las más variadas clases que todos atesoramos en el corazón y transmitimos de tatarabuelos a tataranietos, de bisabuelos a bisnietos, de abuelos a nietos, de padres a hijos, de tíos a sobrinos, de maestras a niños, porque sabemos que en ese pasaje de voces que viajan hace tanto tiempo se asienta la tradición, se afianza la identidad, se refuerza el lazo afectivo.

Los poemas lúdicos denominados retahílas son una muestra de algunos de esos textos poéticos producto del patrimonio colectivo y una maravillosa oportunidad de jugar con las palabras a través de la acumulación o el encadenamiento de animales, objetos, sonidos, entre adultos y niños, y entre pares en el recreo.

Por otro lado, el libro álbum y la narrativa y la poesía de autor también nos ofrece cuentos acumulativos o encadenados y retahílas, homenajeando el folklore y, quizá, inspirándose en él también.

La escritora e ilustradora, Didi Grau, y el ilustrador, Christian Montenegro, se asociaron una vez más como dupla creativa y concibieron integralmente una maravillosa obra poética de este tipo, que disfrutaron los chicos junto a sus mediadores educadores y creadores, desde la primera infancia.

A partir del lío que se arma en el gallinero cuando a la gallina que está escribiendo con la tinta china se le vuelca el tintero, comienzan a desfilar pollitos pintados de tinta, un perro curioso que se acerca a mirar el acontecimiento, un gallo hambriento que come zapallo, una señora muy oronda que se llama Nora, un señor amigable conduciendo un tractor y hasta una vaca haciéndose caca y un gato con zapatos en los pies, superponiéndose y yuxtaponiéndose a través de las palabras y de las imágenes.

*"CO, CO, LLEGÓ LA SEÑORA,
CO, CO, QUE SE LLAMA NORA.
CO, CO, AY, AY, QUI, QUI, GUAU, GUAU, PI, PI.
¡TODOS GRITABAN ALLÍ!"*

Por un lado, el poema que reúne todas las cualidades de la poesía infantil (el ritmo, la melodía, la rima, el elemento narrativo, la acción y el humor) a través del verso octosilábico y la perfecta rima consonante, encanta, divierte e invita a cantar a través de sucesivas onomatopeyas que esperan impacientes ser dichas, todas amontonadas esperando su turno; por el otro, las ilustraciones a dos tintas saturadas en colores celeste y rosa, estampadas a través de la técnica de la serigrafía con sellos de goma creados especialmente por el artista.



El texto poético dispuesto en las páginas pares realzado por las imágenes en las impares va estableciendo un diálogo entre los dos códigos, verbal y no verbal, en el que a medida que animales y personas se amontonan en el gallinero, se enfatiza a través de las formas rosadas y celestes concebidas que van llenando la página, hasta que no queda más lugar para que se enreden y acumulen más personajes de la granja, suspendiéndose el texto y cubriéndose la doble página.

Como en un cuento circular, aparece una nueva protagonista, una chancha con un plumero limpiando el gallinero, a poner orden a tanto caos reinante, para que la última página también recupere su color blanco pleno y se observe allí un tintero ordenado y bien erguido con su pluma y todo, como el del principio.

Los lectores apasionados por la literatura para la infancia estamos expectantes y agradecemos cada vez que la poeta y el ilustrador se asocian en la concepción de un nuevo objeto cultural, porque sorprenden con bellos libros, en tanto son creaciones cuidadas literaria y estéticamente que han florecido a partir de renovadoras y refrescantes ideas.

Cocorococó, premiado con el *Destacado ALIJA 2014*, es una lectura que no puede faltar en esa primera etapa de degustación poética de los más chiquitos; por eso, se puede encontrar dentro de otra colección (*Los duraznos*) del mismo sello editorial en un tamaño adecuado para sus manitas, en formato rectangular de puntas redondeadas y en cartón, para que los niños dispongan de un material seguro y resistente en el momento deseado de manipular las páginas con entusiasmo y saborearlas con enérgicas mordidas.

