

XVI CONGRESO PEDAGÓGICO

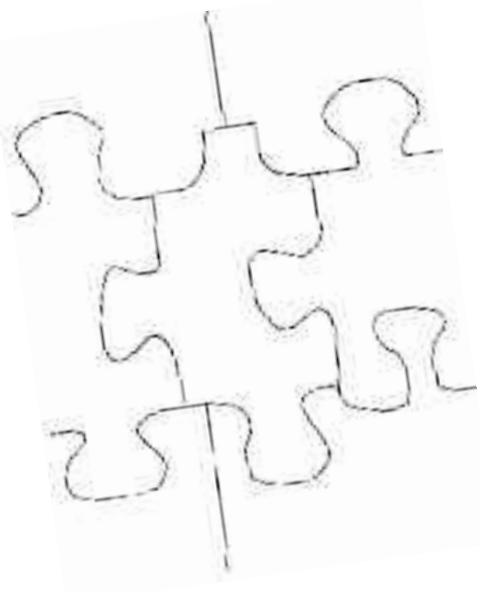


UTE
2012

EQUIPO DEL CONGRESO PEDAGOGICO 2011

Dirección, coordinaciones y tutorías del XVI Congreso: Angélica Graciano, Daniel López, Valeria Flores, Alejandra Gómez, Ana María Rodríguez, Liliana Gómez, Lucila Lucaioli, María Cerneira, Victoria Arias, María Paula Gonzalez, Andrea Lukjanionok, Atilio del Franco, Pablo Salazar, Alicia Pongetti, Pablo Villarreal, Eleonora Santos, Gustavo Raide, Viviana Blum, Marta Ghioto, Marina Rubistein. Colaboración: Amanda Toubes (UBA), Elsa Lombardo, Diana Colombo, Rita Torchio y Evelina Zeballos.

EDICIÓN Claudia Mario
DISEÑO y ARTE de TAPA Nora Raimondo
Mayo 2012



Apuntes del XVI Congreso Pedagógico

El derecho a la identidad Hacia una educación emancipadora



En esta publicación nos encontramos con voces de trabajadoras/es de la educación, voces y sujetos que expresan diversas formaciones, recorridos y compromisos con la tarea educativa. Los párrafos e ideas escogidas de las producciones individuales de las y los participantes del Congreso, procuran facilitar una aproximación a la complejidad y a la diversidad de los temas abordados en torno a los cuerpos y las sexualidades, la identidad de trabajadores/as de la educación y del trabajo docente, la interculturalidad, la memoria, el patrimonio y los derechos humanos.

Los textos que siguen son una selección de diferentes trabajos presentados para invitar a todos-as a leer y a deliberar sobre las ponencias finales porque creemos que aportan al debate en cada institución, en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de la ciudad. Esta presentación da cuenta del compromiso con la educación pública que implican estos escritos.

Las producciones presentadas durante este Congreso son resultado de intensos procesos de intercambio y del compromiso con un proceso de escritura singular de cada ponente durante varios meses. Las tutorías y la lectura de materiales permitieron que las propuestas iniciales de los-as congresales sean textos que instalen discusiones públicas. Creemos que a partir de la implicación en estos procesos, desarrollamos capacidades colectivas e individuales para intervenir en la reflexión, en el conocimiento y en la democratización de las instituciones.

Las producciones finales se encuentran en la web del sindicato:

([www.ute.org.ar /Formación/Congresos](http://www.ute.org.ar/Formación/Congresos)) como un modo de acercar la discusión política y pedagógica, de poner a circular públicamente el conocimiento producido en la instancia del Congreso.

La experiencia del Congreso Pedagógico como proceso formativo e investigativo, nos posiciona como sujetos y protagonistas de un debate sobre las políticas de la educación en la ciudad y su relación con las prácticas cotidianas. En este posicionamiento por lo público, repensamos las identidades institucionales, comunitarias, como trabajadores-as de la educación y las propuestas curriculares en torno al derecho a la identidad. Para ello compartimos el conocimiento de nuevas leyes, la revisión de enfoques y la crítica hacia nuestra manera de mirar.

Esta experiencia de construcción de autonomía crítica potencia los trabajos cotidianos de escuchar a estudiantes, familias, otros profesionales e instituciones para que el derecho social a la educación esté realmente entramado con el derecho a la identidad de todos-as y de cada niña, niño o joven. Además, la escritura de la ponencia como instancia particular de reflexión acerca de la propia práctica, en interlocución con las vivencias y saberes de otros-as compañeras-os así como con el material bibliográfico, se resignifica como espacio colectivo de producción intelectual y cultural.

De esta manera los materiales del Congreso 2011 se convierten en la base para encarar la convocatoria de este año 2012. Por eso, proponemos el *XVII Congreso Pedagógico de UTE, Memoria y pedagogía latinoamericana. Derecho de niñas, niños y jóvenes a no ser objeto de ninguna forma de violencia*.

Finalmente agradecemos el compromiso y el trabajo de todo el equipo del Congreso.

Eduardo López
Sec. General UTE

ÍNDICE

I. - Educación sexual en el aula: construir rebeldía para emancipar los cuerpos y los deseos.	3
María Victoria Arias	
II. - Desandar la sexualidad escolarizada. Reflexiones, ideas, preguntas desde la práctica docente cotidiana.	15
Cecilia Ortmann	
III. La educación sexual, es “eso de la semillita”.	7
Lucia Forneri	
IV. - Intención y Acción. Abordaje de la perspectiva de Género, un tema transversal.	8
Patricia Mónica Aguiar	
V. - La escuela y el paradigma de educación sexual.	9
Patricia Elizabeth Pagnotta	
VI. - Cuerpos en libertad...los títeres como objetos intermediarios.	10
Adriana Cecilia Lagos	
VII. - Educación sexual integral: un puente para acercar familias y escuelas.	11
Silvia Cristina Kreutzer	
VIII. - Reconstruir el sentido de la educación. Repensar la identidad del docente.	12
Susana Strauchler y Marcela Poczymok	
IX. Derechos torcidos.	13
Por red de maestros escritores - Proyecto Maestro más Maestro, Ciudad de Buenos Aires	
X. Identidad del Trabajo social en el ámbito educativo.	1b
Carolina Lemos, Andrea García y Pinedo A. Cristian	
XI. Escuelas multiculturales: proyectos colectivos.	18
Norma Acosta	
XII. Lectura para todos. Prácticas de lectura y escritura para la inclusión.	20
Equipo de lectura de Proyecto Comunidad. Manuela González Ursi, Ornella Vanina Chimenti, Noelia Raquel Lynch	
XIII. Capturando la riqueza de las diferencias para llegar a la integración intercultural dentro y fuera de la escuela.	22
Silvia J. Sueldo	
XIV. El olvido está lleno de memoria.	25
Secretaría de Educación de la APDH.	
XV. Libre como el viento.	28
Emilse Aguilar	
XVI. Memoria, relato e identidad. La intervención docente en la construcción de sentido de pertenencia.	30
Andrea Altomare	
XVII. El derecho a la identidad. Hacia una educación emancipadora.	32
Silvana Durán	
XVIII. Conocer para valorar.	34
María Dolores Hermida	

Educación sexual en el aula: construir rebeldía para emancipar los cuerpos y los deseos

*Maria Victoria Arias**

Asumir los bordes, presionar desde los márgenes para producir la rebelión a la heteronorma, que se infiltra en cada comportamiento, en cada decisión. Presionar para desarmar el machismo vigente, que ha mutado en nuevas formas, nuevas violencias. Basta acomodarse a mirar para entender cuánto nos implica a todos, cuánto perdemos (...)

Implementar la ley de Educación Sexual en el aula implica luchar por un mundo más justo. Un mundo en el que no mueran las personas por su identidad sexual, en el que las palabras no sean asesinas, no humillen, no se claven en el alma para distanciar, para sentenciar, para marginar. Implica desarmar la trama que impone modelos de cuerpos, la tiranía de las maravillosas singularidades denostadas por un mercado que necesita uniformar para vender, de una moral que culpabiliza a lo disidente, lo que no se amolda a la prescripción de prácticas y deseos heteronormalizados y ajustados a la procreación o a la recreación regulada por nuevas "leyes" no escritas, que bajo apariencia de libertad, vuelve a encarcelar y encorsetar a las personas (...)

Educar en sexualidad exige un posicionamiento que comprenda la escuela como trinchera de emancipación, de contrahegemonía. Paradoja extraña pensar que el Estado nos brinda un elemento de rebelión si uno sabe utilizarlo.

Imagino clases en las que muy tempranamente, cuando todo aun está por ocurrir, niñas y niños aprendan desde una mirada no heteronormativa, liberadora, en la que no se adjudiquen colores y roles según los genitales que la partera haya visto al nacer. Que los varones desde su primera infancia reciban mensajes consistentes que contrarresten a los que les van a llegar insistentemente desde otros lugares, que no tienen obligaciones educativas y que los presionan para ser "machos", es decir despectivo de las mujeres, y/o paternalista, homofóbicos, violentos. Basta prender la televisión a cualquier hora para advertir, si se quiere ver, que se obliga a los varones a construir su masculinidad despreciando las otredades, es decir: lo femenino, encarnado en mujeres, ho-

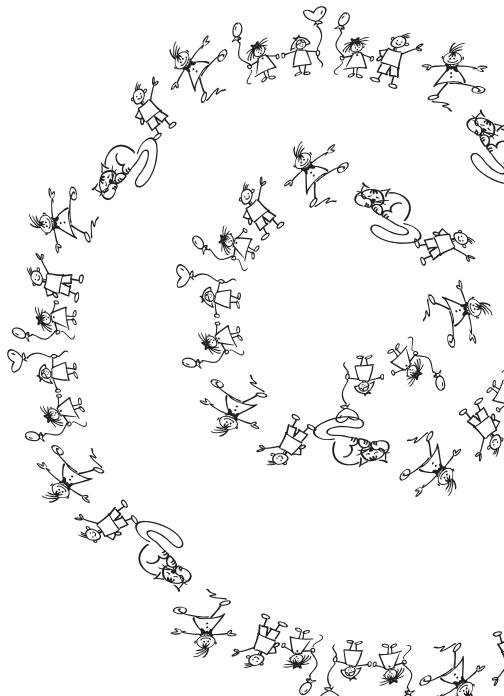


**Educar en sexualidad
exige un posicionamiento
que comprenda la escuela
como trinchera
de emancipación,
de contrahegemonía.**

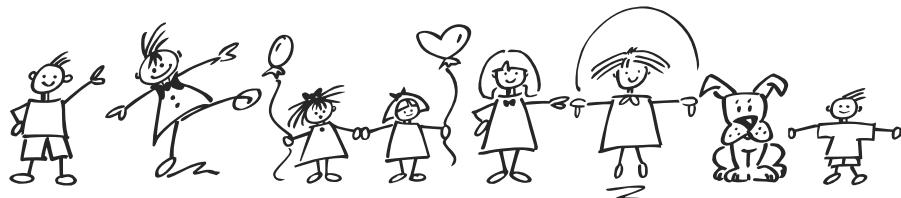
* Profesora de Castellano, Literatura y Latín (IES N° 1 Alicia Moreau de Justo). Actualización Académica en Educación Sexual (CePA-2007- 2008). Profesora de Lengua y Literatura en colegios de la CABA. Capacitadora de UTE en ESI.

mosexuales, travestis y trans. A las lesbianas no se las nombra, salvo para alimentar fantasías eróticas masculinas, que no hacen más que desconocer y atropellar los deseos de ellas, que los dejan afuera y “eso no se puede perdonar” desde la omnipotencia machista. Otras opciones de identidad de género y/o sexual ni se tienen en cuenta (...)

Cada niñx que transita nuestras aulas vive y aprende de lo que decimos y lo que no decimos, de cada insulto que se deja pasar, de la complicidad del adulto que no mira, que naturaliza la violencia, que la reproduce. Demasiados mensajes cargados de prejuicios escuchan en los medios y en pocas aulas se reflexiona sobre eso.



Mientras aun la gran mayoría de lxs docentes recién empiezan a delinear la inquietud de pensar en la conveniencia de implementar la ley 2110 o no, nuestrxs hijxs y alumnxs se ven invadidxs, más bien avasalladxs por cataratas de discursos e imágenes coercitivas, violentas, tempranamente estimulantes, misóginas, heteronormalizantes. Que un grupo de padres en una escuela pública primaria haya reaccionado ante el conflicto haciéndose presente en y con la escuela, es por lo menos alentador. Estas microactitudes podrían multiplicarse, por qué no. Y que deje de ser una excusa “¿Y si los padres se enojan, y si se oponen a que sus hijos reciban clases de educación sexual?” (...) Hemos abierto una puerta, ensayado una solución, una modalidad de construcción en conjunto, en una alianza necesaria familia-escuela, el camino recién comienza.





Desandar la sexualidad escolarizada. Reflexiones, ideas, preguntas desde la práctica cotidiana

Cecilia Ortman*

A pesar de que la letra de la ley 26150 (creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral) señala la concreción de derecho a recibir Educación Sexual Integral de todxs lxs alumnxs del sistema educativo argentino mediante su incorporación a la currícula oficial, pasados más de cinco años de su sanción, en muchos de los establecimientos educativos del país no se garantiza este derecho plenamente. En este sentido, en la actualidad es posible identificar una multiplicidad de formas y matices que ha adquirido la aplicación de la ley en todo el territorio nacional: talleres extracurriculares; charlas informativas a cargo de personal médico; debates con las familias; "visitas" a los centros de salud barriales; dedicación de un momento semanal dentro del horario escolar "para hablar de sexualidad" –generalmente en la hora de Ciencias Naturales-, entre otras variantes. Si bien estas modalidades suelen responder a propuestas bien intencionadas de que lxs chicxs "al menos vean algo del tema" en la escuela, pasan por alto la noción de integralidad que sustenta la propuesta vigente a nivel nacional. (...)

Más allá de las decisiones políticas que operan desde los gobiernos provinciales y jurisdiccionales, en este trabajo me propongo indagar acerca de los obstáculos que impiden la efectiva aplicación de la Educación Sexual Integral a nivel áulico e institucional. En este sentido, anticipo a modo de hipótesis que el abordaje integral de temáticas de sexualidad en el ámbito escolar conlleva una interrelación a la(s) subjetividad(es) de lxs docentes y a la tarea pedagógica en sí misma.

(...) La acción de currículum oculto, entendido como "el conjunto de mensajes implícitos que forman parte de la dimensión formativa del alumno", se da en dos niveles: el institucional y el de la interacción, o sea el de la práctica. Por un lado, desde la administración institucional se prescriben una serie de pautas y normas que indican, por ejemplo, que varones y mujeres deben formarse en filas separadas; que los registros de asistencia deben confeccionarse listando primero a los alumnos y luego a las alumnas; que las chicas –especialmente en nivel medio- no pueden asistir a la escuela vestidas "de manera provocativa



Las tensiones aparecen en la escuela donde trabajo cotidianamente, en la que yo misma soy producto y productora de la reglamentación de cuerpos y sexualidades que se imparte de manera implícita en los escenarios educativos.

* Docente de nivel primario en el Distrito 12 de la Ciudad de Buenos Aires. Becaria del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

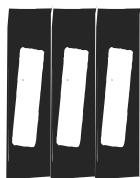
o insinuante” (sic). Por otro lado, las interacciones comunicacionales que tienen lugar en el cotidiano escolar regulan los cuerpos, voces y discursos de estudiantes y docentes, señalando de qué manera deben actuar. Por ejemplo, es común escuchar frases como: “Sentate como una nena”; “Los varones no lloran”; “Comportate como una señorita”. Otra escena escolar que persiste casi indefectiblemente a lo largo de las generaciones, es la imposición de normas, a veces tácitas, acerca de lo que las chicas y los chicos tienen permitido hacer –o se espera que hagan- durante los recreos, consignando juegos de mesa o pequeñas rondas en un rincón del patio para ellas, mientras que para ellos implican movimiento, contacto físico y grandes desplazamientos por el espacio destinado al recreo. (...)

De este modo, mediante el curriculum oculto se despliega un amplio abanico de regulaciones que imponen “destinos” acerca de lo que se espera de lxs alumxs, en tanto sean varones o mujeres, siempre en un marco de vigilancia que se asienta sobre una matriz binaria de género que sólo acepta la heterosexualidad “normal” (monogámica, basada en relaciones coitales, regida por una naturalización que asigna roles de género prefijados y por la creencia de que existen una esencia femenina y una masculina universales). Un abordaje integral de la sexualidad supone reconocer y modificar esas expectativas diferenciadas de rendimiento y comportamiento hacia varones y mujeres, entramadas implícitamente en la formación escolar. (...)

En mi propia experiencia, muchas veces me encuentro atravesada por contradicciones que surgen del “intento” de transversalizar la sexualidad en la escuela. Sin duda, la modalidad de talleres extracurriculares me permite abordar temas en profundidad sin estar implicada en/regulada por la imposición de normativas propias de las culturas escolares. Las tensiones aparecen en la escuela donde trabajo cotidianamente, en la que yo misma soy producto y productora de la reglamentación de cuerpos y sexualidades que se imparte de manera implícita en los escenarios educativos.

En este sentido, organizo y planifico las clases incentivando a lxs alumxs a que visibilicen representaciones y estereotipos en su vida cotidiana, pero en ocasiones “me descubro” manteniendo, sosteniendo esas expectativas de comportamiento mediante la aplicación del reglamento y las “normas de convivencia”, jerárquicas, dominantes y acríticas.





La educación sexual, es eso de la “semillita”

*Lucía Fornari**



En el jardín se aprende a ser “mujer y varón” ya desde el Lactario, colmado de rosa y celeste, como el Patriarcado manda y no se aprende a ser bisexual, lesbiana, travesti, trans, intersex, o lo que se te ocurra ser y sí a despreciar/ rechazar, aquello que no es el modelo heterosexual esperado. Así, se van imponiendo, de modo implícito o explícito, los que se denominan Roles y Estereotipos de género. Se trata de representaciones, ideas, discursos que funcionan como un código invisible que nos opprime, a partir de una única forma de leer la realidad (desde la cultura y la ciencia) que es heteronormativa. Según este sistema teórico, hay sólo dos cuerpos (mujer y varón), dos géneros (femenino y masculino) y un único deseo por el otro sexo. Esta sociedad hetero pauta de un modo binario los roles sobre la base de una diferencia biológica entre los sexos, diferencia que conlleva a la dominación. Determina modos correctos de ser mujer y hombre mediante una única sexualidad, la heterosexual y así opprime a todxs aquellas personas que estamos en posición de ser dominadxs.

De este modo, el patriarcado va impregnando nuestra subjetividad, nuestras relaciones personales, familiares, sociales, se mete en cada unx, y nos opprime diciéndonos cómo debemos ser/actuar /pensar/sentir/desar. Lo hace desde todas sus instituciones. En lo que se refiere a las educativas, ya desde el jardín maternal pasando por el nivel inicial y preescolar mediante juegos, canciones, consignas, retos, intervenciones docentes, carteleras, actividades, se imponen modelos heteronormativos, naturalizando mandatos, multiplicándolos al infinito, como espejos contrapuestos, en cuentos, actuaciones y celebraciones del jardín.(...)

“No le digas Seño, decile Lui!” Eso se dicen entre lxs niñxs cuando algunx me llama así (producto de años, y años de llamarnos así a lxs maestras de Nivel Inicial). Cuando

me preguntan por qué no quiero que me digan así, les digo que es porque “Seño, viene de Señorita, y señorita, es una señora chiquitita, y yo no soy, ni quiero ser señora de nadie, ni tener marido y chiquita , hace rato que no soy!!”. La mayoría se ríe, otrxs se quedan mirando, y alguna que otra maestra me mira raro... y si... soy la maestrx, Feminista, Madre, que se sospecha de Lesbiana, Zurdita, Educadora popular, que se sale de “la norma”.

Es que hay un modo de ser maestra de nivel inicial: y éste es heterosexual, divertida, linda, una especie de animadora televisiva de la Infancia, que habla siempre en diminutivo, llena de vocación y encanto...

Es que, hay un modo de ser maestra de nivel inicial: y este es heterosexual, divertida, linda, una especie de animadora televisiva de la infancia, que habla siempre en diminutivo, llena de vocación y encanto, una segunda mamá, tan canchera y macanuda, aunque no lo seas, ni lo quieras ser! Nunca una Trabajadora de la Educación y menos de la cultura, yo diría “en las y con las culturas”! (...)

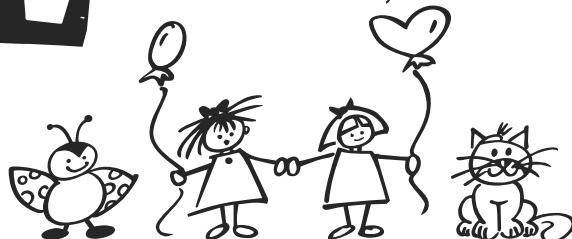
Quienes nos salimos de ese lugar, sentimos la mirada condenatoria, a veces distante, y no sólo la mirada: los silencios, el alejamiento sutil de algunxs compañerxs, el miedo a ser rechazadxs, cuestionadxs. ¿Hasta cuándo seguiremos reproduciendo esta división binaria de los cuerpos, de las subjetividades, roles y estereotipos de géneros, en el día a día del jardín? (...)



* Maestra /Tallerista de Arte en Nivel Inicial, Educadora popular feminista lesbiana. Integrante del Área de géneros y educación popular de Pañuelos en Rebeldía.

IV

Intención y Acción. Abordaje de la perspectiva de Género, un tema transversal



Patricia Mónica Aguiar*

Considero como directora de un jardín de infantes de la C.A.B.A. que el abordaje de la perspectiva de género desde la educación y situándome precisamente en el Nivel Inicial, nos compromete a pensar no solo sobre cuáles son los temas transversales sino también el lugar que tendrán estas temáticas en el Proyecto Escolar y en el ámbito del aula. (...)

La planificación didáctica como orientadora de la acción es un desafío a la hora de abordar contenidos de educación sexual integral. ¿Desde qué lugar pensarla, escribirla e implementarla? ¿Tal vez cómo disciplina, como proyecto áulico o a partir de una unidad didáctica? ¿Estos trayectos darían cuenta de un proceso transversal? ¿Qué significa transversalidad en educación? ¿A qué nos referimos cuando se habla de la perspectiva de género como un tema transversal?

Transformarnos para transformar, esto involucra nuestra propia intimidad, deconstruir la propia visión de mundo no se logra repentinamente, no es mágico, es un proceso ligado a una reflexión permanente de las narrativas personales, interacciones, el lenguaje, roles, formas de participación, las intenciones y acciones en la vida cotidiana.

La escuela es un lugar fundamental para la modificación de pautas sexistas y también puede constituirse en un lugar para reforzarlas. También para ello está la familia y los medios de comunicación.

...desconstruir la propia visión de mundo no se logra repentinamente, no es mágico, es un proceso ligado a una reflexión permanente de las narrativas personales, interacciones, el lenguaje, roles, formas de participación, las intenciones y acciones en la vida cotidiana.

La perspectiva de género supone revisar todo, desde los tiempos, espacios, creencias, textos, juegos y juguetes, distribución de tareas y responsabilidades familiares, lo relacional, las situaciones de sometimiento, de violencia y discriminación sufridas por mujeres y niñas. (...)

La escuela al registrar deja huellas, memoria activa, que permite volver y revolver, permite evaluar trayectos.

En el aula registrar es parte del hacer, cómo se hace también es una decisión a definir que es parte del pensar, dicotomías que se juntan para elaborar proyectos sexuales y relacionales, definidos entre todos y todas. (...)

Es una decisión política que no queda solo en la intencionalidad docente sino que es acción viva, implementación como proceso continuo que no remite únicamente al cumplimiento de la ley 2110, de Educación Sexual Integral, sancionada por la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en octubre de 2006, sino también a la construcción de ciudadanía, responsabilidad que asume frente a la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Una institución entre otras que se permeabiliza al cambio revolviendo las palabras que no son ingenuas ni los silencios tampoco.



* Directora, J.I.C. N°3 D.E.19

V

La escuela y el paradigma de educación sexual

*Patricia Elizabeth Pagnotta**

Educar en sexualidad es habilitar no solo la palabra, es generar espacios de intercambio con los niños/as y con los adultos (docentes y padres). Educar en sexualidad implica entender que, por mucho tiempo ha operado el silencio o la omisión en cuestiones tan importantes en la vida de las personas como lo es su relación con el propio cuerpo y con las demás personas.

Si nos ponemos a pensar y reflexionar, parándonos y mirando nuestra propia práctica como docentes, podemos plantearnos diferentes interrogantes de los cuales podremos tener o no las respuestas, como por ejemplo: ¿generamos capacidades para escuchar y hacer lugar a la diferencia y al prejuicio? ¿Cómo tratamos el tema de sexualidad en la escuela, con cuidado, con peligro, con miedos, con indiferencia, con rechazo, etc.? ¿Nos sentimos apoyadas y acompañadas desde un proyecto escuela? ¿Pudimos trabajarla con nuestras colegas? ¿Lo abordamos y llevamos a cabo desde la práctica cotidiana? ¿Aceptamos al otro tal cual es? ¿Discriminamos? ¿Como docentes leímos a conciencia y trabajamos con los materiales que nos proporciona la ley, investigamos, nos empapamos en el tema? ¿Pedimos ayuda en el momento adecuado o miramos para otro lado?

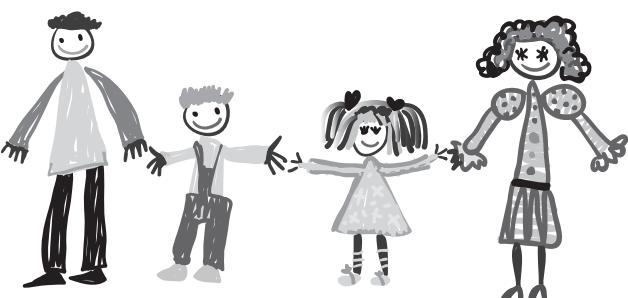
Estas preguntas revelan claramente tensiones e ignorancias, y sobre todo, se puede decir que se prefiere evitar dicho tema antes que arriesgarse a ser observado en la propia historia personal e íntima del adulto (padre o docente) el cual está lleno de fantasías, frustraciones y temores. El atreverse a tomar conciencia, saber de qué se trata, eso solo ayudaría a esclarecer algunos de los fantasmas.

Tenemos que tener en cuenta que trabajar sobre el tema de educación sexual integral en la escuela nos va a ayudar a no mirar para otro lado... A llamar las cosas por su nombre.

La educación sexual integral tiene que ver con aprender a expresar emociones y sentimientos, a reconocer y respetar valores como la amistad, el amor, la solidaridad, la intimidad propia y ajena y a cuidarnos y cuidar a los demás, dejando de lado los prejuicios.



¿Cómo tratamos el tema de sexualidad en la escuela, con cuidado, con peligro, con miedos, con indiferencia, con rechazo, etc.? ¿Nos sentimos apoyadas y acompañadas desde un proyecto escuela? ¿Pudimos trabajarla con nuestras colegas?



* Maestra de inicial. Prof. Matemática nivel secundario

VI

Cuerpos en libertad...

los títeres como objetos intermediarios

*Adriana Cecilia Lagos**

Hoy como educadoras y educadores tenemos la responsabilidad y a la vez la gran oportunidad de desarrollar la Educación Sexual Integral en la escuela siendo convocados para reflexionar sobre el lugar de la sexualidad en las Instituciones (...)

En el marco de nuestra tarea docente, podemos proponer un trato más igualitario, ayudando a que los niños y niñas comprendan la diversidad del contexto en el que viven haciendo hincapié en valores como la solidaridad, el respeto y la ayuda mutua.

Este abordaje requiere sin duda una decisión institucional, donde el equipo directivo tendrá la responsabilidad de generar espacios de encuentro y reflexión entre los distintos miembros de la institución para dar a conocer el material y profundizar sobre estos temas y diseñar las líneas de acción que posibiliten un adecuado abordaje de los contenidos de Educación Sexual (...)

Nuestros alumnos/as viven hoy una realidad muy compleja, en la que están en contacto diversas formas de organización de la vida familiar, con integrantes que desarrollan múltiples y variados trabajos y tienen distintos modos de pensar y actuar. Estas diferentes situaciones de la vida cotidiana no siempre son valoradas de la misma manera y en algunas ocasiones, se generan situaciones inequitativas, como en el caso del trabajo doméstico realizado generalmente por las mujeres y socialmente no considerado un trabajo (...)

Casi sin darse cuenta muchos adultos forman niñas sumisas, tiernas, dulces, graciosas, expresivas, sensibles, habilidosas para desempeñarse en los quehaceres de la casa y el cuidado de los bebés. Del mismo modo forman niños decididos, dominantes, competitivos, resistentes a los dolores y con un gran control de sus emociones.

Durante siglos se pensó que estas diferencias entre las conductas de mujeres y varones se debían a características dadas por la naturaleza, en consecuencia fijas e inamovibles.

Estas diferencias sirvieron para justificar divisiones de tareas y asignaciones de deberes y derechos, fijando un papel dominante para los varones y de sumisión para las mujeres. Mientras los trabajos de las mujeres se centraron en el cuidado de lo doméstico, los del varón se situaron en los espacios públicos.”



* Directora de Nivel Inicial.

VII

Educación sexual integral: un puente para acercar familias y escuelas

Silvia Cristina Kreutzer*

El concepto de sexualidad que se propone, en consonancia con la Ley de Educación Sexual Integral, excede ampliamente la noción de "genitalidad" o de "relación sexual". Consideramos la sexualidad como una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida, que abarca tanto aspectos biológicos como sociales, sicológicos, afectivos y éticos. Es decir, la sexualidad se practica y expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos. (...)

Ahora bien ¿hasta qué punto los adultos tenemos capacidades y posibilidades de trasmitir contenidos que promuevan comportamientos saludables en ese terreno?

¿Cómo podemos promover los derechos de los educandos con responsabilidad? ¿Qué procesos debemos atravesar los docentes para lograr transmitir contenidos significativos respecto de la sexualidad y que sean a la vez respetuosos de los chicos y sus derechos?

La educación sexual es una educación "para ser" más que "para hacer". Es un tipo de educación que se relaciona con la vida de las personas y con su forma de estar en el mundo y que se construye a partir del respeto hacia los estudiantes, en tanto se los concibe como seres humanos integrales, con necesidades diversas. La educación en sexualidad es, en definitiva, un tipo de formación que busca transmitir herramientas de cuidado antes que modelar comportamientos. (...)

Es indudable que las familias y en especial los padres y madres, tienen también un papel muy relevante y una responsabilidad innegable en la formación de sus hijos, también en aspectos relativos a su sexualidad. Suelen ser permeables cuando se los convoca por estos temas. Explícita o implícitamente, en el marco de las familias, los niños aprenden una serie de normas, valores, criterios y comportamientos relacionados con la sexualidad, con su posición como varones o mujeres dentro de la sociedad.



Explícita o implícitamente, en el marco de las familias, los niños aprenden una serie de normas, valores, criterios y comportamientos relacionados con la sexualidad, con su posición como varones o mujeres dentro de la sociedad”



* Maestra Secretaria, Nivel Educación Primaria.



Reconstruir el sentido de la educación. Repensar la identidad del docente

Susana Strauchler y Marcela Poczymok*

Entre el desaliento y el desafío de ser docente

En la práctica cotidiana convivimos con diferentes modelos, algunos relacionados con las actuales propuestas pedagógicas, que se nutren de la necesidad de generar más instancias de inclusión, participación e igualdad y otros que persisten fuertemente arraigados en la impronta de la escuela tradicional fundada en un mandato homogeneizador y “normalizador”¹.

Nosotras creemos que el desafío hoy implica desnaturalizar y deconstruir hábitos que tienen que ver con modelos y tradiciones arraigadas no solo dentro de la escuela sino en la sociedad. La necesidad de una renovación de la identidad docente, no es novedad, pero tal vez sí lo sea la necesidad de pensarnos a la luz de todas las tensiones y representaciones que nos atraviesan e inevitablemente posicionarnos, redireccionar nuestras prácticas y pensarnos como sujetos sociales y de derecho.

Sobre la identidad docente: Entre la tradición y la construcción

¿Es posible construir una escuela donde se enseñen los valores democráticos, donde lo diverso sea la riqueza, donde la pluralidad de voces pueda construir otros relatos, otras identidades? Una escuela en donde la colaboración y la participación sean parte de la transformación social? He aquí la necesidad, el desafío y la batalla.

La escuela sigue siendo el espacio

La escuela aún debe producir un debate profundo en su interior en donde se puedan discutir las cuestiones que la despeguen de los viejos paradigmas y la constituyan en el espacio de producción de modelos no gestados, que operen desde vínculos de confianza, de afecto, de nuevas representaciones y prácticas institucionales - pedagógicas más democráticas.

La escuela aún debe producir un debate profundo en su interior en donde se puedan discutir las cuestiones que la despeguen de los viejos paradigmas y la constituyan en el espacio de producción de modelos no gestados, que operen desde vínculos de confianza, de afecto, de nuevas representaciones y prácticas institucionales - pedagógicas más democráticas.

Entonces, ¿por qué decimos que la escuela sigue siendo el lugar? Porque a pesar de las tensiones y contradicciones que generan los hábitos fuertemente sistematizados de la tradición burocrática, la naturalización del modelo disciplinador, la fuerte imagen de la docencia como un sacerdocio, la escuela representa el espacio de lo público, un espacio que convoca a la participación y al debate que nos incluye en tradiciones vinculadas a lo colectivo, lo democrático y progresista.



* Vicedirectora y directora nivel primario

1. En la Escuela “conviven los rasgos del modelo hegemónico de la institución escolar de nuestro tiempo (separación entre sujeto que enseña y sujeto que aprende, entre el conocimiento y la ignorancia, entre el sujeto y el objeto del aprendizaje, entre el pensar y el sentir, con procesos de evaluación que son más bien control, etc.) con prácticas que tienen por objeto modificar dicho modelo” Schvarstein, 1999. en Tenti Fanfani Emilio (1999) ;El arte del buen maestro. El oficio del maestro y el Estado Educador: ensayos sobre su génesis y desarrollo en México; Pax México-Librerías Carlos Césarman, México D.F. 1988, 309 págs. Segunda Edición, enero de 1999



Derechos torcidos

Por red de maestros escritores*

Esta escritura colectiva se origina a partir de una situación escolar vivida por uno de los integrantes de la Red. Al finalizar una reunión de personal en una escuela primaria la directora comunica a los docentes:

«*Si escucho a alguien discriminar a un chico al estilo “Este es un negro de m...”, “Este boliviano no aprende” soy yo la que va al INADI¹, no la madre.*»

La frase “choca”, “golpea” y nos lleva a pensar con otros.² Las preguntas comienzan a tener lugar. Son estos interrogantes los que provocan el diseño de tres núcleos de sentido con la intención de dialogar entre pares para construir saberes pedagógicos sobre los derechos de las niñas, niños y adolescentes en la escuela.

¿Es necesario recordarle a un maestro y maestra que no hay que discriminar?

¿Se judicializan las relaciones entre directivos y maestros?

¿Denunciar a un maestro es la expresión de la renuncia a gestionar la escuela?³

¿Cuándo la denuncia se vuelve un acto de protección de los derechos?

¿Cuándo la denuncia es una amenaza?

¿Qué es aquello que llamamos “derechos”?

¿Cómo inciden las políticas públicas que desconocen los Derechos Humanos en las condiciones de enseñanza y aprendizaje?

1º núcleo de sentido: ¿Es necesario recordarle a un maestro y una maestra que no hay que discriminar?

Nos preguntamos si es necesario recordarle a un maestro o maestra que no hay que discriminar. A veces sí. La discriminación sucede tanto afuera como adentro de la escuela y sorprende, a cualquiera, debido a que esos pensamientos suelen naturalizarse en nuestro accionar cotidiano. El problema de ello es que se deja de pelear, se abandona el espanto y la indignación; lo na-

Nos preguntamos si es necesario recordarle a un maestro o maestra que no hay que discriminar. A veces sí. La discriminación sucede tanto afuera como adentro de la escuela y sorprende, a cualquiera, debido a que esos pensamientos suelen naturalizarse en nuestro accionar cotidiano. El problema de ello es que se deja de pelear, se abandona el espanto y la indignación; lo natural invisibiliza las condiciones históricas y sociales que han producido la situación.

* Proyecto Maestro más Maestro, Ciudad de Buenos Aires. integrante del colectivo argentino de educadores/as que hacen investigación desde las escuelas, www.colectivoeducadores.org.ar. Mail: maestrosescritores@yahoo.com.ar
Beatriz Siaba, Irene Tomé, Gabriela Pepe, Mónica Mastronardi, María Luz Flores y Pedro Montiel.

Colaboran en este artículo María Nélida Badini y Julio César Caraballo.

Coordinación: Rita Torchio.

1. Inadi: Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo.

2. En este sentido esta versión final surge a partir del encuentro realizado el 16 de noviembre de 2011 en la sede de UTE. Allí se intercambió con los colegas que presentaron escrituras en el eje identidad y trabajo docente. Agradecemos a ellos los aportes, y en particular, a Daniel López y a Marina Rubinstein, esta última la tutora de esta producción.

3. Interrogante expresado por Daniel López, UTE, 2011.



tural invisibiliza las condiciones históricas y sociales que han producido la situación⁴. (...) Tal como ya lo escrituró esta Red, el Otro interpela el guardapolvo blanco del maestro, entonces, muestra sus agujeros y deja escapar algo de lo que esconde. (...)

2º núcleo de sentido: ¿Qué es aquello que llamamos derechos?

(...) Ahora bien ¿cuáles son las condiciones que garantizan que el otro se despliegue como un sujeto de derecho? **Para nosotros, ser sujeto de derechos significa conceder tiempo para aprender a expresar qué se quiere, cuáles son los objetivos, y que se puedan compartir en los grupos de pertenencia.** Esto supone abrir espacios de libertad que permitan desplegar lo que se es, siendo consciente de que en este intercambio se construye una identidad colectiva.

Muchas veces se suceden situaciones que chocan con las palabras.

Como cuando Carlitos apareció una mañana en la escuela y al levantarse la remera vimos su espalda dibujada con rastros de cintazos. O cuando su madre rechazó la implicación de la escuela alegando “¿por qué se meten si es mi hijo?” O cuando se decide el destino de un niño por la intervención de un Juez, que concede la tenencia al padre, que es alcohólico. Los dispositivos del Estado para la protección de la infancia, también están atravesados por el desconocimiento, la no gestión y la discriminación en vastos fallos judiciales. Desconocer que la justicia es, en muchas oportunidades, machista, clasista y prejuiciosa, es desconocer que la componen sujetos, los jueces. Ahí también hay que interpelar los derechos y la aplicación de derechos plenos de la ciudadanía. (...)

3º núcleo de sentido: ¿Cómo inciden las políticas públicas que desconocen los DD HH en las condiciones de enseñanza y aprendizaje?

Las condiciones de trabajo se hacen notar cuando la suciedad nos sobrepasa o en el baño hay mal olor y no hay plata para lavandina. La no derivación de

4. Arbolito, en la costumbre, le ha puesto melodía a las ideas: a la tristeza te acostumbras, a la rutina te acostumbras, a la pobreza te acostumbras; a la derrota también te acostumbras. a no ser nadie te acostumbras, a amar de culpas te acostumbras, a ser esclavo también te acostumbras



presupuesto a los colegios asume la forma del desprecio a la tarea no solo del maestro, sino también de todos los que conforman la comunidad educativa.

A los docentes nos desgasta el papeleo, el registro burocrático y sin sentido. Planillas, planificaciones, informes que no expresan la complejidad de los problemas ni la urgencia de las políticas integrales para la infancia, ponen en funcionamiento “la máquina de impedir” que algo diferente suceda. La burocracia, la alineación, el fenómeno de expropiación de la fuerza de trabajo intelectual provoca que el trabajo se vuelva estéril y le resta así fuerza a la acción de un maestro o maestra. (...)

Por último, y como colectivo que escribe sus prácticas, nos preguntamos ¿Por qué hablar/escribir sobre ciertas cosas?

Hablar y pensar sobre lo que se dice, de algún modo sana. Nos protege de aquellas agresiones verbales, gestuales, no conscientes, que emergen de quien está muchas veces sujeto a sus propios miedos y miserias (de sesión en sesión, en el diván, alguien habla frente al psicoanalista; el paciente habla y en ese acto se escucha, más allá de quién esté allí, dispuesto a escucharlo).

José Antonio Marina en “La selva del lenguaje” explica que **dicha** es una cálida expresión de felicidad. En latín dicta tiene un origen sorprendente “las cosas dichas”. Este sentimiento vinculado con el lenguaje hace suponer que lo dicho trae buenos augurios.

Y el citado autor concluye: “cada vez que me acerco a la palabra me sobrecoge su complejidad, su eficacia, su maravillosa lógica, su selvática riqueza, su espectacular manera de estallar dentro de la cabeza como un fuego de artificios, los mil y un caminos por los que influye en nuestras vidas, su capacidad para enamorar, divertir, consolar, y también para aterrorizar, confundir, desesperar, como el mito de la torre de Babel.”

La Red de Maestros Escritores encuentra en la escritura colectiva una de las formas del desocultamiento, de la des-naturalización; la escritura, así, se vuelve un dispositivo de desinhibición de saberes pedagógicos.





Identidad del Trabajo social en el ámbito educativo

*Carolina Lemos, Andrea García
y Pinedo A. Cristian**

(...) 2. ¿Cómo nos definimos como trabajadores sociales en relación con el Estado empleador? ¿Qué nuevas reglamentaciones o normas pueden dar cuenta de nuestra tarea docente?

(...) nuestra función es llamada Maestra Asistente Social. Es interesante vislumbrar que esta identidad es atribuida e impuesta por las estructuras formales, lo que nos lleva a pensar en términos de Bourdieu, que este trabajo de categorización se ha puesto de manifiesto al dar sentido sobre nuestra posición como profesionales y nos ha otorgado a lo largo de la historia una determinada posición en el mundo escolar, al conferirnos una “identidad social”.

Entonces, esta forma de poder nombrar y de hacernos existir, es lograda a través de la “nominación oficial”, que vale en todos los mercados y como definición de la identidad oficial, libra a sus poseedores de la lucha simbólica de todos contra todos, al conferir a los agentes la perspectiva autorizada, reconocida por todos, adquiriendo un carácter universal. Es aquí donde encontramos una contradicción desde el campo oficial, acordando con el autor mencionado quien refiere “la retribución del título tiende a independizarse de la retribución del trabajo”, pues el mismo trabajo puede tener remuneraciones diferentes según el título de quien lo realiza, dado que el título es una institución más duradera que las características intrínsecas del trabajo.

Desde las unidades académicas más prestigiosas del país (UBA, UNLP) nos atribuyen una identidad objetivada a través del título, que es nuestro capital simbólico institucionalizado y legalizado en la Ley Nacional 23.377. Por otro lado la ordenanza N°40.593 (Estatuto del docente) y sus modificatorios mediante cumplimiento de art.1 nos denominan “docentes”, nos califican como docentes, nos premian como docentes, pero aquí la doble arbitrariedad nuevamente, ya que a la hora de titularizar cargos, allí, sí, no somos docentes, nos castigan por no serlo, ya que sólo podemos estar nominados en lo que vulgarmente se conoce como tercer listado o de títulos “supletorios”. Nos evalúa la junta correspondiente y nos ubican en el listado complementario (sin título docente), quedando así exceptuado de la carrera docente (ascensos). Tal es el alcance de la arbitrariedad, que la dirección del área de especial, recientemente, sacó un edicto debido

Es aquí donde nos preguntamos el Trabajador Social ¿es un docente, un asistente colaborador, un científico social, un artista? Qué tiene de idóneo por ejemplo un psicólogo que no tenga un trabajador social para estar frente a alumnos? Quién lo determina? Por qué?

a la falta de docentes en el escalafón B, de “Aspirantes sin Título Básico para Prueba de Idoneidad” que reúnan uno de los siguientes requisitos: Psicopedagogo, Prof. en Psicopedagogía, Prof. En Cs. de la Educación, Lic. Ciencias de la Educación, Lic. en Psicología, Lic. en Psicopedagogía.

Es aquí donde nos preguntamos el Trabajador Social ¿es un docente, un asistente colaborador, un científico social, un artista? Qué tiene de idóneo por ejemplo un

* Licenciados en Trabajo Social, modalidad Educación Especial.

psicólogo que no tenga un trabajador social para estar frente a alumnos? ¿Quién lo determina? Por qué?

Como mencionamos anteriormente, al interior del campo educativo, en los tres escalafones del área especial, existe un “equipo interdisciplinario”. Este término no es utilizado de igual manera en las escuelas, dado que desde el Estatuto del Docente es denominado “gabinete” y reproducido por algunos equipos de conducción en sus prácticas discursivas, al igual que por algunos actores sociales que forman parte de las instituciones.

Desde nuestra posición como trabajadores sociales, acordamos en utilizar el primer término. El mismo está conformado por psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo y trabajador social. Resulta llamativo que en el escalafón C, durante este último tiempo, se han incorporado las tecnicaturas como los terapistas ocupacionales y psicomotricistas.

(...) El saber que tiene tanto el Equipo de Conducción como la psicopedagoga y la psicóloga es un saber acreditado históricamente y hegemónico, en comparación con el trabajo social que aparece doblemente subordinado, por un lado al campo científico y por otro al campo administrativo. De esto damos cuenta, cuando ambas profesionales orientan la acción del otro, de modo que se inmiscuyen en un campo social, que no les compete y en cierta forma producen una subjetivación del campo del Trabajo Social, que se corresponde con la narración hegemónica, es decir, como ejecutor de políticas sociales, o becas escolares, o “controlador” de las familias.

Entonces planteamos ¿Qué posibilidad tiene el Trabajo Social para lograr una autonomía relativa y ser acreditado dentro del campo científico?

Otra cuestión es la urgencia de solución a los problemas que tienen los sujetos, quienes demandan a los Trabajadores Sociales para que intervengan de forma asistencialista, es decir, para que actúe como dador de recursos; interesados en el “fin”, y como consumidores, se interesan en el producto final, en la respuesta inmediata; pero ¿y el proceso de trabajo del trabajador social? ¿Interesa?

De esta manera se desprende una tendencia orientada hacia una ingeniería social, en donde los problemas sociales se convierten en problemas técnico instrumentales. Se dan “respuestas a los problemas mediante técnicas, es decir, mediante procedimientos eficaces para el logro del fin”. Aquí cabe brindar como ejemplo práctico, cuando los docentes demandan al Trabajador Social, que llamen y averigüen qué pasa con Fulanito porque está faltando mucho, lo cual se visualiza en frases tales como “Juan está faltando hace una semana, por qué no llamas para ver qué pasa” o “Ana viene sucia, está llena de piojos, por qué no hablás con los padres?” (...)





Escuelas multiculturales: proyectos colectivos

Norma Acosta*

Algunas certezas:

Busco significaciones, trato de leer miradas, silencios, extrañezas, irregularidades, lo no explícito y lo implícito también, los secretos, los tipos de alianzas, los mensajes verbales y corporales. Nada me es ajeno, quiero captar lo normal sin hacerlo anormal. Quiero prestar atención a las conductas, observo-registro-analizo. Qué grado de autonomía, de contacto con la realidad circundante, de privacidad, de confianza tienen.

Mi interés es sospechar significaciones y llegar a conclusiones no rotundas. Voy a insinuar no enunciar una hipótesis porque carezco de los medios para hacerlo segundo. No quiero caer en confusiones, ni enredos; no pretendo llegar a generalizaciones, ni abstracciones, ni hacer inferencias.

No quiero comprobar nada porque estoy corrupta de prejuicios instalados desde las teorías. Mis búsquedas no nacen de la conciencia de plenitud sino de sentir las carencias y mutilaciones del sistema.

- **Primera aclaración:** Yo voy a analizar el discurso. Voy a escribir.
- **Segunda aclaración:** No pretendo ser profética, ni vaticinar resultados, quedaré con mi mejor cara de pronóstico reservado. Pero seré seria y diré la verdad, al menos la que yo veo.
- **Tercera aclaración:** Mi análisis será incompleto. Como descreo del subjetivismo y me resisto a exponer en forma plañidera mis sentimientos, cuando no tenga más que decir en forma sencilla, hasta casi ingenua y pueril, no diré más.
- **Cuarta aclaración:** Mostraré una colección de "miniaturas etnográficas".
- **Quinta aclaración:** Utilizaré la improvisación como proceso creativo, como liberación de los bloqueos. Ya

no se precisan más maestros explicadores, los problemas comienzan cuando una voluntad pretende sujetar una inteligencia. Tal vez deba comenzar a utilizar este hábito de los alumnos de no tener hábitos. Dice Virno: "Sólo aquel que ha adquirido cierta práctica en la aleatoria mutabilidad de las formas de vida urbana sabe cómo comportarse en las fábricas del 'just in time'". Debemos buscar el movimiento de aprender más que el resultado.

Ya no se precisan más maestros explicadores, los problemas comienzan cuando una voluntad pretende sujetar una inteligencia.

Algunas respuestas:

1- Las obras de títeres, las producciones escritas, la radio, el mural de fotografías, el trabajo con los compañeros de la escuela especial, los talleres, los videos, el cine debate y algunas cosas más fueron la respuesta a la pregunta número uno: cómo se vinculan los alumnos desde la acción y desde la indiferencia. Hacen "ranchadas" que son difíciles de desmembrar y perduran. Sin embargo el trabajo colaborativo generado a través de las propuestas del proyecto de lectura y arte fracturó algunas agrupaciones y logró integrar lo diverso.

2- El saber en el aula circula a través del lenguaje, oral y escrito u oral o escrito. Pero en estos años de docencia vamos descubriendo que la palabra no es confiable, que las palabras de los libros, de las exposiciones docentes son imperfectas, falsas, vacías, que no reflejan adecuadamente la realidad, son insuficientes, muchas, demasiadas para expresar obviedades o mentiras o medidas higiénicas. El saber es una herencia que recibi-

* Prof. Lengua y literatura – nivel secundario

mos resignadamente a partir de una cultura libresca. Sin embargo el lenguaje es muchas veces un obstáculo entre el alumno y su ser más profundo. Hay una realidad más honda que el lenguaje obstinado no traduce y sí lo puede hacer el juego, el arte, las prácticas de laboratorio, la acción solidaria. No es sólo el lenguaje el que todo lo explica. El saber circuló amalgamando las capacidades individuales con las colectivas y las posibilidades superaron los límites.

3- Paradójicamente, las voces que escucha el profesor o que no escucha son un montaje discontinuo, son como los cristales del caleidoscopio, el ojo del observador, el oído del profesor arma lo que está suelto, cierra las figuras como propone la Gestalt, recoge pedazos sueltos, silencios y nuestra tarea es orquestar e interpretar la sinfonía. Si pudiéramos corrernos del agobio, del aburrimiento, activar propuestas de enseñanza sin pensar tanto en las incompetencias de los alumnos, escucharíamos mejor voces que nos están diciendo algo y que no podemos ni siquiera decodificar.

4- Ahora bien, por qué se callan esas voces, por qué el silencio, por qué no les damos la voz a los alumnos. Tal vez escucharíamos críticas que no queremos escuchar, tal vez sospecharíamos que el fracaso no es de ellos sino nuestro, que nuestras prácticas de enseñanza y evaluación ya no sirven. El bajo rendimiento en los aprendizajes, la deserción, la falta de conocimientos aún de los aprobados y egresados demuestran con pena que la culpa no es sólo de los alumnos que no estudian, sino del fracaso de nuestras maneras expositivas de seguir dictando las materias, nuestra falta de interés por los verdaderos intereses de los jóvenes, nuestras vetustas maneras de evaluar donde sofocamos al alumno en lugar de verificar su aprendizaje. La evaluación es más un castigo que la comprobación si ha producido o no el aprendizaje y cumplido el objetivo de enseñanza.

5- Nuestras largas ceremonias escolares que nos dan seguridad nos liberan de advertir el caos que está detrás de cada cosa, de cada alumno, de cada vida. Hay algo

que nos aplasta: es la burocracia, los papeles que completar, los planes que llegan de afuera y hay que cumplir con ellos. En lugar de sentarnos los docentes de esta comunidad, debemos observar qué nos ocurre, qué alumnos tenemos, qué nos pasa, qué queremos y luego, comenzar a completar declaraciones juradas, horarios. Hacemos todo al revés. No nos debemos encajar en los planes. Los planes que vienen de afuera deben servirnos para nuestra realidad de alumnado, nuestros problemas internos, nuestras deficiencias, nuestras necesidades.

6-Tal vez haciendo un intento de entender la circunstancia, de encontrar los quizá entre los sí y los no, podamos abandonar las utopías de una escuela perfecta, de un alumno idealizado, de libro de pedagogía de la década del 30. No se puede seguir afianzando el disciplinamiento del pensamiento, no existe más el manual del alumno, no se puede más unificar, controlar, ordenar todo. "Mi familia es un caos" me dijo días atrás una colega. "No es convencional" le respondí. ¿La escuela es un caos? No, no es la escuela convencional, esa que nos enseñaron en el profesorado que debe ser, y debemos prepararnos en lugar de resistir pasivamente para vivirla con alegría porque está llena de posibilidades frente a una cultura distinta con la cual no estamos dialogando sino insultándonos, llevándonos a las patadas.

Vivimos añorando una escuela que ya no existe, es el síndrome del nido vacío que se vive en los hogares cuando los hijos crecen y se van. Nuestro nido está vacío porque no vemos los nuevos pájaros que llegan a él, seguimos esperando golondrinas de otro verano. En lugar de crear lazos hacia fuera, hacia la sociedad que nos rodea, nos cerramos, bajamos las cortinas de las ventanas que dan a la calle, sólo atendemos de 9.00 a 11.00 y de 14.00 a 16.00. ¿Por qué necesitamos horas institucionales, por qué los proyectos, los cambios, las innovaciones no se hacen dentro de la escuela real?

Pareciera que hay dos escuelas, la real y la de los proyectos. Cuánto esfuerzo.





Lectura para todos. Prácticas de lectura y escritura para la inclusión

*Equipo de lectura de Proyecto Comunidad**

Las medidas de orden nacional tales como la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 y la Asignación Universal por hijo, decretada en 2009, han avanzado en la ampliación de los derechos y en la inclusión de los sectores populares al sistema educativo, aumentando los niveles de escolarización. En consecuencia, el desafío actual es lograr las condiciones de posibilidad, en el marco de la igualdad de derechos y oportunidades, para una trayectoria educativa exitosa.

En este sentido, como proyecto político educativo proponemos diversas acciones tendientes a dar respuesta a la desigualdad de oportunidades que existe en el acceso de los sectores populares a la educación, y a proponer transformaciones en las políticas públicas educativas que lleva adelante el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Actualmente la organización sostiene una propuesta educativa y cultural en tres Centros Educativos ubicados en villa 20, en villa 3 y en el "Barrio Néstor Kirchner" (en Villa Lugano).

Basados en la experiencia de los centros educativos y de los docentes que integran el equipo de educación de Proyecto Comunidad, desde hace dos años comenzó a implementarse la propuesta "Lectura para todos", un proyecto de promoción de la lectura desde una mirada sociocultural, que pone en acción estrategias de lectura en las que sea posible recuperar la voz de los lectores como perspectiva desde la cual observar el proceso de construcción de significado en los textos. Esta perspectiva implica una ruptura del modo de leer hegemónico. Asimismo, concebimos que promover la lectura es tam-

bién promover a los sujetos para que no sean excluidos del campo de la cultura escrita y del sistema educativo. Con el doble objetivo de generar sujetos autónomos y activos en su relación con el conocimiento y de democratizar el acceso a los libros, se trabaja en distintos centros educativos en el armado y la ejecución de proyectos de promoción de la lectura, en propuestas de capacitación docente y en jornadas de promoción a la lectura en el espacio público.

En este trabajo y a partir de las actividades desarrolladas con nuestro equipo pretendemos mostrar que otras prácticas de lectura son posibles y que estas pueden encerrar una poderosa herramienta contra la desigualdad, la exclusión, la valoración real de la diversidad y el multiculturalismo así como la construcción de la identidad.

(...) comenzó a implementarse la propuesta "Lectura para todos", un proyecto de promoción de la lectura desde una mirada sociocultural, que pone en acción estrategias de lectura en las que sea posible recuperar la voz de los lectores como perspectiva desde la cual observar el proceso de construcción de significado en los textos.

* Manuela González Ursi, Ornella Vanina Chimenti, Noelia Raquel Lynch. Prof. del Nivel Primario, Prof. del Nivel Primario y Prof. en Letras-Prof. del Nivel Primario

Desarrollo

Históricamente las prácticas de lectura, relacionadas con la literatura, estuvieron y están relacionadas a cuestiones como la identificación de autores, movimientos artísticos, géneros y el descubrimiento de “lo que quiso decir el autor” o lo que la academia dice que el autor quiere decir. El abordaje de la lectura de literatura estuvo y aún está en muchas de nuestras escuelas secundarias ligadas a un paradigma historiográfico, estudiada por períodos y sus relaciones históricas.

Sin embargo este no es el único paradigma vivo en nuestras escuelas. A partir de los años 90 y con la implementación de la Ley Federal de Educación se instauró en nuestros diseños curriculares y en los libros de texto el paradigma de la comprensión de textos y la división por tipologías textuales. En ese marco, la literatura pasó a ser un discurso social más y la comprensión supeditada a las micro y macro estructuras de los textos. Según esta mirada si los alumnos conocían el esqueleto podían escribir y comprender cualquier texto. Una visión utilitarista de la lengua y de los discursos, con una ideología netamente neoliberal.

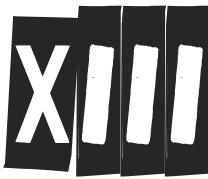
Las recetas abundaron, se ofrecieron tips para escribir textos argumentativos, expositivos, informativos. Sin embargo a la mayoría de nuestros alumnos cada vez les costaba más expresar sus ideas, mostrar quiénes eran a través de la lengua, no se apropiaban de palabras ni discursos, sino de formatos pre moldeados y así ,escribir, se convirtió en una tarea imposible en la escuela.

Con el avance de la especificación de las didácticas de la lengua y la literatura, caminamos lentamente hacia un cambio de paradigma, situándonos en una mirada sociocultural de las prácticas de lectura y escritura. Al pensar en prácticas, pensamos en los sujetos y los modos en que ellos se relacionan con la palabra escrita.

Desde esta mirada libro- texto y sujeto se conforman como una unidad creadora de nuevos sentidos donde ambos mundos, el que encierra la palabra escrita y el del lector, confluyen, se unen, luchan, coinciden y disparan nuevas palabras, imágenes y sentidos.

El equipo de Proyecto Comunidad se basa en estos nuevos enfoques de la didáctica para poder repensar una práctica docente que, si bien arraigada en espacios de educación no formal, pueda llegar a la escuela, creemos que el formato de taller es posible en los Centros y en nuestras aulas a partir de una revalorización de este modelo didáctico que se aleje de los preconceptos que lo ubican como un espacio de menor conceptualización y donde no hay saberes en juego. (...)





Capturando la riqueza de las diferencias para llegar a la integración intercultural dentro y fuera de la escuela

Silvia J. Sueldo*

La escuela argentina, homogeneizadora desde su creación, encargada de educar al soberano con un perfil definido, con un modelo europeizante, ve claramente desafiadas sus consignas fundantes.

¿Puede ser que la idea de “crisol de razas” que atravesó quasi con jactancia a la escuela pública durante décadas ya no sea motivo de orgullo? ¿Qué ha sucedido? ¿Qué es lo que ha cambiado? ¿Qué ideas se ven desafiadas desde las últimas décadas del siglo pasado? ¿Será que la otrora función igualadora de la educación queda desdibujada por las fuertes oleadas inmigratorias tanto de los países limítrofes como del sur asiático?

Antes se decía que “los argentinos descendíamos de los barcos” como si eso nos hiciera superiores culturalmente a los demás pueblos de Latinoamérica. La escuela cumplía muy bien su cometido de hacer invisible cualquier diferencia, formaba con un modelo que homogeneizaba buscando un perfil determinado de alumno y de familia (coincidentes con el taylorismo y el fordismo que surgían en los países desarrollados).

Con la crisis socio-económica de fines del siglo pasado, el fracaso del modelo capitalista, la búsqueda de mejores condiciones de vida, de un trabajo estable con una remuneración justa para los adultos, la posibilidad de recibir educación formal para los niños y condiciones dignas de vivienda y salud para todo el grupo familiar se conforma a nivel mundial un movimiento migratorio hacia las grandes urbes, aparentemente más promisorias, en cuanto al alcance de un bienestar físico, económico y social.

Buenos Aires no es la excepción a la regla y la conformación de su población también se modifica. Las diferencias que antes se ocultaban ahora comienzan a hacerse visibles y la escuela (como siempre ha sido), se transforma en el espejo social que reproduce las diferencias del entorno siendo el primer lugar donde la multiculturalidad se hace palpable.

“...Cuando hablamos de interculturalidad nos estamos refiriendo al reconocimiento de espacios de posibilidades, los cuales hasta el momento, no se reconocían por estar excluidos de la lógica de un orden estatal que descansaba en el supuesto de la homogeneidad”...” esto produce conflicto de poder porque las heterogeneidades sirven de espacio para que madure un nuevo desafío al orden estatal imperante...”¹

La problemática se produce cuando desde la legislación se habla de igualdad de oportunidades, acceso a la salud, a la educación, pero es la pobreza y el rechazo a lo diferente lo que margina.

La diversidad cultural ha venido para quedarse en nuestras instituciones educativas. ¿La pregunta, entonces sería: es la diversidad un impedimento? ¿La diversidad se transforma en un pesado escollo que soslayar en nuestra práctica docente? ¿Cómo trabajar con la diversidad? y mejor aún preguntarnos ¿cómo trabajar con la diferencia o cómo lograr una práctica docente que se enriquezca con la diferencia? El énfasis estaría en transformar la multiculturalidad en interculturalidad.

La diversidad puede convertirse en un recurso muy valioso para ahondar en la riqueza que cada cultura encierra.

* Supervisora adjunta curricular. Maestra de Educación Musical.

1. Zemelman, Quintar, Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento

Desde mi área, la Educación Musical, al ser fuertemente expresiva y con una gran impronta puesta en la creatividad, la propia identidad y la identidad “del otro” quedan sumamente expuestas: en las producciones musicales hay que moverse, tocar instrumentos y hay que cantar, lo que puede llegar a ser sumamente difícil en niños y niñas provenientes de culturas que han sido silenciadas.

Muchas veces la pobreza y la marginación degradan tanto la dignidad humana que las personas pueden llegar a pensar que no tienen nada para dar. Sus voces son calladas sistemáticamente hasta perderse. Es función de la escuela, de los que tenemos el poder de llegar a estas comunidades, el buscar la forma de devolverles esa voz nacida de la dignidad.

El desafío de nuestro presente consistirá en ver qué hacemos con la diversidad. ¿La ignoramos? ¿Tratamos de homogeneizar? ¿Nos quedamos con una mirada nostálgica del pasado o aceptamos la riqueza que deviene de lo diferente y lo transformamos en recurso para la educación integral del individuo?

La normativa vigente para las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires antes mencionada, así como las Leyes Nacionales (Ley de Migraciones N° 25.871 y su reglamentación) nos llevan a repensar la idea de igualdad.

Al hablar de igualdad no nos referimos a buscar un modelo de niño, un molde a seguir para generar un grupo de adultos idénticos y sobre adaptados donde todos opinen lo mismo y tengan las mismas inclinaciones. El concepto al que nos referimos es al concepto de igualdad de oportunidades para generar un camino de acceso más justo a la niñez, a la adolescencia y a la adultez.

Lograr que todos los alumnos tengan igualdad de oportunidades dependerá, de la política educativa vigente. Los niños que provienen de hogares pauperizados deberían tener las mejores escuelas con el mejor equipamiento, tener a los mejores docentes: los docentes más comprometidos, con mejor formación. Sólo así, la balanza de la justicia social equipararía las desventajas con que han nacido estos niños.



Al hablar de igualdad no nos referimos a buscar un modelo de niño, un molde a seguir para generar un grupo de adultos idénticos y sobre adaptados donde todos opinen lo mismo y tengan las mismas inclinaciones. El concepto al que nos referimos es al concepto de igualdad de oportunidades para generar un camino de acceso más justo a la niñez, a la adolescencia y a la adultez.

Para ello es necesario un Estado que proteja (como es el espíritu de la Ley) y brinde más oportunidades a los que menos tienen.

Lamentablemente, con la gestión actual de la Ciudad de Buenos Aires, de los que menos tienen es de quienes menos se ocupa el Estado. La zona sur de la ciudad tiene aulas en condiciones paupérrimas, superpobladas, poniendo muchas veces en peligro la integridad física de los alumnos y docentes y sin los recursos para paliar las injusticias a las que se ven sometidos los alumnos. Esta política educativa, que profundiza cada vez más las diferencias, no motiva en lo más mínimo a los docentes mejor formados a afiliarse a la cruzada de sostener el peso de la escuela sólo con su cuerpo y su vocación...

- Es aumentando la cantidad de edificios destinados a escuelas (no creando “polos educativos” que demoran años y años en terminarse y se inauguran en condiciones de absoluta precariedad, carentes de mobiliario, donde no funcionan ni siquiera las cloacas).
- Es incrementando la cantidad de salas de Nivel Inicial (actualmente con 30 niños o más a cargo de un sólo docente ¿dónde está la enseñanza personalizada allí?).
- Es aumentando las secciones de grado (no cerrando 82 cargos como se intentó).
- Es mantener las escuelas en condiciones, sin techos que se caigan por la primera lluvia, con gas, con cableados eléctricos que no pongan en peligro la integridad física de los niños.
- Es proporcionando personal auxiliar para que las escuelas puedan funcionar en condiciones adecuadas de higiene (no esperando, como sucede, años para que se nombre al reemplazante de un agente fallecido).
- Es proveyendo estímulos para que los docentes más comprometidos y capacitados trabajen en las zonas más desfavorables. Incentivos económicos y de condiciones laborales.
- Es creando cargos de maestros volantes en cada escuela.
- Es dignificando la tarea del maestro, para que se motive a muchas más personas a abrazar la carrera docente. (...)



XIV

El olvido está lleno de memoria

Secretaría de Educación de la APDH*

*el olvido está tan lleno de memoria
que a veces no caben las remembranzas
y hay que tirar recores por la borda*

*en el fondo el olvido es un gran simulacro
nadie sabe ni puede/ aunque quiera/ olvidar
un gran simulacro repleto de fantasmas
esos romeros que peregrinaran por el olvido
como si fuese el Camino de Santiago*

*el día o la noche en que el olvido estalle
salte en pedazos o crepítele/
los recuerdos atroces y los de maravilla
quebrará los barrotes de fuego
arrastrarán por fin la verdad por el mundo
y esa verdad será que no hay olvido.¹*



(...) Nuestra propuesta, para este Congreso, es pensar entre todos y todas la importancia que puede tener para el ámbito educativo, el patrimonio, en este caso el ex CCDT y E "Virrey Cevallos", para el aprendizaje de la memoria. Por otro lado, es importante considerar y discutir sobre una metodología que colabore con una educación liberadora. Para ello nos planteamos en nuestro trabajo las siguientes consideraciones:

¿Qué queremos decir cuando mencionamos la palabra memoria? ¿Cuál es la diferencia entre memoria y memorias? ¿Qué conceptos nos permitirán continuar construyendo, con diversidad de voces, una práctica en interacción con la teoría? Si queremos rescatar la memoria ¿cuál es la importancia de conocer y utilizar el patrimonio como un elemento significativo para el apren-

dizaje? ¿Qué aspectos pedagógicos se deberían tener en cuenta para desarrollar propuestas educativas que propiciaran desestabilizar el saber preconcebido y comenzar a construir un saber entre todos y todas a través de la reflexión? (...)

Secretaría de Educación de la APDH

(...) Desde nuestro grupo, cuando mencionamos la palabra memoria, pensamos en una instancia abierta que se va construyendo con los distintos discursos y subjectividades. Podemos exemplificar tomando un elemento entre otros. Desde la CONADEP o bien cuando se realiza el juicio a las Juntas Militares el concepto de los detenidos desaparecidos, o bien, los de sobrevivientes se los enmarcaba en el concepto de "víctimas", una vez que

* Trabajo colectivo realizado por los integrantes de la Secretaría de Educación de la APDH : Alicia Herbón (coordinadora), María Soledad Astudillo, Gisela Cardozo, Francisca Di Carlo, Pedro Fernández, Bella Friszman, María Gabriela García, Diego Guiñazú, Lorena Lasa, Natalie Naveira, Carlos Schröder, Natalia Stoppani y Paula Topasso.

1. Tomado del libro de Mario Benedetti *El olvido está lleno de memoria*, Estrofas del poema **Ese gran simulacro**.

Cuando hablamos de memoria, en derechos humanos, estamos trabajando también con el olvido. Podríamos decir, entonces, que reforzamos la memoria como una resistencia contra el olvido.

la sociedad toda, toma conciencia de lo sucedido con el terrorismo de estado, comienza una etapa en que las víctimas adquieren su verdadera dimensión como personas comprometidas con su momento social y empiezan a ser “militantes” pertenecientes a una organización política o a un grupo social. Así, podemos ver cómo la memoria se va modificando y ya se recuerda a cada uno de ellos involucrado en un proyecto de vida, con sus ideales de un mundo nuevo, más justo. Pasan de “víctimas” a “militantes”. La memoria del terrorismo de estado se va construyendo. Lo mismo podemos decir a través de los juicios a los represores donde se van agregando los crímenes de género y nuevamente podemos decir que el concepto de memoria se va ampliando, y reconstruimos el discurso de la memoria. Desde nuestro punto de vista, podemos decir que la memoria nunca se cierra, siempre hay nuevos elementos que el contexto histórico no permitió ver, otra mirada desde una nueva subjetividad en la búsqueda de la verdad. Compuesta por distintas subjetividades cada una con su recuerdo, con su reconstrucción de la memoria. Por eso hablamos de memorias, de diversidad de voces.

Cuando hablamos de memoria, en derechos humanos, estamos trabajando también con el olvido. Podríamos decir, entonces, que reforzamos la memoria como una resistencia contra el olvido. “La problemática de la memoria social -como dice Hugo Vezzetti- emerge con fuerza en la Argentina en directa relación con la enormidad de crímenes que golpean la conciencia colectiva y llaman a algún tipo de acción o reparación por parte de la sociedad”.²

El debate y la reflexión son más extensos e intensos en la propia disciplina de la historia, especialmente entre aquellos que reconocen que el quehacer de los/as historiadores/as no es simple y solamente la “reconstrucción” de lo que “realmente” ocurrió, sino que incorporan la complejidad en su tarea. Una primera complejidad surge del reconocimiento de que lo que “realmente ocurrió” incluye dimensiones subjetivas de los agentes sociales, e incluye procesos interpretativos, construcción y selección de “datos” y elección de estrategias narrativas por parte de los/as investigadores/as.”³

Vemos cómo las distintas voces interactúan, en las concepciones de distintas teorías.

Pasemos a la segunda formulación: Si queremos rescatar la memoria ¿cuál es la importancia de conocer y utilizar el patrimonio como un elemento significativo para el aprendizaje? En nuestra experiencia en el taller realizado en el ex CCDT y E Virrey Cevallos se comprobó que se pudo re significar el espacio de dolor y muerte en un espacio de vida y reflexión, tal es así que algunos de los integrantes organizaron y llevaron a sus alumnos a recorrer ese espacio porque creyeron que era importante para enriquecer el trabajo sobre la memoria. En nuestro país, la memoria surgió, en principio, como una resistencia contra el olvido que quisieron imponer los propios militares y otros actores sociales interesados en el proceso de silenciamiento, ante la posibilidad de que la democracia pudiera mantenerla viva, a través de la verdad y la justicia.

2. Vezzetti, Hugo, Pasado y Presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina, Buenos Aires, Siglo Veintiuno editores, 2002

3. Jelin, Elizabeth, Los trabajos de la memoria, Madrid, Siglo Veintiuno editores, 2001.



La verdad constituye la esencia de la memoria y éste, fue el principal objetivo de los organismos de Derechos Humanos: hacer conocer la verdad, no sólo a la sociedad argentina, sino también a la opinión pública internacional. Una de las maneras más productivas en su conocimiento creemos que es a través de la educación formal y no formal.

Las ideas de las que se parte, para poder multiplicar el saber y la práctica de los derechos humanos en la escuela, se refieren a la toma de conciencia de que toda persona es sujeto de derechos, que si éstos no son para todos/as, sólo constituyen un privilegio, que no son separables, porque si uno es violado, todos están en riesgo inminente, además de integrales, son exigibles. (...)

Algunas palabras sobre Ex - CCDT y E, Virrey Cevallos

El Ex Centro Clandestino de Detención y Tortura conocido hoy como "Virrey Cevallos" fue un edificio operativo de la Fuerza Aérea, ubicado en el barrio de Montserrat, en la calle Virrey Cevallos 628/630. Funcionó entre los años 1976/1977 y por él pasaron un número no determinado de detenidos-desaparecidos. (...)

En el año 2003, la organización "Vecinos de San Cristóbal contra la impunidad" inició una campaña de denuncia pública y el reclamo de expropiación del edificio como "Sitio de Memoria", con la participación de ex detenidos del lugar y familiares.

Esta campaña se extendió hasta que la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires, con fecha del 9 de septiembre de 2004, por Ley 1454, declaró al inmueble de utilidad pública y sujeto a expropiación.

El 28 de octubre de 2004, por Ley 1505, se lo declaró "Sitio Histórico y de Protección Especial Edilicia". El 10 de abril del año 2007, el Instituto Espacio para la Memoria (IEM), recibió del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires la tenencia del inmueble. A partir de entonces, el IEM, vecinos del barrio y ex detenidos-desaparecidos, han emprendido la restauración edilicia de este sitio, para llevar adelante un proyecto de recuperación de la memoria histórica ⁴ (...)



4. Texto brindado por las autoridades a cargo del Ex – CCDT y E Virrey Cevallos para la presente ponencia.

XV

Libre como el viento

*Emilse Aguilera**

El pasado: ¿NO pisado?

No es como dicen muchos, revolver en el pasado. Olvidar no nos hace más fuertes, ni más maduros, todo lo contrario, nos vuelve más vulnerables. En infinidad de momentos somos “rescatadores de la memoria”. (...) Mi intención es contribuir a la construcción de la memoria colectiva y una identidad de barrio que se encuentre presente no solo en el patrimonio tangible, sino también en el hacer y en los ritmos cotidianos. El aprender a hacer memoria, es parte de la escuela, porque así se aprende a ser libres y a formarse como ciudadanos con derechos.

Casa nueva, ¿vida nueva?

“Así llego Liliana, (la señorita Lili para los conocidos), a una sala nueva, con mucha luz natural, (nada que ver con la sombría sala del fondo de la primaria que la cobijó durante tantos años). Mesas y sillas como las había soñado, de colores, sanas, listas para sus alumnos. En el camión trajeron los muebles del rincón de dramatizaciones, las perchitas del roperito, los muñecos, bloques y las plantas.

¡Tirá esas plantas! (le gritaron las compañeras que llegaban desde otras de las salas de otra escuela primaria). No, les dijo Lili, las hicimos con los chicos el año pasado, y nos costó un montón sostenerlas tan lindas así que ¡se quedan!.

¿Cuántas veces vivimos esto? Los docentes somos así, “aves de paso” en las instituciones, (por cuestiones del sistema, puntajes, suplencias, trasladados etc.) y a más de uno nos tocó llegar a una escuela con gente “histórica”, y planteos como los de Lili. Y el arribo, lleva al cambio, a tirar porque “no sirve”, sin siquiera consultar, y criticar la

acción ajena como que si el otro siempre estuviese equivocado, sin hacer una introspección sobre lo que lo moviliza y los ¿por qué?

«Las identidades y las memorias no son cosas sobre las que pensamos, sino cosas con las que pensamos. Como tales, no tienen existencia fuera de nuestra política, nuestras relaciones sociales y nuestras historias» (Gillis, 1994: 5). (...)

La memoria es un elemento constitutivo del sentimiento de identidad, tanto individual como colectiva, en la medida en que es un factor extremadamente importante del sentimiento de continuidad y de coherencia de una persona o de un grupo en su reconstrucción de sí mismo. Hace años vivencé la mudanza del “Carrillo”, (hoy escuela infantil 4 D. E. 19), de los locales originales al edificio nuevo y flamante. Para muchos, “un lujo en medio de la villa”, para otros un derecho adquirido y merecido luego de vivenciar carencias y manoseos burocráticos. (...)

La historia no está solamente escrita en tinta en los libros, sino en las palabras de los que lo vivieron. Nuestro presente merece que tengamos memoria, porque es construcción del nosotros, de pertenencias, es expresión y comunicación de identidades.

De “Lo inmediato, ahora y ya”, a... “Hacer historia”

El objetivo del trabajo es reflexionar y contribuir a generar espacios de encuentro, intercambio de experiencias y

* Maestra de Sección.

articulación de redes, a través del ejercicio de la memoria. El rescate de fotografías, anécdotas, imágenes mentales plasmadas en la hoja, (por ejemplo en un libro que se puede iniciar para la biblioteca de la nueva escuela), una carta de un ex alumno y sus vivencias, un dibujo de un niño. Un PEI que se vincule con la valorización del nuevo edificio y la nueva convivencia, pero se sostenga desde el ¿De dónde venimos? , respetando los tiempos de las personas y sus vivencias. (...)

Conclusiones:

“Porque el tiempo pasa y nos vamos poniendo viejos.”
“Nadie puede respetar lo que no se le demostró el por qué del respeto.”

La importancia de los lugares está en que se constituyen no solo algo físico y visible, sino que además son depositarios de memorias, historias, significados, que manifiestan el aspecto más inmaterial, pero a la vez más social del individuo y su grupo. La historia no está solamente escrita en tinta en los libros, sino en las palabras de los que lo vivieron. Nuestro presente merece que tengamos memoria, porque es construcción del nosotros, de pertenencias, es expresión y comunicación de identidades.

Una vez nos dijeron que “si no están, no existen, están desaparecidos” “están ausentes para siempre”; se olvidaron de la memoria, que no escapa a nadie ni a nada... La comunidad educativa hoy se expresa, se valora la memoria local, en enseñanzas y aprendizajes por la protección del patrimonio cultural.

En mi humilde opinión es un orgullo que en la escuela pública se trabaje sobre este eje fundamental. El trabajo sobre la memoria de los derechos vulnerados en cada comunidad, el brindar propuestas de enseñanza que involucran a todos/as los/las participantes de la comunidad educativa.

Seguramente hoy Lili tendría más gente que comprenda que quiere y necesita conservar sus plantas, y no es un mero capricho...o cuando llora el día del Patrono no es por llamar la atención, y querer ser más, sino porque recuerda su llegada a un nuevo espacio que le era ajeno y distante.





Memoria, relato e identidad. La intervención docente en la construcción de sentido de pertenencia

*Andrea Altomare**

i Cómo articular el discurso que nos incluya a nosotros y a los otros como individuos e integrantes de una comunidad? La búsqueda de una respuesta posible a este interrogante nos conduce a entrelazar las disciplinas de Historia, Filosofía, Pedagogía y Literatura. En lo específico, se toma la literatura como lectura del mundo y como vínculo desde el lenguaje.

La profundización de esta interdisciplinariedad es una herramienta que el trabajador de la educación debe utilizar y poner en juego en sus intervenciones en el aula para propiciar la reflexión y el análisis en la formación del pensamiento crítico, en tanto y en cuanto el alumno no es un mero receptor pasivo sino activo y a la vez, destinatario de un discurso que lo convierte en actor y emisor del mismo y posibilita la construcción de sucesivos circuitos de comunicación. (...)

La identidad personal como identidad narrativa

Cada ser humano es producto de la colectividad en la que nace y de la historia que comparte con otros y en la interacción con el mundo, el sujeto construye su identidad personal. Parten de su realidad, de lo que asumen como propio y desde ese lugar construyen una narrativa de su identidad y el relato del mundo.

Entonces, ¿es posible la escritura y la lectura de la palabra sin la lectura del mundo? Para el sujeto, aprender a leer es aprender a decir su palabra, una palabra viva y dinámica, transformadora del mundo. (...)

La multiplicidad de relatos y el relato colectivo Del relato único a nuevos modos de narrar

No se construyen conocimientos como quien edifica paredes. Uno construye en sí mismo porque construir es

construirse, apropiarse de las posibilidades que ofrecen la cultura y el mundo en general. Entonces, ¿qué sucede con la transformación educativa? ¿Transformar es transformarse? Así como no sólo se construye a través de conocimientos sino por las interacciones y por el encuentro con los otros, la transformación cobra sentido cuando se apropia de la historia personal, en la riqueza de las interacciones, en el interaprendizaje.

En el aula pueden desarrollarse cantidad de actividades para observar con detenimiento nuestros espacios, descubrir algo que no habíamos visualizado en la cotidianidad. Transitar lo local, los espacios en común, el aula, la escuela, la plaza, el circuito barrial con una consigna de registro es enseñar y aprender la capacidad de observar.

Si el trabajo educativo se limita a respuestas esperadas y a su repetición, nos estaríamos perdiendo la oportunidad de nuevos relatos, que tienen que ver con la capacidad de expresar aquello que se ha construido.

Se trata de propiciar la construcción de nuevos enunciados, en el sentido de enunciados propios para sostener la articulación de un discurso que no se pierda en el tiempo, de palabras que nos constituyan como actores sociales en un tiempo histórico en un determinado espacio geográfico.

Si en el modo de nuestras intervenciones ponemos en juego la subjetividad del lenguaje, una subjetividad que

* Secretaría Nivel Primario



articula las palabras con los hechos, estaremos facilitando la producción de una trama para constituirnos como sujetos dentro del contexto que, fundamentalmente, es histórico. Y es relevante que ese modo se dé en una comunicación sin ruidos, es decir, no caer en el riesgo de comunicar el contexto de una manera distorsionada que es lo mismo que distorsionar la historia.

Por otro lado, ¿cómo aproximarnos a una lectura abarcadora del contexto? ¿Cómo establecemos nuestra pertenencia? Observando. Posibilitar la práctica de la observación es un modo de enriquecer nuestras relaciones y como valor agregado, establecer nuevas relaciones. En el aula pueden desarrollarse cantidad de actividades para observar con detenimiento nuestros espacios, descubrir algo que no habíamos visualizado en la cotidianeidad. Transitar lo local, los espacios en común, el aula, la escuela, la plaza, el circuito barrial con una consigna de registro es enseñar y aprender la capacidad de observar. Es poner en común aquello que nos relaciona.



XVII

El derecho a la identidad. Hacia una educación emancipadora

Silvana Durán*

Los adultos, en su afán de cuidar las mentes de los chicos, suelen ocultar o modificar la información que consideran puede afectarlos, sin meditar y comprender que los chicos pueden conocer, entender y reflexionar junto a sus docentes sobre temas tan fundamentales como la libertad, la memoria, los derechos y los gobiernos.

Es aquí donde nuestra tarea como docentes se torna por demás fundamental: mantener viva la Memoria, compromiso éste con nuestros alumnos, con nuestro pueblo, que debemos cumplir siempre, sin bajar los brazos a pesar de los deseos y esfuerzos de muchos que pretenden nuestro silencio, que insisten en contar una historia que los perpetúe en el poder, una historia que borre los hechos que los incriminan, que cuenta solo aquello que les conviene, porque saben que para dominar a un pueblo nada mejor que dejarlo sin memoria.

La historia se puede transmitir, enseñar, vivir, pero la verdadera historia se hace, y cada uno hace historia y ésta se encarga de hacer a cada individuo y por ende a cada pueblo. Entendamos entonces, que todos hacemos historia y que es derecho y obligación de todos formar parte de la historia, así estaremos manteniendo viva la Memoria para recordar y proyectar, para fundar un mañana que nos incluya a todos, con nuestros derechos y opiniones, sin temores ni injusticias.

Los adultos, en su afán de cuidar las mentes de los chicos, suelen ocultar o modificar la información que consideran puede afectarlos, sin meditar y comprender que

los chicos pueden conocer, entender y reflexionar junto a sus docentes sobre temas tan fundamentales como la libertad, la memoria, los derechos y los gobiernos. Trabajar esta parte de la historia implica por parte del docente, compromiso con la verdad, interés por la justicia y respeto de los derechos.

Sé que se trata de hechos difíciles de afrontar al momento de enseñar, hablamos de chicos de jardín de infantes. Pero hay recursos, si nos ponemos a buscar. En el nivel inicial los cuentos y relatos literarios nos brindan recursos maravillosos para invitar a los chicos a reflexionar, por ejemplo "La caída de Porque sí, el malvado emperador" de Silvia Schujer. (...)

Aun hoy la escuela sufre aquel golpe y otros que se dan a diario en democracia, por ello la importancia de educar, de estimular el pensamiento y la reflexión, para que los chicos y las familias aprendan a defender lo que es de ellos: la escuela, su escuela. Si bien hoy vivimos en libertad y democracia son muchos los intentos de algunos gobernantes que pretenden controlar la escuela como si fuera una empresa, gobernantes que seguramente no han formado parte de la escuela pública y mucho menos de su historia, gobernantes que han ampliado sus cuen-

* Maestra Nivel Inicial.



tas bancarias hundiendo lo público. Como sabemos, la escuela no da ganancia financiera, por lo cual quien maneja empresas no invierte en ella, pero los docentes sabemos que las ganancias de una educación de calidad, una educación popular que “haga historia junto al pueblo” nos da ganancias a todos como ciudadanos.

Es gracias a esa lucha que la sociedad puede contar con varios recursos para garantizar el Derecho a la Identidad. La identidad de cada uno sólo es posible construirla si hay otros. Como docentes podemos juntarnos con estos otros para conocer y compartir aquello que nos identifica y nos hace nosotros, reconocer lo que somos o queremos ser, saber de dónde venimos, quiénes formaron y forman parte de nuestra historia personal, poder reconocer si nos gusta o no nuestro pasado para poder continuar o modificarlo. Los chicos del nivel inicial se encuentran en pleno desarrollo de su identidad, qué mejor lugar que la escuela para ayudarlos a encontrarse con ellos y con los otros.

A continuación aparece una humilde propuesta para trabajar en la sala:

Acercar a mis alumnos a los espacios y escenarios donde los hechos se sucedieron, aquellos lugares que aun existen en nuestra ciudad. Lugares donde se sucedió la historia, quizá lejana en el tiempo para ellos pero muy cercana en lo que se refiere al conocimiento y valoración por los derechos. Visitar La Plaza de Mayo, recorrer su historia, entenderla como centro de la acción, espacio tanto de protesta como de festejo popular, lugar de encuentro espontáneo u organizado. Acercarse a la Pirámide de Mayo, reconocerla como centro de la plaza, observar y preguntarse el por qué de los pañuelos que la rodean, caminar allí como lo hicieron Las Madres y Abuelas, vivenciar el ruido o el silencio mientras se “circula”, ver cuál es la reacción de los que pasan, reflexionar sobre el sentir de estas mujeres. Mirar aquello que rodea la plaza, Casa Rosada, Cabildo, Catedral; tratar de entender quiénes estaban en estos lugares en la dictadura, qué hacían al ver a las Madres, quiénes están ahora, y cuál es su función.





Conocer para valorar

*maría Dolores Hernández**

En cada barrio de la Ciudad de Buenos Aires, podemos encontrar referentes de valor patrimonial, con los cuales los docentes podemos trabajar. La Biblioteca del barrio, los Museos, Monumentos, Murales o pinturas, calesitas, Bares notables, edificios y otras manifestaciones culturales que son reconocidas por la historia barrial o de la Ciudad.

¿De qué hablamos, cuando hablamos de Patrimonio?

El Patrimonio es el conjunto de bienes heredados del pasado, estos pueden ser tangibles o intangibles, cuyo valor, ya sea económico, cultural o histórico, obliga a su preservación y son pasibles de ser cuidados para legarlos a futuras generaciones. Estos bienes constituyen nuestra identidad, familiar, personal, social o cultural, son nuestras raíces y nuestra historia.

La gestión del tratamiento patrimonial en la escuela, debe ofrecer una mirada multicultural, teniendo en cuenta a todos e integrando las distintas realidades. Se trata de hacer de la enseñanza de patrimonio una actividad participativa, donde el alumno vivencia el legado del pasado y de otras culturas. La escuela abre sus puertas e interactúa con otras instituciones, que aportan a la enseñanza formal que en ella se imparte.

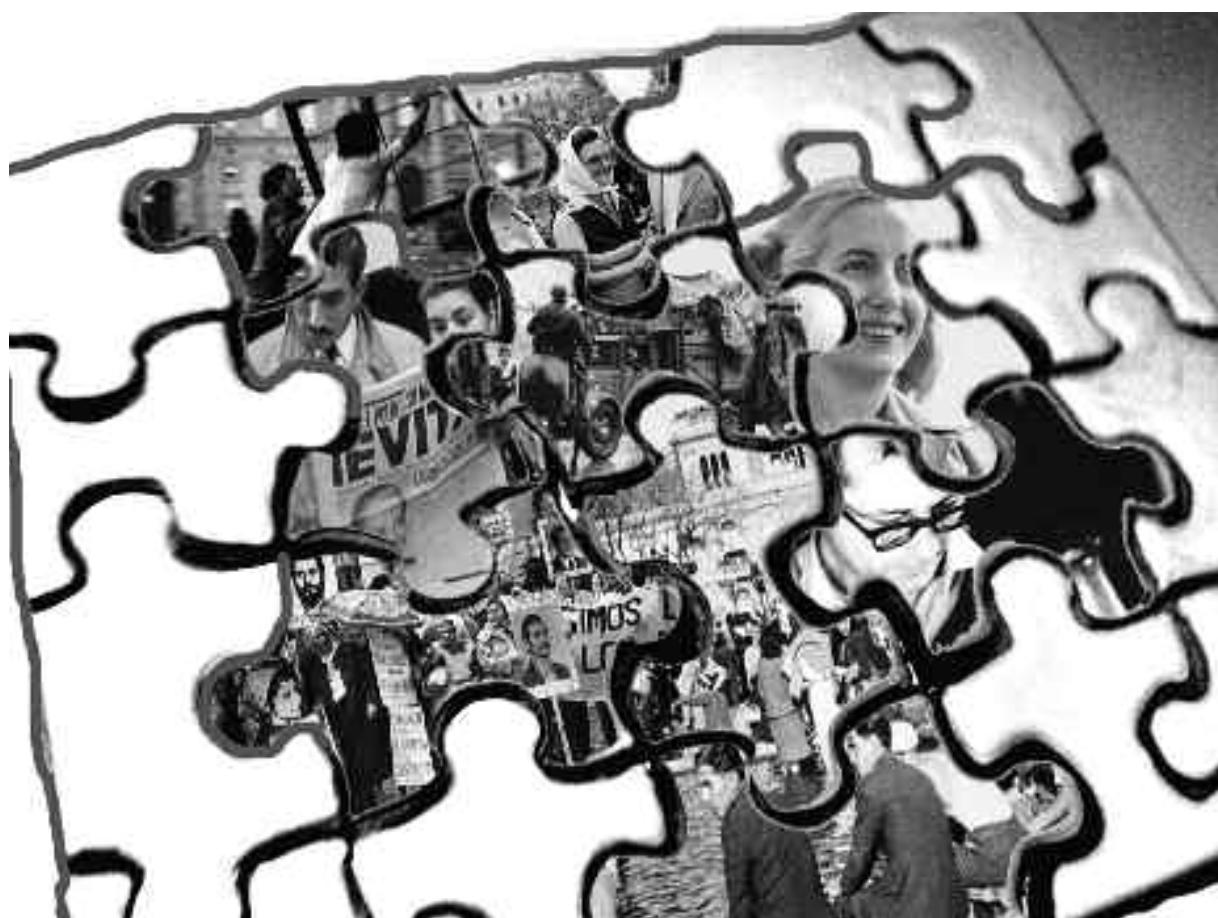
El estudio del Patrimonio en la escuela tiene como finalidad dar al objeto un sentido propio. Que el alumno internalice como propio el legado cultural enriqueciendo su personalidad. La identidad es un conjunto de

tradiciones creencias y símbolos dentro de un grupo social, que incluyen códigos y normas. La identidad es una construcción que se interioriza dando sentido, dando una forma de identificarse. El estudio del Patrimonio confluye con la identidad y ambos edifican la personalidad.

En cada barrio de la Ciudad de Buenos Aires, podemos encontrar referentes de valor patrimonial, con los cuales los docentes podemos trabajar. La Biblioteca del barrio, los Museos, Monumentos, Murales o pinturas, calesitas, Bares notables, edificios y otras manifestaciones culturales que son reconocidas por la historia barrial o de la Ciudad. Los contenidos escolares enunciados en el área de Conocimiento del mundo del Diseño curricular, se relacionan en forma directa con los elementos del Patrimonio cercano al alumno y al alcance del docente al momento de planificar sus estrategias de enseñanza.

En cuanto al Patrimonio inmaterial, las leyendas, los mitos, tradiciones y costumbres identifican a determinadas culturas. Por ejemplo “el mate” costumbre rioplatense, como así también la música, las danzas o las comidas que identifican sociedades y culturas.

* Maestra Nivel Primario – Sec. Foro de la Memoria de Mataderos.



Los documentos como Pactos, cartas, declaraciones, y otros, muestran al alumno las huellas del pasado, para comprender hechos e identificar ideologías. Comparar escritos de diversos autores de una misma época permite interpretar distintos pensamientos u orientaciones de una época determinada.

En cuanto a la enseñanza y cuidado del Patrimonio ambiental, es la escuela la generadora de conciencia para preservar el ambiente a futuras generaciones y comprender los conceptos de sustentabilidad y viabilidad, que permitirán generar compromiso por un ambiente sano y el respeto de la naturaleza en general.

Al tratar el tema del Patrimonio en la enseñanza me surgen las siguientes preguntas:

- ¿Qué enseñamos, cuando enseñamos Patrimonio?
- ¿La mirada sobre el Patrimonio en la escuela es simplemente contemplativa?
- ¿Qué pasa con el rol docente frente al Patrimonio?



COMISION DIRECTIVA DE UTE (Marzo 2012 - 2016)

- Eduardo López, Secretario General • Guillermo Parodi, Secretario Adjunto • Ana María Ríos, Secretaria Gremial • Rubén Berguier, Prosecretario Gremial • Félix Adrián Montero Biot, Secretario de Actas y Administrativo • Esteban Sueyro, Secretario de Organización • Matías Woiciechowski, Prosecretario de Organización • Graciela Cingolani, Secretaria de Finanzas • Alejandro Demichelis, Secretario de Relaciones Institucionales • Mariano Denegris, Secretario de Comunicación, Prensa y Difusión • Claudia Mario, Prosecretaria de Comunicación, Prensa y Difusión • Angélica Graciano, Secretaria de Educación y Estadísticas • Sergio Fernández, Prosecretario de Educación y Estadísticas • Mariano Mango, Secretario de Gestión Privada • Roxana Rogalski, Secretaria de Acción Social y Salud • Mabel Sampaolo, Prosecretaria de Acción Social y Salud • Gustavo Chizzolini, Secretario de Derechos Humanos • Carlos Guerrero, Secretario de Cultura • Alejandra Bonato, Secretaria de Igualdad de Oportunidades y Género • Eloísa Barreiro, Secretaria de Jubilados y Seguridad Social.
Vocales Suplentes: Ariel Sánchez, Teresa Franco, Irina Garbus, Esteban Sotile, Verónica Pisetta

UTE: Bartolomé Mitre 1984 - CP C1039AAD - CABA

Tel: 5552-9100 - Email: prensa@ute.org.ar

WEB : www.ute.org.ar

XVII Congreso Pedagógico 2012

Memoria y pedagogía latinoamericana

*(Derecho de niñas, niños y jóvenes
a no ser objeto de ninguna forma de violencia)*

Este Congreso considera que los y las trabajadores de la educación necesitamos avanzar en procesos de formación e investigación que nos posicionen en la transformación del sistema educativo para que se garantice el derecho a la educación y para que sea posible educar a niñas, niños y jóvenes como personas con derechos que no deben ser objeto de ninguna violencia. Procuramos entonces la generación de espacios de producción de conocimientos para contribuir a la transformación de situaciones de vulneración de derechos desde una mirada latinoamericana. El Congreso implica un trabajo cooperativo y solidario con aquellas instituciones y grupos que vienen produciendo informes, investigaciones y acciones que aportan a esta transformación.

La necesidad de los trabajadores de la educación y de las comunidades educativas de reflexionar, problematizar y formular las estrategias más adecuadas

frente a situaciones en las cuales la infancia es objeto de violencia coincide con las observaciones que realiza el Comité de seguimiento de la Convención de derechos de niñas, niños y jóvenes. Como resultado del seguimiento y de los informes de los Estados, de organismos y del propio Comité en torno a la problemática, este último propone un marco que puede orientar procesos formativos, de discusión y de investigación de los trabajadores de la educación. En nuestra Ciudad también contamos con informes y documentos producidos por la Asesoría Tutelar, el Observatorio de derechos humanos, la defensoría del pueblo, por muchos legisladores, organizaciones y movimientos sociales y por nuestro sindicato. Entre otros, el Congreso Pedagógico 2011 de UTE ha seleccionado y producido materiales para aportar en la construcción de proyectos educativos emancipadores y de políticas públicas desde derecho a la identidad.

Invitamos a participar en el primer cuatrimestre 2012 en espacios de discusión, formación e investigación: Talleres de escritura intensivos en diferentes zonas de la ciudad, Grupos de investigación entre integrantes de equipos directivos, Seminarios, cátedras abiertas y otros.

La inscripción al Congreso es durante el mes de julio 2012 www.ute/formación/Congresos. La apertura del XVII Congreso es durante el mes de agosto y el cierre en noviembre. Durante el Congreso habrá espacios: de debate sobre las producciones, de tutorías y de presentación de trabajos finales.

