

XVIII

CONGRESO PEDAGÓGICO TRABAJO DOCENTE

30 AÑOS CONSTRUYENDO DEMOCRACIA
prácticas de reflexión, de sistematización y producción de conocimientos

HACIA UNA
PEDAGOGIA
LATINOAMERICANA

30 años de democracia

PÚBLICA
la escuela
de
tod@s

UTE-CTERA-CTA



UTE
CTERA / CTA

XVIII Congreso Pedagógico
Trabajo Docente. 30 años construyendo democracia
Hacia una Pedagogía Latinoamericana

Presentación de la Publicación	1
Angélica Gradano – Secretaría General- Secretaría de Educación. UTE	
Apertura XVII Congreso Pedagógico	3
Miguel Duhalde. Secretario de Educación. CTERA	
Ponencias presentadas en las Mesas de Trabajo	9
De nombres y Pedagogías Carla Walnsztok	9
Educación Musical en las escuelas. Aportes para la construcción del sujeto latinoamericano Lautaro Soria	15
Narrar y construir memorias democráticas. La experiencia del taller de la memoria del colegio Nicolás Avellaneda Daniela Stricker y Leticia Guindí	22
Estrategias de Apoyo Institucional Daniel López	29
Acompañar las situaciones de cuidado en el Jardín maternal. Un abordaje desde la legislación, la democratización de la educación y las necesidades de cuidado de los niños y niñas menores de 3 años Nuria Barreiros	34
Cuando lxs maestrxs hablan, lxs demás se callan Eleonora Santos Schneiderman y María Cristina Mazzeo	42
Una Vía emancipatoria desde el cuerpo y la voz. Técnica Vocal y corporal Ariel Monteleone	51
Luz, cámara...Inclusión Carolina Lemos	55
Estrategias de abordaje en la enseñanza de los derechos humanos Ana María Trenti y Natalia Simonetti.	59



PRESENTACIÓN

Angélica Graciano*



Esta publicación contiene algunas de las producciones presentadas en el XVIII Congreso Pedagógico del año 2013, ponencias escritas y audiovisuales que expresan la reflexión de diferentes trabajadores y trabajadoras de la educación en torno a las prácticas docentes en el marco de los 30 años de construcción de la democracia en nuestro país.

La construcción pedagógica del espacio de los congresos de UTE tiene veinte años de historia y son una oportunidad para hacer públicas las reflexiones y discusiones pro-

ducidas desde las escuelas y los/as propios/as docentes. Los materiales elaborados por las y los trabajadores de la educación permiten pensar sobre mejores condiciones de trabajo para la realización de tareas como equipo pedagógico, atendiendo a los derechos de cada comunidad, especialmente, al derecho social a la educación, desde una perspectiva crítica de las políticas públicas. Estas producciones posibilitan, además, nuevas herramientas para la intervención pedagógica en las trayectorias educativas de alumnas y alumnos.

* Secretaria de Educación
y Estadísticas de UTE





El espacio del Congreso constituye un proceso de producción y sistematización de conocimientos de forma colectiva e individual, a través de intercambios presenciales, a distancia, de tutorías, que contribuyen a nuestra disputa por la conformación de un movimiento pedagógico, afianzando nuestra identidad como trabajadores intelectuales latinoamericanos.

El proceso de los Congresos es una instancia formativa ya que los intercambios persistentes entre docentes, tutores/as y conferencistas, recuperan formas de registros, de intervención pedagógica, de trabajo con el conocimiento, que se exploran y revisan colectivamente en función de los posicionamientos que cada participante asume públicamente en la discusión. En este sentido, el espacio del Congreso resulta una

apuesta a la creatividad y al despliegue de aportes inéditos que fortalezcan nuestra emancipación pedagógica.

Agradecemos a todas y a todos los que han participado como ponentes, asistentes, tutores/as y a Miguel Duhalde, promoviendo la construcción de autorías desde el trabajo docente y la discusión democrática.

APERTURA / 2013

XVIII CONGRESO PEDAGÓGICO

Miguel Duhalde*

Muchas gracias por invitarme a este espacio. Para quienes venimos militando en las organizaciones sindicales, cada una de estas instancias como el Congreso Pedagógico de la UTE se convierte en una celebración. Una celebración porque son momentos en los que los docentes nos permitimos reflexionar sobre el trabajo que realizamos y darnos cuenta que no lo estamos haciendo solos. Espacios como este nos permiten comprender que el trabajo docente se da en el marco de un proceso de construcción colectiva, porque se realiza desde una escuela que es entendida como organización institucional o como territorio de disputa político-pedagógica.

Como educadores y educadoras necesitamos de la organización sindical para que, a través de estas instancias como los congresos o las jornadas de trabajo y reflexión, nos



pongan en situaciones que promuevan el diálogo problematizador entre pares, sobre lo que estamos haciendo como trabajadores de la educación.

Les quiero agradecer a los compañeros, porque cada vez que venimos a UTE nos sentimos como en casa; pero a la vez me

siento un tanto incómodo por ocupar este lugar del estrado, desde el cual vengo a decirles algo justamente a quienes son los que diariamente producen el trabajo docente. Es incómodo hablar sobre lo que otros están haciendo. Entonces todo lo que podamos reflexionar juntos en este espacio y con esta disposición tendría que tomarse como una

* Secretario de Educación de CETRA



mera mirada de alguien que lo único que lo podría amparar en este momento, es el hecho de sentirse parte del mismo movimiento pedagógico que colectivamente venimos construyendo.

De todos modos, es muy importante que seamos los mismos docentes los que reflexionamos y debatimos juntos acerca de nuestras propias prácticas, porque hasta ahora y por mucho tiempo vino siendo la academia o las universidades alejadas de las escuelas las que vinieron escribiendo sobre lo que nosotros hacemos. En este momento histórico es muy importante que seamos nosotros los que escribimos, los que narramos, los que contamos lo que estamos haciendo, no en una disputa o una pelea en contra de la academia, sino en un diálogo para producir conocimientos juntos.

Ese diálogo de saberes no debe ser ingenuo, sino que debe procurar la devastación de las relaciones de poder dominantes que han puesto en el lugar de la subordinación a todo saber que se construya desde la docencia.

Reflexionar colectivamente acerca de lo que venimos haciendo contribuye a la construcción de un Movimiento Pedagógico Latinoamericano, y el desafío actual -tal como lo plantea Angélica Graciano- es superar las consignas vacías o los grandes slogan enunciativos y avanzar en la concreción de prácticas educativas que nos permitan entender nuestro trabajo docente como una posibilidad para la emancipación.



En estos contextos se presentan grandes desafíos para nuestras organizaciones sindicales pues son ellas las responsables de generar espacios que favorezcan los procesos de construcción de conocimiento acerca del trabajo docente. Son los sindicatos docentes los que hoy están disputando teórica y políticamente los sentidos de esta categoría tan fundamental como es el “trabajo docente”. Una categoría construida y definida a partir de nuestro propio trabajo docente; y allí la principal diferencia que tenemos los trabajadores con el campo académico, ya que para nosotros, el trabajo docente, es objeto de estudio y condición de realización a la vez. Esta perspectiva pone en discusión los principios y tradiciones del modo de hacer ciencia moderna (eurocén-

trica) pues el objeto ya no está por fuera del sujeto, no existe la distancia pretendida del positivismo para producir conocimientos “objetivos”.

En este caso somos nosotros los trabajadores de la educación, los que hablamos, los que producimos conocimientos acerca de nuestro trabajo y es por eso que nos parece muy importante el tomar conciencia de que lo que producimos no se da de manera aislada, fragmentada sino que se realiza en el marco de un movimiento pedagógico que venimos construyendo desde la resistencia organizada de los años 90 hasta el presente que nos reúne bajo el desafío de la construcción de una pedagogía emancipadora.

La discusión que nos podemos dar, en todo caso, es acerca de las características y fundamentos de este movimiento que estamos construyendo, para acordar en el marco de un diálogo problematizador, los sentidos y direcciones hacia dónde se construye este movimiento.

Sobre esto tenemos algunas hipótesis o supuestos que políticamente venimos sosteniendo, en cuanto a que, desde nuestra perspectiva ha sido la CTERA a nivel nacional la que plantea y propone abonar un terreno propicio para que podamos decir que hoy estamos en un movimiento pedagógico en el que se pone a la pedagogía en el centro del debate público.

Hablar de la CTERA como la organización que posibilitó la constitución de este movimiento no significa desconocer las experiencias pedagógicas alternativas que la precedieron. Sin embargo, ha sido en ese preciso contexto histórico de crisis social, política y educativa que la CTERA pudo, como nunca antes se había hecho, articular a nivel nacional la resistencia en un mismo movimiento en contra de los poderes dominantes de entonces.

El movimiento pedagógico nacional se va consolidando en un contexto de crisis mundial donde surgen los movimientos sociales como manifestaciones en contra de las diversas injusticias que va generando el sistema capitalista en todas sus formas. Estos movimientos van adquiriendo identidad propia a partir de las acciones que los suje-

tos organizados llevan adelante, de manera coordinada y sostenidas en el tiempo para cuestionar, criticar y oponerse a esas injusticias. En ese sentido, en los años '90 es la CTERA quien planifica, coordina y lleva adelante un conjunto de actividades y acciones organizadas en tanto y en cuanto considera que se ha llegado a una crisis del sistema educativo que, en el marco de la crisis político económico y social, pone en peligro el derecho a la educación y las condiciones de trabajo docente, como nunca antes lo habíamos vivido. Ese conjunto de actividades sostenidas en el tiempo le permiten a la organización sindical construir una identidad como movimiento que logra poner en



el centro de la disputa no solo el sentido de la escuela pública, sino también lo que deberíamos entender como trabajadores de la educación y como sociedad por una pedagogía emancipadora.

El punto máximo de la resistencia organizada como movimiento llega con la Carpa Blanca de la Dignidad en 1997, lo que da visibilidad social al conflicto y ubica claramente a la CTERA como la organización que pudo vincular, articular y plasmar lo que hoy denominamos como el movimiento pedagógico nacional. Un movimiento desde el que se entiende que la disputa pedagógica no puede ir escindida de la lucha por las reivindicaciones laborales. Un movimiento que pone a la par de la pelea salarial, la discusión por el conocimiento, la discusión acerca de qué queremos enseñar y aprender en nuestras escuelas.

En su lucha histórica, la CTERA pudo retomar y sintetizar en un movimiento, los principales aportes del pensamiento social crítico latinoamericano, de las experiencias críticas y alternativas que existieron en nuestro país, de los procesos de luchas sindicales. Aportes que son resignificados en los nuevos contextos que presentan nuevos desafíos para la clase trabajadora. Se trata de ser parte de un momento histórico de revisión que sólo se puede hacer desde un lugar y un tiempo: el trabajo docente. Nosotros los educadores no venimos a hablar de cualquier lado, sino que lo hacemos desde nuestra propia posición de clase trabajadora que hoy necesita recuperar estos designios



históricos para repensar la tarea docente en los nuevos contextos. Resignificar el trabajo docente a partir de las prácticas pedagógicas emancipadoras.

La práctica docente es la instancia donde se manifiesta la categoría principal y más compleja que es nuestro "trabajo docente". Por eso decimos que los análisis, las reflexiones, los debates y discusiones, y también los procesos de producción de conocimiento deberíamos hacerlos acerca del trabajo docente, en donde se combinan tres dimensiones constitutivas, que para nosotros son esenciales y que son la organización en nuestros puestos de trabajo, la organización de la institución en donde trabajamos y la organización curricular.

Como educadores necesitamos poner en revisión crítica y de manera articulada esas tres dimensiones, entendidas como un todo, no como compartimentos estancos, porque no se puede hablar de una dimensión sin establecer una relación con las otras dos que también constituyen ese todo que es el "trabajo docente". Una discusión salarial tiene ver que ver con una discusión curricular y, a la vez, con la organización escolar que tenemos; no podemos pensar en un puesto de trabajo si no lo pensamos desde una determinada escuela y con un determinado currículo y viceversa. Por eso la reflexión y producción de conocimiento tiene que ver con esa necesidad que hoy tenemos los trabajadores de la educación de producir saberes no sólo sobre la práctica -si bien podemos tomar la práctica como una

unidad de análisis-, sino sobre la categoría más compleja que, como lo venimos diciendo, es el "trabajo docente". Aquí quisiera hacer una breve referencia al actual contexto político que nos desafía a los trabajadores en tanto y en cuanto debemos repensar nuestras estrategias de lucha para seguir avanzando en la conquista de los derechos del sector y de los sectores de la sociedad más vulnerables.

Vivimos en una Latinoamérica en la que coexisten distintos proyectos políticos y distintas posibilidades de construcción de un pensamiento crítico que nos tiene a los trabajadores como protagonistas. Lo que en los noventa construimos desde CTERA como "Movimiento Pedagógico Nacional" hoy tiene mayores posibilidades de articularse con movimientos similares que se generan en los países hermanos y que permiten avanzar hacia la construcción a nivel regional de un Movimiento Pedagógico Latinoamericano. Es el caso de Chile donde desde el Colegio de Profesores también se pone en discusión la escuela pública y se piensa en un proceso de lucha que vincula lo reivindicativo con la discusión por el conocimiento y la pedagogía. Es también el caso de Colombia, que incluso nos antecede ya que en los años ochenta la FECODE empieza a organizar las expediciones pedagógicas para la construcción de conocimientos en los territorios, es también Brasil... y así podríamos seguir mencionado.

Hoy el desafío del movimiento pedagógico latinoamericano es la integración regional

de nuestras organizaciones sindicales en el camino que también están trazando los gobiernos populares y los pueblos de América Latina.

Desde nuestra militancia necesitamos seguir trabajando no solo para producir conocimientos acerca de nuestro propio trabajo docente, sino también para desmontar la lógica del modelo dominante que gobernó y que hegemonizó los modos de producción de conocimientos sometidos a los requerimientos del pensamiento eurocéntrico y al modelo legitimado para hacer ciencia.

Es esto a lo que nos invitan nuestras organizaciones sindicales; como hoy, donde claramente se expresa en la misma convocatoria de este encuentro donde se nos llama a repensar, resignificar, descolonizar, deconstruir la realidad para producir conocimientos contra hegemónicos.

Este Congreso plantea como fundamento básico algo que a nosotros nos emociona, nos da esperanza, nos alienta a seguir manteniendo estos espacios para este tipo de lucha donde estamos discutiendo básicamente este modelo de ciencia dominante.

Hoy nos estamos haciendo nuevamente y de otra manera aquellas preguntas que son necesarias en todo proceso de construcción de conocimiento y que son qué investigar, quiénes investigan, cómo hacerlo y para qué hacerlo. Cuando hablo de "investigar", lo hago en sentido amplio y no pretendo

caer en los protocolos clásicos del academismo. Por el contrario, me refiero a los diversos modos de producción de conocimiento, como las narrativas, las sistematizaciones, las expediciones pedagógicas, etc.; es decir, cualquier otro modo de producir conocimiento que, como principio, se proponga desmontar las lógicas imperativas de la ciencia moderna, occidental y capitalista.

Desde nuestro trabajo docente existe la posibilidad de producir conocimiento con otras modalidades, lo que implica otra idea de sujeto, otra idea de objeto y otra idea de conocimiento; lo que significa pensar en otros modos de relación sujeto-objeto, sujeto-objeto-conocimiento, porque lo que está en discusión no es solamente qué conocimiento producimos, sino qué idea de conocimiento tenemos. Lo que proponemos entonces, desde estos movimientos pedagógicos, es una ruptura epistemológica, es decir una ruptura acerca del conocimiento que tenemos y de los modos de producirlo, para salirnos del modelo que entiende el conocimiento como mercancía, y avanzar hacia el modelo que entiende al conocimiento como solidaridad, tal como lo planteaba Boaventura de Souza Santos¹.

1. Dr. en Sociología del Derecho (Universidad de Yale), Prof. de Sociología en la Universidad de Coímbra.

Para cerrar, quisiera recuperar los aportes de Hugo Zemelman, un pensador crítico muy importante y apreciado por nosotros, que se ha vinculado comprometida y militantemente con nuestras organizaciones y que lamentablemente acaba de fallecer. Como sencillo y humilde homenaje y reconocimiento creo que hoy es importante recordar lo que H. Zemelman nos enseñaba cuando plateaba la necesidad que tenemos los sujetos sociales, pero especialmente la clase trabajadora de construir un pensamiento epistémico, es decir un pensamiento que nos permita apropiarnos críticamente de las principales categorías para entender la realidad desde procesos de problematización. Nos hablaba de "categorías", no de conceptos cerrados y acabados, porque los conceptos son aquellos que tienen una definición dada y un contenido; en cambio, las categorías tienen posibilidad de contenido, y eso lleva a priorizar la pregunta por sobre la ahistoricidad del contenido.

Los trabajadores necesitamos hacer el ejercicio de saber preguntar cada vez mejor. En lugar de aprender nuevas respuestas para responder las viejas preguntas, se nos presenta el desafío de aprender a hacer las preguntas propias de la clase trabajadora, en el camino de la construcción de un Movimiento Pedagógico Latinoamericano. Así que bueno, a seguir preguntándose...



AGRADECIMIENTOS

A TUTORXS CONGRESO XVIII

Botassi Guillermo
 Cerneira María
 Del Franco Atilio
 Fernández Sergio
 García Ruth
 Gómez Alejandra
 Gómez Liliana
 Gonzalez María Paula
 Gutiérrez Nancy
 Lombardo Elsa
 López Daniel
 Lucaioli Lucila
 Manera Teresa
 Mazzeo Cristina
 Moreno Gloria
 Moresi Beatriz
 Noriega Carola
 Pinedo Acuri Cristian
 Raidé Gustavo
 Rodríguez Ana María
 Salazar Pablo
 Sánchez Silvia
 Santos Eleonora
 Tantardini Alicia
 Zunino Verónica

Colaboración en publicación
 Cristina Mazzeo, Valeria flores,
 Claudia Mario, Diana Colombo,
 Adriana Cartasegna



AGRADECIMIENTOS

A LAS Y LOS PARTICIPANTES

ESCRITO

- 30 años construyendo democracia. Acevedo, Campusano.
- Aprender a escuchar a los niños para transformar el futuro. ¿Y a la escuela? Karina Zenarruza.
- Busquemos juntos palabras para hablar. Aquellas que no lastiman, que no callan, que no hieren. Roxana Favia Defeo.
- Crónicas docentes en primera persona. Senatore Silvia, Osardo Lucas.
- Democratizando la escuela en tiempos de globalización. Falibene-Costa-González.
- El sindicato docente como impulsor de prácticas emancipadoras: el caso del accionar de UTE en el distrito escolar 15°. Romina Butera, Carolina Morayta.
- El trayecto pedagógico a través de la escritura. Adriana Galian, Marta Rivera Marín, Adriana Servente.
- Emancipando. Leticia Huidobro.
- Escribir las experiencias vividas en la vida escolar. Tamara Vitar.
- La aceptación de límites. Patricia Aguiar.
- La necesidad de construir el nuevo rol docente. Farace Marcela.
- La radio en la escuela. Una experiencia pedagógica y de integración. Patricia D'Ambrosio.
- Las prácticas de la enseñanza en la formación docente. Carina Pedreira.
- Lenguajes artísticos para ser y crecer en libertad. Silvina Verdoya.
- Límite responsabilidad y compromiso. Andrea Cogliatti Summa.
- ¿Niños con trastornos de conducta o adultos que no pueden asumir su responsabilidad? María Inés Villarreal.
- Nuevas infancias y sus derechos. Storti Marcela
- Poéticas de la educación. Susana Fihman, Rosalía Grün.
- Por el derecho social a la educación de la infancia en nuestro país y en Latinoamérica. Medeor Roxana.
- Repensando la escuela hoy. Patricia Pagnotta
- Respetemos la diversidad cultural. Graciela Weidel.
- Rol docente en el N.I. en tiempos de incertidumbre. Carolina Domínguez.
- Romper el programa para pensar con los chicos. Gabriela Ulloa.

- Sembrar derechos, abrir caminos. Daniela Rosemberg.
- Un camino para el derecho social a la educación. Fernández Moreno Carlos. Reillán Atilio.
- Una mirada habilitadora para provocar la palabra. Roxana Defeo (Ver en Trabajos Audiovisuales: "Educación Inicial. Proyecto D.E 18...")
- Una TP de educación inicial activa. Susana Etcheto.
- Violencia social o violencia escolar? La Zara Silvana.
- Yo quiero ir a la escuela. María Dolores Hermida.

AUDIOVISUALES

- 30 años de Democracia". Dirección: Amancay Benetti, Rossana Machisi y Patricia Carnevale. ENLACE: <https://www.youtube.com/watch?v=8n5NtMuG1vc>
- "Memoria del Roca". Dirección: Isabel Rodríguez, Gustavo Mañas, Laura Lobato, Mónica Gianetto, Mercedes Presali y Liliana Parigazzi. ENLACE: <https://www.youtube.com/watch?v=RtQQpcDXyl4>
- "Siempre la misma Historia". Dirección: Nancy Nuñez. ENLACE: <https://www.youtube.com/watch?v=fsZX1caqr9M>
- "Memoria Otto Krause". Dirección: Cristina Rubio. ENLACE: <https://www.youtube.com/watch?v=4J6ipzhbczk>
- "Educación Inicial. Proyecto D.E 18. Observación 13. Ningún niño objeto de violencia". Dirección: María Inés Vega y Equipo. ENLACE: <https://www.youtube.com/watch?v=10gYPmWqkro>
- "Spot Congreso XVIII". ENLACE: http://youtu.be/DzSAVMnf_ms
- "Apertura Congreso XVIII. Presentación Miguel Duhalde". ENLACE: http://youtu.be/XFzd1_mdJDw
- Siempre la misma historia. Nuñez Nancy Karina
- Construir democracia desde la participación colectiva CORTO Carnevale
- Construir democracia desde la participación colectiva CORTO. Marcisi.



[DE NOMBRES y Pedagogías]

Por Carla Wainsztok*

¿Por qué escribir? ¿Para qué escribir? Escribimos porque deseamos, porque anhelamos, porque las palabras nos envuelven y al escribir nos nombramos, nos volvemos más humanas y más humanos. Escribimos en el pizarrón, en los cuadernos, en las carpetas, marcamos en los libros las lecturas de “otras” palabras que se vuelven nuestras. Escribimos para construir mundos, para comunicarnos. Escribimos porque las pedagogías latinoamericanas vienen a poblar de nuestras palabras los silencios de la conquista, de la dominación. Un silencio cruel que nos enseñó que no estamos siendo, que no existimos, que enseñábamos una historia que no nos nombraba. ¿Cómo enseñar que



no somos, que no estamos siendo? ¿Qué voz puede pronunciar no existo? ¿Cómo tener voz propia sin nombrarnos? Escribir, narrar, es otra forma de transmitir nuestros relatos, es otra manera de construir comunidades. Nos interesa entonces distinguir entre pedagogía y lo pedagógico-cultural. En nuestro país “la pedagogía hegemónica” dejó en la puerta de la escuela los saberes populares, las prácticas y las experiencias populares, por lo tanto la peda-

gogía fue definida como sinónimo de lo escolar. Lo pedagógico-cultural incluye a las pedagogías pero lo trasciende. Nuestras pedagogías vienen a intentar reunir el cuerpo con la razón, el pensar y el sentir. Lo que había quedado y aún queda por fuera de las escuelas: las prácticas, las experiencias y los saberes de las clases populares.

Definir es dar sentido, deseamos entonces convidarnos con esta definición como si

* Profesora de Pedagogía y Teoría Social Latinoamericana (Facultad de Cs. Ss. UBA). Profesora de Pedagogía Latinoamericana y Pedagogía Social (IFTs N°28 UTE)



fuera una brújula para orientarnos, lo pedagógico cultural incluye tres conceptos claves para nombrar las pedagogías latinoamericanas: transmisión, generación y comunidad. En los tres conceptos están presentes las palabras, nuestros modos de nombrar al mundo, nuestros modos de construir mundos. En ellos también hay legados, herencias, pactos y promesas. Las pedagogías latinoamericanas se realizan en tres tiempos, lo que ya se hizo en las aulas, lo que se está haciendo y lo que anhelamos que suceda para lo cual nuestro presente está muy presente.

Las transmisiones no son una transferencia bancaria, no son una imposición, son los modos de compartir y convidarnos con nuestros relatos. Compartimos nuestros relatos y nos convidamos con las palabras que hablan de nosotras/os, de las historias latinoamericanas, escribir y narrar para no ser hablados por una epistemología colonial y racial.

Las transmisiones entonces como un diálogo inter e intra generacional. Habilitar un tiempo y un espacio para nosotras/os y para las nuevas generaciones. Construir una filiación en el tiempo, una filiación simbólica. Las dictaduras militares como las guerras mundiales entre sus infinitos males intentaron destruir los diálogos entre generaciones. De lo que se trata es de reanudar, volver a anudar nuestras conversaciones.

Lo generacional no sólo como una cuestión etaria o biológica, lo generacional también como un modo de estar en el mundo. Un modo de compartir mundos.

Del otro lado del océano un filósofo se preguntaba y nos pregunta:

"¿Acaso no nos roza, a nosotros también, una ráfaga del aire que envolvía a los de antes? ¿Acaso en las voces a las que prestamos oído no resuena el eco de otras voces que dejaron de sonar? ¿Acaso las mujeres a las que hoy cortejamos no tienen hermanas que ellas ya no llegaron a conocer? Si es así, un secreto compromiso de encuentro está entonces vigente entre las generaciones del pasado y la nuestra. Es decir: éramos esperados sobre la tierra"¹.

Una o un docente susurra en el aula un secreto e inicia una conversación, el aula se puebla de palabras, de nombres propios, de adjetivos, de sustantivos, de porvenir. Esas palabras anuncian nuevos sueños; sueños y palabras para nombrar aún lo no posible, una lengua distinta a la del no existo. Una lengua que no imita, más bien crea. Inventar una lengua. Habitar la palabra.

Conviene recordar que relatar significa unir los lazos. Y esto nos permite afirmar que



uniendo lazos de escritura y lectura estamos construyendo una comunidad.

Construir una comunidad es crear un nosotras/os

Entonces el nosotros como:

"una comunidad que se produce, una comunidad que se genera, una comunidad que se inventa. Una comunidad en la que se entra y no a la que pertenece, una comunidad que es libertad y no necesidad –y que tampoco es sociedad, porque se establece en función de lo común. Los seres humanos, dice Spinoza, entran en relación por lo que tienen en común, porque es esto que tienen de común lo que los hace incrementar su potencia, si es que se componen adecuadamente. Pero eso común no es un destino inexorable, y puede adoptar distintas formas"².

Crear comunidades dentro y fuera del aula. Pensar el aula como una comunidad de sentires y pensares. Construir el aula como comunidad, una comunidad de lecturas, de palabras, de deseos.

Un/a profesor/a abre un libro en el aula e inaugura una comunidad de lectura, "la pedagogía de la lectura"³. Las palabras se escapan de los libros y construyen textos, textualidades, entramados, es decir cultura. "En este sentido, la cultura es un don

1. Benjamín, Walter, Sobre el concepto de Historia, Cooperativa Chilavert Artes Gráficas, Buenos Aires, 2007, p. 22.

2. Tatián, Diego, Spinoza, una introducción, Quadrata, Buenos Aires, 2009, p. 2009.

3. Giardinelli, Tempo, Volver a leer, Edhasa, Buenos Aires, 2006, p. 65.

que permite un trabajo: el trabajo de contribuir a pensar y decir cosas nuevas, o viejas de otro modo. La generosidad adopta un sentido político”⁴.

Lo pedagógico-cultural hoy, como el trabajo de un don que no es donación. Un don, un compartir no las sobras; sino para nombrar lo nuevo o para nombrar lo viejo pero de otro modo. No se trata de repetir lejanías sino de crear. Y en este sentido lo pedagógico- cultural como reparador. “Un saber curioso”⁵ que desea nombrar y nos nombra.

Nombrar el mundo, nombrarnos, interrogarnos por el mundo es indagar sobre nosotros/os; sobre quiénes somos.

“El hombre está en el mundo. Inmerso en las cosas que lo rodean, que lo envuelven, que lo traen y lo tienen, él se vuelve a las cosas y pregunta a las cosas. Experimenta. Experimenta el mundo porque el mundo tiene sentido. Pero, primeramente, ese sentido es oscuro y secreto. Por eso, cada vez más ávido de claridad, pregunta el hombre a las cosas. Múltiples son sus preguntas. Múltiples como las vivencias inmediatas con las que tantea su mundo. Pregunta también por él mismo, pues, en cierto momento, él llega a ser un problema cuyo sentido ha de descifrar”⁶.



Más de veinte años después, un pedagogo brasileño afirmaba:

“Una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema. Descubren que poco saben de sí, de su ‘puesto en el cosmos’, y se preocupan por saber más. Por lo demás, en el reconocimiento de su poco saber de sí radi-

ca una de las razones de esa búsqueda. Instalándose en el trágico descubrimiento de su poco saber de sí, hacen de sí mismos un problema. Indagan. Responden y sus respuestas los conducen a nuevas preguntas”⁷.

Preguntarnos por quiénes somos y qué hacemos, es decir indagar sobre nuestro quehacer.

Las pedagogías latinoamericanas nacen de las aulas, de nuestras experiencias, por lo tanto narrar las prácticas es nombrarnos como sujetos históricos, como trabajadoras/es intelectuales.

Muchas veces las compañeras y los compañeros creen que sus experiencias son anécdotas y es como si pidieran permiso para compartirlas. Desconociendo que en ellas hay principios filosóficos y pedagógicos. Sin embargo las prácticas no hablan por sí mismas, hay que pensarlas, reflexionarlas con otras y con otros. Es necesario generar ámbitos de intercambio de sentires y pensamientos y que estos diálogos entre docentes se sistematicen en textos, en escritos. Animarse a escribir. Ponerle nombre a nuestras intuiciones y volverlas a pensar esta vez como conceptos nos permite compartirlas y convalidarlas con otras/os compañeras/os.

En todos los espacios de formación docente

4. Tatián, Diego, Mi libertad empieza donde empieza la libertad de otro, Página/12, Buenos Aires, 21/05/2012.

5. Ulloa, Fernando, Salud ele- Mental, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2012, p. 111.

6. Taborda, Saúl, Investigaciones Pedagógicas, Unipe, Buenos Aires, 2011, p. 252.

7. Freire, Paulo, Pedagogía del Oprimido, Siglo XXI, Buenos Aires, 1970, p. 37.



es necesario construir talleres, seminarios, aulas, donde se recuperen los saberes docentes. Construir una pedagogía de la escritura, de nuestras escrituras. No es extraño escuchar sobre la soledad de las/os maestras/os. Compartir las biografías escolares, convidarnos con apuntes, ensayos, permite reflexionar sobre nuestras prácticas y además es valorar las palabras de aquellas/os que habitan las aulas.

“Considerar a los docentes como intelectuales sirve para criticar seriamente aquellas ideologías que legitiman las prácticas sociales que separan la conceptualización, la planificación y el diseño de los procesos de implementación y ejecución. Es necesario recalcar que los docentes deben asumir una responsabilidad activa en el planteo de preguntas serias acerca de lo que enseñan, cómo deben enseñarlo y cuáles son los objetivos generales que se están buscando”⁸.

Es necesario poder distinguir el ámbito de las políticas educativas y el de las pedagogías, son dos gramáticas diferentes, tal vez incluso sean tiempos diferentes; pero qué bello sería un diálogo amoroso y profundo entre ambos.

¿Escribimos nuestras prácticas para exorcizar los fantasmas, para sentirnos menos

solas/os o escribimos para imaginar, para inaugurar?

La pedagogía de la crueldad nació con la Conquista de América, el Requerimiento es una suerte de “primer manual”, con la colonización se escribió por primera vez el concepto de raza, y se impuso la cultura del yo no puedo. Yo no puedo pensar, escribir. El yo no puedo como gran metáfora de una cultura colonizada. En Nuestra América, las pedagogías de la libertad, de la autonomía, de las esperanzas nacen de las resistencias al opresor. No es casual entonces que el método de alfabetización más extendido y conocido sea el yo si puedo, nosotras/os podemos soñar, imaginar y narrar.

“Al inaugurar la idea de capacidad del poder decir, conferimos, de un solo golpe, a la noción de obrar humano la extensión que justifica la caracterización como hombre capaz del sí que se reconoce en sus capacidades”⁹.

Será que cuando un/a docente condena a un/a estudiante se está condenando a sí misma/o? ¿Será que al no reconocer a las/os estudiantes como sujetos capaces está negando su propia capacidad?

Entonces escribir para ser más humanas/os

“Se plantea afrontar todos los cierres que ocultan ese fluir constitutivo del estar siendo, esto es, el hombre como la negación del orden pero a su vez como su constructor; negación por su necesidad de incompletud, construcción como manifestación de su disposición para conformar ámbitos en los que alcanzar su identidad. De ahí la importancia de ubicarse en el momento histórico como un momento siempre abierto a su propia secuencia, pues la condición del hombre es su capacidad para desarmar lo establecido y descubrir lo inédito, el misterio que llega como luz de amanecer (...) Es aquí donde el lenguaje tiene una presencia conformadora de posibilidades, que se le hace cumplir la función de provocación hacia lo no aceptado ni establecido, hacia lo no parametral en base a una conjunción de facultades para su decir-pensar en el que plasma su trascendencia, que es su estar-siendo”¹⁰.

Escribir, decir-pensar, para nombrar nuestras prácticas, para crear nuevas experiencias. El decir-pensar para construir mundos. Nuestras manos escriben, y crean realidades.



8. Aronowitz, Stanley, y Giroux, Henry Aronowitz, La enseñanza y el rol del intelectual transformador, en Maestros formación, práctico y transformación escolar, Miño y Dávila, Madrid, 2003, p. 171.

9. Ricoeur, Paul, Caminos del reconocimiento, FCE, México, 2006, p. 127.

10. Zemelman, Hugo, El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana, Anthropos, Barcelona, 2007, p. 17.

Podemos escribir sueños o pesadillas, son posibilidades de nuestra incompletud. Escribir, pensar- decir estamos siendo inconclusas/os nos coloca en otro renglón, en otra página, ya no en un cristalizado soy sino estoy siendo. Nuestra incompletitud nos lanza a la apuesta, a las promesas, a las elecciones.

“El profesor, el que da la lección es también el que se entrega en la lección. Primero se entrega en su elección, después en su envío, a continuación en su lectura (...) la calidad de su lectura dependerá de la calidad de esas tres escuchas (...) el profesor le presta su voz al texto, y esa voz que le presta es también su propia voz, y esa voz es definitivamente doble resuena como voz común en unos silencios que se la devuelven a la vez comunicada, multiplicada y transformada (...) y así el profesor, cuando lee el texto, lo lee hacia fuera, hacia adentro y hacia los oyentes. Hacia fuera porque el profesor pronuncia para sí mismo y para los demás eso que el texto dice. Hacia adentro porque el profesor dice el texto con su propia voz, con su propia lengua, con sus propias palabras y ese redoblar del texto hace que las palabras que lo componen le suenen, le sepan o le digan de un modo singular y propio. Hacia los oyentes, porque el profesor dice el



texto en el interior de algo común (...) aquello que los oyentes sienten en común cuando atienden a lo mismo y que no es otra cosa que la experiencia de la pluralidad y del infinito del sentido”¹¹.

¿Qué nos sucede cuando un/a docente lee a otra/o docente? ¿Cómo lo leemos? ¿Leemos distinto a los otros textos? Imaginemos un seminario de lectura de nues-

tras/os pedagogos en todas las instancias de formación docente. Un seminario cuyo eje sea la pregunta ¿qué significa leer? al mismo tiempo que en el aula se vaya construyendo una comunidad de lectura de las experiencias de los “viejos maestros”. Permitirnos que su voz resuene en nuestras voces. Voces diferentes, “viejas” y “nuevas” voces que se encuentran y dicen distinto pero parecido: igualdad, liberación, esperanza, América Latina, anti imperialismo, autonomía, eros pedagógico.



11. Larrosa, Jorge, *Pedagogía Profana*, Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000, p. 141.



Escribir de otra manera estos conceptos. En Nuestra América escribir las palabras juntas/os hace que se nos junten las palabras.

Escribir para compartir los tiempos de la formación. Los tiempos que son conjuntamente sociales, históricos, pedagógicos y biográficos. Es tan importante poder nombrarse en un tiempo y un espacio social y biográfico. Escribimos entonces para conocernos y reconocernos. En esa crujía, las palabras no crujen, se vuelven vitales.

Escribimos para recuperar nuestras palabras que es otra manera de recuperar derechos; escribimos para reconstruir o construir sueños en torno a nuestro territorio común: la educación pública. Escribimos nuestras prácticas porque las palabras

pueden revolucionar porque las alfabetizaciones pueden construir políticas y pedagogías.

Nos convidamos entonces a escribir nuestras experiencias desde una gramática de la descolonización. Escribimos porque estamos siendo; estamos siendo porque escribimos. Existir y escribir desde el amor, desde la ternura. Escribimos en los pizarrones, en los cuadernos, en las carpetas, porque tenemos un anhelo construir una Patria tan Grande donde quepan todas las palabras, todas las lenguas, todos los mundos.



BIBLIOGRAFÍA

- **Aronowitz, Stanley, y Giroux, Henry**, Maestros formación, práctico y transformación escolar, Miño y Dávila, Madrid, 2003.
- **Benjamín, Walter**, Sobre el concepto de Historia, Cooperativa Chilavert Artes Gráficas, Buenos Aires, 2007.

- **Freire, Paulo**, Pedagogía del Oprimido, Siglo XXI, Buenos Aires, 1970.
- **Giardinelli, Tempo**, Volver a leer, Edhasa, Buenos Aires, 2006.
- **Larrosa, Jorge**, Pedagogía Profana, Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000.
- **Ricoeur, Paul**, Caminos del reconocimiento, FCE, México, 2006.
- **Taborda, Saúl**, Investigaciones Pedagógicas, Unipe, Buenos Aires, 2011.

- **Tatián, Diego, Spinoza**, una introducción, Quadrata, Buenos Aires, 2009.
- **Tatián, Diego**, Mi libertad empieza donde empieza la libertad de otro, Página/12, Buenos Aires, 21/05/2012.
- **Ulloa, Fernando**, Salud Mental, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2012.
- **Zemelman, Hugo**, El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana, Anthropos, Barcelona, 2007.



Educación Musical en la Escuela

Por Lautaro Soria*

Aportes para la Construcción del Sujeto Latinoamericano

Es difícil pararse en algún lugar firme, desde donde hablar de lo artístico y lo cultural en general. Si bien la enseñanza de las distintas disciplinas artísticas tienen cosas en común, si uno siempre describe la generalidad se pierden de vista algunas particularidades, entrando en aparentes contradicciones. Es por eso que me limitaré a lo musical, que es mi materia, para luego hablar de algunas generalidades de la enseñanza de lo artístico.

La educación musical data en el ámbito escolar de la ciudad de 1879 con la incorporación de un maestro especial para su dictado¹. La raigambre elitista de sus modelos pedagógicos aún se puede observar en casi todos los niveles de enseñanza, pero funda-

mentalmente en el nivel superior. El indudable valor de la música como elemento identitario de una sociedad, junto a otras expresiones artísticas y culturales, hace necesario que echemos una mirada sobre la situación en la que se encuentra hoy la enseñanza de la música.

El lugar de la música en la escuela

Reflexionaba con una de las preguntas que propone el espacio de lenguajes artísticos: ¿Qué tensiones existen entre el lugar deseado y el lugar real de la educación artística en las escuelas? Entonces me preguntaba, primero, ¿Cuál es el lugar deseado de la educación musical en las escuelas? Se me

ocurren algunas respuestas en función de quién fuera aquel que las respondiera. No va a ser la misma respuesta la que tenga un maestro de grado, un integrante del equipo directivo o un docente de música.

La formación del docente de música

Empezaré por pensar desde el punto de vista de un docente de música. Antes que nada hay preguntarse, ¿quién es el docente de música?, ¿qué formación tiene? La segunda pregunta es consecuencia de la primera ya que en general es indispensable poseer el título docente para trabajar en el área de música. Entonces se podría invertir la pregunta ¿Qué ofrecen las instituciones superiores en relación a la educación musical?

Históricamente, y aún hoy ocurre en la mayoría de los casos, las instituciones superiores ofrecen una formación dirigida exclusivamente a producir: concertistas en el

* Profesor de Artes en Música Especialidad Piano. Coordinador de la Filial CABA del Foro Latinoamericano de Educación Musical

1. Benjamín, Walter, Sobre el concepto de Historia, Cooperativa Chilavert Artes Gráficas, Buenos Aires, 2007, p. 22.



caso de instrumentos² como piano, guitarra, violín; cantantes de ópera en el caso de canto; músicos de orquesta en el resto de los instrumentos. El bagaje ideológico inspira una superioridad cultural eurocentrista, con un modelo pedagógico elitista y excluyente como herramienta de acción.

La cantidad de materias pedagógicas han ido creciendo en los planes de estudio paulatinamente en las últimas décadas pero aún no se han integrado con el quehacer central al que está dirigida la formación, todavía coexisten como realidades diferentes. Los profesores de instrumento siguen insistiendo en los contenidos y objetivos históricos sin reflexionar que están formando profesores; e incluso reflexionando esto, muchos suponen que la mera formación instrumental prepara para la docencia. A su vez, muchas veces, los docentes de las materias pedagógicas no tienen contacto con la realidad de la enseñanza musical, viéndose limitados en su campo de reflexión sobre la praxis.

Pero en términos más llanos ¿Está preparado un músico para la docencia por el hecho de saber tocar una sonata de Beethoven?

Es indudable que es necesario adquirir, en el caso de la música, no solo conocimientos teóricos sino habilidades prácticas que permitan desarrollar las capacidades musicales.

Es indudable también que es necesario poder hacer música a la hora de transmitirla y no sólo hacer uso de los recursos tecnológicos (audios digitalizados, cd.). Pero también es indudable que hay que hacer una profunda crítica en cuanto a qué tipo de música se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña.

Podríamos ahondar muchísimo más en estas problemáticas pero no nos alcanza la extensión del presente trabajo, que por otro lado apunta a un público más diverso que el de exclusivamente los docentes de música.

Me interesa centrarme en un aspecto de todo lo desarrollado. Finalmente, el interesado por entrar al conservatorio busca aprender a tocar un instrumento. A diferencia del ingresante a un profesorado de casi cualquier otra disciplina, el ingresante al profesorado de música no busca ser profesor de música. Busca ser músico y encuentra en el camino un medio de vida dando clases en escuelas.

Esto afecta, inevitablemente, cuál es el lugar que le asigna a la música en la escuela. Naturalmente, se irá nutriendo, a lo largo de su carrera, de modelos pedagógicos y recursos que encuentre por fuera de las instituciones públicas. Esto dará, como

resultado, que se pensará por fuera del sistema educativo público la manera de desarrollarse.

La representación del quehacer musical: el talento

Ya hemos descripto en parte qué pasa del lado del docente de música. Ahora pensemos del lado de aquellos que no son docentes de música. ¿Qué representación se tiene del quehacer musical?

Habitualmente nos encontramos con padres y docentes que se fascinan con la capacidad que tienen los chicos de cantar y tocar instrumentos. Cuando uno responde que todos tenemos el potencial para llevar a cabo dichas tareas musicales enuncian su propia imposibilidad para las mismas. Generalmente argumentan su postura evocando experiencias infantiles en las cuales alguien les ha señalado que no servían para eso³. Estos retratos tienen el mismo origen que aquellos a los que hacía mención más arriba en relación a la formación docente. Es una vieja idea, con mucha vigencia aún hoy, que sólo algunos se pueden dedicar a la música. Aquellos que tienen talento.

El talento viene a ser una especie de don que uno recibe por voluntad divina. Se tiene o no se tiene. En este registro no existe concepción pedagógica que valga. Con aquel chico que no tiene talento no se



2. Silvia Malbrán en Música y Educación Hoy, Foro Latinoamericano de Educación Musical, Lumen, 1997, pag. 29 en adelante.

3. Diseño Curricular, año 1986. Educación Musical. Enfoque Didáctico. Pág. 247.



Las industrias culturales y los medios de comunicación

A la falta de actualización y cambio de enfoque de los institutos de formación y a la herencia histórica que estos últimos han dejado a través de décadas en el sentido común hay que sumarle la influencia de la mercantilización del arte y la ideología impartida por los medios de comunicación.

El cuadro de la anquilosada enseñanza eurocentrista de los conservatorios (no sólo en cuanto a contenidos, sino consecuente y fundamentalmente, en cuanto a modelos pedagógicos) se completa con la dominación cultural imperial mediatizada.

El proceso de mediatización por el cual ya no nos relacionamos con las producciones culturales de manera directa⁵ sino a través de la industria ha permitido nuevas formas de colonialismo, ya no solo en el plano de lo económico, sino también, en el plano todavía menos visible, cuando no imperceptible, de lo cultural. Dicho proceso ha dejado en manos de grandes grupos económicos concentrados el control sobre la producción y la distribución de las creaciones culturales, que pasaron a responder fundamentalmente a la lógica del mercado y ya no solo a las identidades y tradiciones culturales previas. Dice Aharonián: "Cuando un go-

puede hacer nada. Todavía hoy escuchamos profesores recomendándoles a sus propios alumnos "dedicarse a otra cosa". En cambio si el alumno ha demostrado ser talentoso, entonces sí. Se pone esfuerzo en la enseñanza de un chico que ya ha venido con gran parte de las problemáticas resueltas. Pero estos docentes no se han detenido a pensar, ni tampoco nadie los ha invitado a hacerlo, que esa volición celestial ejerce su magia sobre aquellos sujetos que han sido parte de un ambiente musicalizado, de familias musicalizadas, de estimulaciones mu-

sicales en medios afectivos, en fin, de un proceso de musicalización previo⁴.

Esta concepción ha emanado desde las instituciones formativas hacia su exterior cristalizándose en una opinión más o menos generalizada. Es muy difícil entonces modificar esta representación si aún persisten docentes que la sostienen y la difunden.



4. "La musicalidad se transmite por contacto o por contagio: si la música es apreciada en la casa -si los padres cantan, tocan instrumentos o escuchan música-, el niño tendrá más posibilidades de desarrollar interés por ésta, por la danza o las actividades artísticas. Un individuo musical es aquel que, sintiéndose atraído por los sonidos, los registra e incorpora." Violeta H. de Gainza. *El Rescate de la Pedagogía*. Lumen, 2013. Pág. 63.

5. Un estudio interesante sobre este tema encontramos en: Irmgard Bonticnk. *Posibles implicancias políticas de la mediatización de la creación y producción musical en La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI*. Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1997.



bernante está permitiendo que sus medios de comunicación sean invadidos por la música popular del imperio, está perdiendo la mayor de las guerras políticas, aunque mantenga la ilusión de la independencia formal (y que crea, por ejemplo, que su régimen socioeconómico es suficiente para preservarla).⁶

Sabemos que los chicos y adolescentes pasan más tiempo frente a las pantallas (televisión, celular, computadora) que en la escuela⁷. Imposible sería negar que los medios tengan influencia en sus gustos e inclinaciones culturales.

¿En qué afecta esto el campo de la educación musical? En varios aspectos. Condiciona la elección de repertorios, imprime modelos estereotipados a seguir (la fama como aspiración absoluta) y orada la tan anhelada construcción de una identidad latinoamericana.

Pseudo-Jerarquización de los contenidos

Como resultado de lo descripto anteriormente, la mercadocracia reduce el arte al entretenimiento (como objeto de consumo)⁸, transformando paralelamente en el ámbito escolar la enseñanza artística en di-

versión recreativa, que será utilizada para aliviar las horas de enseñanza seria de la lengua y la matemática. Estableciendo así un conjunto de valores que perjudicará tanto a esa supuesta enseñanza seria (y aburrida) y a la artística.

¿Por qué reducir los momentos de creatividad a la educación artística? ¿Por qué dar por sentado que la educación artística está desprovista de esfuerzos en el camino de su aprendizaje?

Es indudable que en lo artístico el componente emocional y afectivo se encuentra en primer plano porque el material con el que se trabaja es de carácter fundamentalmente sensible. En música se trabaja principalmente con elementos sonoros, aunque subsidiariamente, en particular en los niños más pequeños, el elemento visual puede jugar un rol importante. El tamaño o el color de los instrumentos que se proponen para la práctica puede ser determinante de una elección o de una manera de tocar e incluso de sentir el hecho musical. En plástica lo visual es lo principal pero también juega un papel importante la textura de los elementos, la sensación en las manos a la hora

de tomar un crayón o un pincel. Este registro de lo sensible va a suscitar todo un universo de ideas, sentimientos y pensamientos que en un primer momento van a configurar el quehacer artístico.

Pero no sería justo detenerse en este lugar de la reflexión. Si bien ese es un primer momento, que es fundamental, sigue a eso en la formación una reflexión sobre lo formal, lo discursivo, lo estructural, etc.

Tampoco sería justo pensar que la enseñanza del resto de los contenidos curriculares se limita a aspectos de carácter puramente racional. Se mezclan en la enseñanza todo tipo de aspectos emocionales, sensibles y afectivos. La lectura estará estrechamente vinculada al uso de la voz y el sonido de la misma. La escritura estará ligada a lo visual, al dibujo y al uso del lápiz, la tinta o la pintura. En la resolución de problemas matemáticos se hará uso de imágenes y situaciones de la vida cotidiana. En la comprensión de textos entrará en juego la narrativa y lo poético, que estimularán la imaginación. Podríamos seguir abundando en ejemplos dado que ninguno de todos estos elementos se podría escindir del otro taxativamente.



6. Coriún Aharonián. Educación, Arte, Música. Ediciones Tacuabé, 2013 (Orig. 2004). Pág. 6.

7. Observatorio Nacional del Audiovisual para la infancia y la adolescencia. Dato desprendido de un estudio publicado en Los adolescentes del siglo XXI, Roxana Mor duchowicz, Fondo de Cultura Económica, Año 2013. <http://www.observatorioapci.com.ar/?sec=post&id=467>

8. "La sociedad de consumo impuesta a sangre y fuego por la actual etapa del sistema capitalista pervierte hasta el concepto mismo de lo artístico, convirtiéndolo en entretenimiento. El arte tiene un componente importante de entretenimiento, pero no puede ser reducido a solamente eso. Las grandes trasnacionales de la industria y el comercio de lo artístico se autodenominan hoy empresas de entretenimiento. Todo se empobrece, la espiritualidad posible del ser humano es negada y su condicionamiento como robot se acentúa. Y la tarea del educador se ve condicionada o por lo menos presionada por esta situación de la que el propio educador es víctima." Aharonián, Opus cit. Pág. 11.

Por qué no pensar entonces en proyectos integrales que trasciendan las divisiones disciplinares (e incluso graduales) dentro del ámbito escolar? ¿No sería mucho más rico enseñar la historia a través de escenificaciones, recursos poéticos y narrativos, a través de imágenes en vez de enseñarla de manera exclusivamente memorística?

Lamentablemente no contamos con las condiciones materiales necesarias para llevar a cabo este tipo de proyectos. La falta de políticas educativas en este sentido es alarmante. La revisión y reelaboración de diseños curriculares no alcanzan para llevar a la práctica las ideas que en ellos se vuelcan. La falta de horas institucionales que resuelva la volatilidad de los profesores de las llamadas materias curriculares es un impedimento para propiciar la pertenencia de un docente a un proyecto escolar integral. En el mejor de los casos, este conflicto se resuelve gracias a una sobre exigencia que se autoimpone el docente o en casos donde la permanencia en el cargo a través de los años posibilita un encuadre distinto. En la mayoría de los casos la cantidad de cargos, horas y alumnos que tienen los docentes impide estas prácticas⁹.



Propuestas para un cambio

Hasta aquí, resumidamente, los tensiones alrededor de la enseñanza artística, específicamente la musical, que se presentan en la escuela. Estas son un complejo entretrejo de herencias históricas, representaciones arraigadas e influencias más recientes. Todas ellas se sustentan en estructuras de poder. Aquí las instituciones superiores, allí los medios hegemónicos. Pensar en respuestas individuales (individualistas) basándose en la trillada muletilla del “granito de arena” es de una inocencia inmovilizadora.

Pensar en movimientos colectivos, pero fundamentalmente en construcciones institucionales, es un poco más alentador, aunque no más sencillo. Una revolución en términos educativos capaz de modificar las viejas estructuras de las instituciones superiores tiene que pensarse desde un movimiento pedagógico-sindical, con capacidad de injerencia en las políticas públicas, que pueda contemplar y contener un proceso de cambio que tiene que transitarse de manera sostenida sin avasallar a los actores de dicho proceso. Tiene que echarse a andar un camino de reflexión y replanteo de los ob-

9. “¿Cómo es posible concebir que un maestro de música pueda hacer música con cuarenta niños simultáneamente, a los que atiende una vez por semana con un promedio de clases de cuarenta minutos, y obtener un nivel de excelencia en la comunicación y expresión? Concluidos los cuarenta minutos, llegan otros cuarenta niños por otros cuarenta minutos, y así sucesivamente. Aunque con el primer grupo este maestro obtuviera un éxito rutilante, ¿podría continuar con ese ritmo el resto de la jornada? ¿En quién se está pensando? ¿En un superhombre... o, en la mayoría de los casos, en una superchica? Si bien el maestro de aula también trabaja con cuarenta alumnos, lo hace todos los días con los mismos, a los que poco a poco irá conociendo.” Malbrán, opus cit. Pág. 36.





jetivos que se tiene que hacer junto a los actuales docentes de dichas instituciones, pensando en los de las próximas generaciones. No hay que olvidar que la mencionada estructura institucional existe no sólo en las relaciones tradicionales, legales o normativas que sostienen los procesos educativos en la institución, sino que también existen cristalizadas en el imaginario de los mismos docentes, como introyección de aquellas relaciones.

Por otro lado, sólo un proyecto cultural político y colectivo puede funcionar como usina cultural contrahegemónica. La reconstrucción de los lazos entre la escuela, la co-

munidad, el barrio y las organizaciones sociales debe ser un pilar de nuestros esfuerzos. La única manera de concebir un cambio dentro de la escuela es que éste a su vez y al mismo tiempo se produzca por fuera. No podemos pensar ya más que el solo hecho de diseñar un proyecto educativo, sin a la vez diseñar todo un proyecto cultural y político (y agregaría económico), pueda alcanzar para llevar a cabo nuestra tarea¹⁰.

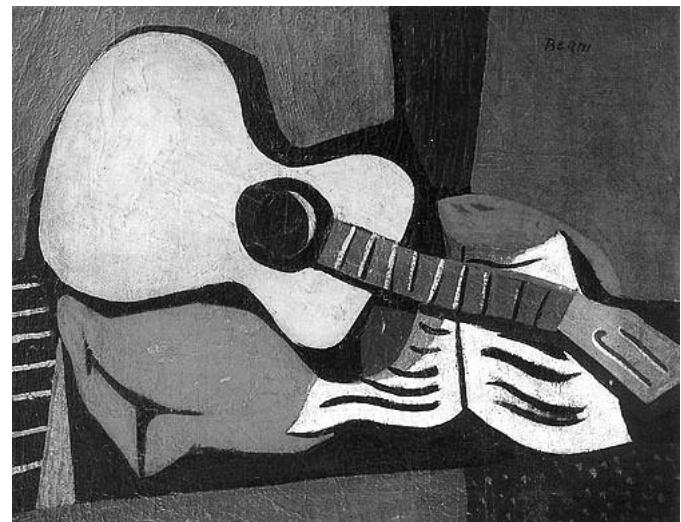
Un proyecto musical

Dentro de este proyecto, el aspecto cultural debería referir hondamente a lo identitario. ¿De qué manera producimos nuestra música? ¿Los modos de producción de esa música, implican una concepción ideológica? ¿De qué manera enseñamos nuestra música? ¿Qué repertorios enseñamos?

Sería muy enriquecedor recuperar nuestros cancioneros latinoamericanos. No sólo de aquellas canciones que ya hemos descubierto, sino también de aquellas músicas ancestrales, ligadas casi siempre a expresiones corporales, danzas, rituales, que surgen de creaciones colectivas. También habría que

investigar qué producciones musicales han sido históricamente relegadas y cuales más actuales lo siguen siendo¹¹. Sería necesario indagar en nuestras prácticas, nuestros modos de hacer música y de ser músicos. De la misma manera reflexionar en los dispositivos musicales que desarrollamos. ¿Formaremos coros? ¿Serán orquestas? ¿Qué tipos de instrumentos utilizaremos?

A la vez hay que preguntarse si en un contexto en el que prima el individualismo es posible pensar en modos colectivos de actuar. La música es una herramienta especial-



10. "El trabajo del educador es parte pequeña del accionar de la sociedad en la formación de sus futuros ciudadanos, y sus posibilidades de subversión de las reglas del juego están interminablemente acotadas. Especialmente si ese educador no ha tomado, previamente, conciencia de cuáles son las reglas del juego y cuáles son los puntos neurálgicos que habría que atacar si se quisiese realmente propender a una sociedad diferente y, de ser posible, mejor." Aharonián, Opus cit. Pág. 9.

11. "(...) América ha sido y continúa siendo una potentísima fábrica de música, que ha desafiado permanentemente los modelos impuestos desde los centros de poder europeos. Y ahora, desde que Estados Unidos le ha birlado la primacía imperial a Europa Occidental, la América sometida, América Latina, ha conservado ese potencial de desafío. No me refiero solamente a las músicas populares; en el terreno de la música culta - no más eurocéntrico, en sus mejores expresiones, que las músicas populares - también hay materia desafiante." Coriún Aharonián, La enseñanza de la música y nuestras realidades, XVII Seminario Latinoamericano de Educación Musical del FLADEM, 2011.

mente útil en este sentido, porque nos permite concertar y confluir en una experiencia compartida, cantando y tocando en grupos, de a dos, o de a tres o de a cincuenta.

Pero no tenemos que sujetarnos a los lazos imperiales o volvernos solamente hacia las raíces de los pueblos originarios de América Latina. Tampoco tenemos que solo revisar las tradiciones populares tantas veces ya transitadas. Debemos procurar generar es-

pacios que posibiliten nuevas creaciones musicales y espacios que permitan difundirlas, así como transitar la vasta producción musical histórica de la humanidad, en la medida en la que se tenga de ella registro.

Debemos, por último, reflexionar sobre la práctica musical como una herramienta que pone en primer plano la práctica de valores humanos a través de la comuni-

cación de contenidos expresivos y de la práctica colectiva de esos contenidos. El desarrollo de la propia audición, de la audición de los otros y la audición del conjunto de ambas dos, es no sólo una herramienta metafórica para pensar una sociedad más igualitaria, es la puesta en práctica de esa sociedad.



BIBLIOGRAFÍA

- Aharonián, Coriún (1997). ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación musical? En *Música y Educación Hoy*. Foro Latinoamericano de Educación Musical. Editorial Lumen, Buenos Aires.
- Aharonián, Coriún (2011). La enseñanza de la música y nuestras realidades, XVII Seminario Latinoamericano de Educación Musical del FLADEM, 2011. <http://www.galileo.edu/esa/files/2011/12/2.-La-ense%C3%B1anza-de-la-m%C3%BAsica-y-nuestras-realidades.Cori%C3%BAn-Aharoni%C3%A1n.pdf>
- Aharonián, Coriún (2013). *Educación, Arte, Música*. Ediciones Tacuabé, Montevideo.
- Gainza, Violeta Hemsy de (Editora)(1997). *La transformación de la educación musical a las puertas del Siglo XXI*. Editorial Guadalupe, Buenos Aires.

- Gainza, Violeta Hemsy de (Compiladora) (1997) *Música y Educación Hoy*. Foro Latinoamericano de Educación Musical. Editorial Lumen, Buenos Aires.
- Gainza, Violeta Hemsy de. (2002) *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Editorial Lumen, Buenos Aires.
- Gainza, Violeta Hemsy de. (2013) *El rescate de la pedagogía musical*. Editorial Lumen, Buenos Aires.
- Malbrán, Silvia (1997). Utopías y falacias en la educación musical de nuestros días. En *Música y Educación Hoy*. Foro Latinoamericano de Educación Musical. Editorial Lumen, Buenos Aires.
- Artes. Documento de trabajo n°1. Actualización curricular, 1995, CABA.
- Diseño Curricular, año 1986. Educación Musical.



NARRAR Y CONSTRUIR MEMORIAS DEMOCRÁTICAS

La experiencia del Taller de la Memoria del Colegio Nicolás Avellaneda

Por Daniela Stricker* y Leticia Guindi**

22

Nos proponemos hacer un recorrido de lo realizado en el taller de la Memoria del Colegio Secundario Nicolás Avellaneda de Palermo desde su creación en el año 2010 hasta la actualidad. A treinta años de la recuperación de la Democracia, hacer un balance de las actividades que hemos venido realizando en estos últimos cuatro años consecutivos, nos obliga a ubicarnos en una dimensión que requiere no sólo de su descripción sino, especialmente, de su análisis a la luz del contexto y tiempo transcurrido en nuestro país desde la última Dictadura cívico-militar. Dicho de otro modo, intentaremos rescatar lo aprendido no sólo a partir de qué hicimos sino cómo impulsamos los

proyectos surgidos y pensados dentro del taller con la difícil finalidad de "hacer Memoria". En definitiva, nuestra intención es reflexionar acerca de **por qué la experiencia aporta a una educación democrática sostenedora de los derechos humanos.**

Memoria y Memorias ¿A qué nos referimos cuando hablamos de "Memoria"?

"Aún cuando lógicamente no haya contradicción, hay una tensión entre preguntarse sobre lo que la memoria es y proponer pensar en procesos de construcción de memorias, de memorias en plural, y de disputas sociales acerca de las memorias, su legitimidad social y su pretensión de 'verdad'" (Jelin, 2001). Nuestra intención en el taller es participar de esa construcción de memorias.



No hay una única acepción posible acerca de la Memoria o Memorias, y se encuentran en danza múltiples debates en relación a este concepto. Por un lado, la dialéctica entre memoria individual y memoria colectiva o social. Por otro, la noción de memoria como un proceso de selectividad, y las preguntas acerca de cuál es la lógica o lógicas de dicha selectividad. En este contexto de problematización dinámica del concepto, en nuestro Taller asumimos que, si bien la memoria es una capacidad individual, intransferible, no ocurre de manera

* Socióloga. Profesora de Educación Cívica.

** Licenciada y Profesora de Historia.

aislada sino que es construida por sujetos, en este caso *jóvenes, que comparten un entramado cultural* en los distintos grupos sociales a los que pertenecen, la familia, la escuela, los pares... Entendemos que la memoria es un proceso de significación, una construcción de sentido que se realiza en el presente y que interviene en la constitución de la propia identidad a lo largo del tiempo. Sin pretender zanjar la discusión respecto de la centralidad de lo intelectual o lo emocional en esta construcción, queremos resaltar desde nuestra experiencia cotidiana, la importancia de lo afectivo para establecer vínculos y contención en temáticas de estas características.

La escuela históricamente interviene en la definición de la identidad común, a través de la lengua, la ciudadanía, la historia, la geografía... Creemos que, en las memorias sociales, hay una disputa por las narraciones del pasado. Por ejemplo, en Argentina fue cambiando la lógica del relato de la dictadura con el tiempo, y esto se expresó en un cambio en las efemérides, y en la inclusión en los diseños curriculares de temáticas referidas al pasado reciente. Esto, no obstante, no sin contradicciones. *“Salvo en aquellos casos en que la voluntad de algunos docentes promovió su abordaje, la enseñanza del pasado reciente tardó en hacerse presente en las aulas; aún hoy siguen pesando fuertes resistencias y muchas veces el silencio en torno al pasado*



logra primar por sobre la voluntad de hablar y transmitir la historia a las nuevas generaciones” (Raggio y Salvatori, 2009:8). Por eso nos parece importante la transmisión de la experiencia de los talleres como el nuestro que están multiplicándose en muchas escuelas del país.

La escuela, entonces, es parte de la disputa por los bienes simbólicos y participa de la construcción, en esta etapa, de una narrativa diferente, y en el Taller lo asumimos como desafío.



Al hablar de “esta etapa” nos referimos a que hoy, a 30 años de la vuelta a la democracia, hacer memoria, sirve para convalidar los valores democráticos: para recordar lo pasado y el camino transitado tanto como para a visibilizar problemáticas actuales como el hostigamiento policial a jóvenes en la cancha, los recitales, los barrios humildes; desapariciones de J. J. López y L. Arruga; gatillo fácil o criminalización de la pobreza y los derechos por ampliar.

La escuela y el Taller de la Memoria pueden ofrecer a los y las jóvenes recursos simbólicos para que se transforme la manera de narrarse y construirse a sí mismos.

1. En el año 2007 tuvimos una primer experiencia, muy valiosa como antecedente, con un taller de Ciencias Sociales donde tomamos contacto con el Programa Memoria Joven que se discontinuó al finalizar el año por motivos políticos en la jurisdicción con el recambio de la nueva gestión de gobierno en la CABA.



Y surgió el Taller

A fines de 2009 surgió la propuesta, desde el Departamento de Educación Cívica del Colegio Nicolás Avellaneda, de colocar una baldosa en homenaje a los exalumnos detenidos-desaparecidos del colegio. Junto a la organización Barrios X Memoria, Verdad y Justicia de Almagro-Balvanera, se inició la investigación y la confección de una lista que concluyó en su efectiva colocación el 23 de Marzo de 2010 en el marco de las actividades de conmemoración del Día de la Memoria. Allí, en medio del emotivo acto junto a familiares y amigos de los ocho integrantes, surgieron los nombres de otros tantos que no figuraban. Por eso, algunos docentes decidimos abrir el espacio de un Taller de Memoria con el objetivo de que sean los alumnos y las alumnas quienes tomen en sus manos la tarea de la investigación, búsqueda de familiares y amigos, y otros datos, para completar la nueva baldosa con miras a colocarla el siguiente 16 de Septiembre, y con el propósito más amplio de profundizar su acercamiento a la Historia nacional y a la del Colegio en particular.¹

Cabe señalar que los talleres de la escuela son voluntarios y desde un principio a lo largo de todo el año los alumnos/as asisten semanalmente a colaborar de múltiples formas en las actividades. En estos años, el número de estudiantes ha fluctuado entre 7 a 15 aproximadamente con una rotación de algunos y un núcleo fijo de 7 alumnos que se mantiene como piso.



En ese primer año, el mayor enriquecimiento para el taller lo ofreció el trabajo con el Centro Cultural Haroldo Conti que ofreció al colegio una *formación en producción de video y relato audiovisual* que fue integrada con la propuesta inicial ensamblando todo en un proyecto común. Los alumnos y alumnas realizaron un video sobre *Militancia Ayer y hoy*, lo escribieron y se lanzaron a la búsqueda de los entrevistados vía e-mail y a las tareas de la investigación necesaria, mientras aprendían las artes de la entrevista y la filmación junto al manejo de las cámaras, el lenguaje audiovisual y las herramientas para la edición.

Los lugares y sitios documentales visitados para realizar entrevistas y actividades de investigación, también proporcionan coherencia e identidad a la razón de ser del

Taller. En efecto, en estos años, una entrevista fue filmada en la sede de Abuelas de Plaza de Mayo, otra en la sede de Familiares donde funciona H.I.J.O.S, en Sitios de Memoria como el Olimpo, Virrey Ceballos, Ex ESMA y las demás en el colegio. Las entrevistas ubican a los jóvenes en el rol de quien se atreve a preguntar, indagar, cuestionar, problematizar, ahondar, buscar un testimonio... Con el desafío que ello implica, *"La dinámica social de la memoria no es sólo alimentada cuando las generaciones mayores transmiten su mensaje. La dinámica social va a ser más rica cuando se produce el diálogo entre generaciones, cuando los jóvenes empiezan a hacer preguntas. Y preguntas que a veces desestructuran, ya que pueden no ser las que uno quiere contestar. Pero esas preguntas, y ese diálogo, es lo que hace que la memoria no se cristalice, que no haya un relato único"*. (Jelin, 2003)

Los estudiantes en distintas oportunidades en estos años revisaron archivos filmicos del centro cultural de la Ex ESMA, y fueron a la hemeroteca del Congreso de la Nación, además de las búsquedas de archivos por internet. Cotejados los nombres nuevos con los archivos del colegio en la segunda vez, se confeccionó la baldosa en el mismo edificio del colegio. En esta oportunidad, los alumnos colaboraron en la hechura junto a los integrantes de Barrios y a los familiares de los exalumnos de la nueva lista que completaba la anterior para colocarse el 16 de setiembre, día de conmemoración de la Noche de los Lápidas.

En esta primera experiencia, los sucesos ocurridos en agosto-septiembre de las tomas de los colegios acontecieron en medio de las reflexiones que se venían cursando en el taller y la búsqueda de material para el video. La fuerza de su impacto en la vida escolar resultó en que su preocupación ganara inmediatamente lugar en el guión del video.

El acto de colocación de baldosa y el discurso de una alumna del Taller, junto al del vicerrector del T.T. Enrique Vázquez, pusieron en palabras la *relación del pasado y el presente* en la tarea de hacer memoria. Subrayamos esto porque la relación presente pasado es central en la construcción de memoria y su actualización por y para las nuevas y jóvenes generaciones. Un desafío de la enseñanza de memoria es encontrar “la necesaria actualización del problema, - sin desmentir por esto lo excepcional del evento- evitando la banalización” (Thanasssekos, 1995). Finalmente, el video fue proyectado en el salón del Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti. El lugar, profunda significación, nos remite a lo ocurrido durante la última Dictadura con nuestra sola presencia física en ese espacio.

El Programa Jóvenes y Memoria y los desafíos de nuevos proyectos

Desde el año siguiente, 2011, hasta la fecha, la reapertura del Programa “Jóvenes y



Memoria. Recordamos para el futuro” en la CABA destinado a escuelas secundarias nos proporcionó el andamiaje conceptual y teórico y la contención necesaria para las tareas realizadas en el Taller del Colegio y nuestro aporte a la construcción de la memoria colectiva. Coordinado por el Ente Público Espacio Memoria y DDHH (ex ESMA) y desarrollado en el marco del Programa Jóvenes y Memoria que desde 2002 impulsa la Comisión por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires proporciona capacitaciones a docentes y estudiantes en encuentros con otros colegios de la ciudad a lo largo del año y lleva las producciones finales de las investigaciones al Encuentro que se realiza anualmente en Chapadmalal. ² El trabajo con dicho Programa continúa, y esperamos que lo siga haciendo porque su soporte se torna invaluable respecto de nuestro propósito de aportar y construir una memoria colectiva que requiere de la reflexión y

el intercambio en espacios de reflexión con otros. Este año, el Programa Jóvenes y Memoria giró alrededor del eje “30 Años. Los desafíos de la democracia en las luchas por la igualdad, la memoria y los derechos humanos”. En ese marco temático se desarrolló el Taller de la Memoria.

La participación en este Programa es impulsada por el convencimiento respecto al importante rol de la escuela como “espacio para la apropiación de experiencias pasadas” y “el reconocimiento del derecho a la memoria de las nuevas generaciones”.³

Sintetizando sus propios enunciados, el Programa se propone, por un lado, “*renovar la forma de enseñar y aprender ciencias sociales, fortaleciendo espacios curriculares ya existentes en la educación formal. Por otro, activar el proceso de construcción y transmisión de la memoria colectiva como forma de afianzar los valores en derechos humanos, las prácticas democráticas, los espacios de construcción de ciudadanía y el compromiso cívico crítico de las nuevas generaciones. Se trata de crear y trabajar otras subjetividades en los jóvenes, en sus formas de percibir el presente y en la capacidad para pensarse como sujetos autónomos, concientes y responsables de sus opciones y prácticas.*” En definitiva, tal como plantea la coordinadora del Programa Sandra Raggio (2006), estos dos objetivos propuestos responden, el primero a un desafío pedagógico

2. En 2013 se realizó el XII Encuentro.

3. http://jovenesymemoria.comisionporlamemoria.net/?page_id=105



gico, y el segundo a uno político, con el fin de promover en los jóvenes la conciencia histórica y la construcción de ciudadanía.

Así, en los años que siguieron el nuevo desafío fue llegar al encuentro de Jóvenes y memoria de Chapadmalal con nuevos proyectos y nuevos problemas y enfrentar los múltiples obstáculos que se fueran suscitando. En los años consecutivos, los proyectos fueron:

-2011, un nuevo video, *La vuelta* referido a la llegada de la democracia al Colegio bajo la intervención del Dr. Raúl Aragón con su fuerte proceso de transformación en la vida escolar presentado en el Festival Internacional DerHumALC Cine de Derechos Humanos de 2012.

-2012, una muestra de fotos sobre *Sitios de Memoria: Tres Sitios, tres ideas, tres experiencias* y un nuevo mural en el frente del colegio sobre la Escuela pública presentada al año siguiente en el predio de las Madres en Ex ESMA. Donde a partir de la experiencia de las visitas a Sitios de Memoria, los alumnos y las alumnas asociaron el sitio con algún concepto o idea (Terrorismo de Estado, los centros clandestinos irradiaron terror a la sociedad y los Sitios hoy) y lo plasmaron fotográficamente acompañando cada concepto con definiciones teóricas y sus relatos de las propias sensaciones en las visitas.

-2013, un nuevo video H.I.J.O.S, Nacidos en la lucha con entrevistas realizadas a exalum-

nos del colegio que militaron en la agrupación y que recoge la historia escolar y su acogimiento de los hijos de las familias damnificadas por la última dictadura luego militantes de la agrupación.

En el video se escuchan los testimonios de exalumnos y exalumnas del colegio, militantes de la agrupación H.I.J.O.S, quienes relatan que a mediados de los '90, a falta de justicia por parte del Estado, la agrupación propuso, mediante la metodología novedosa de los "escraches", hacer justicia en las calles, sintetizado por la frase "Si no hay justicia hay escrache."

"En las memorias públicas entran en juego las instituciones y se trata de legitimar una cierta versión de la historia por parte del Estado. Si el Estado nunca reconoce que ha habido represión, entonces toda la memoria queda en manos de la gente. Si interviene el Estado, primero y principalmente interviene la Justicia. Y la mejor forma de memoria es la Justicia". (Jelin, 2003). En 1995, la memoria quedó en manos de "la gente", específicamente de los jóvenes hijos de una generación, que buscaron justicia mediante los "escraches". Ellos mismos mencionan hoy cómo con su lucha, insistencia, y resistencia junto al reclamo de otros organismos de Derechos Humanos, lograron que desde 2003, junto a una nueva actitud del Estado, esta situación comience a revertirse hasta llegar a los actuales juicios.

Como mencionáramos anteriormente, la

memoria implica una tensión ideológica y de poder que se expresa en los currículums, programas, resoluciones. En este sentido, entre los **obstáculos** podemos mencionar la discontinuidad y fragilidad del apoyo político del Ministerio de Educación del GCBA al Proyecto Jóvenes y Memoria impulsado por el Espacio Memoria (ex ESMA). Esto conlleva inconvenientes a muchos docentes. Si bien en nuestro Colegio el trabajo por la Memoria está arraigado en la comunidad y es parte de su identidad, en otras escuelas de la Ciudad, los y las colegas tienen dificultades para justificar su presencia en actividades que se realizan fuera de la Escuela (por ejemplo: las capacitaciones a docentes y los encuentros regionales se realizan en horario laboral, y no hay una resolución ministerial que lo contemple). Esto no implica que no haya discursos velados en contrario a la tarea del taller en algunos docentes y algunos padres. Por eso debemos subrayar que hacer memoria en los colegios es, en gran medida, producto de la convicción y voluntad militante de los y las docentes.

Hacer, pensar y vivir la democracia

¿Qué prácticas, conceptos o actividades son revalorizadas a la luz de la experiencia, por qué la experiencia aporta a una educación democrática?

Si partimos desde una concepción de democracia como construcción colectiva, el trabajo grupal asume un rol protagónico. Si a eso le sumamos que la modalidad de

taller nos demanda a todos y todas una participación activa, que subraya la horizontalidad respecto de las prácticas tradicionales, consideramos que en la misma dinámica están las claves de la educación democrática. En efecto, muchas veces, un poco jugando, otro poco experimentando, hemos *intercambiado roles* dentro del trabajo cotidiano, donde diferentes estudiantes asumen responsabilidades de control del proceso de producción señalando a sus pares la importancia del compromiso con la tarea.

Otro aprendizaje democrático consiste en *la circulación equitativa de la palabra*, valiosa tanto para la discusión, para el intercambio y para la creación. El espacio de discusión permite poner en el centro ideas a confrontar, negociar, repensar, que quedan expresadas en el producto final del taller. No importa quién enuncie originalmente la idea, ya que más tarde es apropiada y recreada por el grupo. *Participar del decir así como del hacer* es importante porque cuando alguien participa, es y se siente parte.

Esta idea está presente en el simple hecho de que cada integrante del taller lleva en sí la misión militante de convocar a sus compañeros para las actividades que se presentan así como la importancia de lo que se trata. Si bien cada uno llega al taller con diferentes motivos y expectativas (algunos con un alto nivel de conciencia sobre lo que se puede trabajar en el taller, otros sólo por afinidad con algún compañero o motivados



por lo social) la causa común se termina transformando en el principal aglutinante al mismo tiempo que los impulsa a contagiar a otros. No está de más aclarar que toda intervención en un colectivo de esta naturaleza implica un convencimiento propio y hacia otros que desde luego se da con diferentes grados y matices, pero es importante resaltar que con-vencer es vencer con el otro, no vencer al otro... Como docentes tenemos la responsabilidad de establecer márgenes y de que no se pierda el sentido, o de ayudar a recuperarlo cuando no está claro pero nunca olvidándonos de que ellas y ellos son los y las protagonistas. *Sienten* que hacen el taller y asumen su difusión. Todos los trabajos han sido presentados a la comunidad escolar en la semana de la Memoria del siguiente año como parte de la convocatoria a la actividad extraescolar y en esa transmisión se evidencia su sentido de pertenencia y su compromiso con el taller realizado en el año anterior y muy especialmente con el retorno de los/as ex-alumnos/as.

Estos aprendizajes que podríamos llamar "hacia adentro" de la institución son complementados con una posibilidad de vincularse *con otros* "hacia afuera". Institucionalmente, el Taller viene cumpliendo el rol de ser una de las puertas a través de las cuales el colegio se conecta y se abre a la comunidad. El contacto en red con organismos de DDHH, Sitios de memoria, organizaciones comunitarias, educativas y culturales forma parte relevante en esta construcción colectiva.

Finalmente es importante resaltar que la elección del tema y todo el proceso de elaboración del producto final, incluido su soporte, es resultado de una discusión colectiva intensa. Elegir, pensar, debatir son pilares de una democracia pluralista. Nuestra intención es que experimenten la sensación de que el derecho y el poder de pensar, decir y hacer es de tod@s.

En el taller los alumnos realizaron múltiples actividades y aprendizajes desarrollando diversas capacidades:

Andar haciendo memorias...

¿Qué preocupación comienza a ocupar un lugar central en el Taller a partir de este último año? *La idea de la continuidad*. La certeza de que hacer Memoria es una tarea permanente, que su defensa junto a los reclamos por Verdad y Justicia y la defensa de los derechos humanos y la democracia es una tarea que no debe cejar, nos devuelven una imagen de nuestros propios límites y el



protagonismo que adquiere la construcción colectiva en simultáneo y a través del tiempo. Como hemos escuchado y repetido en otra oportunidad, los docentes debemos procurar que la Memoria no sea para nuestros jóvenes el recuerdo de un pasado muerto sino que perviva a través de su significación en el presente y cobre sentido de futuro para los alumn@s y para tod@s nosotr@s. Por eso, la idea de continuidad recorre desde el primer video hasta la última tarea del taller y se plasmó en el retorno de múltiples exalumn@s que colaboran como en el mural que idearon y pintaron los chicos a partir de otro realizado en los inicios de la democracia: los lápices eran de colores -tal el nombre del primer video- pero los chicos de hoy tachan y sobre escriben que ell@s son y siguen escribiendo aquella/esta historia nuestra desde su presente.

Consultados los adolescentes sobre la experiencia, rescataron que *"a la gente le resulta terapéutico recordar y contar cosas de sus familiares y amigos detenidos desaparecidos, porque así tienen un nombre y una cara, no son solo figuras conocidas como*



desaparecidos. Que luchando todos juntos se puede llegar lejos; que el trabajo de algunos pocos puede concientizar y ayudar a muchos". (Taller 2010-11)

... "Siempre hacemos Memoria, en cualquier lugar, yo hice memoria haciendo la investigación, ayudando en las entrevistas, yendo a Chapadmalal a mostrar nuestro proyecto, volviendo de Chapadmalal, cerrando el año con ustedes, festejando los 30 años de democracia. Este año lo que aprendí investigando fue muchísimo, escuchando las experiencias de ex alumnos de nuestro colegio contando las distintas etapas vividas dentro y fuera del colegio fue una experiencia que no me imaginaba vivirla, fue muy emocionante"... (Taller 2013).



BIBLIOGRAFÍA

- JELIN, Elizabeth (2001) "¿De qué hablamos cuando hablamos de memoria?". En: Los trabajos de la memoria. Madrid. Siglo XXI.
- JELIN, Elizabeth (2003) "No hay identidad social ni individual sin memoria". Entrevista realizada por Martyniuk, Claudio, publicada en Clarín, Suplemento Zona. 9 de noviembre de 2003. Disponible en

<http://edant.clarin.com/suplementos/zona/2003/11/09/z-03515.htm>

- THANASSEKOS, Yannis (1995) "La enseñanza de la memoria de los crímenes y de los genocidios nazis. Por una pedagogía de la autorreflexión", en: Insegnare Auschwitz.
- Enzo Traverso (comp.) Irsae Piemonte, Bollati Boringhieri editore. Torino.
- RAGGIO, Sandra y SALVATORI, Samanta – Coord. (2009) La última dictadura militar en Argentina. Entre

... "Creo que la memoria es la esencia de lo que se aprende constantemente en el Avellaneda, reflejado claramente y el Taller toma esa posta... Ahora que me voy (que me fui) revaloricé muchísimo más la mística que genera el colegio en todos sus aspectos, pero sobre todo entendiendo la historia y lo que representa en sí. Del taller me llevo una enseñanza y me llevo también la bandera de que "si hay memoria no dejemos olvidar" [...]. Experiencia única en el sentido de que cuando uno entró en el colegio no creía encontrarse con esto y con gente como los que lo hacen, los que generan, los que proyectan, y los que lo replican..." (Taller 2013).

¿Y cómo describiríamos la experiencia con los alumnos y alumnas del taller, nosotras, las docentes? Fresca, desafiante, vertiginosa, vital, creativa, divertida, agotadora, feliz, desconcertante, amorosa, intensa, incierta! Pero ciertamente maravillosa y sorpresiva, como son los adolescentes en pleno crecimiento.

el pasado y el presente: Propuestas para trabajar en el aula. Rosario, Santa Fe, Argentina. HomoSapiens Ediciones. Comisión Provincial por la Memoria. Introducción.

- RAGGIO, Sandra (2006) Jóvenes construyendo colectivamente la memoria, Revista Novedades Educativas, Año 18 N° 188, agosto de 2006. Disponible en <http://jovenesymemoria.comisionporlamemoria.net/>

¿Normativa y emancipación?

Por Daniel López*

Proponemos un trabajo de formación docente, desde el ámbito sindical, para transformar situaciones complejas de educación en las cuales puede haber vulneración de derechos en una institución o comunidad. El desarrollo de estas estrategias procura favorecer la intervención de los actores implicados y de aquellos que de acuerdo con las leyes y políticas públicas deberían estar e intervenir en el contexto. Este proceso desarrolla la construcción de un conocimiento desde el trabajo docente que conjuga voces, identifica responsabilidades, propone modos de comunicación, se apoya en las nuevas legalidades para la revisión de los acuerdos del proyecto escolar.

Desde el año 2002, con la creación del Instituto Maestro Cacho Carranza en el marco de la Secretaría de Educación de UTE, veni-

* Licenciado en Filosofía. Director del Instituto Maestro Cacho Carranza, UTE

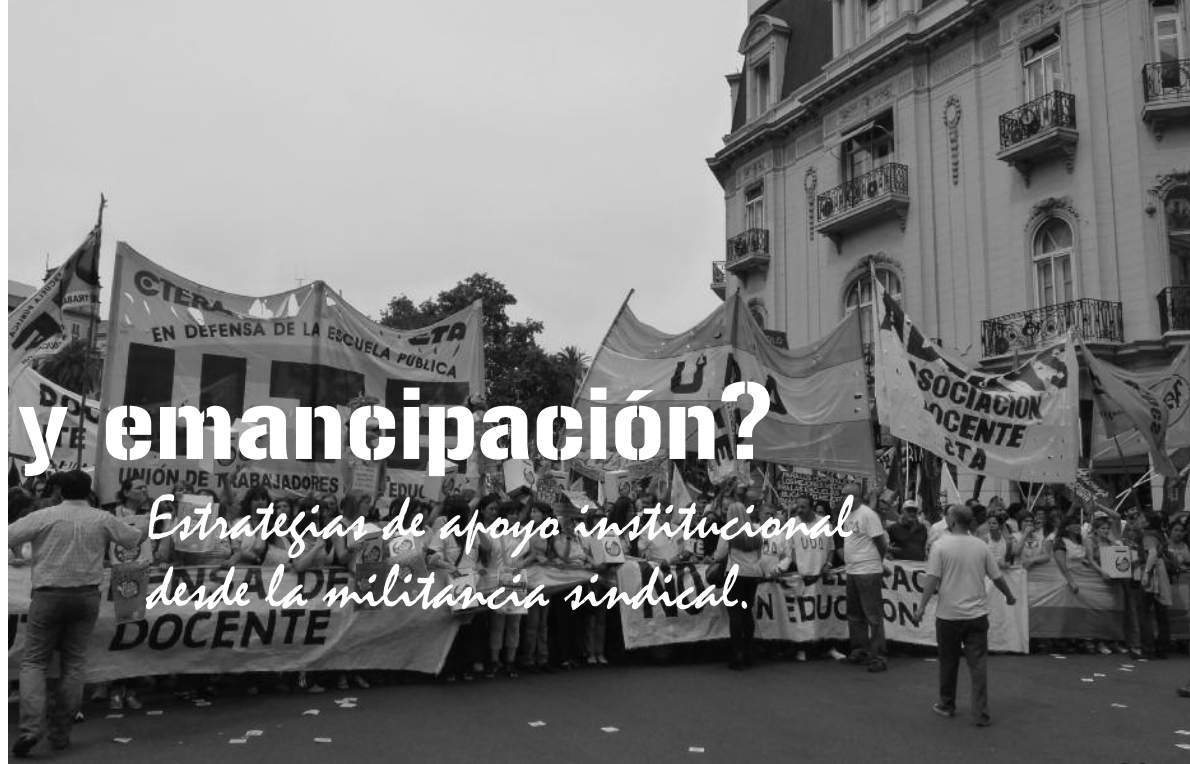
mos desarrollando estrategias de Apoyo Institucional desde un equipo multidisciplinario de trabajadores de la educación. Procuramos construir un proyecto y un equipo:

- centrado en relaciones, vínculos, potencialidades y capacidades pedagógicas con el acento puesto en la participación, la promoción y la protección de los derechos de la infancia;
- abierto a la militancia por la escuela y la educación pública;
- con disposición para escuchar los pedidos y para colaborar en procesos reflexivos y de producción de conocimientos con trabajadores de la educación y con cada comunidad educativa;

- con colaboradores que documentan la construcción de sentidos sobre cada intervención pedagógica;
- que propone el protagonismo en el disfrute en la realización del derecho social a la educación.

Dispositivos y estrategias del Equipo de Apoyo
Escuchar el pedido y sistematizar conocimientos

Muchas veces los pedidos han sido formulados por delegados, equipos directivos o algún miembro del equipo docente, preocupados por algún conflicto o situación de afectación / vulneración de derechos que necesitan ser transformados, repensados,



trabajados a favor de su plena efectivización. En varias oportunidades no son afiliados al sindicato los que hacen el pedido y luego se comprometen en este proceso.

Los pedidos se relacionan con el desarrollo de proyectos y vínculos pedagógicos, con la necesidad de lograr un ambiente propicio para el disfrute del derecho a la educación. De acuerdo con el pedido, las intervenciones se realizan: en escuelas, distritos escolares, en supervisión, en el sindicato, etc. En general no contamos con condiciones institucionales para que todas y todos participen (diferentes horarios, días de trabajo, posibilidades de trabajo en subgrupos). Por eso es indispensable registrar, compartir y reflexionar entre todas y todos las cuestiones planteadas.

Mientras recogemos los pedidos, procuramos ser precisos en su documentación. Proponemos entonces re-trabajarlos, abrirlos a otros implicados, buscamos el acuerdo con cada equipo directivo para que pueda realizarse el derecho a ser escuchado. Abrir el pedido es un proceso de reformulación de las preguntas y de las respuestas que condujeron a la situación compleja que se quiere transformar.

Nuestros registros de cada reunión procuran dar cuenta de aquello que hemos escuchado y que requiere articulación de todos los participantes. Se evita poner nombres, se caracterizan los problemas, sin personalizaciones. Se intenta repensar las cuestiones que se expresan como prejuicios, es-

tereotipos, descalificaciones o naturalizaciones de vulneraciones de derechos.

Los registros permiten realizar devoluciones que dan cuenta de lo que se escuchó en función del proyecto escolar, de su dimensión pedagógica y de trabajo docente. Frecuentemente lxs trabajadores de la educación plantean la ausencia de devoluciones en intervenciones de equipos técnicos y otros, por eso la información producida desde el trabajo docente no parece valorada por el sistema educativo, ni considerada como insumo en una transformación que exige co-responsabilidades. Las devoluciones escritas y orales permiten un proceso de construcción colectiva del conocimiento y de abordaje de las situaciones complejas y de los conflictos.

El Trabajo sindical es trabajo pedagógico

El trabajo docente implica atención a diferentes grupos, a trayectorias educativas y escolares, a orientaciones y demandas de contenidos. Implica procesos de comunicación entre adultos en función de relaciones pedagógicas.

El trabajo docente y sindical conlleva un fuerte compromiso con lo pedagógico: posibilidad y potencialidad de la tarea de enseñar y de aprender, compromiso con los derechos de todas y todos, construcción de acuerdos en torno a las políticas públicas que aseguren la realización del derecho social a la educación. El conocimiento de los marcos de derechos humanos resulta fun-

damental en el cuidado de cada una de las personas, especialmente de las y los estudiantes.

La comunicación, en cada conversación, supone escucha de exigencias normativas -reglas sociales, morales, jurídicas, educativas, etc.-. Pone en evidencia tensiones, contradicciones entre los enunciados de deber ser sostenidos por los participantes y por la normativa local, nacional e internacional de derechos humanos. Son tensiones que hay que abordar comunicativamente para garantizar derechos de acuerdo con la jerarquía normativa. Muchas veces se observa que algunos funcionarios sostienen reglas contradictorias con las leyes nacionales, invierten la jerarquía normativa por ejemplo a través de un memorandum que limita derechos (así comenzó la gestión macrista) o desde asuntos legales de educación se contradicen leyes de protección de la infancia.

Las intervenciones de apoyo institucional se orientan a generar capacidades de comunicación y discusión que consideran seriamente el conocimiento construido en los marcos legales y en las políticas públicas, implican el trabajo en equipo y un fuerte compromiso con el proyecto educativo -colectivo y público-.

Acuerdos y conflictos de derechos

Muchas situaciones institucionales, áulicas o de grupos en contextos educativos requieren el tratamiento de conflictos en la comunicación, el cumplimiento de acuerdos y

normas, el reconocimiento de conflictos de derechos, etc. La presencia de situaciones conflictivas se vive en general como algo negativo, en general, cuando se repiten, se viven como destinos, son constitutivas de la identidad institucional, se relacionan con la tragedia. En nuestra intervención procuramos considerar el valor de los sujetos en la transformación de cada una de estas situaciones.

Se plantean conflictos de derechos entre estudiantes, entre familias y equipos intervinientes, entre docentes y estudiantes, etc. El proceso de abordaje del conflicto/problema materializa conflictos vinculados con la comunicación entre adultos (responsables cuidadores: docentes, equipos de conducción, etc.) El trabajo docente requiere escuchar y reconocer los derechos que se reclaman, peticionan o están supuestos en cada situación conflictiva y la relación entre

esos derechos y el derecho a la educación. La vulneración de derechos necesita ser vinculada al disfrute del derecho a la educación -Convención Derechos del Niño- para orientarnos en la transformación.

Los actos de escritura merecen especial atención en el trabajo docente y en relación con cada proyecto escolar, especialmente para transformar situaciones complejas. Los criterios al realizar actas de reuniones, denuncias, pedidos, etc.; informes sobre trayectorias escolares, comunicaciones familiares, carteleras y espacios para comunicar/informar. En todos los casos nos preguntamos: ¿habilitan procesos reflexivos de cooperación y para garantizar derechos? ¿Pueden observarse prácticas de limitación y privación de derechos, omisión de datos, voces? ¿Se realizan reflexiones sobre las producciones escritas?



Procesos de participación de familias, comunidad, trabajo en redes

La legalidad y las normas están presentes en cada conversación pedagógica, vinculada al cuidado de las personas en crecimiento. Por eso cada uno de los actores institucionales propone reglas:

"hay que poner límites...", "espero que haga lo mismo que la anterior directora...", "en esta escuela lo hacemos de esta manera" o "la reglamentación dice...", entre otras.



Es decir, que necesitamos preguntarnos por los sentidos de cada afirmación con pretensión normativa y su relación con el cuidado de las personas, especialmente de niñas, niños y jóvenes. Esta relación está vinculada al conocimiento y compromiso con las leyes vigentes.

Las conversaciones entre los actores institucionales, son procesos que deberían permitir la reflexión sobre cómo se desarrolla el derecho a la participación de acuerdo con lo que explícitamente establecen los marcos legales. Para el marco de la Convención de los derechos de la infancia la participación es un modo en que se realiza el derecho a ser escuchado.

Este marco nos permite analizar criterios, reglas, protocolos para la participación en situaciones específicas, incluidas aquellas que favorecen el trabajo en red, la generación de sentidos y acuerdos en cada comunidad educativa. Durante este año, estamos tratando de facilitar la relación entre las comunidades educativas y las fiscalías dependientes de la Procuración General de la Nación para abordar violencias relacionadas con la trata de personas, la explotación laboral, la violencia de género y la violencia institucional.

En la intervención del Equipo de Apoyo resulta central el conocimiento de la Convención de derechos del niño en su articulación con las leyes de nuestro país que apuntan a la plena vigencia de los derechos humanos en educación. En cuanto a la Convención

mencionada, proponemos, analizar los desarrollos de los artículos 12, derecho a ser escuchado y 19, protección de la infancia para que ningún niño resulte objeto de violencia, que hacen las Observaciones Generales del Comité de Seguimiento, respectivamente. Son las Observaciones 12 (2009) y 13 (2011) que nos permiten revisar sentidos y prácticas en torno a esos derechos fundamentales para el disfrute del derecho a la educación.

El Artículo 12 de la CDN dice:

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño (...)

El Artículo 19 de la CDN establece:

1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.

2. Esas medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial.

Estas definiciones requieren ser ampliadas para evaluar la relación entre ambas y la construcción de vínculos pedagógicos. Creemos entonces relevante una atenta lectura de las Observaciones Generales para comprender sus alcances, los vínculos con procedimientos administrativos y con otras legalidades para favorecer acuerdos en proyectos educativos.

En cuanto a la observación sobre el derecho a ser escuchado, se pueden observar señalamientos a las políticas que tienden a limitar este derecho, incluso entendiéndolo sólo como un derecho individual. La Observación señala la importancia de que los grupos permanentes en cualquier ámbito favorezcan un ejercicio y aprendizaje de este derecho. En muchos ejemplos cotidianos se relaciona un conflicto sólo con la relación entre un niño y un adulto, no se hace referencia al grupo clase, entonces podríamos deducir que la dimensión grupal de este derecho tal vez no forme parte de las es-

trategias institucionales. Entre nuestras estrategias está la recuperación de experiencias pedagógicas en las cuales los propios estudiantes pueden expresar cómo son vistos y cómo quieren ser reconocidos y los docentes desarrollan sus estrategias para modificar la situación. La Observación permite revisar procedimientos administrativos para favorecer el derecho a ser escuchado.

La Observación N° 13 aporta definiciones de violencia tales como “relación perjudicial persistente”, las diferentes formas de violencia entre niños, entre niños y adultos, las obligaciones de los Estados, las responsabilidades de los adultos como cuidadores en diferentes ámbitos. Hace un aporte para repensar daños y reparaciones en el ámbito educativo. Los contenidos de estas observaciones se enriquecen cuando son articulados con Convenciones -personas con discapacidad, violencia contra las mujeres, entre otras- o leyes como educación sexual integral, leyes sobre la convivencia, etc.

Las nuevas legalidades son normas que habilitan diálogos, discusiones, modos de documentar, construcción de lo público y poder colectivo por el derecho social a la educación. Permiten visualizar cómo se atendió el interés superior del niño para que ningún niño sea objeto de violencia. Nos habilitan para establecer o revisar acuerdos institucionales.

Entendemos que la formulación de estrategias pedagógicas vinculadas a la transformación de situaciones complejas, conflictivas, relacionadas con violencia requieren reflexiones sobre las finalidades de la educación (LEN y otras) y los derechos humanos. En estos procesos los participantes pueden caracterizar los problemas, generar tiempos para definir un antes, un durante o un después y recuperan protagonismo como sujetos. Esta tarea se sustenta en el marco de desarrollo de cada proyecto educativo.



INTEGRANTES DEL EQUIPO

María Paula González, Especial, Educación / Gustavo Raide, Formación Docente, Sociólogo / Cristina Mazzeo, Secundaria, Psicología / Ana María Rodríguez, Terciaria, Letras / Guillerma Bottassi, Secundaria, Supervisión / Gloria Moreno, Adultos, Dirección / Silvia Sánchez, Secundaria, Dirección y Supervisión / Daniela Lovisolo, Formación Directivos, Abogada / Nancy Gutiérrez, Inicial / Equipo Aprender con lxs Chicxs, Documentación, Videos. Referentes de recorrido sindical.

Coordinación: Daniel López, Director Instituto, Filosofía / Angélica Graciano Secretaria de Educación, Supervisión Especial, Psicología

Situaciones de cuidado en el

Jardín Maternal

Un abordaje desde la legislación hasta la cotidianeidad de la vida escolar basado en las necesidades y competencias de los protoinfantes

Por Nuria Barreiros*

34

30 años de Democracia ininterrumpida en la República Argentina, genera espacios de expresión de ideas, de intercambio y enriquecimiento mutuo y da cuenta de que la construcción democrática la hacemos todos y todas en el día a día.

La realidad cotidiana, investida en el hacer pedagógico, sumado al discurso hegemónico que imparte una visión apolítica de la educación, una visión del docente como reproductor de la ideología dominante a través de la ejecución de políticas educativas sustentadas bajo los intereses de la clase hegemónica de orden liberal, genera pocas oportunidades en que los docentes corran

* Docente de Educación Preescolar.
Maestra celadora JIN "A" Esc. N° 4 DE 18, Maestra de sección JIN "D" Esc N°7 DE 18



el velo de sus ojos y logren conocer el conflicto de intereses que oculta el sistema educativo. Construir el rol docente como Intelectual transformador, (Giroux, H. 1995) como PROFESIONALES REFLEXIVOS ya no como docentes ejecutores de tareas instrumentales, encuentra la relación entre el concepto, el contenido ideológico y el hacer, para recuperar así, el papel central en la producción, la determinación del contenido y la dirección del programa educativo. Por lo tanto, esta situación es posible por medio del encuentro democrático, donde se expresan todas las voces que sienten la necesidad de hacerse oír. Encuentro que se construye desde los primeros años de vida con Otro.

Paulo Freire (1966) a través de sus textos y

de su trabajo nos hace tomar conciencia de que debemos conformarnos como Educadores intelectuales, pensadores críticos y reflexivos de nuestras prácticas en la búsqueda constante de llevar un trabajo pedagógico que permita el surgimiento de la persona, la manifestación del ser, respetando su individualidad, disfrutando al descubrirla, ese es el compromiso de los educadores que basan sus trabajos en la praxis, en el enriquecimiento mutuo a través del hacer y del diálogo.

Paradigma de Protección Integral de Derechos de la infancia - La figura del Cuidador

El marco normativo de la República Argentina da cuenta de grandes avances en materia de protección de los derechos de

los niños, niñas y adolescentes. La Convención sobre los Derechos del Niño, incorporada al derecho interno desde 1990 y con jerarquía constitucional desde 1994, establece un piso de protección sobre el que se erige la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, sancionada en 2005. El marco normativo de derechos humanos de la infancia se ha ido completando, entre otras leyes se destacan:

- Ley de Protección Contra La Violencia Familiar (24.417),
- Ley de Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (Ley 25.673),
- Ley de Migraciones (Ley 25.871),
- Ley del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150),
- Ley de Educación Nacional (Ley 26.206),
- Ley de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas (Ley 26.364),
- Ley de Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente (Ley 26.390), Observación General N°12 (Comité de los Derechos del niño, Ginebra, 2009) y Observación General N°13 (Comité de los Derechos del niño, 2011). Conformándose en materia legal el paradigma de la protección integral de derechos de la infancia constitutiva en cada proyecto pedagógico, materializado a través de las prácticas de trabajo docente.

Tomaré los aportes de la Observación N°12 y N°13 para vincular la legislación con el

quehacer diario en la realidad escolar actual. La observación General N° 12 (Ginebra, 2009), III, B, 4 En la educación y la escuela, Art 105 -114, explicita que todo contexto educativo debe responder a la práctica de los derechos humanos a través de la conformación de entornos de aprendizaje participativos, creando una atmósfera social protectora que estimule la cooperación y el apoyo mutuo necesarios para el aprendizaje interactivo centrado en el niño, el derecho del niño/a a ser escuchado, donde el niño aprende, juega y vive junto a otros niños y adultos, que haga sentir su influencia en las motivaciones y la conducta de los niños, que los prepare para asumir un papel activo en la sociedad y una ciudadanía responsable dentro de sus comunidades.



DERECHO A LA
SALUD

La observación General N° 13 (2011), se basa en varios supuestos y observaciones fundamentales, mencionaré las más relevantes en relación a la temática que nos convoca. Allí explicita que la violencia contra los niños jamás es justificable y que toda violencia se puede prevenir; remarca la importancia de la atención y protección del niño basado en sus derechos, lo que requiere adoptar un paradigma basado en el respeto y la promoción de su dignidad humana y su integridad física y psicológica como titular de derechos. Introduce el concepto de dignidad, que exige que cada niño sea reconocido, respetado y protegido como titular de derechos y como ser humano único y valioso con su personalidad propia, sus necesidades específicas, sus intereses y su privacidad; En todos los procesos de toma de decisiones debe respetarse sistemáticamente el derecho del niño a ser escuchado y a que sus opiniones se tengan debidamente en cuenta, y su habilitación y participación deben ser elementos básicos de las estrategias y programas de atención y protección. Debe respetarse su derecho a que, en todas las cuestiones que le conciernan o afecten, se atienda a su interés superior como consideración primordial, la prevención primaria de todas las formas de violencia mediante servicios de salud pública y educación entre otros.

Explicita el concepto de violencia en sus diversas variantes, lo define como *"toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual"*,



según el artículo 19, párrafo 1, de la Convención. Abarca los efectos de las formas no físicas y/o no intencionales de daño (como el descuido y los malos tratos psicológicos, entre otras), y la necesidad de hacerles frente. Es aquí donde menciona que hay actitudes y prácticas sociales y culturales generalizadas que toleran la violencia. Entiende por descuido no atender las necesidades físicas y psicológicas del niño, no protegerlo del peligro y no proporcionarle servicios médicos, y de otro tipo cuando las personas responsables de su atención tienen los medios, el conocimiento y el acceso a los servicios necesarios para ello. El concepto incluye: El descuido físico, que ocurre cuando no se protege al niño del daño, entre otras cosas por no vigilarlo, o se desatienden sus necesidades básicas: alimentación, vivienda, vestimenta y atención médica; el descuido psicológico o emocional que consiste en la falta de apoyo emocional y de amor, la desatención crónica del niño, la "indisponibilidad psicológica" de los cuidadores que no tienen en cuenta las pistas y señales emitidas por los niños de corta edad y la exposición a la violencia y al uso indebido de drogas o de alcohol de la pareja sentimental.

El concepto de violencia mental, (Artículo 19, párrafo 1 de la Convención), se describe a menudo como maltrato psicológico, abuso mental, agresión verbal y maltrato o descuido emocional y puede consistir en: toda forma de relación perjudicial persistente con el niño, como hacerle creer que no vale nada, que no es amado ni querido, que está en peligro o que solo sirve para



satisfacer las necesidades de otros; asustar al niño, aterrorizarlo y amenazarlo; explotarlo y corromperlo; desdeñarlo, ridiculizarlo y herir sus sentimientos; rechazarlo, aislarlo, ignorarlo y discriminarlo; desatender sus necesidades afectivas, su salud mental y sus necesidades médicas y educativas; insultarlo, injurarlo, humillarlo, menospreciarlo

La consideración de los Castigos corporales, que en la Observación general N° 8, el Comité definió el castigo "**corporal**" o "**físico**" "*como todo castigo en el que se utilice la fuerza física y que tenga por objeto causar cierto grado de dolor o malestar, aunque sea leve*". En la mayoría de los casos se trata de pegar a los niños ("manotazos", "bofetadas", "palizas"), con la mano o con algún objeto -azote, vara, cinturón, zapato, cuchara de madera, etc. Pero también

puede consistir por ejemplo en, dar puntapiés, zarandear o empujar a los niños, arañarlos, pellizcarlos, morderlos, tirarlos del pelo o de las orejas, golpearlos con un palo, obligarlos a ponerse en posturas incómodas, producirles quemaduras, obligarlos a ingerir alimentos hirviendo u otros productos. El Comité opina que el castigo corporal es siempre degradante.

Uno de los aportes de esta observación que todo educador debe conocer es la figura legal de **Cuidador temporal** que se asigna al adulto que está a cargo del cuidado de niños. El Comité considera que, sin dejar de respetar la evolución de las facultades del niño y su autonomía progresiva, todo ser humano menor de 18 años se encuentra, o debe encontrarse, "bajo la custodia" de alguien. *..La definición de "cuidadores", que, según el artículo 19, párrafo 1, son "los padres, [...] un representante legal o [...] cualquier otra persona que [...] tenga [al niño] a su cargo", comprende a las personas con una clara responsabilidad legal, ético-profesional o cultural reconocida respecto de la seguridad, la salud, el desarrollo y el bienestar del niño...*

La Observación N°13 da cuenta del rol de importancia que las instituciones, conformada por los cuidadores temporales deben asumir para combatir las actitudes, tradiciones, costumbres y comportamientos que toleran y promueven la violencia contra los niños, y fomentar un debate abierto sobre la violencia, partiendo de la formación general y específica sobre el plantea-

miento de los derechos del niño y su aplicación en la práctica. Crear espacios reales para hablar entre adultos sobre las actitudes violentas, las respuestas “nerviosas”, los dichos, los ademanes, los gestos que realizan los cuidadores, ya sean educadores o personal de la institución que tenga contacto con los niños, para poder llegar a la reflexión, la toma de conciencia y el cambio de actitud, es una de las metas que cada institución escolar debe proponerse en pos del beneficio de los niños en primer lugar, quienes no deben ser víctimas de ningún tipo de maltrato.

La coordinación entre los adultos, la comunicación fluida y confiable son los medios básicos para entamar todo un sistema de cuidados que garantice al niño su máximo desarrollo y materialice el Derecho a la educación de calidad. Pero también es necesario por parte de los adultos cuidadores desarrollar la capacidad de interpelar al Estado para así crear y conformar “escuelas adaptadas a los niños, donde se practique el respeto a su participación”.

Conceptos portadores de significados: Sujetos - Cuidado

Tenemos presente que hay enunciados que estabilizan significados en una época, momento socio-histórico y contexto particular. Los discursos que portamos tienen una eficacia simbólica, que inciden en el modo de ver y actuar en nuestra tarea y en la vida, y por lo tanto deben ser puestos en cuestión.

Es necesario poder debatir acerca del concepto de sujeto que porta cada educador, que está concatenado a determinada modalidad de acompañar a los niños pequeños, citaré a Mirtha Chokler (1988), quien por medio de un interrogante nos permite desocultar los discursos que porta la sociedad actual.

“¿Queremos formar sujetos activos, creativos, autónomos, críticos, con confianza en sí mismo, en sus competencias y en su entorno, abierto, sensible o una persona obediente, temeroso, competitivo?. Y conscientes de la elección sobre el tipo de hombre que queremos formar se actuará de determinada manera, se establece aquí el tipo de intervención que realiza el docente y la sociedad para salvaguardar el respeto de la persona desde su nacimiento y su derecho a ser reconocida como quién es, tal como es”



Cabe preguntarse, ¿Qué significado porta para nosotros el término “cuidado”? y ¿A qué acciones consideramos situaciones de cuidado? Zelmanovich, P. (2006) dice que *“El cuidado en esta ocasión es estar atento al sujeto en el niño, es decir, qué hay de sujeto en el niño, sujeto desde el sentido de que hay de particularidad, que hay de singular en cada uno. Cuidar es apostar y estar atentos al sujeto que hay en ese niño, a su particularidad, desde un deseo singular y particular de nuestro lado.”*

Las situaciones de cuidado son todas las acciones que lleva a cabo el adulto hacia el niño para preservar la salud y garantizar el bienestar del menor. Abarca el lavado de manos, el cambio de pañales, el vestir y desvestir, la alimentación, el sueño y el baño.

Yendo a la cotidianeidad de la sala...

La comunicación tónica- emocional entre el niño pequeño y el adulto

En las situaciones de cuidado el niño/a pequeña y el adulto interactúan. Esta interacción se da a través de la transformación y adecuación tónico postural, habiendo o no uso del lenguaje verbal.

Toda interacción que el binomio adulto - niño lleve a cabo, conlleva la construcción de la personalidad del niño. Es en las situaciones de cuidado donde impera el contacto: tocar y ser tocado. La manipulación del cuerpo del niño, el inicio de una pro-



puesta por parte del adulto, la espera de la respuesta que dará el niño, construye un diálogo tónico emocional, como expresa Wallon. La construcción de un diálogo fructífero se establece cuando el adulto es receptivo de las señales que emite el niño pequeño y actúa en consecuencia. El niño a través de la emisión de señales, es un sujeto capaz de influir en el acontecimiento que atrae su atención. Cuando las señales, portadoras de mensajes, pasan desapercibidas ante los ojos del adulto, el contenido de las mismas impactan en el cuerpo del niño como un rechazo a su ser.

Si el adulto está centrado en su hacer, sus gestos serán rápidos y bruscos, la situación carecerá de miradas que se encuentran, sin palabras que medien, gestos que impactan en el niño de forma violenta y no permiten construir su singular sentimiento de seguridad, siendo éstas fuente de angustia. Los chicos sienten, viven y se constituyen como sujetos a partir de su cuerpo. Si el adulto desarrolla empatía por cada uno de ellos, si su interés es real, transmite un mensaje que alimenta a una adecuada construcción de la autoestima infantil.

En toda situación de cuidado impera una relación asimétrica entre el niño y el adulto. Este último es quien cuenta con mayores recursos, por tal motivo, es quien debe adecuarse a las demandas del pequeño: acordar con él, dar opciones, entablar una negociación, establecer claramente la acción que ambos deben llevar a cabo, recurrir al diálogo, adoptar la espera, el gesto suave y



lento, evitar la manipulación brusca, la imposición de fuerzas y la rapidez.

En un escrito anterior (2014) expuse que ya sea dentro o fuera de la institución escolar, las prácticas de cuidados están desvalorizadas socialmente, por ser una tarea que se lleva a cabo todos los días, siendo el adulto quien *"debe hacer por el niño"*: lavarle las manos, cambiarle el pañal, bañarlo y darle de comer. Si bien esto debe suceder indefectiblemente durante los primeros meses o el primer año de vida en función del nivel de desarrollo en que se encuentra. Generalmente la participación del adulto perdura por más tiempo por no tener presentes y/o desconocer las adquisiciones y capacidades que el niño realiza a través de su maduración. Reconocer que a medida que crece va adquiriendo mayores competencias, ubica

al adulto en una posición en la que debe favorecer y facilitar el surgimiento y el uso de las mismas a partir de la modificación de su forma de intervención.

A diario se observa que, a niños que han adquirido la marcha, se los coloca en posición de cúbito dorsal para ser higienizados. En esta postura, el pequeño solamente es habilitado a sostener y alcanzar el pañal limpio cuando el adulto lo requiera, levantar las piernas para extraer el pañal sucio o levantar la cintura pélvica para colocar el pañal limpio. Es así como el adulto es quien hace y maneja el cuerpo del niño. El niño no puede ser partícipe activo-real de la situación que lo implica, el niño se deja hacer; inmovilizado en esta postura, la única posibilidad que le cabe es la de "entrega", independientemente de que esta situación sea vivenciada de modo placentero o displacentera. Las competencias e iniciativas del niño no son tenidas en cuenta.

En cambio, cuando se lo considera como un sujeto activo, abierto a interactuar con el medio externo, se espera de él una cooperación en los gestos necesarios para realizar las actividades de atención personal, en este sentido, desde el inicio, el adulto utiliza los movimientos involuntarios, repentinos y descoordinados del bebé producto de la activación de un reflejo para reconocerlos, nombrándolos como movimientos colaborativos. Por ejemplo, se aprovecha el momento en que el bebé levanta un brazo para colocarle la manga del abrigo, diciendo: "Te paso el brazo por la manga",

“Ahora te voy a colocar la otra manga, ¿puedes extender el otro brazo?” “¿Me das el otro brazo?”. Gradualmente y conforme con la maduración el niño toma conciencia de esta cooperación que, en un momento posterior de su desarrollo pasará a ser de forma voluntaria.

Considerar la libertad de movimiento en el transcurso de las actividades de vestir- desvestir o cambiar el pañal, implica que el niño podrá moverse, adoptar diversas posturas corporales, que requiere que el adulto se deba asegurar la cooperación del niño antes de actuar. ¿Cómo? A través de la palabra anticipada y la espera de la respuesta corporal del pequeño dentro de la actividad que se va llevando a cabo, esto supone esperar unos segundos si es que el niño se coloca o no en una posición desde la que no se puede continuar la acción.

El abordaje de la libertad de movimiento implica, en relación con las condiciones materiales, el uso de un cambiador o zona para el cambiado ancha y larga, con barandas a los lados cuya altura variará según las posibilidades motrices del niño.

La actividad planteada de este modo puede causar la impresión de que llevará mucho tiempo, sin embargo, acompañarla con la palabra y hacer sentir al niño competente, hace que esa situación, como instancia de comunicación, se desarrolle en armonía, sin reacciones de oposición por parte del niño que se suceden ante la imposición del adulto de tomarlo, ponerlo y

manipularlo sin anticipación y con limitado uso de la palabra.

Al proponerse cada situación de cuidado, considerando la libertad de movimiento y la espera de la cooperación activa del niño, se pueden ofrecer situaciones concretas de participación cuando se lo invita a cambiarse. En un primer momento, es el adulto quien se va a acercar al niño y va a cargarlo o extender su mano acompañado de la palabra para que ambos se dirijan al sector de higiene. El adulto se sentará en una silla pequeña o banco bajo ubicando al pequeño de pie frente a él, quedando las miradas de ambos a la misma altura. El adulto bañará con palabras, es decir, mencionará todo lo que va a hacer de forma pausada y en relación con los gestos y tiempo en que lo lleva a cabo. Es decir, anticipará verbalmente y esperará la respuesta tónica y/o gestual del



DERECHO A UNA VIVIENDA
DIGNA

pequeño. El adulto le dirá: “Ahora vamos a cambiarte tu pañal, te voy a bajar el pantalón. Te voy a desprender el pañal de un lado, ahora del otro, separa las piernas, ahí saco el pañal, etcétera”.

Calmels (2004) establece una diferencia significativa entre el adulto que habla al cambiar al niño y el adulto que “dice a alguien que puede escuchar” y “escucha a alguien que puede decir sin hablar”, aclarando que lo que se debe generar por medio del lenguaje es un verdadero momento de comunicación.

La importancia de anticipar verbalmente con pocas palabras claras y precisas aquello que se hará y se hace, el orden de las acciones, le permite al niño con su ritmo y tiempo poder participar de forma activa. Surgirá en él la iniciativa de querer bajarse el pantalón, despegar los extremos del pañal, separar las piernas y hasta tirar del pañal para sacarlo y echarlo a la basura. El niño pasará a ser parte de la situación que lo implica. Ser protagonista activo le permite ir adquiriendo la conciencia de sí mismo y de las habilidades sociales que en poco tiempo utilizará, cuando por el grado de madurez necesaria adquiera el control de esfínter. El adulto hará posible la participación animándola y apreciándola. Permitirá la participación constante del niño, más allá de la edad que tenga. En el transcurso de la actividad, el adulto le hablará al niño mirándolo a la cara. Explicará lo que le hace y mencionará sus reacciones: “Te tomo la mano para pasar la manga de tu remera”,



"te paso la toallita para limpiar tu cara", "veo que la sientes fría", "me detengo, solo falta limpiarte debajo de la boca, voy a continuar, ¿sí?"

Una vez que el niño adquiera las competencias, el adulto comienza a contemplar las acciones, acompaña con la mirada lo que hace y responde a sus intereses. Si se detiene y mira o señala hacia un lugar porque ve o escucha algo, el adulto pondrá en palabras lo acontecido. Por ejemplo: "Escuchaste la voz de Julia", "Escuchaste que la puerta se abrió, está entrando Juan a la sala". A medida que el niño adquiere el lenguaje oral, podrá entablarse una conversación verbal.

La autonomía adquiere valor si permite en el niño el surgimiento del sentimiento de felicidad de haberlo logrado por sí mismo: "yo solo, yo solo". Esto da cuenta de una madurez del desarrollo motor, intelectual, afectivo y social.

Freire (1966) *habla de la pedagogía de la autonomía, y considera que "la autonomía se va construyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas. Las personas van madurando día a día o no. La autonomía, en cuanto maduración del ser para sí, es proceso, es llegar a ser. En este sentido es que una pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, valga decir, una experiencia respetuosa de la libertad"*.



Pero no hay que confundir la actitud del adulto de favorecer la autonomía con la actitud de imposición y exigencia. La exigencia se materializa cuando el adulto se niega a colaborar y ayudar al niño. La imposición llevada a cabo es vivida por el niño como un rechazo a su persona. Rechazo de lo que él es y hace, da lugar así, al sentimiento de frustración por lo que aún no logra hacer y que el adulto le exige.

La construcción del vínculo de apego seguro

Según expresé en un trabajo anterior, las situaciones de cuidado son un momento de intimidad del niño con el adulto donde prima la atención individualizada. Hablamos de un mismo adulto quien todos los días lo cambiará y compartirá este momento. La estabilidad y continuidad del adulto permite a ambos conocer, reconocerse en cada momento.

Permite al niño sentirse valorizado, respetado por alguien que recibe las demandas de las necesidades y da respuesta adecuadas a ellas. Solo el tiempo compartido permite construir intimidad. Este sistema estable de vínculos interpersonales es indispensable para su seguridad afectiva a fin de sobrellevar todas las frustraciones inevitables y necesarias para la construcción de la personalidad.

La atención individualizada implica conocer las particularidades de cada niño, construir conjuntamente las situaciones con cada niño para poder respetar y tener en cuenta los rasgos individuales en las formas de ser de cada niño durante el cambiado, el lavado. De este modo, se fomenta la individuación de cada niño y la construcción de una relación afectiva real y significativa.

La delicadeza de los gestos que el adulto lleve a cabo, conjuntamente con la preparación del lugar denota la conciencia permanente que posee respecto de que el niño es sensible a todo lo que se le hace y no puede ser manipulado en función de lo que resulta cómodo para el adulto. El adulto se adecua al ritmo del niño y a lo que ha empezado a hacer con él. Es necesario tener en cuenta que los ritmos de cada persona son distintos y es el adulto quien posee mayores recursos y por ello debe adecuarse al niño concediéndole el tiempo que este necesita.

Si hay más de un adulto que se ocupa de la atención de los niños resulta imprescindible una fluida comunicación entre ellos para

sostener una coherencia en los cuidados en función de las características del niño debido a que son los adultos lo que se tienen que adecuar a los requerimientos de los niños.

Fue la Dra. Emmi Pikler, pediatra de familia y directora del Instituto Pikler-Loczy de Budapest - Hungría, quien creo una práctica de trabajo con bebés, en post de un desarrollo saludable a pesar de las situaciones traumáticas vividas por los niños. Su trabajo se basó en dos pilares fundamentales, uno en enseñarles a las cuidadoras una particu-

lar manera de realizar los cuidados cotidianos, descriptos en el presente trabajo; el otro pilar vinculado al abordaje del desarrollo de la motricidad autónoma por parte del bebé, sin la intervención directa del adulto.

Conclusión

¿Por qué conversar sobre los cuidados? ¿Por qué hablar de docentes intelectuales transformadores? ¿Por qué conocer la legislación que protege a la infancia? Es que precisamente apoyada en estos tres pilares

uno puede desnaturalizar lo naturalizado, la violencia sutil implícita que se ejerce en los niños. Y podemos comenzar, no solo a hablar de un paradigma de protección hacia la infancia, sino no de materializarlo a través de los actos de cada día, ya que en el día a día nada es en vano. Ser conscientes y responsables de que nuestro accionar colabora para favorecer u obstaculizar la constitución subjetiva saludable de un niño, sujeto de derecho, autónomo, con iniciativas, con conciencia de sí mismo y del entorno.



Bibliografía

- Barreiros, Nuria. "Situaciones de Cuidado, momentos de encuentro. Diálogo corporal con niños pequeños" Revista: Novedades Educativas N° 278-Febrero, Editorial NovEduc, Buenos aires, 2014.
- Calmels, Daniel. "III Los gestos calmantes, en EL CUERPO CUENTA. La presencia del cuerpo en las versificaciones narrativas y lecturas de crianza", El Farol. Cooperativa de trabajo cultural, Buenos Aires, 2004.
- CHOKLER, Mirtha Hebe "Los Organizadores del desarrollo psicomotor" Ediciones Cinco, Buenos Aires, 1988
- DAVID, Myriam; APPELL Genevieve. "Lóczy, una insólita atención personal". España. Temas de infancia Educar de 0 a 6 años. Octadereo 2° edición 2012
- FABRÉS, Montserrat "En el día a día, nada es banal, nada es rutina" España. Revista de la infancia Educar de 0 a 6 años. Rosa Sensat N° 100. Noviembre- Diciembre 2006
- FALK, Judit. "Cuidado personal y prevención" en Lóczy, educación infantil. España. Temas de infancia Educar de 0 a 6 años. Rosa Sensat- Octadereo 2° edición 2010.

- FALK, Judit. "La estabilidad para la continuidad y calidad de las atenciones y las relaciones" en Lóczy, educación infantil. España. Temas de infancia Educar de 0 a 6 años. Rosa Sensat- Octadereo 2° edición 2010.
- FREIRE, Paulo. "Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa" Siglo veintiuno editores, undécima edición, México, 2009.
- GIROUX, H. y ARONOWITZ, ST. "La enseñanza y el rol del intelectual transformador", en Maestros: formación práctica y transformación escolar, Ed Miño y Dávila, Bs. As., 1995.
- SZANTO FEDER, Agnes. "Una Mirada adulta sobre el niño en acción. El sentido del movimiento en la protinfancia", Colección Fundari, Ediciones Cinco, Buenos Aires, Argentina, 2011.
- TARDOS, Anna. "La mano de la educadora" en Lóczy, educación infantil. España. Temas de infancia Educar de 0 a 6 años. Rosa Sensat- Octadereo 2° edición 2010.
- Winnicott. D. "El niño y el mundo externo" Hormé, Buenos Aires, 1965
- Zelmanovich, Perla, "Apostar al cuidado en la enseñanza", Conferencia en Educación Inicial fortalecimiento de la tarea educativa en instituciones maternas, CEPA, CABA, 2006.

- Convención sobre los Derechos del Niño, 1990
- Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, 2005
- Ley de Protección Contra La Violencia Familiar (24.417),
- Ley de Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (Ley 25.673),
- Ley de Migraciones (Ley 25.871),
- Ley del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150),
- Ley de Educación Nacional (Ley 26.206),
- Ley de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas (Ley 26.364)
- Ley de Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente (Ley 26.390),
- Observación General N°12 (Comité de los Derechos del niño, Ginebra, 2009)
- Observación General N°13 (Comité de los Derechos del niño, 2011).
- DVD Observación N° 13 Ningún niño como objeto de violencia, Educación Inicial, Proyecto Distrito Escolar N° 18, 2013



...“Ese espacio inmenso, que se abre donde la independencia lograda por las armas hasta poder alcanzar la libertad -que es crear por fin entre los hombres (y mujeres)¹ todos ese lugar social en el cual la dominación efectiva entre ellos está excluida, donde cada uno sea reconocido como otro semejante a mí en todos los hechos cotidianos de la vida- ese espacio inmenso está aún desierto, porque para recorrerlo se requiere un arte, no una técnica, no un saber ya utilizado, sino un nuevo modo de crear hombres (y mujeres) que puedan recorrerlo”...

León Rozitchner²



Cuando lxs maestrxs hablan,

lxs demás se callan

Por Eleonora Santos Schneiderman*
María Cristina Mazzeo**



42

Haciendo memoria, desocultando sentidos

En la actualidad política y social, caracterizada por una presencia del Estado y ampliación de derechos, los avances en la política de formación docente es incuestionable y por eso son tiempos de repensar qué políticas, qué conocimientos y qué sujetos caracterizan la formación que queremos y necesitamos para nuestro trabajo como docentes.

* Prof. de Enseñanza Primaria. Técnica en Pedagogía Social c/o en Derechos Humanos. Prof. Comunicación y Gestión del Conocimiento en Educación.

** Lic. en Psicología. Integrante del Equipo del Instituto Cacho Carranza

1. Agregado nuestro

2. Filosofía y emancipación. Simón Rodríguez: el triunfo de un fracaso ejemplar; Ediciones Biblioteca Nacional; 2012.

Tomaremos como marco la actividad que desarrollamos en el Instituto Cacho Carranza a partir de las propuestas de Apoyo Institucional del Sindicato. Esta experiencia nos permitió reflexionar sobre las cues-

tiones epistemológicas y su relación con el trabajo de lxs docentes, desde su sentir, pensar y hacer, ya que compartir con ellxs ese espacio formativo, implicó habilitar la palabra cuando quedaba silenciada dentro

del sistema educativo. Una y otra vez oíamos decir:- ¿Y quién escucha a lxs docentes? Muchxs docentes realizaron su formación inicial en el transcurso de la década de los '90. Época donde los profesorados y los centros de formación de la Ciudad de Buenos Aires intentaban instituir una educación neutral. Sostenemos que esta supuesta despolitización solo puede tender a "dar forma" a lxs docentes como sujetos reproductores, sin una perspectiva pedagógica crítica, sin un proyecto de país con justicia social e inclusión, sin conciencia de su posicionamiento político.

Trataremos de reconstruir, los criterios de implementación y los avatares políticos de esa formación, tomando como punto de partida el año 1993, para desocultar los sentidos y el entramado subyacente sobre el que se edificaron las perspectivas del trabajo de lxs maestrxs, así como también su matriz identitaria.

Destacamos que ya pasaron más de 20 años, hoy vivimos en un escenario que tensiona burocracias, tradiciones, políticas públicas y sujetos de derechos y que desde latinoamérica comenzó el proceso hacia la soberanía económica y política por representantes comprometidos con las ideas de nuestros antepasados revolucionarios, con la esperanza de conformar la Patria Grande. El desafío es co-pensar algunos criterios que nos permitan posicionarnos como agentes de pedagogías dialógicas, intergeneracionales y emancipadas, cuya implicancia soñada es descolonizar las mentes, los cuerpos y el ser.



En este sentido, algunos interrogantes que orientaron la reflexión fueron: ¿podemos pensar una Pedagogía Latinoamericana, descolonizadora y descolonizada, con una formación docente que nos posiciona como sujetos de reproducción? Nos preguntamos: ¿cuál es la identidad docente que se forjó desde aquel modelo? ¿Cómo se generan los cambios para construir nuevas identidades y nuevas subjetivaciones? ¿Cómo redefinimos conocimiento y nos posicionamos como sujetos epistémicos en la formación de construcción dialógica, de un aprendizaje de lxs futurxs docentes?

A partir de la escucha de esa palabra sentida, silenciada, oculta, cargada de reclamos impersonales, recuperada en los en-

cuentros con y entre colegas, iremos trazando el camino que permita analizar y construir una formación para nuestra soberanía en el trabajo docente, sin la que sería imposible pensar en una soberanía pedagógica y cultural.

La formación permanente

A partir de la Ley Federal de Educación N° 24.195/93, pretende trasladarse la responsabilidad por la garantía del derecho a la educación a las familias. Igualdad de oportunidades, educación para el trabajo, profesionalización docente, son expresiones que resuenan en el discurso político educativo del menemato, el que a su vez se impregna de términos provenientes de la lógica del mercado. La Revolución Productiva estaba en marcha y la formación docente se constituía en uno de los principales ejes de La Reforma. Lxs maestrxs debían realizar obligatoriamente cursos de capacitación y actualización, cuya oferta brindaba la "Red Federal de Formación Continua" o Instituciones registradas y avaladas por dicho organismo municipal, único habilitado para otorgar puntaje. Poco se cuestionaba la pertinencia sobre lo que se aprendía o cómo se aprendía, ya que era necesario acumular puntaje para no "quedar fuera del sistema", amenaza de la pérdida de trabajo naturalizada para lxs docentes.

En la Ciudad de Buenos Aires, éstas políticas condujeron a la fragmentación de la capacitación. Primaba la lógica de "comprar cur-



En la portada web de la página institucional, se puede leer el objetivo que es *"contribuir a dar otros sentidos al trabajo de enseñar, para potenciar las escuelas como espacios de experiencias democráticas, cálidas y enriquecedoras para quienes las habitan"*.³



Al mismo tiempo hay una amplia gama de producciones teóricas con diversos contenidos ideológicos que se enmarcan dentro de las llamadas pedagogías críticas, pedagogías latinoamericanas, sistematizaciones del conocimiento producido desde prácticas del trabajo docente. Se pretende que las teorías hegemónicas gobiernen nuestras prácticas, el conocimiento puede

convertirse en instrumento de dominación o dicho de otra forma de colonización, estas estrategias calaron tan hondo que funcionaron como fuerzas desarticuladoras de los lazos sociales necesarios para la convivencia laboral, excluyendo de nuestro diccionario mental los términos de cooperación, colaboración, solidaridad, trabajo colectivo. Abrir las posibilidades de encuentro entre docentes y teóricos, estableciendo un diálogo con ellos, nos posiciona en otro paradigma.

Los agentes de dominación actúan, construyendo hegemonía desde los criterios científicos, imponen paradigmas que reflejan verdades absolutas y universales y seleccionan y distribuyen las teorías que debemos consumir. El neoliberalismo no es sólo un modelo económico, político y social, es un modelo que intentó tomar nuestro cuerpo y nuestro ser, nuestro sentir, pensar y nuestro hacer, también intentó conquistar nuestra territorialidad corporal y quitar nuestros sueños, esperanzas y la posibilidad de creatividad. Se pretendió a través de la formación convertir a lxs docentes en sujetos adaptables al sistema imperante. Pero las ideas dominantes no son la dominación, siempre existen grupos de resistencia, grupos contrahegemónicos y muchos cuerpos que hablan, que quieren liberarse y proclaman ser escuchados.

La escuela es una construcción social, política y territorial. Lxs maestrxs se convirtieron en un sujeto producido a partir de ese discurso ideológico desarrollado por la



ciencia, la economía y aún el imaginario social. Pierde el control del proceso de trabajo, su creatividad, singularidad y libertad, incluso el deseo de enseñar.

Como consecuencia de las políticas instituidas se quiere producir una enseñanza técnico-burocrática y descontextualizada, con metodologías aplicables en cualquier circunstancia. Se desconocen las singularidades de cada sujeto, de las conformaciones grupales, las familiares, los orígenes culturales, las identidades, la dinámica institucional y las relaciones laborales.

Las políticas de formación intentaron moldear nuestras mentes, convenciéndonos a su vez, que hay una sola forma de pensar la realidad como criterio universal: un pensamiento racional deductivo, lineal y unicausal. Es así como las voces escuchadas

insisten: -"A mí no me formaron para esto" -"Cuando elegí la docencia no sabía que éste era el trabajo" -"Mi función es enseñar" -"No puedo descuidar los contenidos" -"Después tengo una fila de padres reclamando" -"Esto no te lo enseñan en el profesorado".

El aula es un espacio pluricausal, atravesado por lo: económico, social, histórico, cultural, ideológico, estructural y político, que posiciona a todxs y cada unx en torno al enseñar y aprender. Es un espacio de secuencia espiralada donde un logro convive con una frustración, donde el error produce nuevos aprendizajes y donde la imposibilidad del ejercicio del control y la homogeneización son sinónimos de "calidad docente". Donde la grupalidad plena se da en la heterogeneidad, donde la trayectoria educativa requiere lazos cooperativos entre los adultos.

Es que la escuela, en su dimensión pública, popular, que garantiza el derecho a la educación de todxs, es el espacio común habitado por múltiples culturas, diversidades y pluralidades de sujetos y diferentes condiciones textuales y contextuales, que interpelean en forma permanente los criterios aprendidos. La escuela es un encuentro de subjetividades, una común unión con la/el otrx.

Esta reflexión nos permite visualizar cómo se instituye un modo de pensar la formación, un modo de conceptualizar el trabajo de lxs maestrxs y un modo de ser docente.



Pero la realidad cotidiana cuestiona estos modos de pensar, generando tensión y frustración por la imposibilidad de abordarla y/o transformarla. Es hora de construir alternativas que disputen el espacio político - pedagógico para la emancipación de lxs maestrxs.

Haciendo escuela: construyendo nuevos sentidos

Con 30 años de construcción democrática y bajo una perspectiva latinoamericana, creemos que la función semiótica cumplió un sostén importante en la construcción de hegemonía. Es por eso que desde el inicio, preferimos recurrir a otros significantes que abran la oportunidad para la reflexión y posibiliten nuevos sentidos. Destacamos tres conceptos fundamentales: formación docente, producción de conocimientos y apropiación de conocimientos.

Elegimos hablar de procesos formativos continuos, más que de formación docente, ya que no se trata de revertir un "formato" por otro, sino que cada unx de lxs trabajadores de la educación, podamos construir nuestro propio itinerario, acorde a los trayectos históricos de formación singular, a intereses y necesidades particulares y colectivos, a las circunstancias laborales y a las resonancias de identificación en los encuentros con colegas.

Asimismo, y como intento de alejarnos de conceptos apropiados por la economía de mercado y el neoliberalismo, preferimos uti-

lizar "generación de conocimientos" por "producción de conocimientos", ya que a su vez el término "generar" nos remite a originar, gestar, crear. Consideramos que, como docentes, podemos crear teorías que surjan de nuestro propio trabajo en el aula y la escuela, de nuestra realidad cotidiana, de nuestra experiencia, a través de procesos formativos y del diálogo con otrxs colegas.

Por lo tanto no podemos seguir hablando de "apropiación de conocimientos", ya que no queremos tomar lo que otros producen, sino que preferimos revertir esta lógica por la de "construcción colectiva de conocimientos", donde co-habítamos con otrxs donde el conocimiento no es estanco, donde las verdades no son absolutas, donde no hay universalidad sino pluriversalidad (Walter Dignolo. Desobediencia Epistémica).



De la formación inicial al trabajo docente

Pero ¿Cuándo empieza la formación de lxs docentes? ¿Por qué en sus enunciados se instala la remisión a su escolaridad bajo el: - "cuando yo iba a la escuela". Es que la escuela vive en nosotrxs, a través de las imágenes incorporadas de lxs docentes que nos acompañaron, del aprendizaje de una cosmovisión del mundo y de una matriz causal como lógica de subjetividad de pensamiento que legitima lo racional por sobre lo emocional.

Sostenemos que allí se instala la primera formación de lxs futuros docentes, en el paso por la escuela. Entonces, la escuela, históricamente se constituye en el primer espacio donde comienza a moldearse el incipiente futuro docente y donde ella/él misma/o, luego de la carrera que lx acredite y lx reconozca socialmente como tal, ejercerá un trabajo:

- 1) en función de sus propias vivencias, identificaciones y representaciones construidas a partir de su escolarización;
- 2) desde la significación de lo que la sociedad espera de ella/él, significación impuesta a partir de las políticas de formación y sedimentada desde el discurso dominante, que implica la repetición de su influencia sobre las nuevas generaciones, pretendiendo asegurar la conservación del sistema escolar hegemónico y,
- 3) desde el propio recorrido y trayectorias curriculares en el sistema educativo.

Así el neoliberalismo fue intentando crear un sentido del trabajo docente que constituyó la matriz identitaria para la formación de maestrxs de varias generaciones. La descolonización educativa parte por deconstruir estos sentidos para que el colectivo construya los propios sentidos de subjetivación.

Por lo tanto, las vicisitudes de la propia escolarización, las experiencias de la formación inicial y el trayecto posterior, se configuran como primer material de análisis y reflexión para el proceso formativo docente.

Reconstruir la trayectoria educativa singular, la memoria de los procesos de formación a partir de vivencias y sentimientos propios y las configuraciones didácticas implementadas, analizarlas y compartirlas entre colegas, genera una caja de resonancia y múltiples identificaciones deseantes, que prepara un campo de fuerzas de cohesión. Buscamos y compartimos lo que nos une como colectivo docente. Nos pensamos en la escuela como estudiantes, volvemos a la escuela como trabajadorxs, le ponemos nombre a lo que mantiene vivo el deseo de la lucha, de seguir adelante, imaginamos un escenario posible. Comenzamos a deconstruir sentidos y co-pensarnos como sujetos activos, como colectivo más que conjunto de individualidades.

Del trabajo docente a la auto-reflexión

Nuestro trabajo cotidiano vuelve a poner en cuestionamiento los criterios aprehendidos,



en tanto deja en evidencia la inconsistencia de una teoría que trasciende el plano de la realidad áulica y se impone prescribiendo nuestro quehacer.

La escuela, el aula, son espacios de interacción y comunicación humana, de subjetividades, de funciones, de relaciones de poder y de construcción de significados, de encuentros, acuerdos y desacuerdos. Son espacios donde se producen relaciones interpersonales, ya sea de los docentes con lxs niñxs y jóvenes, como desde ellxs entre sí. Es un trabajo impregnado de emociones, de sentimientos porque sólo en esos encuen-

tros se produce el sentido pedagógico. Frustraciones, desánimos, impotencias -potencias, alegrías, emociones, son algunos de esos sentimientos compartidos.

Ahora bien, en soledad e individualmente ¿Somos capaces de asumir las emociones que surgen del encuentro con la/el otro y hacerlas concientes? ¿Qué "repetimos" de las prácticas escolares, las nuevas generaciones de maestrxs con respecto a las generaciones que nos antecedieron? ¿Qué sostenemos de los viejos modelos del apostolado docente? ¿Cómo resolvemos la tensión entre lo aprendido y naturalizado y las necesidades que la realidad demanda?

La idea de profesionalización aparece revestida de desafectivización. Los afectos, emociones y sentimientos quedan excluidos, ya que se cree que éstos opacan los criterios científicos y teóricos, sosteniendo la pretendida objetividad del Saber- Saber.⁴

Por otro lado, pero coexistiendo, tomamos en cuenta el mito fundacional de la docencia en tanto vocación y la tan instituida categorización que perdura en el inconsciente colectivo de la "Maestra como segunda mamá" (la que todo lo aguanta), sentido simbólico que impermeabiliza la emergencia de sentimientos surgidos del trabajo y sus condiciones. Al ser ocultados o negados, estas emociones y sentimientos no pueden constituirse en motor de acciones políticas y pedagógicas tendientes a la transformación, sino que son canalizados a través del cuerpo, un cuerpo individual, a-histórico,



4. Utilizamos esta categoría de análisis diferenciándola de las categorías del Saber- Hacer y del Saber-Ser



objetivado y solitario. Nuestro trabajo late, en términos de Dejours es un “trabajo vivo”, nunca repetible, nunca estereotipado.

Pensamos que es momento de sostener que nuestros conocimientos se sustentan desde la inteligencia emocional y no por ello dejan de ser válidos. Creemos que se puede integrar los sentimientos, sin perder seriedad epistémica en nuestras propuestas.

La formación hegemónica no alcanza y las prescripciones no resuelven, porque cada unx vive su trabajo desde su sentir-ser, desde su subjetividad. Porque cada encuentro es singular, cada institución tiene su propia dinámica y cada comunidad educativa, sus características distintivas. Considerar en nuestros procesos reflexivos las emociones, sentimientos y deseos que surgen del trabajo, permiten posicionarnos como sujetos involucrados en la tarea de transformación y no como meros reproductores enajenados de nuestro ser.

De la auto-reflexión a la reflexión colectiva

Desatendiendo las trayectorias y los procesos históricos de escolarización y formación, ocultamos, a su vez, el proceso de construcción ciudadana y nuestro ser social y político: ¿cómo podemos construir democracia si nuestros pasados se sustentan sobre la base de autoritarismos y disciplinamientos, en un sistema verticalista, que poco tiene que ver con la ternura del hacer con otras y otros, pensar otros mundos imaginarios,

utópicos o posibles? ¿Cómo imaginar un entramado de cooperación en un colectivo docente, cuando nos enseñaron a competir porque hay que ser el primero? Quién no tiene un eco que resuena desde el interior: “el que termina primero tiene 10”, “El primero que termina tiene sobresaliente”.

La lógica de la competición y la prevalencia del espacio privado por sobre el público, instaura una modalidad individualista que nos lleva a permanecer encerradxs en nuestra soledad, en las propias decepciones, nos desgastamos y no encontramos alternativas viables. Trascender esta lógica implica crear nuevas modalidades formativas, que deconstruyan los sentidos del trabajo docente como solitario e individual para crear una red de convivencia pedagógica.



De esta forma, el espacio formativo requiere la construcción de dispositivos que permitan la reflexión colectiva, la articulación de las vivencias con renovados materiales teóricos para canalizarlo en diferentes formas de hacer una nueva praxis pedagógica, creativa, recreativa, en convivencia con el contexto escolar y la comunidad educativa.

Se trata de gestar un conocimiento nuevo, que surge del encuentro con lxs otrxs, mediado por los aportes teóricos en los diferentes espacios formativos, compartiendo las experiencias del quehacer cotidiano, de la práctica y vuelve a ella para la transformación. Ese conocimiento elaborado, creado y visibilizado a través de los proyectos educativos en equipo, desde la construcción colectiva posterior a la reflexión, que muchas veces comienza en diálogos duales con lxs compañerxs en espacios informales, pero se diluyen por las emergencias diarias.

De la reflexión colectiva a las acciones transformadoras

El término revolución proviene del latín *revolutio*, que significa “una vuelta”. Entendemos que una revolución es un cambio social fundamental en la estructura de poder o la organización que toma lugar en un período relativamente corto pero... ¿qué sería practicar la revolución dentro de las instituciones educativas? ¿Podemos pensar en una pedagogía revolucionaria? y lo más importante, ¿podemos plasmarla en acciones transformadoras?

La revolución pedagógica, aquella que revierta el orden establecido y promueva la soberanía, requiere considerar a lxs docentes como protagonistas y por lo tanto un proceso formativo para la construcción de sujetos investigadores y revolucionarios, sujetos con pensamiento cuestionador y con perspectivas superadoras de las formas de dominación, capaces de articular un trabajo emancipatorio y emancipador y que desde su hacer cotidiano favorezcan una educación integradora y con sentido liberador para las niñas, niños y jóvenes.

Para poder aproximarnos a estos criterios se necesita de la revisión constante y reflexiva del establecimiento que habitamos en nuestro trabajo, del contexto, las particularidades y necesidades de la comunidad educativa y de la propia práctica pedagógica como maestrxs. Es decir, partimos de la elaboración de un diagnóstico que incluya todas las voces de los actores involucrados, favoreciendo los procesos democráticos y participativos que la sociedad requiere.

Otra herramienta metodológica que puede ser considerada es el registro de situaciones, de acciones, de dispositivos o prácticas innovadoras, como así también de los propios procesos formativos; la sistematización permite organizar, reconocer y construir nuevas expresiones pedagógicas que impliquen un aporte a las políticas educativas de acción colectiva y a la ruta que se va trazando para la formación permanente.



Y desde ese lugar donde las palabras se “extranjerizan”, para convertirse en categorías de análisis y poder plantear estrategias de abordaje, o crear dispositivos para cada una de las singularidades pero de manera colectiva. Pensar con otrxs, decidir con otrxs y hacer con otrxs, para construir ideas alternativas a las dominantes, ideas revolucionarias. Revolución a lo instituido, a lo naturalizado, al neoliberalismo y todo su paradigma posmoderno.

Las ideas que van surgiendo responden a las necesidades concretas de nuestro trabajo y pueden plasmarse en Proyectos Pedagógicos Escolares, descolonizados y desde una perspectiva latinoamericana, integradora, inclusiva y emancipadora. Proyectos educa-

tivos que surgen del colectivo docente, con posibilidad de apertura a la participación de padres, y otros actores, para la verdadera transformación de la comunidad educativa.

Reflexiones finales

Nuestro ser colonizado como maestrxs es el ser sintomático, el que habla a través del cuerpo, que se expresa sin palabras, el que ha perdido la capacidad de disfrutar de su trabajo y repite mecánicamente modelos europeizantes descontextualizados de nuestra realidad histórica, política, social e institucional, los que se hacen eco de las políticas homogeneizantes en situaciones pluriversales. Pasión, emoción, angustia, culpa, impotencia, frustración, desánimo, apatía, son sentimientos que circulan y vehiculizan las palabras y que se despiertan a partir de asumir una identificación pero no una identidad docente. Lxs docentes compartimos no sólo el espacio y los conflictos sino similares estados de ánimo. ¿Cómo modificar estos estados emocionales para plasmarlos en proyectos pedagógicos compartidos, colectivos y cooperativos, para que se recupere la alegría, la ternura, el deseo y el placer en el trabajo?

El espacio formativo de la educación permanente, se instaura como posibilidad creadora en la medida que abre la oportunidad a la reflexión, al análisis, a la colaboración y la cooperación, recuperando los valores culturales y la historicidad política y social de nuestro territorio, de nuestramérica, como acto emancipatorio.



En este sentido, se torna necesario revertir el paradigma de la exposición. La explicación de contenidos conceptuales como acto de formación, reafirma a lxs maestrxs en su rol de consumidores y reproductores, cierra la posibilidad de cuestionamientos e impide el análisis crítico y reflexivo. En cambio, generar un espacio de intercambio, es reconocer el saber sedimentado de la experiencia de su trabajo, de su quehacer cotidiano, de su práctica. Así, como coordinadores del proceso formativo docente, sería conveniente exponer menos y escuchar más, posibilitando el diálogo y la circulación de la palabra para la construcción colectiva de nuevos conocimientos.

Hablar entre docentes, es poder poner en palabras: sentires, experiencias, comentarios, novedades, situaciones, todas particulares, singulares, únicas e irrepetibles. Hablar es hablar con el cuerpo propio, con los cuerpos de otrxs. Hablar es enlazarse, entrelazarse con la historia de otros, con nuestra propia historia y al mismo tiempo reconstruirla en el espacio común, en la institución escolar. Hablar es el acto de emancipación colectiva. Hablar con otrxs, pensar con otrxs, es construir en colectivo, una legalidad, una institucionalidad, novedosa, distinta, según Freire, Inédita y Viable.

Y en esto consiste el Proceso Formativo, en una itinerancia de búsqueda personal para trabajar en la cooperación, en los acuerdos entre colegas y en la reconstrucción y generación de nuevos lazos sociales. Lxs coordinadorxs de cada espacio formativo son lxs facilitadorxs para la mediación cognitiva, que instrumenta los dispositivos pedagógicos apropiados para propiciar el diálogo y la articulación con, desde y para la práctica, por eso cuando lxs maestrxs hablan, lxs demás se callan.



BIBLIOGRAFÍA

- Freire Paulo. El grito Manso. Siglo XXI editores; 2004. Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI editores; 2005
- Mignolo Walter. Desobediencia Epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Ediciones del Siglo; 2010.
- Morín Edgard. El método. Ed. Cátedra; 1993.

- Red de Formación docente continúa. Publicación N° 1. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento y Educación. Secretaría de Educación y Cultura. Subsecretaría de Educación. Febrero 1995
- Rozitchner León. Filosofía y emancipación. Simón Rodríguez: el triunfo de un fracaso ejemplar. Ediciones Biblioteca Nacional; 2012.

Páginas Web
<http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa>

Una vía emancipadora

EL CUERPO Y LA VOZ

Técnica vocal y corporal

Por Ariel Roberto Monteleone*

Introducción

Poner el cuerpo, la voz, las emociones, estar presente en el aquí y ahora, de eso se trata cuando hablamos de concientizar la “materia prima” con la que trabaja un docente, tomando al mismo como a un profesional de la voz. El cuerpo y la voz son los elementos principales con los que cuenta una/un docente a la hora de abordar su práctica cotidiana en las aulas. Es por eso que considero que trabajar los elementos ligados a la propioceptiva y la audioceptiva, son fundamentales para cualquier profesional de la voz, en este caso, la/el docente, no importa en el nivel que desarrolle su actividad ni el ámbito. La escucha de su cuerpo y de su

* Prof. de Técnica Vocal de la Escuela de Teatro de la Manzana de las Luces. Actor, director, dramaturgo. Sociólogo (UBA)



propia voz debería ser, en todos los casos, el punto de inicio aún antes de comenzar con su actividad.

Nuestra percepción interna del cuerpo influye en nuestra relación con el trabajo, el espacio, el tiempo, las personas de nuestro

entorno, la manera de vestir, el lenguaje, etc. Se trata de conceder a nuestro cuerpo el poder de pensar y pensarse, es posible un pensamiento desde el cuerpo y para el cuerpo, el cuerpo sabe mucho más de lo que saben nuestras cabezas, es menester por tanto empezar a escucharlo para poder



comenzar el camino hacia la liberación, la emancipación de las tensiones y de los cuerpos “cerrados”, “oprimidos” que resultan del vivir en la sociedad actual pero también producto de nuestra historia.

El siguiente trabajo se dividirá, resumidamente, en dos grandes categorías: “El cuerpo” y “La voz”. Si bien son dos apartados diferentes se encuentran indisolublemente relacionados entre sí, tal es así, que no puede pensarse el uno sin el otro. De todas formas, a fines explicativos, he decidido dividirlos para lograr una mayor claridad conceptual.

El cuerpo

Este primer apartado será escueto dado que el énfasis de esta ponencia estará colocado en torno a lo vocal y su técnica. No obstante, lo primero es arrancar por el cuerpo, ser consciente del mismo, del cuerpo cotidiano que tenemos todos los días. Llamaremos propioceptiva a la capacidad que tiene un sujeto de poder sentir su propio cuerpo, de poder “escucharlo”. Para dicho cometido es necesario la relajación total y activa del cuerpo en tanto poder sentir dónde se encuentran las tensiones que muchas veces se alojan en distintas zonas, a causa, generalmente, de la sobretensión que experimenta el cuerpo constantemente y no la percibimos; esta sobre tensión puede tener diversas causas, algunas de las más comunes pueden ser una mala postura corporal, un simple momento de estrés o incontables horas dentro del aula frente a lxs estudiantes.

Sin embargo, todas ellas pueden llegar a ser causa de otra variable más profunda y compleja como ser que todxs nosotrxs tenemos un cuerpo que está moldeado socialmente; un ejemplo claro de esto es cuando observamos a ciertas mujeres con una mala postura dado que arquean por demás su espalda para sacar más cola o más busto. En este punto incluimos al otro, otro que mira y otro que también es mirado, ambos se califican, por eso es social. Sin ahondar mucho más en esto, lo que me interesa es destacar la necesidad para una/un docente de trabajar sobre la consciencia corporal, de manera que pueda percibir su propio cuerpo pero también tenga la capacidad de leer el cuerpo de los demás. Cuando hablo de la consciencia corporal estoy pensando en la propioceptiva, en la “escucha” del propio cuerpo, esto incluye observar: eje y postura del propio cuerpo, nerviosismo o estado de tensión del cuerpo mientras desarrollamos alguna actividad (fundamentalmente cuando damos clase), tono muscular, estado de ánimo, etc. La pregunta es una: ¿Cómo estoy hoy? Ese debería ser el comienzo de todo antes de comenzar cualquier actividad, de manera que pueda prepararme mejor para la misma, es decir, si tengo un tono muscular bajo, subirlo, si estoy muy tensionado, trabajar una pequeña relajación en pos de obtener el mejor tono muscular (eutonía).

Ahora bien, otro de los puntos de relevancia para cualquier persona que trabaje con su cuerpo, en este caso lxs docentes, y que se conecta con el punto anterior, es poder

pensar con y desde el cuerpo. El cuerpo en el aquí y ahora es un cuerpo que posee un volumen y que ocupa un lugar en el espacio, el propio cuerpo es un aquí y ahora, el problema es que muchas veces no nos damos cuenta porque nuestra “conciencia” esta puesta en otro lugar, en otros pensamientos, como ser lo que tengo que hacer después de la clase o lo que hice antes o la tarea que voy a dar a continuación, de manera que la propuesta sería darse un tiempo para volver al propio cuerpo y no terminar agotada/o antes de que termine el día laboral con horribles dolores posturales que pueden repercutir en nuestro rendimiento cotidiano o hacernos variar el humor significativamente. Estas reflexiones provienen de otras artes como ser el teatro y la danza pero creo que son muy válidas y ayudarían mucho a la tarea docente, en la medida que se exponen con su cuerpo a un público (su clase) y debe generar cierta atracción con ese público para que sea escuchado, entonces, necesita de cierta presencia escénica, de una buena postura, de trabajar el peso hacia tierra para enraizarse más y que se lo escuche y se instale mejor en el espacio, debe saber manejarse por el espacio áulico, debe sentir a su “público”, etc. De manera que creo que concientizar todas estas cuestiones provenientes de otras artes es totalmente necesario para que el desarrollo de la clase sea más fluido y placentero tanto para la/el docente como para lxs estudiantes.

La voz

¡Qué importante es saber expresar, saber decir lo que una/o siente, lo que una/o necesita, lo que una/o piensa, lo que una/o quiere! Encontrar las palabras, medirlas, tener en cuenta, cuando la situación lo requiere, la manera de ser y circunstancias de la persona que nos escucha. También el gesto que acompaña lo dicho, el tono de nuestra voz, la mirada, la elección delicada de las palabras, los silencios necesarios que dan fondo y textura a la voz. “La palabra es mitad de quien la pronuncia, mitad de quien la escucha”, dejó escrito Michel de Montaigne. Las palabras nos pertenecen a ambas partes en diálogo cuando éste es sincero, cuando la escucha es atenta, cuando hay voluntad de encuentro. En ellas nos encontramos y por eso nos unen, nos llevan al intercambio, a la relación, al encuentro y así es como nos hacen ver, sentir y crecer. Esto es fundamental para la pedagogía. Darnos una pedagogía: libertaria, descolonizadora. En concordancia con esto, me voy a permitir citar a Carla Wainsztok que en este mismo congreso el año pasado, destacó que: “Una o un docente susurra en el aula un se-

creto e inicia una conversación, el aula se puebla de palabras, de nombres propios, de adjetivos, de sustantivos, de porvenir. Estas palabras anuncian nuevos sueños; sueños y palabras para nombrar aún lo no posible, una lengua distinta a la del no existo. Una lengua que no imita más bien crea. Inventar una lengua. Habitar la palabra”¹.

Entonces, agrego que las palabras deben ser dichas, sobre todo en las aulas para poder crear realidad, para poder habitar la palabra, y si esta palabra está dicha con amabilidad y de forma amorosa mucho mejor, en este sentido, una voz amable y sincera es mucho más terapéutica que cualquier medicamento. Un gesto y una voz adecuada pueden cambiarnos el humor en un instante. La palabra nos lleva a la risa, a la alegría, a la ternura y al humor desde lo más inesperado. La palabra sorprende, conmueve, entenece, emociona pero también crean realidad, cambian hábitos, generan identidad.

La voz de la/el docente, entonces, es un instrumento poderoso y bello que debe ser cuidado. Muchas horas de trabajo, aulas sin el adecuado aislamiento acústico, un mal

uso de la voz y hasta el polvo de la tiza pueden provocar enfermedades en las cuerdas vocales. Lxs docentes son profesionales de la voz. La voz es el instrumento fundamental de comunicación al tiempo que su herramienta de trabajo; en síntesis, es su “materia prima” junto al cuerpo presente que se encuentra varias horas al día al frente de los diferentes cursos.

La voz sana es salud, reconocer esto es imprescindible para cualquier profesional de la voz, este breve esbozo, desde su comienzo, trató sobre la prevención y la salud, ya sea corporal o vocal. Ahora bien, al igual que el cuerpo, una voz sana se entrena y esa preparación permite prevenir varias patologías, provenientes, en general, de un mal uso del aparato de fonación, que se expresan a través de diferentes síntomas: carrasposa frecuente; picazón, ardor o dolor en la garganta; sensación de falta de aire; menor tiempo de fonación (por los dolores



1. Wainsztok, Carla: “De nombres y pedagogía” En ponencia, congreso pedagógico Ute. Diciembre 2013



hay necesidad de dejar de hablar); cambio de la voz durante el transcurso del día; finales de frases que no se oyen; pérdida de la claridad de la voz. Se trata entonces de lograr una concientización de todos los órganos que intervienen en la fonación; la técnica vocal nos ayuda a trabajar y concientizar la voz, a través de diferentes puntos nodales a trabajar como lo son: "La prevención de la fatiga vocal", "El hacerse escuchar", "El hacerse entender" y "Lo expresivo vocal". Todos estos son apartados de la técnica vocal para prevenir tanto las disfonías como la fatiga vocal las cuales son originadas por el mal uso de la voz hablada.

Finalmente quisiera cerrar esta ponencia con un área particularmente sensible de la fonación como es la "represión". Todo está vinculado. "Liberar la voz", más allá del ejercicio meramente técnico, también es dejar de reprimir. Existen personas que en familia hablan con total normalidad y, apenas abren la puerta de calle, la voz se les mete para adentro. La "Liberación de la voz" requerirá entonces, primero, conocer al estudiante para entender cómo aparece esta represión vocal. Luego, tratarla con ejercicios específicos de audioperceptiva, es decir, el retorno: el sentido del dominio del

sonido que uno emite. Tomando esto último, y teniendo en cuenta que la voz es un elemento clave en la comunicación con el otro, "hacerse escuchar" (segundo objetivo de la técnica vocal) tiene que ver con ganar seguridad en la voz, en lo que emito, la represión vendría a colocarse del lado de las inhibiciones (vocales), las inhibiciones sociales de cualquier índole, ya que bien sabemos que la voz es un producto psico-físico, deberíamos observar más allá de la mera técnica o de la voz en sí, deberíamos observar los diferentes contextos sociales que nos rodean y que muchas veces nos reprimen para poder luego volver a la voz y trabajar su particular patología o sus diferentes conductas. Ya en la época de los griegos la cuestión de la voz era tomada como un hecho político, aquellos que tienen voz, que tiene "logos" y los que no, la división entre el mundo privado, doméstico y el mundo público, de la política y la ciudadanía. El sentido de la palabra privado, privado de hablar, de discutir, de estar entre otros y con otros; creo que podríamos aventurarnos a realizar esta analogía sociológica entre el mundo griego y el actual con respecto a la voz y aquello que se encuentra reprimido, ¿Quién lo reprime? ¿Quiénes nos reprimen? ¿Cómo nos reprimen? ¿Por qué nos reprimen?

men? ¿Dónde nos reprimen? Y en qué lugar nos encontramos nosotros en ese vínculo social de opresión. La voz, como el cuerpo, son constructos sociales, culturales, podríamos decir, consecuencia de la política, de manera que al abordar la voz y el cuerpo, estamos trabajando mucho más que en estos dos factores, trabajamos sobre la liberación de la voz y el cuerpo social, porque ambos se encuentran inmersos de forma indisoluble en el aquí y ahora de nuestro tiempo socio-histórico.

"Liberemos nuestras voces y nuestros cuerpos de la opresión" diríamos a viva voz si pensáramos en Freire, él mismo nos dice: *"La violencia de los opresores, deshumanizándolos también, no instaure otra vocación, aquella de ser menos. Como distorsión del ser más, el ser menos conduce a los oprimidos, tarde o temprano, a luchar contra quien los minimizó. Lucha que sólo tiene sentido cuando los oprimidos, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad (y de su voz diríamos nosotros), que deviene en forma de crearla, no se sienten idealistamente opresores de los opresores, ni se transforman, de hecho, en opresores de los opresores sino en restauradores de la humanidad de ambos."*²



BIBLIOGRAFÍA

- Freire, Paulo: Pedagogía del oprimido. Editorial: Siglo veintiuno. Año: 2006
- Montaigne, Michel Eyquem: Ensayos. Editorial: Orbis. Año: 1984

- Wainsztok, Carla: "De nombres y pedagogía" En ponencia, Congreso Pedagógico UTE, Diciembre 2013.
- 2. Paulo Freire

Luz, Cámara... INCLUSIÓN

Por Carolina Daiana Lemos*

EL presente trabajo se basa en un tema polémico en la actual coyuntura, como lo es la inclusión de las personas con discapacidad.

Se abordará esta problemática desde un lugar tanto reflexivo como crítico, a partir de una experiencia concreta que he llevado a cabo durante el año 2012 como Trabajadora Social del equipo interdisciplinario, de una Escuela de Ed. Especial y Formación Laboral, del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Bs. As.

El trabajo define la concepción de la dis-

* Lic. en Trabajo Social en Escuela de Educación Especial.

capacidad e inclusión, teniendo en cuenta el marco legal actual, con el objeto de dar cuenta del posicionamiento ético político de la intervención profesional. Luego se procederá a describir el dispositivo implementado desde la Escuela de Educación Especial y Formación Laboral en conjunto con un Centro Cultural Barrial, a los fines de analizar y problematizar la inclusión de las personas con discapacidad.

El eje central serán los interrogantes que surgen y están presentes en todo momento, para finalmente arribar a las conclusiones, que quedarán abiertas para la discusión y reflexión.



**Discapacidad e inclusión:
sujetos de derechos.**

Hay muchos textos sobre la materia, pero en la práctica concreta quedan muchos espacios abiertos para la reflexión.



Cuando hablamos de personas con discapacidad, lo hacemos pensando desde el punto bio- psico-social, rompiendo con los prejuicios y concepciones antiguas que se basaban en un enfoque bio-médico, centrado en la deficiencia.

La concepción de discapacidad, desde una visión integral, se encuentra sustentada por las leyes existentes en la Argentina y en los tratados internacionales (Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por ley Nro. 26378, Ley de Protección Integral Nro. 22431, Ley de Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a Favor de las Personas con Discapacidad Nro. 24.901, entre otras), que se complementan entre sí.

56

El paradigma de la inclusión es diferente al de la integración, este último continúa implementándose desde el área de educación especial, donde las maestras integradoras, que van in situ a la escuela común y realizan adaptaciones curriculares para aquel niño/a que requiere de un apoyo. Desde este paradigma el sujeto que detenta una "diferencia" al del resto de sus compañeros/as debe modificarse para adaptarse al entorno, para "normalizarse" y ser igual al resto.

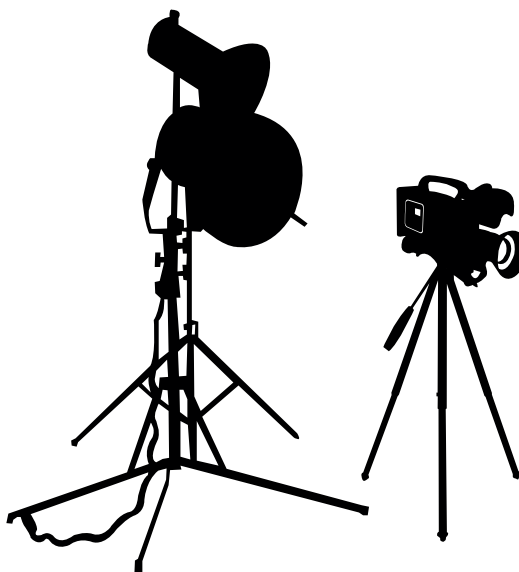
En contraposición, las nuevas corrientes



1. Es un documento de 22 normas que indica la igualdad de participación de las personas con discapacidad en la sociedad.

apuntan a la inclusión de las personas con discapacidad, donde no es el sujeto quien deba modificarse, sino el entorno y las barreras, para incluirlo en el contexto social, institucional, cultural, entre otros, centrado en la aceptación de la diversidad y poniendo en jaque al anterior paradigma.

A partir de los años 90 adquiere fuerza el paradigma de la sociedad inclusiva, como política de derechos humanos, en el contexto de la ONU. La resolución de este documento hace referencia a las "normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad" ¹. De esta forma, se abre el camino para que las nuevas corrientes apuesten a la inclusión, ¿Inclusión de quiénes? ¿Para quiénes? ¿Realmente esto es así? A pesar de las leyes,



¿la sociedad en su conjunto está preparada para incluir a las personas con discapacidad?

El paradigma inclusivo promueve la transformación de la sociedad, para contener a las personas con discapacidad y a todas aquellas hasta entonces excluidas. Ello implica contemplar la accesibilidad en un sentido amplio, tales como la arquitectónica, la comunicacional, la virtual, la metodológica, y la instrumental (cuando no existen barreras en las herramientas y técnicas de estudios, trabajo o recreación), la programática (políticas públicas) y de actitud cuando no existe la discriminación.

Abriendo caminos

Durante el año 2012 llevamos a cabo un proyecto con el objetivo de promover la inclusión de los jóvenes y adultos que concurrían a la institución. Apostábamos a estimular las potencialidades de cada estudiante, fomentando el desarrollo del sentido comunitario y el respeto por la diversidad, favoreciendo las oportunidades en el aprendizaje.

Se acordó, como primera línea de acción, tomar contacto con un centro cultural barrial, para que un grupo pudiese concurrir a clases de teatro una vez por semana.

Con el equipo interdisciplinario y el de conducción, acordamos considerar la actividad de teatro como actividad inclusiva, y a su vez una de las tantas expresiones del arte que se hace visible como juego de ficción y

vía para facilitar el desarrollo de la imaginación creadora, que a partir de una realidad, la inventa y a su vez la transforma.

El teatro es presencia, es el juego de representar otras realidades, utilizando el cuerpo como medio para expresar y comunicar ideas, emociones y sensaciones, donde el trabajo individual es importante en la medida que se desarrolla en una actividad grupal con un "otro". Durante el año anterior, habíamos realizado un diagnóstico situacional, donde la necesidad, tanto de las familias como de los estudiantes, era la participación en clases de teatro.

Estábamos convencidos de que era un desafío, lo que implicó reuniones con el profesor del centro cultural, pautar criterios pedagógicos para que el proceso de enseñanza aprendizaje llegara a todos los participantes y a su vez permitiera favorecer la participación activa.

Una vez establecido el encuadre, las clases comenzaron y trabajábamos en coordinación con el docente en el interior de la clase, lo que permitía la evaluación permanente sobre la puesta en marcha de este dispositivo, que duró un año.

Poco tardaron en aparecer los muros, a través de las distintas formas de promover la inclusión de los jóvenes de la Escuela, mediante actividades propuestas por el docente de Teatro distintas a las que ofrecía a las demás personas.

Observamos que el profesor les daba la clase a nuestros alumnos durante una hora, y cuando ya nos íbamos, continuaba con la clase dirigida al resto de la comunidad. Además, se prepararon para fin de año dos obras de teatro, una la expusimos en la escuela con los estudiantes, invitamos a todos los integrantes del centro cultural, pero solo asistió un representante.

La otra obra, fue realizada por los vecinos y mostrada en el centro cultural, un día de semana en un horario nocturno, aunque nos dificultó poder concurrir.

Para poder derribar estos muros, desde el equipo se reformularon objetivos a medida que transcurría el tiempo. Comenzamos a plantearnos ¿qué tipo de subjetividad estábamos construyendo en los estudiantes (sujetos) que participaban del proyecto?

Hacia fin de año, se acordó en conjunto con el equipo interdisciplinario y de conducción, la finalización de la actividad de teatro, dado que las diferencias nos interpelaban a diario.

**Aún queda un poco más,
aún queda algo que aprender.**

La inclusión de las personas con discapacidad nos interpela a diario, dado que sus espacios de socialización continúan siendo ¿cerrados?, ¿encerrados? Sus redes sociales de pertenencia, terminan siendo la familia y la escuela, únicos ámbitos sociales que les abren las puertas. Apartados, invisibles,

puertas adentro, ¿acaso esto no ocurría en el pasado?

¿Respetamos la diversidad o solo estamos acostumbrados a manejarnos bajo el binomio normal y anormal? Acaso, ¿la diferencia es construida en base a representaciones sociales e imaginarios acordes a la sociedad a la que uno pertenece? ¿De qué manera podemos romper con estas concepciones que cada vez más nos disgregan, separan, apartan y desunen?

Reflexionar en torno al concepto de desigualdad existente en la sociedad, nos conduce a remitirnos a la lógica capitalista, donde la tensión entre capital y trabajo, atraviesan a cada persona, estableciendo diferencias en el acceso al consumo, y donde el status se mide acorde a lo que cada uno produce.

Afrontar el desafío de enfrentar lo porvenir, implica la construcción subjetiva de espacios culturales, recreativos, sociales, en común, en comunidad, que posibilitará, de a poco apostar a la inclusión de las personas, oír sus voces, hacerlas visibles, en su conjunto, borrar las barreras y los muros que nos separan, reivindicando y revalorizando los principios de los derechos humanos. ¿Respeto a la diferencia? o ¿indiferencia respetable?



“Son cosas chiquitas. (...) Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable”.

Eduardo Galeano

Solo queda ir más allá

Los escenarios actuales de intervención social implican una inevitable mirada y reflexión a la singularidad del encuentro entre lo macro y lo micro social, escenarios que atraviesan la vida cotidiana de los sujetos con los que trabajamos.

Las desigualdad existente en la sociedad, nos interpela permanentemente, ya que debemos hacernos concientes sobre estos hechos y acciones, para romper con las an-

tiguas concepciones y reproducciones del pasado, que aún siguen dejando retazos y permanecen en el imaginario social, impidiendo en muchas ocasiones poder incluir al otro.

El pasado que atraviesa a nuestra historia Argentina, marcada por las dictaduras militares, los años 90 y la posterior crisis del 2001, desmembró el tejido social de la sociedad en su conjunto. Hoy, construir y rearmar el lazo social, continúa siendo un desafío cotidiano al momento de pensar desde la escuela proyectos e implementar dispositivos que promueven y apuesten a la inclusión de las personas con discapacidad, en conjunto, reivindicando el trabajo comunitario y rompiendo con el individualismo.

El trabajo interdisciplinario, significa trabajo en equipo, con un otro, en conjunto hacia una tarea en común, mediante un quehacer compartido, que implicó un trabajo codo a codo entre dos instituciones educativas, me-

dante el proyecto de teatro con un Centro Cultural, desde una concepción inclusiva, inclusiva digo, ya que nos movilizamos desde la Escuela hacia dicho espacio. Durante la puesta en marcha del dispositivo se replantearon y reformularon objetivos, ejes de trabajo, realizando evaluaciones permanentes, teniendo en cuenta la complejidad de la realidad, la que está en permanente movimiento.

Poder vivenciar este proyecto dejó una experiencia tan enriquecedora, que ha merecido dedicarle un momento de reflexión, para elucidar la práctica diaria, desde una mirada integral detectando las fortalezas y debilidades, desde una construcción en conjunto y compartida, que posibilitó desde una mirada tanto democrática como participativa, romper con las barreras, desnaturalizando aquellas situaciones que se nos presentan a diario en las instituciones escolares en pos de promover la inclusión de las personas con discapacidad.



BIBLIOGRAFIA

- Liliana Murdocca (compiladora) (2010) “20 años del consejo en 200 años/200 años en diez artículos”, 1ra edición, Cámara Argentina del Libro. Bs. As. Argentina. 2010.
- Casal, Vanesa - Lofeudo, Silvina (2010) Un psicólogo entre dos escuelas: un lugar para los psicólogos frente a la inclusión educativa, en CD, Congreso Internacional de Psicología, UNR, Rosario.
- Casanigga Susana (1997) El abordaje desde la singularidad. Desde el Fondo, Cuadernillo Temático Nro 22, La Plata, Argentina.
- Freyre, Paulo (2006), La pedagogía del oprimido. Siglo XXI, Editores, Argentina.
- Goffman, Irving (1998) Estigma, La identidad deteriorada. Amorrortu, Editores, Argentina.
- OMS (2001) Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Publicación de la Organización Panamericana de la Salud.
- Althusser, Louis. (1970) Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado. Nueva Visión Buenos Aires, Argentina.
- José Paulo Netto (2012) Trabajo Social: Crítica de la vida cotidiana y Método en Marx. Productora del Boulevard. Argentina.
- Morin, E. (1990). Introducción al Pensamiento Complejo. España: Gedisa Editorial
- Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, Nro. 26378.
- Ley de Protección Integral Nro. 22431
- Ley de Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a Favor de las Personas con Discapacidad Nro. 24.901.

ESTRATEGIAS DE ABORDAJE

en la enseñanza de los Derechos Humanos

Un tal pocho...

Por Ana María Trenti* y Natalia Simonetti*

El caso Pochó: "los traumas latentes"

El abordaje de la historia, y en particular de la historia reciente, se planteaba como un desafío que ponía de manifiesto la necesidad de reactualización de las estrategias docentes en la enseñanza y la concientización de la importancia de transmitir saberes dirigidos a incrementar el conocimiento sobre Derechos Humanos. Nuestro objetivo de trabajo fue en primer lugar profundizar sobre la práctica docente revisando las estrategias aplicadas y haciendo foco en la/el alumna/o como sujeto activo y dinámico que necesariamente nos obligó a plantearnos nuevas habilidades y dinámicas.

La percepción fue que mientras se iban desarrollando los contenidos en el aula, con el propio entusiasmo de aquellos que piensan que el mundo puede ser un lugar mejor para todos, las voces que nombraban la libertad, la igualdad y la fraternidad comenzaron a ser acalladas por comentarios y gestos de un implacable desaliento; tal vez porque nuestros cursos fueron dirigidos a aquellos que

* Profesora de Historia



aun no han podido reconocerse a sí mismos como sujetos con derechos. Pudimos reconocer que la reflexión teórica no alcanzaba, que comprender la esencia misma de la humanidad necesitaba de algo





innovador, algo que conmoviera a los que estábamos en ese curso de quinto año que habíamos elegido para trabajar.

Construyendo la propuesta....

60

El grupo presentaba dificultades para lograr aprendizajes debido a la poca capacidad para generar vínculos entre ellos y las/los adultos, exteriorizaba carencias tales como: la hostilidad manifestada en apatía, la falta de compromiso y las dificultades para reconocerse como sujetos de derecho. Frente a cada propuesta de trabajo en el aula surgían resistencias para llevar adelante la tarea, tales como no prestar atención, escuchar música o usar el celular. Entonces, se nos ocurrió la posibilidad de trabajar desde otra perspectiva que les posibilitara vincular el tema con su propia historia. La her-

ramienta seleccionada fue el uso de la historia oral a través de la construcción de entrevistas con preguntas abiertas a personas conocidas y /o familiares con el objetivo de indagar en ellas los traumas que la dictadura les había dejado. Esta primera propuesta produjo un cambio de actitud con respecto a las materias vinculadas al proyecto que se reflejó en cierto movimiento y entusiasmo frente a la novedad. Este impulso se potenció con la salida organizada por el Programa Jóvenes y Memoria¹ que los puso en contacto con otros pares que compartían por primera vez la visita a la Ex ESMA.

En el siguiente encuentro en la escuela socializamos la experiencia junto al trabajo individual de los alumnos y surgió la inquietud de visibilizar la carga emotiva, que se desprendía de cada entrevista y que había recobrado nuevo sentido después de haber trascendido el espacio áulico. Se barajaron varias ideas, realizar un video, una muestra fotográfica, una imagen intervenida y una obra de teatro, pero ninguna de ellas conformaba al grupo. Mientras debatíamos el "cómo" en cada clase resonaban las vivencias, en algunos casos dramáticas, de aquellos protagonistas de la última dictadura que sin haber estado detenidos o desaparecidos pusieron en palabras todo

aquello que a veces se pasa por alto cuando se invoca a las víctimas de este período. Sin dejar de reconocer a los desaparecidos y detenidos como afectados directos de la dictadura, en nuestras clases comenzaron a adueñarse otras voces que remitían a esa época desde otro lugar. Ese lugar era el cuerpo. Un cuerpo atravesado por los síntomas.

Un cuerpo para contar la historia

Abordar la tensión y manejar la ansiedad de los integrantes del grupo no fue tarea fácil. El proceso pedagógico, según Freire, es individual y personal pero se da en un colectivo. En este proyecto la idea de crear un cuerpo simbolizó la forma de lo colectivo, esto permitió darle volumen y tornar cercano el diálogo entre el pasado y el presente.

El desafío estaba planteado y pensamos en construir un cuerpo de tamaño natural que fuera representativo de cada uno de los entrevistados, en el cual se pudiera plasmar lo recopilado en las entrevistas. Lo confeccionamos en tela blanca relleno con telgopor y lo bautizamos... Pocho!

Mas allá de su hechura, Pocho era la imagen desnuda de los sueños de igualdad y libertad, del proyecto político pendiente de varias generaciones, pero para nosotros en



1. El Programa "Jóvenes y Memoria". Recordamos para el futuro. Es un programa educativo que funciona en el edificio Casa de la Militancia- Ex ESMA. Es un espacio para la memoria, la promoción y defensa de los Derechos Humanos. Es un programa que brinda soporte a proyectos educativos con el aval del Gobierno Nacional y el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los soportes consisten en charlas, debates, material para alumnos y docentes, visitas guiadas y encuentros temáticos. Finalmente alumnos y docentes viajan al Complejo Turístico de Chapadmallal y allí presentan y comparten sus ponencias.

el aula se convirtió en el “inédito viable”, la novedad que posibilitó plasmar lo emergente, el daño sutil y silencioso de aquello que sigue su curso a lo largo del tiempo y se evidenció en la investigación del grupo. Para seguir la experiencia se pidió a las autoridades del colegio un espacio específico y el tiempo necesario para llevar adelante la secuencia didáctica. Se nos asignó el sótano de la escuela, se programó una jornada y se les pidió a los alumnos que trajeran un objeto representativo que condensara el mensaje de su entrevista, con el objetivo de llevar adelante la intervención a Pocho.

Finalmente teníamos el proyecto armado, el cuerpo materializado y la expectativa compartida. Sentados en ronda se presentó el muñeco en blanco a los alumnos para que reflexionaran y pudieran dialogar con los testimonios obtenidos mediante las siguientes preguntas disparadoras: ¿Qué daños produjo la dictadura a los que no fueron víctimas directas del genocidio? ¿Cómo afectó sus vidas en el presente? ¿Cómo siguen operando los objetivos de la dictadura en sus vidas?

Las respuestas a estos interrogantes las encontraremos en la fuerza movilizadora de las investigaciones que realizaron los alumnos.

Algo más que testimonios²

A Lucía le impresionó la importancia que la militancia tuvo para la juventud de esa época y cómo se tenían que cuidar para no

ser delatados, a su entrevistada le quedó el miedo a registrar a sus conocidos en una agenda y la desconfianza en los otros, el apego a la desmemoria. Trajo para intervenir al muñeco una agenda en blanco que colocó en la cabeza y señaló el estado de alerta con dos grandes ojos.

Manuela, en su entrevista, rescató la importancia de acreditar la identidad y en su testimonio se refleja la necesidad de no salir sin el DNI, además de convivir con un estado de paranoia y persecución permanente que hacen que aún hoy forre los libros que lee. La entrevista de Antonella estuvo focalizada en una persona que militaba en el movimiento Montoneros y cuya mirada retrospectiva, si bien es crítica con respecto a la metodología de la violencia utilizada por ese grupo, sigue acordando con las reformas sociales propuestas. Estudiante de la escuela normal fue secuestrada cuarenta días en la ESMA, víctima de la tortura y sobreviviente por no haber utilizado armas. En su caso sobrevivir implicó el insomnio, la contradicción, el replanteo ideológico y la culpa de estar viva.

Daiana, emocionada, relató el caso de una madre a quien no le entregaron el cuerpo de su bebé nacido muerto. Esta duda aún la acompaña, igual que el miedo, que no le



2. Las entrevistas realizadas por los alumnos fueron respetadas y son textuales a los testimonios por ellos presentados.

Ideología y miedo



permite volver a militar en ningún partido y el pensar lo peligroso que puede llegar a ser identificarse con lo político.

Facundo contó el caso de su primo secuestrado, a quien recordaba entre alegría y tristeza, el mundial del '78 y todo lo que para él representó ese momento: el enojo, la impotencia, la angustia y la opresión. Lo difícil que fue transitar ese momento signado por el autoritarismo que tantas secuelas le había dejado.

Para Natalia lo más dramático fue lo que le pasó a una vecina, quien fuera víctima de torturas y quien presencié la desaparición de bebés nacidos en cautiverio. En sus testimonios estuvieron presentes muchos casos de censura, emblema de la dificultad para que circulara la palabra.

También en las entrevistas surgieron cuestionamientos a los políticos exiliados y a los que hoy están en función. El entrevistado de Juan Manuel se pregunta si hay una verdadera democracia.



La profesora Susana le brindó una entrevista a Camila donde le contó que esa época la marcó con el miedo, pero también con una necesidad de aislarse de los otros, fugar hacia otros lugares con el pensamiento y le despertó un sentimiento de indiferencia frente al otro. Confesó también que aún hoy se sentía reprimida al momento de manifestar su ideología política.

Verónica puso en evidencia las conclusiones de su entrevistada la cual hizo hincapié en la pérdida de los derechos sociales, la exclusión social producto del proceso de reorganización nacional, la dificultad para sostener los derechos humanos y la demolición de la trama social.

Transitando logros e inconvenientes

Cuando le presentamos el proyecto a los chicos, nos dimos cuenta que podría llegar a funcionar. La propuesta al principio no quedaba clara para ellos, creemos que la mayoría dijo que sí, sobre todo por la posibilidad de viajar, ya que algunos nunca habían visto el mar. A pesar de todos los inconvenientes que podrían llegar a suceder y que sabíamos vendrían, decidimos aprovechar la oportunidad del desafío y encarar algo nuevo. Fue gratificante saber que contábamos con el apoyo de un organismo externo a la escuela y facilitador de la tarea en cuanto a la capacitación que recibiríamos. Las instituciones suelen tener dificultades para abordar la política como hecho pedagógico, sin considerar que la educación es una tarea vinculada directamente a

las ideas y a los valores. Percibimos ese prejuicio en distintos actores de la comunidad educativa a lo largo del desarrollo del proyecto.

Para desarrollar el proyecto tuvimos que tener en cuenta en primer lugar las estrategias que utilizaríamos para instalar el tema. En la escuela en la que trabajamos, salvo excepciones, en el tiempo transcurrido, la temática sobre Derechos Humanos, no estaba instalada. El tema no formaba parte del Proyecto Educativo Institucional en el año 2011, cuando propusimos llevar adelante el proyecto con "Jóvenes y Memoria" y el factor sorpresa nos jugó a favor, para poder trabajar sin cuestionamientos.

Entre las horas de Historia y Geografía explicamos el Golpe del 76, las consecuencias sociales y políticas del Terrorismo de Estado y los cambios efectuados en la economía durante el Proceso de Reorganización Nacional, instalado por la dictadura. Dividimos al curso en grupos de trabajo para la lectura de fuentes, escritas y visuales, seleccionadas sobre ese período de la Historia. Tratamos en todo momento de generar un ambiente de empatía con los sucesos de la Historia reciente, haciendo relaciones y lecturas sobre el presente.

La idea de nombrar los derechos humanos en un espacio institucional en el cual la mayoría no logra producir debates controvertidos por miedo a tocar heridas aún no cicatrizadas o amores propios, hizo que el empeño puesto se redoblara, no sólo por

enseñar Derechos Humanos, sino también para poder lograr instalarlos para que todos: jóvenes, colegas y adultos, tomen plena conciencia de su existencia.

Ese muñeco de tamaño natural comenzó a circular por toda la escuela con su color blanco, sin rostro, como una visita extraña, no esperada. Todavía nos preguntamos: ¿cuál fue la fascinación que produjo en todos los que lo vieron? ¿Representó de alguna manera aquello que regresaba del pasado y que podíamos restaurar? O ¿sólo fue un cuerpo donde pudimos representar el dolor que nos causa recordar las atrocidades del Terrorismo de Estado?

Finalmente logramos que parte de la comunidad se involucrara. Las investigaciones del pasado reciente y la actividad desarrollada permitieron reconocer las consecuencias presentes aún hoy en materia de Derechos Humanos en nuestra sociedad.

Una de las dificultades que pudimos reconocer en la enseñanza de los valores que se desprenden de los DDHH, es que la mayoría desconoce la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los vincula solamente con temas referidos a la subversión o los vinculan con la solidaridad y la caridad con aquellos que no tienen nada.

El aspecto positivo, es que pudimos lograr que nuestros alumnos lleguen a comprender la importancia de la democracia y también pudimos experimentar que el valor máximo de los DDHH es que son válidos en

la medida que incitan a la acción y la orientan, comprendimos que nuestra actividad debe convertirse en una fuerza capaz de contribuir a cambiar el mundo. Sólo es cuestión de intentar abandonar la servidumbre voluntaria para constituirnos finalmente en ciudadanos.

Por eso es importante desde la educación instalarlos como eje transversal de todos los contenidos. Una educación basada en DDHH, garantizará la inclusión de todos a sus beneficios. Tomando conciencia de que a pesar de ser derechos que nacen con todos nosotros, en el momento que dejamos de luchar por ellos, de exigir su reconocimiento y respeto, los perdemos.

Afortunadamente, Pocho trascendió el ámbito del aula y la institución y viajó al Encuentro de Jóvenes y Memoria en Chapadmallal. Fue una experiencia única que despertó todo tipo de reacciones en los entornos en los cuales se hacía presente, y especialmente entre los integrantes del proyecto, quienes establecieron una profunda relación de identidad y empatía.



Por otro lado, el proyecto ayudó a instalar el tema de los Derechos Humanos en la escuela con otros proyectos y se pusieron las

baldosas con los nombres de los alumnos desaparecidos.



BIBLIOGRAFÍA

- Aparicio, J.J.; M. Rodríguez Moneo, Aprendizaje significativo y aprendizaje con sentido, Ed. Crítica, 1992.-
- Beck Ulrico. La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. Barcelona: Editorial Paidós, 2008.-
- Cossinotti y otros. ¿Qué es esto de los derechos humanos? Editorial Asamblea permanente de los DDHH. 2008.-
- Feierstein, Daniel. El genocidio como práctica social. Ed. FCE.2008.-
- Huertas, J. A. Motivación y aprendizaje, ED. Tusquest, 2000.-

- Jelin Elizabeth. Memorias en conflicto. Los puentes de la Memoria. La Plata: Revista puentes Año 1 N°1 agosto, 2000.-
- Oberti Alejandra, Pittaluga Roberto. ¿Qué memorias para qué políticas? Buenos Aires: Memoria Abierta, 2008.-
- Scotti, Lila. Miradas que se cruzan en distintos escenarios socioeducativos. Buenos Aires: Espacios de Fundamentación y de la Práctica Docente 2008.-
- Valdez Patricia. Autoritarismo y Democracia. Los aprendizajes de la lucha por los derechos. Buenos Aires: Memoria Abierta, mayo de 2009.-







Comisión 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: Ariel Sánchez, Teresa Franco, Irina Garbus, Esteban Sotile, Verónica Pisetta.

Vocales Suplentes: Marcelo Parra; Carolina Brandariz, Elizabeth Glave, Rubén Buzzano, Matías Zalduendo, Cristina Rubio, Marcelo Creta.



Diseño: Nora Raimondo
Fotografía: Leonardo De Bueno, Ana Morera
Correcciones: Claudia Mario

Escritos de docentes participantes en Mesas de Trabajo
del XVIII Congreso Pedagógico de UTE



XVIII Congreso Pedagógico de UTE
Secretaría de Educación y Estadísticas
Agosto 2014



XIX CONGRESO PEDAGÓGICO

Nuestras pedagogías nacen desde las aulas
Educación pública, popular y democrática en Latinoamérica

Invitamos a recuperar, recrear y sistematizar nuestras pedagogías desde las aulas a través de diálogos e intercambios en diferentes espacios, mesas o grupos; también presentando trabajos escritos. (ponencias) o producciones audiovisuales.

Espacios y grupos para intercambios, diálogos y presentación de trabajos

| Soberanía pedagógica en la construcción de conocimiento desde el trabajo docente | Memoria y trayectorias emancipadoras de educadoras y educadores, de instituciones y comunidades | Las nuevas legalidades en nuestras experiencias pedagógicas | Situaciones complejas | El lugar de las políticas de infancia | Aprender con los chicos | El derecho a la educación permanente | Los Derechos humanos en prácticas educativas emancipadoras | Trayectorias escolares | Lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación

Cronograma de Trabajo

- 4 de setiembre constitución de los Espacios de Intercambio desde las 18 hs en la sede de UTE.
- 3 de octubre Jornada de Apertura. A las 17,30 hs.
- Diciembre de 2014 y Marzo 2015. Jornadas Abiertas para la Presentación de ponencias y producciones audiovisuales.

INSCRIPCION

Del 14 de agosto
al 30 de setiembre 2014
en www.ute.org.ar
Consultas e información
educacion2@ute.org.ar

Afiliados: sin cargo
No afiliados: \$ 150.-
Estudiantes de profesorado:
gratuito

[UTE]
CTERA / CTA