



Año 1. Número 1. Octubre 2021.

ISSN 2796-888X



Tomar la Palabra

Revista del Nivel Superior, área de Formación Docente, de la
Escuela Normal Superior N° 6 "Vicente López y Planes"



Ilustración y escultura:
Lorena Lewkowicz

Escuela Normal Superior N° 6

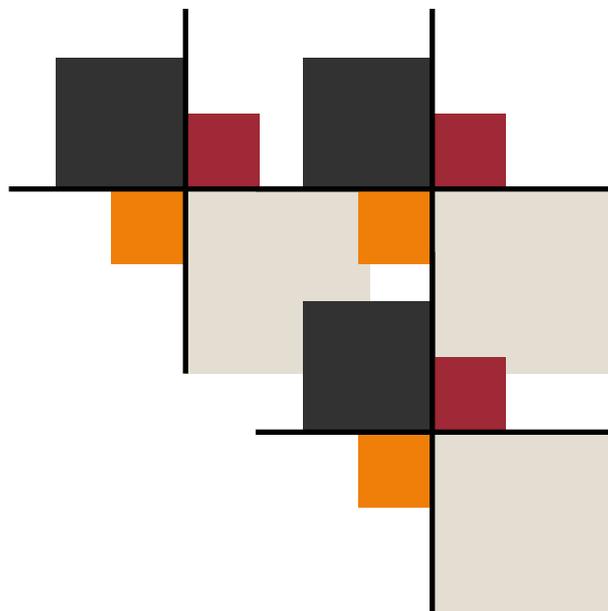
"Vicente López y Planes"

Güemes 3859 C.A.B.A.

Teléfonos: 4824-2741/0383

Sitio web: <https://ens6-caba.infed.edu.ar/sitio/>

Escuela Normal Superior N° 6 “Vicente López y Planes”



Vicerrectora: Sandra Condoleo

Regente de Nivel Superior (Formación Docente): Alejandra Lapegna

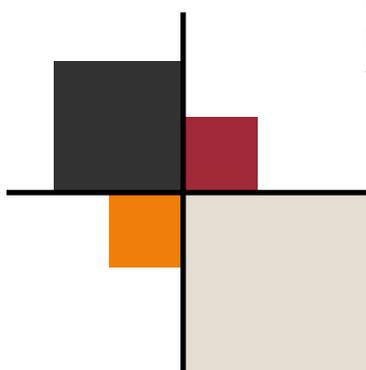
Comité editorial: Lorena Lewkowicz y Gisela Patlayán

Diseño y edición: Lorena Lewkowicz

Esculturas, pinturas y fotos: Lorena Lewkowicz y Silvana Orcurto

Agradecemos especialmente la lectura, sugerencias y correcciones de Gabriela Nieri.

Sabemos que paralelamente a la realización de esta revista, los tiempos vividos y el contexto sanitario resultaron adversos y difíciles de transitar. Esto se ve reflejado en algunas notas y reflexiones incluidas en este número. Pero, además, no queremos dejar de mencionar que el Normal 6 sufrió dos pérdidas irreparables: Graciela Moldes, profesora del Profesorado de Educación Inicial (PEI) y última Rectora electa y Filomena Bengardino, profesora y bedel del Turno Vespertino del PEI. Para ellas nuestro recuerdo.



Índice

Editorial	4
Educación en tiempos de COVID-19	
Docencia en Pandemia: entre la vocación y la salud. La aceleración del tiempo, los medios electrónicos, las consecuencias en los docentes. Por A. Elizalde, D. Gaudioso, A. Nasso Tabarez, E. Romero.	6
¿No se sabe lo que se tiene hasta que se pierde? Por E. Lacorazza.	9
La educación en tiempos de pandemia. Por Y. Conta y V. Cremonete.	13
Entrevista	
Entrevista a Andrea Alliaud.	18
ESI	
Educación Sexual Integral y la pregunta por lo que nos pasa con el abordaje pedagógico de la sexualidad. Por M. S. Vázquez.	27
Educación y memoria	
Proyecto Memoria en el Normal 6. Por L. Lewkowicz y G. Patlayán.	35
Entrevista	
Entrevista a Laura Singer.	39
Educación y TIC	
La Tecnología Educativa y la Comunicación entre sus actores. Por F. Videla.	44
Juego	
Cuerpos en cuarentena. Por M. Arriola y D. Morelli.	48
Experiencias (propuestas para el aula)	
Exploración de objetos culturales en el jardín maternal. Por C. Bamondis y H. Heim.	53

En cada artículo se respeta la decisión de su/s autor/a/es sobre la forma de nombrar la variedad de géneros (ya sea utilizando la x, la e, el masculino y el femenino o el masculino como aglutinador).

Editorial

Por Lorena Lewkowicz y Gisela Patlayán.

Presentamos este proyecto a fines del 2019, con mucho entusiasmo, pero sin imaginar lo que vendría después.

Marzo del 2020 nos sorprendió con el aislamiento social preventivo obligatorio por el COVID- 19, el no poder dar clases presenciales, no poder volver a pisar el Profesorado, a transitar sus pasillos... Sinceramente, el trabajo que ocupó ante todo nuestras cabezas (y nuestros corazones) fue poner el esfuerzo en brindar nuestras clases de manera virtual y prácticamente nos olvidamos del proyecto presentado.

Y, de pronto, cuando no lo esperábamos, recibimos un mail a través del cual se nos informaba que el proyecto había sido aprobado. Una gran alegría en un contexto tan complicado, una posibilidad creativa y de un trabajo colaborativo imposible de desaprovechar y al que nos volcamos con emoción.

Tal como expresan las palabras de E. Galeano, “[...] libres son quienes crean, no quienes copian, y libres son quienes piensan, no quienes obedecen. Enseñar, [...] es enseñar a dudar.”¹



Escultura en cerámica roja. Obra de Lorena Lewkowicz.

En este sentido, tomando las palabras de Galeano, es nuestro propósito, mediante la revista, no solo dar a conocer experiencias, proyectos, investigaciones, conocimientos, sino también invitar a dudar, a cuestionar, a sentir curiosidad. Cuando presentamos el proyecto, nos interesaba alentar ese estado de

búsqueda, de curiosidad como puntapié para la escritura.

En este número incluimos producciones escritas del campo educativo pensadas desde la actualidad y con un espíritu de dinamismo en la medida que dialogan directamente con las demandas, intereses y búsquedas de alumnas/os y docentes de Formación Docente (del Profesorado en Educación Inicial y del Ciclo de Formación Pedagógica para Profesionales y Técnicos Superiores) de nuestra Institución. Asimismo, incorporamos entrevistas a dos profesionales del campo educativo a quienes agradecemos especialmente su colaboración.

Nos encontramos entonces con la necesidad de rearmar nuestra idea original para incluir en esta revista reflexiones vinculadas a los acontecimientos que vivimos durante el año 2020 y en este 2021, pero a la vez intentamos que no sea el único tema que se transite en sus hojas. Es así que en este número podrán leer sobre temáticas variadas: Formación Docente, Educación y Memoria, ESI, Educación en tiempos de COVID-19, Educación y TIC, Juego, Propuestas para el aula.

Es nuestro deseo que, así como lo hicimos con el proyecto Memoria en el Normal 6 (que también llevamos a cabo), la revista constituya un peldaño más de construcción de la identidad del Normal 6.

Ya con el primer número concluido en este 2021, presentamos la revista del área de Formación Docente del Normal 6, “**Tomar la palabra**” cuyo nombre fue elegido entre todas/os. Esperamos que la disfruten y que sea el primer paso para su continuidad.

1 Galeano, E. (2012). *Los hijos de los días*. España: Siglo XXI. P. 208

EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE COVID-19

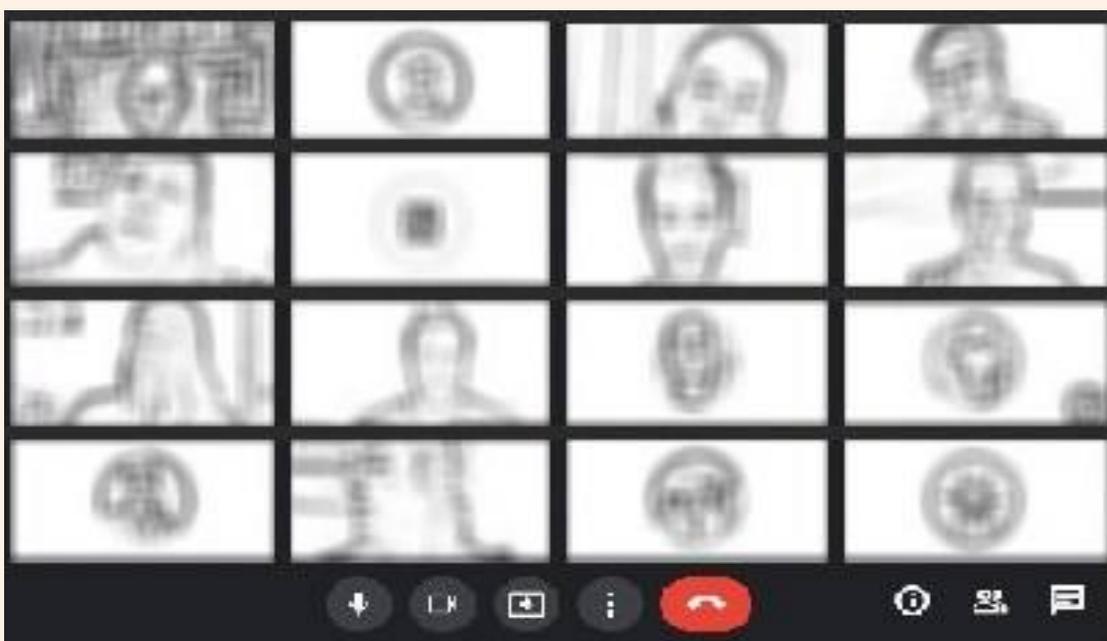
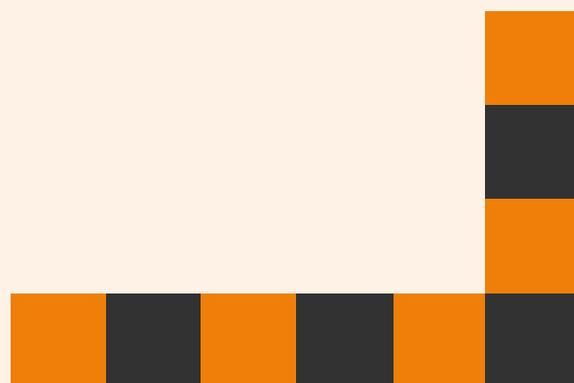


Ilustración de Lorena Lewkowicz.



Docencia en Pandemia: entre la vocación y la salud

La aceleración del tiempo, los medios electrónicos, las consecuencias en los docentes.

Por Andrea Elizalde, Alejandra Nasso Tabarez, Daniela Gaudio, Eugenia Romero.*

La pandemia dejó al desnudo la fragilidad estructural de la educación donde la falta de capacitación, herramientas, empatía, los bajos salarios de los docentes, las jornadas laborales ilimitadas, la adaptación a nuevas tecnologías y las mayores exigencias por parte de las instituciones educativas, crearon una mezcla explosiva.

¿Sería posible que siguiera funcionando el sistema educativo si los docentes exigieran trabajar solo en condiciones de salubridad? ¿Qué sucedería si estos trabajadores no se pusieran al hombro la tarea de educar a cualquier precio y bajo cualquier circunstancia? ¿Cuál es el sentido de la urgencia? ¿Es posible la continuidad a partir de las discontinuidad?

Esta inexplicable vehemencia de seguir en marcha, de no parar por un día deja suspendida la sensibilidad, esa sensibilidad a la que refiere Berardi**, que se nos presenta muteada, deshabilitada en este contexto virtual. Al ser todo a través de la pantalla, la comunicación pierde la gestualidad, lo corpóreo, la intuición. Sin el contacto que tanto necesitamos los seres humanos para desarrollarnos en sociedad, quedamos expuestos a una interpasividad, una frialdad, un individualismo atomizado, acompañado de una incapacidad general para concentrarse o hacer foco.

Si a través de las relaciones empáticas somos capaces de entender los signos no verbales de la comunicación, que constituyen las bases de la comprensión humana ¿Cómo es

posible evaluar y acompañar al alumnado a través de los dispositivos que recortan la percepción? La empatía es la capacidad de comprender el mundo interior de los demás y evitar hacer juicios; la comunicación empática se ve hoy en día afectada por la ausencia de todos los sentidos. Siendo estos elementos claves para la comprensión y la escucha activa.

¿Qué sucede con los niveles de estrés vinculados con esta larga exposición mediada? ¿Qué sucede con los cuerpos que se exponen a diario a largos períodos frente a los dispositivos electrónicos?, sumado a la incertidumbre de cómo va a continuar funcionando el sistema educativo, en sus formas y con qué herramientas.



“Gritando”. Pintura acrílica. Obra de Lorena Lewkowicz.

Al final del siglo XIX y comienzo del siglo XX, la noción de temporalidad fue estandarizada y racionalizada. El tiempo fue encapsulado en horas que marcaron el flujo del trabajo, del cuerpo trabajando y de la organización del trabajo. Marcando el comienzo y el fin de una actividad. El tiempo fue llevado en el bolsillo, en la muñeca, en la campana del colegio. Es imposible hoy pensar en el tiempo y el ritmo que este genera. Todo se volvió una constante, donde el cuerpo controlado por el timbre mutó a una flexibilidad que se traduce a un “toda hora”. El hogar y la intimidad fueron invadidos por el trabajo.

* Estudiantes del Ciclo de Formación Pedagógica para Profesionales y Técnicos Superiores de la Escuela Normal Superior N° 6

** Franco “Bifo” Berardi



Para tener activo el sistema, se debe consumir más tiempo. El tiempo libre queda convertido en tiempo de consumo, si no se dedica a la producción o al consumo esos momentos son considerados tiempo perdido. La falta de actividad en este momento se traduce como si nada estuviera ocurriendo, pero muchos sabemos que lo que se muestra quieto no significa ausencia. La quietud, el silencio, la espera son parte para el cambio.

Horas interminables frente a la pantalla y la densidad de imágenes a las cuales quedan expuestos, los docentes se ven afectados en su salud mental. Este ritmo despiadado, de trabajo sobreexigido y de autoexplotación lo vemos relacionado con lo que Bifo hace mención en su libro *La Fenomenología del Fin*: “el multitasking implica pasar rápidamente de una estructura de información a otra (...) la mente humana parece completamente apta para esto, en realidad este fenómeno conlleva una mutación psicológica que produce nuevas formas de sufrimiento, como el pánico, el trastorno de déficit de atención, el agotamiento mental y la depresión”.

La sensación que hoy experimentan muchos trabajadores de la educación es lógica. Según explica Verónica Rial, psicoterapeuta cognitiva de INECO, la educación a distancia les exige utilizar sus capacidades de otra manera, en “un contexto de incertidumbre muy elevada”, fuera de su hábitat natural -el aula-, a veces sin el espacio o los recursos suficientes en sus hogares. “Es posible que se dé un exceso de trabajo ya que tienen que estar constantemente rediseñando y adaptando todo el sistema, así como también, la falta de límite en los horarios laborales. Estas sensaciones van causando un nivel de tensión en aumento que se suma a la exigencia por sostener un nivel educativo razonable y al propio grado de autoexigencia que tenga el profesional”.

“Si antes ya era difícil y tomaba mucho tiempo planificar una clase y que salga “bien” en el aula, ahora es más complejo aún. Ahora tengo que planificar en determinado formato digital y en forma completa y super prolija, ya que la tengo que enviar con antelación. Me toma muchísimo tiempo y me suma una presión que antes no tenía. Ahora tengo que diseñar y armar presentaciones

en Powerpoint todas las semanas, porque los chicos las necesitan para seguir la clase por Zoom, tengo que grabar las clases y subirlas para quien no se pudo conectar, tengo que sacar fotos de la pantalla y las actividades para que el colegio pueda subirla a las redes”, describió Delfina, docente de derecho en quinto año de una secundaria porteña.¹

¿Qué medidas se van a tomar para dar contención con respecto a la salud física y mental que se está viendo afectada en los trabajadores de la educación? ¿Les docentes van a recibir algún diferencial después de este acompañamiento a la sociedad, al estudiantado, a los sistemas institucionales?

Según la encuesta realizada por el sindicato de docentes SADOPE lanzó que el 47% de los docentes reconocieron trabajar muchas más horas que lo habitual, no poder desconectarse del trabajo y un 74% plantearon que debían combinar el trabajo con sus tareas de cuidado tanto de menores como de adultos mayores, y además con las actividades propias de la casa, esta no es una cuestión menor, sobre todo en un colectivo donde más del 80% son trabajadoras mujeres.

Tengamos en cuenta la desvalorización de la profesión docente, que se ve reflejada en los bajos salarios. El sistema exige estándares de trabajo por parte del docente que no se condicen con el salario percibido. Con un salario congelado deben hacer frente al costo de vida en constante aumento, sumado a que los aguinaldos son pagados en cuotas.



Imagen aportada por las autoras.

1 <https://www.fundacionineco.org/los-docentes-desbordados-en-medio-de-la-pandemia-mi-dia-a-dia-se-con-virtio-en-un-caos/>

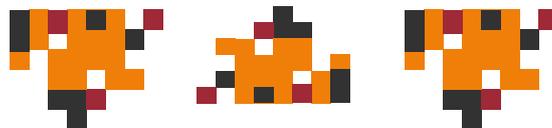
En el nivel medio esta situación se agrava al querer alcanzar un ingreso básico, que exige tomar el máximo de horas cátedra permitido.

Los docentes no solo tienen un rol clave en la enseñanza, sino que además son actores fundamentales en la sociedad, actuando como catalizadores, unificadores, reparadores de las falencias del Estado, de las consecuencias de un sistema económico depredador que deja a la enorme mayoría de los seres humanos en situación de supervivencia. Al mismo tiempo los trabajadores de la educación terminan siendo cómplices del régimen de autovigilancia. La figura docente exige el rol del disciplinador y de evaluador. No solo deben preocuparse por su situación actual sino que además deben controlar que sus clases lleguen al hogar de cada alumno. Teniendo en cuenta que existe una franja importante de la población que no cuenta con los medios básicos para la continuidad pedagógica, esta tarea resulta titánica. Los docentes durante la cuarentena siguen planificando trabajos y adaptando los medios de evaluación virtuales con el fin de cumplir con los estándares del régimen. Mientras tanto, los sindicatos de la educación denuncian que muchos de sus trabajadores son espionados con identificaciones falsas y/o anónimas en sus clases virtuales, agravando los niveles de estrés y generando un estado de paranoia constante.

La educación como proceso conlleva toda la vida. La capacitación para el trabajo, en este sistema donde prima la competencia, abarca toda la vida. Hoy en día los trabajadores siempre deben adquirir nuevas habilidades en su deambular de puesto en puesto. Los trabajadores de la educación se ven obligados a capacitarse constantemente para poder competir laboralmente. En estados de perpetua metaestabilidad, pasan por desafíos, concursos y coloquios, vemos en este contexto, que la capacitación por parte del Estado, para adecuarse a la nueva modalidad, nunca existió, ni tampoco se dio el tiempo para prepararse.

Su rol muta de educadores a asistentes sociales, psicólogos, tutores sustitutos, nutricionistas y un largo etc. Sobre todo, cuando el contexto en el que trabajan es de un entorno social vulnerado. La vocación y el amor que los docentes tienen por los estudiantes pareciera ser el úni-

co motor que mantiene la gran rueda de la educación girando. El combustible es la integridad física y mental de los docentes, que soportan estoicamente sobre sus espaldas la responsabilidad de que se garantice el derecho a la educación de los ciudadanos.



Bibliografía

- Berardi, Franco (BIFO) (2020). Prólogo ¿El fin de qué? e Introducción: Concatenación, Conjunción y Conexión. La infoesfera sensitiva. En: *La Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Deleuze, Gilles (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En Ferrer, Christian (Comp.) *El lenguaje literario*, T°2. Montevideo: Ed. Nordan.
- Jaureguiberry, Marina (17 de julio, 2020). *El trabajo docente en contexto virtual o no presencial*. Sadop.
- Fisher, Mark (2016). *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.
- FM Glaciar. *Los docentes, desbordados en medio de la pandemia: “Mi día a día se convirtió en un caos”*. Fundación INECO. <https://www.fundacionineco.org/los-docentes-desbordados-en-medio-de-la-pandemia-mi-dia-a-dia-se-convirtio-en-un-caos/>
- Levine, Robert (2016). *Una geografía del tiempo: O cómo cada cultura percibe el tiempo de manera un poquito diferente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Oubiña, David (2009). *Una juguetería filosófica. Cine, cronofotografía y arte digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Pasquale, Marino. *La comunicación empática: comprensión y escucha activa*. Art Social. <https://www.artsocial.cat/articulo/la-comunicacion-empatica/>

¿No se sabe lo que se tiene hasta que se pierde?

Por Eugenia Lacorazza.*

La escuela ya no es lo que era. Sobre eso no hay dudas. Pero las dudas prosperan en cuanto se intenta pensar ya no tanto en lo que era, sino en lo que ES. ¿Qué hace que una escuela sea escuela? ¿Cómo hizo para sostenerse hasta estos días? ¿Cómo podemos pensarla hoy cuando no estamos entre las paredes que le dan forma y funcionamiento? ¿Sigue siendo escuela?

Si nos retrotraemos a sus comienzos, fue en el pasaje del siglo XIX al XX que la escuela se convirtió en la forma educativa hegemónica en todo el mundo. “La modernidad occidental avanzaba y a su paso iba dejando escuelas”¹, convirtiéndose así en el símbolo de la época. A partir de entonces, todos los hechos sociales fueron explicados como sus triunfos o fracasos y, aunque muchos fueron los análisis para explicar este fenómeno, podemos hipotetizar que, a pesar de todos los cambios sociales, políticos y económicos que desde entonces hasta hoy fueron aconteciendo, la escuela se mantuvo sin ser destituida y, por lo pronto, consolidándose como la institución encargada de llevar adelante el acto de educar.

Ahora bien, siguiendo los lineamientos de Pablo Pineau, y contemplando lo diverso y cambiante que puede resultar el entorno, tal vez, debamos hacer foco en lo que sucede al interior de las instituciones educativas.

Paula Sibia (2012), expone que la escuela es una tecnología occidental que fue creada para producir cuerpos y subjetividades modernas de la sociedad industrial. La naturaleza humana no es inmutable, constituida como una entidad inmovible a través de las historias;

* Estudiante del Ciclo de Formación Pedagógica para Profesionales y Técnicos Superiores de la Escuela Normal Superior N° 6. Licenciada en Psicología. Diplomada Universitaria en Inclusión Escolar para niños T.E.S.

¹ Pineau, Pablo (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En: Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M (2001). La escuela como máquina de educar. Ed. Paidós. P. 306.

por el contrario, las subjetividades se construyen en las prácticas cotidianas de cada cultura y los cuerpos también se esculpen en esos intercambios. Entonces, ¿por qué y para qué nuestra sociedad —occidental, moderna, capitalista, industrial— se propuso, en aquella época, generar ese tipo peculiar de seres humanos? Este interrogante nos proporciona el punto de partida para luego continuar indagando sobre la pregunta inicial de este ensayo: *¿Podemos hablar de escuela en medio de una pandemia mundial sin las paredes edilicias que le proporcionan un borde, en medio del desacople subjetivo que ya ponía en cuestión el dispositivo moderno en su totalidad?*

La escuela como tecnología de época

La escuela se crea para responder a las exigencias de la época, asumiendo, así, la responsabilidad de educar a todxs lxs ciudadanxs bajo el lema de igualdad, fraternidad y democracia. Hacía falta alfabetizar a cada unx de los habitantes de la nación en el uso correcto del idioma patrio, por ejemplo, enseñándoles a comunicarse con sus contemporánxs y con las propias tradiciones mediante la lectura y la escritura. Además había que instruirlos para que supieran hacer cálculos y lidiar con los imprescindibles números (Sibia, P., 2012). En suma, un conjunto de aprendizajes útiles y prácticos, en donde, además, se aleccionaba a los hombres del futuro en los usos y costumbres dictados por una “moral laica” a partir de valores y normas que se impusieron de la mano del proyecto del Estado Nación.



Escultura en cerámica. Obra de Lorena Lewkowicz.

Según el historiador y filósofo argentino Ignacio Lewkowicz (2002), el “Estado - Nación delegaba en sus dispositivos institucionales la producción y reproducción de su soporte subjetivo: El ciudadano”.² Este tipo de sujeto era tanto la fuente como el efecto del principio democrático, que postulaba la igualdad ante la ley; es decir, un individuo constituido en torno a ese código, que a su vez se apoyaba en dos instituciones clave: la familia y la escuela, ambas encargadas de engendrar a lxs ciudadanxs del mañana. Se trata de un modo de ser y de estar en el mundo que se iba construyendo de manera constante en el tránsito por las diferentes instituciones que usan el mismo lenguaje y tienen el mismo fin y causa. “Cada una de las instituciones operaba sobre las marcas previamente forjadas”, explica Lewkowicz, asegurando la eficacia de la operatoria disciplinaria. Cada una de las instituciones podría pensarse como un dispositivo que exigía a los sujetos la tenencia de ciertos rasgos y la ejecución de determinadas operaciones para permanecer en ellas. De ese modo, ya convenientemente disciplinadxs, instruidxs, civilizadxs y moralizadxs podían ingresar a cada una de las instituciones de encierro. Encierro que se sostiene a partir de agrupar a una población homogénea: niñxs, alumnxs, obrerxs, locxs, militares, presxs. Se los mira, se los controla, se anota la normalidad, se castiga la desviación, se apuesta permanentemente a normalizar a los individuos dentro de ese espacio de encierro. Lewkowicz (2002) agrega: “la normalización estándar de los chicos en la escuela es tan sutil y tan precisa que cada niño queda individualizado por su desviación respecto de la norma”.³ Fue la institución escolar en sí la primera que pudo efectivizar la simultaneidad, vigilancia y normalización de la infancia y que a su vez convirtió eso en identidad, individualidad y personalidad.

Nuevas tecnologías, nuevas subjetividades, ¿Nueva escuela?

² Lewkowicz, Ignacio (2007). “Escuela y ciudadanía” Capítulo 1. En: Co-rea, C. y Lewkowicz, I.: *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas y familias perplejas*. Paidós. P. 20

³ Lewkowicz, I. Op. Cit. P. 22

Desde hace más de dos décadas venimos viviendo una serie de transformaciones en los modos de ser y de estar en el mundo. Gilles Deleuze (1991) recurrió a la expresión “Sociedades de control” para nombrar esta nueva organización social, que de la mano del capitalismo más dinámico del siglo XX y principios del XXI y apoyado en las tecnologías electrónicas y digitales, sumando al exceso de producción y el consumo exacerbado, el marketing y la publicidad van moldeando los cuerpos y afectando a las instituciones que los alberga.

Todos estos movimientos sociales van desarmando esa relación analógica (así la llamaba Deleuze) que era lo que permitía construir un lenguaje común en el transcurrir por las diferentes instituciones. Había una correspondencia analógica entre las marcas subjetivas que una dejaba a la otra. El mercado como lógica imperante viene a desestabilizar, en parte, ese suelo bien definido que le pertenecía al Estado Nación y que se sostenía en esa articulación simbólica, ese sentido general. Lewkowicz (2002) explica que ya no hay articulación simbólica entre situaciones, que ese pasaje del Estado al mercado y de la totalidad a la fragmentación, deja como resultado una simbolización en situación y no entre situaciones como ocurría cuando la escuela pertenecía a uno de esos eslabones institucionales por la que los sujetos transitaban. ¿Qué pasa, entonces, hoy con la escuela? ¿Qué repercusiones tienen esas transformaciones? Para muchos autores la escuela está en *crisis*, entre tantos argumentos, por el desacople que se produce entre el dispositivo disciplinar que respondió en sus comienzos a los cuerpos y subjetividades de la modernidad y los cuerpos y subjetividades que hoy conforman la población escolar que la habitan cotidianamente.

Deleuze (1991), en su texto “Posdata sociedades de control” plantea que las instituciones ya perdieron la batalla. La impulsividad y velocidad de estas nuevas configuraciones sociales ignoran fronteras que delimiten el espacio y el tiempo, la “nada” y el “nunca” se disuelven, quedan desdibujados. Los individuos ya no se



reconocen como parte de una masa, sino que son “dividuos” que no saben a qué mandato responden y, a veces, ni siquiera existe.

Si bien nadie puede negar que estos cambios son contundentes y provocan un fuerte contraste con aquellos moldes que producían ciudadanos constituidos en torno a una ley y que se sostenía en dos pilares importantes como eran la familia y la escuela, tampoco podemos negar que, a pesar de los cuestionamientos, millones y millones de chicos del mundo continúan frecuentando, o podemos decir: frecuentaban hasta el 2020, durante todos los días las instituciones educativas. Es decir, la suspensión de esa cotidianeidad escolar, nos convocó a otros interrogantes que, se suman a aquellos que ponen a la escuela en crisis, pero que también nos interpelan a volver a pensar o continuar repensando ¿Qué lugar tiene la escuela hoy? ¿Podemos sin ella? ¿Qué se propone?

¿Redes o paredes?⁴ ¿Cómo pensamos a la escuela en pandemia?

Si esas paredes institucionales, que de manera sólida lograban delimitar un adentro de un afuera, ya estaban puestas en cuestión en la posmodernidad, ésta pandemia vino a poner en acto, la extrañeza que provoca el alejarse de un espacio cotidiano y a su vez vivenciar, experimentar un confinamiento extremo, en donde esas variables de tiempo y espacio, tan cuestionada por su rigidez heredada de la modernidad y que la escuela intenta sostener, se pusieron en tensión y continúan, aún, desorientando el mañana.



Pintura acrílica. Obra de Lorena Lewkowicz.

Las escuelas, como tantos otros espacios comunes de nuestra cotidianidad, debieron cerrar sus puertas para la prevención de

⁴ Utilizo el nombre del libro de la autora Paula Sibilia (2012) como referencia para pensar los acontecimientos actuales. Ella lo utilizó con otro fin pero me resultó pertinente para la temática del ensayo.

contagios. Ante esta situación educativa excepcional y produciéndose un paso abrupto de la presencialidad a la virtualidad, la escolaridad continuó, debió continuar, pero ¿continuó? ¿A qué le llamamos continuidad? Mariano Narodowski (2020) pone en cuestión este pasaje, ya que para muchos alumnos en el mundo y en Argentina, en particular, esa continuidad no fue tal, ya sea por falta de conectividad o por no contar con algún dispositivo tecnológico con el cual lograr acceder al encuentro o la comunicación. Por lo tanto propone el siguiente análisis: si miramos el *vaso medio lleno*, podemos ver que aquellos que logran conectarse, pese incluso a la precaria red de internet, pueden entablar una comunicación cotidiana con alumnxs y docentes, destacando así el fuerte compromiso por parte de ambas instituciones. Y si nos paramos observando el *vaso medio vacío*, la mayor parte de los que se conectaron utilizaron la plataforma WhatsApp o el dispositivo con el que contaban era de uso familiar obstaculizando así, el trabajo educativo. Este análisis aún deja por fuera a casi el 50% que no logró conectarse y muchxs todavía no han logrado hacerlo. ¿Qué se hace con ese número de niñxs que están por fuera? Y aquí retomo lo planteado por el pedagogo cuando expone que una de las tantas cuestiones que quedaron visibles, no porque no existieran, sino porque, tal vez, el espacio público es el único y no siempre eficaz, que puede construir espacios comunes de encuentro, es la desigualdad de oportunidades en el acceso a un bien social, a aquellos aparatos tecnológicos que hoy son los únicos que posibilitan la conectividad, al igual que una red de internet. Tal vez a partir de estos datos nos podemos preguntar: ¿En dónde quedaron aquellos augurios de que las redes derribarían las paredes institucionales?

Este ensayo comenzó caracterizando a la escuela como una tecnología de época, capaz de producir lazo social y una de las pocas instituciones que continúa en pie o, al menos, sobreviviendo. Hoy uno de los grandes reclamos es que esas puertas vuelvan a abrirse. Se pasó de ponerlas en cuestión a necesitar de ellas. ¿Será porque precisan a la escuela como aquel espacio físico en el cual lxs niñxs pasan gran parte de sus días,



para que lxs adultxs puedan continuar o volver al circuito del mercado? ¿Será porque, a pesar de la gran crisis posmoderna por la que está atravesando, continúa siendo, aún con todos los avances tecnológicos, la única verdaderamente eficaz que supo y sabe cómo, cuándo y dónde se puede producir el conocimiento? ¿Pueden las tecnologías actuales proponer una alternativa superadora en donde puedan quedar incluidas las mayorías? ¿Esto implica que la escuela no deba seguir poniendo en cuestión su razón de ser?

Hasta el momento y a pesar de todas las transformaciones que el universo mediático y mercantil fue imprimiendo en los modos de vida contemporáneos, la institución escolar buscó mantenerse lo suficientemente aislada, operando como una especie de refugio para protegerse del espacio exterior. ¿Podrá volver a la presencialidad bajo esta misma lógica? ¿Es posible abrir los viejos muros disciplinarios al aluvión del flujo informático y lograr que la institución así intervenida siga conservando su condición de escuela? (Sibilia, P., 2012)

Para muchos estudiantes la escuela en pandemia representa aquel espacio exterior que le permite delimitar un afuera. La educación es con otrxs y representa, para muchxs, el único lugar posible para construir algo diferente al adentro que les toca habitar.

Es difícil y resulta aún imposible poder esbozar alguna respuesta a todos los interrogantes que aparecieron, estamos atravesando la tormenta, sin embargo, como plantea Deleuze (1991): “No se trata de temer o de esperar sino de buscar nuevas armas”.

Bibliografía:

Brailovsky, Daniel. (10/07/2018) *¿Qué hace la pedagogía y por qué es importante para los educadores?* Deceducando Revista Educativa Digital (R.E.D.). <https://deceducando.org/2018/07/10/que-hace-la-pedagogia-y-por-que-es-importante-para-los-educadores/>

Deleuze, Gilles (1991) *Posdata sobre las sociedades de control en Christian Ferrer (comp.). El lenguaje literario, T°2. Ed. Nordan.*

Foucault, Michel (2002). *Los medios del buen encauzamiento. Apartado 2. Cap 3. En: Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI.*

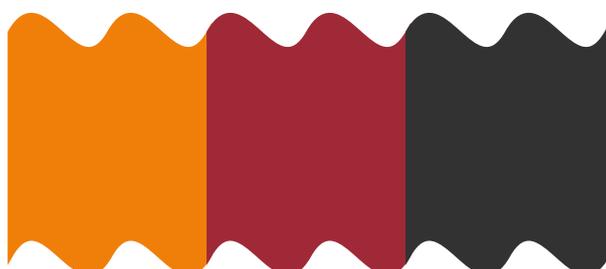
Lewkowicz, Ignacio (2002). *Escuela y ciudadanía. Capítulo 1. En: Corea, C. y Lewkowicz, I.: Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas y familias perplejas. Paidós.*

Narodowski, Mariano. (2020) [audio podcast] <https://www.fundacionluminis.org.ar/radio/conectividad-docencia-desigualdades-y-regreso-a-las-escuelas-entrevista-a-mariano-nadorowski>

Pineau, Pablo (2001). *¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”.* En: Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M (2001). *La escuela como máquina de educar.* Ed. Paidós.

Sibilia, Paula (2012) *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión. Introducción: ¿Para qué sirve la escuela?* Ed. Tinta fresca, 8-9.

Sibilia, Paula, (enero 2020). *Video de Youtube: La escuela como tecnología de época.* <https://www.youtube.com/watch?v=V18oImchVFk>



La educación en tiempos de pande-mia

Por Yael Conta y Valentina Cremonte.*

Introducción

Antes de comenzar este ensayo es necesario plantear (nos) algunos interrogantes que darán forma a las ideas, dudas e inquietudes que atraviesan a la educación en este contexto particular y extraordinario que es la pandemia del COVID-19, comúnmente llamado *coronavirus*. Partimos de las preguntas esenciales que realiza la Pedagogía, identificadas por Daniel Brai-lovsky, para generar nuevos cauces de reflexión acerca de la escuela en el marco de la situación actual.

¿La educación conocida como tal afronta una crisis existencial?

¿La escuela sigue abierta pero esta vez está presente en cada hogar?

¿Cómo afecta la pandemia a los actores sociales que conforman la educación?

¿Cómo asegurar el acceso a internet de dichos actores?

¿Cómo acortar la brecha de desigualdad?

¿Se ponen en evidencias las carencias y limitaciones del sistema educativo argentino?

¿Se encuentran las y los docentes capacitados en materia de TICs para trabajar desde la virtualidad?

¿Cómo influye en ellas/os esta nueva forma de enseñar?

¿Realmente existe un aprendizaje posible en este contexto?

¿Qué rol adoptará el Estado?

Nos detenemos aquí aunque podríamos seguir, ya que el presente educativo es un interrogante constante y el futuro se presenta cargado de incertidumbre.

Seguramente no hallemos todas las respuestas, tampoco es el objetivo de este ensayo hacerlo, sino que podamos pensar juntas/os y reflexionar sobre nuestro quehacer diario (o futuro) como protagonistas de este panorama incierto que nos toca vivenciar.

Desarrollo

Blancos guardapolvos nuevos, carpetas, cuadernos y lápices cargados de ilusiones, expectativas y sueños. Tambores y bengalas anunciando para muchos estudiantes de secundaria el último primer día. Las ansias de quienes se preparaban para el ingreso o el retorno a los institutos de nivel superior, dieron comienzo, el dos de marzo, al ciclo lectivo 2020. Nadie imaginaba, mientras transcurrían los rituales propios de la educación en sus distintos niveles, la crisis que prontamente pondría en pausa el hacer cotidiano.

El 20 de marzo, por cadena nacional, el presidente Alberto Fernández estableció el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio para todo el territorio argentino. Pero la escuela gozó de la presencialidad por última vez el viernes 13. La similitud de la fecha con las películas de terror, ¿vaticinaba el presente actual? Parecido o no, la escuela sin dudas tuvo que adaptarse rápidamente a los nuevos vientos de cambio que comenzaron a soplar. Planificaciones anuales y programas de estudios tuvieron que modificarse en cuestión de días para estar a la altura de las circunstancias. Docentes de todas las modalidades y niveles se cargaron una vez más el desafío al hombro. ¿Cómo estarán esas espaldas? Sospechamos que doloridas por las horas que pasan frente a la computadora buscando materiales, plataformas y adaptando las clases a la virtualidad que el presente¹ les propone con dos finalidades: captar el interés de quienes se encuentran del otro lado y lograr un aprendizaje significativo. Aquel uso específico del espacio y del tiempo del que nos hablaba Pineau parece haberse quebrado en el contexto actual.

* Estudiantes del Ciclo de Formación Pedagógica para Profesionales y Técnicos Superiores de la Escuela Normal Superior N° 6

¹ La nota fue escrita antes del regreso a la presencialidad

¿Hay aprendizaje posible a la distancia sin lo enriquecedor del trabajo colectivo que se logra en el aula? El entonces Ministro de Educación de la Nación, Nicolás Trotta, declaró en su recorrida vía Zoom por los medios de comunicación que era necesario asegurar y fortalecer el vínculo pedagógico.

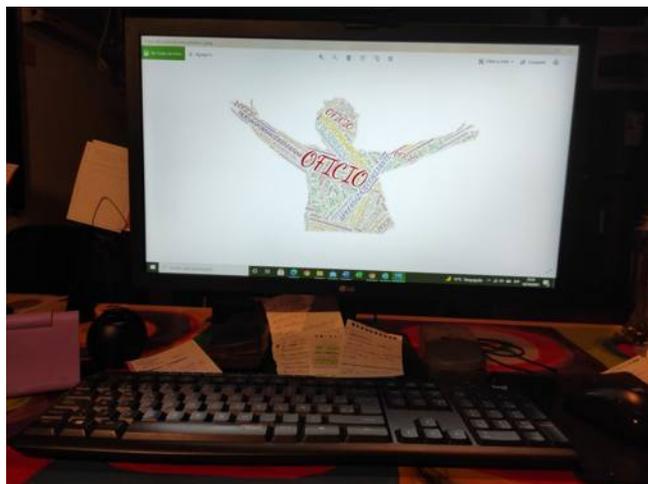
Hasta el mismísimo presidente minimizó los efectos de la pérdida de presencialidad en las aulas, llevando un poco de tranquilidad a la comunidad.

Al parecer los mensajes llegaron distorsionados, ya que las familias comenzaron a demandar tarea, más y más tarea. Mientras tanto, los y las docentes trabajando a destajo para cumplir con tal demanda. Luego el reclamo vendría por las clases virtuales. Docentes convertidos/as en expertos/as de distintas plataformas a utilizar para brindar la mejor calidad posible en cada uno de los encuentros. Zoom, Meet, Classroom, etc. son algunas de las más utilizadas. Aunque por más empeño y voluntad que pongan, la limitada conexión a Internet suele tirar por la borda todo el trabajo realizado por detrás. De esta manera se pone en evidencia las limitaciones en materia de conectividad que afronta nuestro país. Pero no solamente resulta un problema que Internet no funcione como quisiéramos, sino que la conectividad no está asegurada para todo el territorio nacional. Aún en CABA, en numerosos hogares, no hay acceso a Internet ni dispositivos que aseguren las clases. Es aquí, frente a estas condiciones, donde la docencia se pone el traje de creatividad tratando de brindar soluciones y acortando la brecha de desigualdad. Cuadernillos y fotocopias se reparten en cada entrega junto a los bolsones de comida. En otros casos, recorren caminos en bicicleta golpeando puerta por puerta para asegurar la continuidad pedagógica.

La situación de educación virtual plantea una subversión de otra de las piezas de la escuela planteadas por Pineau, aquella que se refiere al establecimiento de una relación inmodificable-mente asimétrica entre docente y alumno.

Si bien formalmente los y las docentes conservan su lugar de jerarquía frente a los estudiantes, en muchas ocasiones son estos últimos los que poseen mayor saber sobre las plataformas utilizadas para la continuidad de las clases. No es extraño encontrarse con casos en los que un alumno o alumna ayuda a su profesor/a a configurar alguna funcionalidad especial de las herramientas.

Variadas voces afirman que esta pandemia sentará las bases de una escuela nueva. En nuestra opinión, la educación afronta una crisis existencial en tanto se reinventa día a día para llegar a todos los hogares. La escuela sigue abierta, sólo el establecimiento está cerrado. Intenta estar presente en cada casa con cada estudiante, pero ninguna plataforma virtual reemplazará lo maravilloso que ocurre en las aulas. El “aura” de la clase, en el sentido en el que la considera Walter Benjamin, no es posible de aprehender a través de la mediación de las pantallas.



Por eso consideramos que la escuela conocida como tal es irremplazable y no necesariamente emergerá una escuela nueva sino una escuela que deberá repensar qué toma y qué deja de este desconocido proceso que atraviesa. Es muy posible que algunas o varias instituciones adopten la modalidad virtual, pero no consideramos que lo hagan como única vía promotora de aprendizaje sino como un complemento de lo que sucede en el aula.



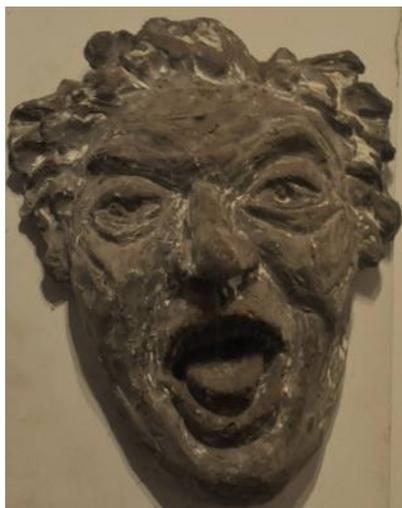


Creemos que por fin la educación cayó en la cuenta de que no es posible estar por fuera de la tecnología. Pero insistimos, la tecnología por sí sola no garantizará la promoción de contenidos.

Es necesario que la escuela “original” que conocemos estreche lazos con las tecnologías de la información. El Estado tendrá que adoptar un rol protagonista y garante de los recursos necesarios para asegurar una educación de calidad. Es decir, acortar la brecha digital acercando conectividad a cada hogar. Facilitar la capacitación docente gratuita en TICs y proveer de dispositivos a todos los actores involucrados.

Mucho se habla en los medios de comunicación acerca de la educación. En general hacen referencia a la educación a distancia y los desafíos que eso conlleva. También de si las/os docentes envían más o menos tarea que antes. Pero poco se habla sobre cómo se sienten los coprotagonistas de esta historia: los/as estudiantes. ¿Acaso se detuvieron a reflexionar sólo un momento cómo el aislamiento los afectó directamente? ¿Han indagado si les parece poco o mucho el material que mandan sus docentes? ¿Cómo influye la falta de presencialidad entendiendo a las distintas instituciones educativas como colectivo social?

A partir de los testimonios que pudimos obtener de niños/as de escuela primaria, estudiantes de escuela media y de nivel superior (siendo nosotras mismas estudiantes de nivel superior) podemos decir que la gran mayoría se encuentra agobiada.

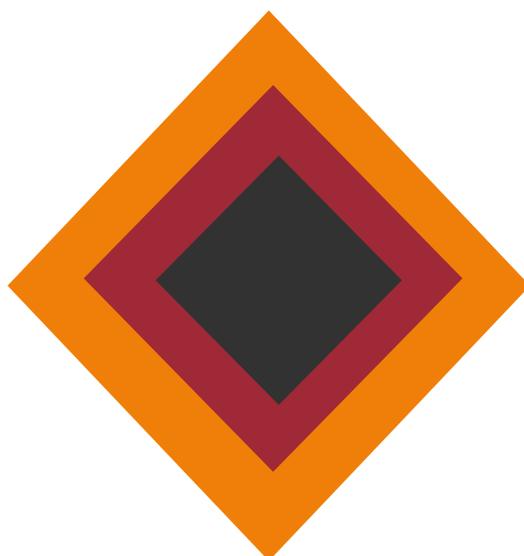


Escultura en cemento. Obra de Lorena Lewkowicz.

En particular es necesario resaltar que muchos estudiantes de nivel superior, son padres, madres, trabajadores, jefes y jefas de hogar y que esos roles no se modificaron como consecuencia de la pandemia, pero sí ahora demandan un reordenamiento de los tiempos y espacios, en la mayoría de las ocasiones difícil de lograr, para que todos puedan cumplir con sus responsabilidades de la mejor manera posible. Varios estudiantes consideran que la cantidad de actividades y trabajos prácticos es excesiva.

A su vez argumentan no sentirse motivados/as, en ocasiones frustrados/as por no contar con el acceso al material y opinan que estudiar desde sus hogares no es lo mismo. Manifiestan que sus familias no cuentan con las herramientas pedagógicas necesarias para ayudarlos frente a las dificultades en el mejor de los casos. Otras, ni siquiera se encuentran en sus hogares ya que tienen empleos considerados esenciales y no tienen un tiempo de calidad para con sus hijas/os. Agradecen los encuentros virtuales entre compañeros/as y docentes y son más conscientes que sus familias del esfuerzo que implica cada uno de ellos. En ocasiones, las clases virtuales se convierten en verdaderos espacios de contención y reflexión sobre el presente que a veces se torna abrumador y angustiante.

Extrañan la escuela, extrañan compartir con sus compañeros/as, extrañan a sus docentes dispuestos/as a ayudarlos/as cuando tienen dudas o simplemente ser escuchados/as.





Porque la institución educativa es eso también, un espacio de contención para muchos/as estudiantes de todas las edades y modalidades. Donde se tejen sueños, esperanzas; donde un mundo mejor es posible y la educación es un motor para ello. Aún con sus puertas cerradas sigue siendo ese puente, ese lazo que acorta las distancias, que borra las desigualdades (o intenta) y apuesta al futuro. A uno mejor, renovado y más igualitario. Sin dudas ese lugar sigue siendo de la escuela por más virus que nos obligue a permanecer distanciados/as.

Conclusión

Insistimos en que la escuela, a modo de espejo de tantas otras instituciones sociales, se encuentra atravesando una crisis y que seguramente no volverá a ser la misma de antes. Dicho esto, tampoco creemos que la educación migre por completo a la virtualidad y la distancia. Intuimos que hay algo de la situación de enseñanza/aprendizaje que está indisolublemente ligado a la presencialidad. Quizás sean las posibilidades de métodos y estrategias didácticas que permite; quizás el vínculo humano o el *Eros*, en el sentido en el que lo entiende Bell Hooks. De cualquier forma, si bien no apostamos a una transformación total de la escuela, sí creemos que la pandemia dejará su marca. Nuestra esperanza es que dicha huella sea el fruto de una reflexión sobre cómo se atravesó la crisis, las responsabilidades asignadas al Estado, docentes y estudiantes, las relaciones entre ellos y las modalidades de las situaciones de enseñanza.

Bibliografía

- Benjamin, Walter. (1936). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. En revista Zeitschrift für Sozialforschung. Alemania.
- Brailovsky, Daniel (10/07/2018). *¿Qué hace la pedagogía y por qué es importante para los educadores?* En Deceducando Revista Educativa Digital (R.E.D.). <https://deceducando.org/2018/07/10/que-hace-la-pedagogia-y-por-que-es-importante-para-los-educadores/>
- Durkheim, Émile (1975). *La Educación. Su naturaleza y función*. Capítulo I. En Educación y sociología. Barcelona: Ediciones Península..
- Hooks, Bell. (2016). *Eros, erotismo y procesos pedagógicos*. Traducción de Gabi Herczeg para la colección Pedagogías Transgresoras. Córdoba: Ediciones Bocavulvaria.
- Pineau, Pablo (2001). *¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: Esto es educación y la escuela respondió: Yo me ocupo*. En Pineau, P; Dussel, I y Caruso, M. La escuela como máquina de educar. Buenos Aires: Paidós.

ENTREVISTA



Escultura en cerámica y mármol. Obra de Lorena Lewkowicz.

Entrevista a Andrea Alliaud

Dra en Educación UBA. Docente investigadora del Departamento e Instituto de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Autora de *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Editado por Paidós, 2017.



Entrevistadoras*: En principio dado que vos te dedicás a investigar sobre la formación docente queríamos preguntarte cómo ves la formación docente en la actualidad, cuáles son sus fortalezas, cuáles son sus problemáticas, lo que vos observás de la actualidad, antes y después de la pandemia. Es como una pregunta amplia pero que se podría dividir en dos partes.

Andrea: Bueno, yo creo que la formación docente hablando específicamente la que sucede en los institutos de formación docente, en las últimas décadas, se ha fortalecido, sobre todo a partir de las políticas impulsadas con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Yo creo que ahí la formación docente tuvo un impulso y los institutos un protagonismo que los fortaleció como instituciones formadoras precisamente. Sin embargo, no solamente las actividades o las funciones fueron las de formar, sino que se desarrollaron otras como las de investigación, las de extensión y en ese caso también digamos hizo que se posicionaran más firmemente como instituciones de nivel superior. Asimismo, todas las políticas estudiantiles, los centros de estudiantes, la creación de espacios de cogobierno institucional... hay un montón de cuestiones que realmente hicieron que estas instituciones, los institutos superiores de formación docente, fueran fortaleciéndose en ese carácter. Lo mismo el tema de la elección, del gobierno institucional. Me pareció que en esos últimos años hubo un conjunto de políticas y de prácticas, porque no solo fueron políticas sino también de

prácticas que la hicieron avanzar mucho en ese sentido, acompañado con una renovación de los planes de estudio, del currículum, donde ahí se dio un marco formativo que enriqueció la propuesta; más allá que en algunos casos se hizo demasiado larga o un poco pretenciosa, pero que tuvo esa característica fundamental de que las prácticas tuvieran protagonismo, las prácticas de formación que se desarrollaran desde el inicio. Bueno, una serie de cuestiones que hicieron que dejaran a los institutos posicionados de otra manera. Por eso también quizás toda la resistencia a todo lo que fue el intento de creación de la UNICABA. Porque creo que lo que lograron los institutos no fue solamente una resistencia en el vacío, sino que tenían desde dónde resistir con todo este saber y esta experiencia acumulada. Ahí hubo un protagonismo político sustentado en todas estas prácticas que se venían desarrollando y se venían afianzando. Entonces para mí ya no son los institutos de los que hablábamos quizás mucho antes de todo esto, sino que hoy los institutos claramente están posicionados a nivel político y pedagógico desde otro lugar, con otro protagonismo, con otras fortalezas que los colocan en otro lugar totalmente diferente. Y bueno, la lucha continúa porque lo de UNICABA se instaló.

Entrevistadoras: Seguí por ahí porque la idea era que nos cuentes tu opinión sobre la UNICABA y la convivencia que puede llegar a haber con los institutos que históricamente venimos formando docentes.

Andrea: Yo la principal crítica que veo a la UNICABA es cómo asumen siempre este tipo de

*Lorena Lewkowicz y Gisela Patlayán

políticas emanadas de gobiernos como los que tenemos en la Ciudad de Buenos Aires que son políticas intempestivas, que no tienen en cuenta precisamente lo existente, en este caso los institutos que vienen formando docentes hace más de 100 años, con toda esta historia y todo lo que han ido protagonizando y bueno la UNICABA fue realmente como un intento de negar el sistema formador existente. De negarlo desprestigiándolo, suponiendo que el sistema formativo existente no formaba a los docentes que actualmente se necesitaban. Entonces este proyecto avasallador que venía como a modernizar la formación, pero fundamentalmente negando lo existente y negando fundamentalmente esto, las historias, las experiencias, los saberes de todos quienes estaban protagonizando la formación docente hace muchísimo tiempo. Y además el sistema formador de docentes, siempre hablando de los institutos, tampoco es un sistema homogéneo y también estas políticas trataron de poner todo y poner a toda la oferta educativa de la misma manera y en realidad hay distintas formaciones, distintas historias, distintas especializaciones, distintas tradiciones en la oferta de las diversas carreras que forman docentes en la Ciudad de Buenos Aires.

Y bueno, también un intento de homogeneizar y de tratar a todos los institutos y a toda la oferta como si fuera exactamente igual desde este lugar, podríamos decir de negación, de descalificación con la repercusión simbólica que esto tiene para las instituciones porque es muy difícil sostener una formación en lo cotidiano cuando desde el discurso político hay una desvalorización explícita o implícita sobre aquello que está sucediendo. Entonces nosotros como formadores de qué manera legitimamos aquello que vamos a ofrecer cuando en realidad el discurso oficial no solo no pone en valor, sino que desvaloriza lo que sucede en estas instituciones.

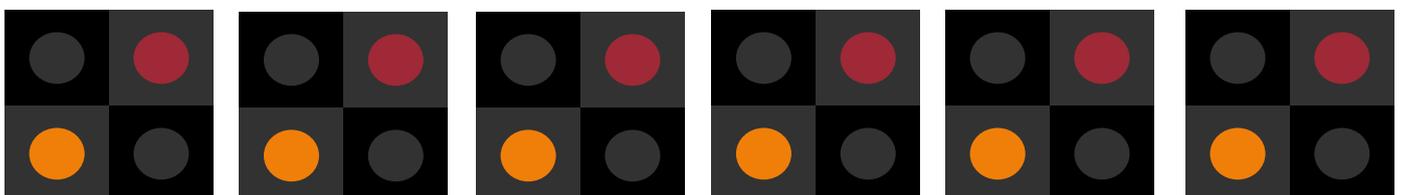
Me parece que desde otro lugar quizás no habría problemas de una convivencia. Creo que siempre la variedad, la riqueza de ofertas, de instituciones, puede ser enriquecedor. Pero esto

requiere del diálogo, de un proceso de construcción, al menos de discusión, todo lo cual no ha ocurrido en este caso. Fue un intento de imposición, que generó también una fuerte resistencia. Entonces creo que por ahí no pasa o no se soluciona aquello que este tipo de políticas pretende solucionar que es mejorar la formación. Creo que no es con este tipo de políticas, con este tipo de discursos y de prácticas como realmente uno puede pensar en avanzar en el mejoramiento de la formación docente.



Entrevistadoras: Y hablando particularmente de la formación, de aquello que sí sucede en los institutos ¿cuál sería el impacto de la formación profesional en el desempeño profesional? Vos hablás de todo esto, del desempeño profesional de los y las docentes en varios textos. ¿Podés contarnos un poquito?

Andrea: Uno esperaría que tuviera un fuerte impacto en la formación, en el trabajo de enseñar. Pero creo que siempre hay que volver sobre los procesos y fundamentalmente las prácticas de formación a fin de enriquecerlas, de repensarlas, porque creo que el trabajo de enseñar hoy tiene ciertas complejidades y particularidades que la formación tiene que atender. Entonces hay algo que yo trabajo en los textos que tiene que ver con que si nosotros, por más que, como decíamos antes, hayamos incluido las prácticas desde primer año, seguimos considerando ese espacio como un espacio de aplicación de los conocimientos formalizados y demás y mantenemos lo que se llama, esa concepción aplicacionista a lo largo de la formación, seguramente vamos a tener algunos inconvenientes a la hora que estos docentes que estamos formando vayan a trabajar





a las escuelas. Porque también enseñar hoy, mucho menos que en otros momentos, nada tiene que ver con aplicar. ¿No? Hoy nos damos cuenta que, dada la complejidad de los escenarios escolares del presente, cuando uno intenta hacer esto con los estudiantes y las estudiantes que se formaron no aplica, porque hoy enseñar es una tarea mucho más compleja que aplicar. Hoy, enseñar supone tener como referencia los conocimientos específicos, los saberes disciplinados y además crear, recrear permanentemente nuestras enseñanzas, no para aplicar. Entonces digo, hay una lógica completamente distinta que tendríamos que tener en cuenta en los procesos y en las prácticas formativas. ¿Estamos formando docentes aplicadores de propuestas o estamos formando docentes artesanos de la enseñanza que puedan crear enseñanzas, que puedan recrearlas, que puedan aceptar estos espacios de complejidad y de incertidumbre que tiene hoy nuestro oficio sin quedar paralizados? Los docentes tienen que estar preparados para seguir aprendiendo, para seguir creando, para seguir probando enseñanzas. Porque de esto se trata enseñar hoy. Estos procesos de creación, de producción que se crean artesanalmente, insisto, no se dan en el vacío. Es necesario que estas producciones, estas creaciones estén referenciadas en cuerpos de conocimientos, en la propia experiencia, en la experiencia vivida por uno, en la experiencia vivida por otros. Y eso también hay que enseñarlo. Durante la formación hay que enseñar, enseñarles a los futuros docentes a apelar a los saberes, a los conocimientos, a las experiencias para ser creadores, productores, promotores de enseñanzas. Y creo que acá hay algo que no depende solamente de un plan o un currículum de formación, sino que interpela o involucra directamente a las prácticas de formación. ¿Cómo estos docentes están siendo formados para que realmente estén preparados para saber y poder enseñar en las escuelas de hoy? Esto implica saber, poder apelar a la formación específica, a los conocimientos, a los saberes, a la experiencia para, a partir de allí, en nuestro caso, enseñar. Y esto es algo que la formación tiene que entender y atender, no solamente en los espacios de la práctica, sino como una concepción que debería atravesar el conjunto de la propuesta formativa.

Entrevistadoras: ¿Y actualmente vos ves que esto se toma en los institutos? ¿Tenés algún estudio hecho sobre esto, alguna investigación?

Andrea: Yo creo que se va tomando, como que se va incorporando. Creo que quizás el primer click en este sentido se está produciendo en los espacios de la práctica. Quizás la gente más afectada o más directamente involucrada a estos espacios está pensando en una manera diferente de tratar la práctica, que no es la de la aplicación y que, de a poco, se están incorporando estas concepciones. Me parece, por las investigaciones, por el intercambio con los colegas de los institutos que cuesta más que esta concepción atravesase al conjunto de la formación y alcance a los otros campos de formación y a las distintas instancias curriculares. ¿Qué quiero decir? Que, si nosotros entendemos que en la formación hay materias teóricas donde se aprenden conocimientos y otras materias, otros espacios que están destinados al hacer, ahí la fractura se sigue produciendo. Entonces, también en los otros campos de formación, aún en los de la formación general que comprende las materias más disciplinares, más teóricas, también la práctica o las preocupaciones y problemas de la práctica tendrían que ser una preocupación central de estos espacios. O sea, no dejar los temas, los desafíos, las cuestiones específicas del oficio para los espacios de la práctica, sino que aparezcan en todos los espacios curriculares, que además tienen un sentido porque forman parte de una propuesta de formación docente. Entonces así estemos dando Sociología de la Educación, podemos pensar en una situación de enseñanza o cómo podemos traer una situación de enseñanza. Quizás a través de un relato, de un caso, de una observación, de una escena de película, de una obra literaria. ¿Cómo podemos traer una escena de enseñanza y pensarla en función de las categorías que estamos abordando, en este caso de sociología (la justicia social, la equidad, las desigualdades)? Si nosotros no enseñamos a utilizar esos conocimientos como herramientas para enseñar, como saberes de referencia para diseñar nuestras enseñanzas, esos conocimientos pierden



sentido y a la hora que los docentes tienen que enseñar, quizás es muy difícil que tengan en cuenta estas perspectivas, estos marcos. Porque, insisto, aún lo que parece ser el saber más teórico, más general y demás, se juega permanentemente o se pone en juego en las decisiones que nosotros tomamos cuando enseñamos, cuestiones vinculadas con la justicia, con la calidad, con la equidad, con la desigualdad. Tiene mucho que ver acerca de cómo concebimos la enseñanza, cómo enseñamos, cómo evaluamos. No están ajenas. Por eso, esta concepción tendría que atravesar al conjunto de la propuesta formativa y las prácticas tendrían que ser el eje que nuclea toda la propuesta formativa en torno a los problemas y desafíos que hoy nuestro oficio plantea o nos presenta.

Entrevistadoras: Nos parece muy interesante. Nosotras somos profesoras de práctica y también de algunas materias del campo específico. Pero es un poco lo que venimos conversando siempre, solo que vos lo expresás mucho más fluidamente. Pero es lo que nos viene pasando, esto de la falta de articulación entre todo.

Andrea: Y la práctica es un buen articulador.

Entrevistadoras: También leíamos en alguno de tus textos acerca de la maestra modelo, de lo esperado, del bien educado, del respetuoso como que, sobre todo en el Nivel Inicial está mucho esto ¿no?, del modelo de la/el docente de inicial y nos preguntamos entonces cómo poder mostrar otros modelos posibles. Nosotras como docentes o los institutos formadores qué podemos hacer para mostrar que existen diversidad de modelos y no “el modelo” de la/el docente de Nivel Inicial en este caso.

Andrea: Mirá yo creo que tiene mucho que ver con lo que estábamos hablando. El tema del modelo ¿no?, como yo llamo el modelo de maestra. Creo que desde esta concepción que hablábamos el hecho de trabajar con modelos es una buena apuesta o una buena propuesta. Ahora fíjense, trabajar, decimos, con modelos o con ejemplos. El modelo, y aquí me baso mucho en otras disciplinas, no implica en este caso que quien se está formando tenga ese modelo único como ideal al cual tiene que parecerse o en el cual tiene que

convertirse. El modelo es un poderoso dispositivo formativo si uno lo puede tomar como inspirador para las propias prácticas y no al modelo único. Entonces, habría dos cuestiones acá: por un lado, ofrecer una variedad de modelos, de ser docentes, de abordar las clases. Entonces cuanto más tengan oportunidades de frecuentar distintas clases, distintos estilos de ser docentes en aulas variadas, en contextos variados, con alumnos de niveles socioeconómicos diferentes, cuanto más variedad de modelos, más tendemos a enriquecer la formación, siempre y cuando no tomemos esos modelos precisamente como ejemplos o casos a imitar o a seguir sino que esa amplitud y esa variedad nos puedan servir a quienes se están formando como inspiradoras o como inspiradores para crear o para producir, para diseñar nuestras propias enseñanzas o como digo yo nuestras propias obras de enseñanza. ¿Vieron



Pinturas: Lorena Lewkowicz.

los pintores? Yo lo tomo esto creo que en “Los artesanos” y en otros artículos. En realidad, un pintor o un escritor se forma frecuentando buenas obras de los grandes de cada campo. Entonces uno podría hacer que los estudiantes en formación frecuenten buenas obras de enseñanza, ya sea escritas o vistas en vivo y en directo. Pero ¿cuál es el objetivo de esta familiaridad o este contacto con quienes saben hacerlo? Que cada uno vaya encontrando su propio estilo, su propia voz y que aprenda a partir de. Porque de nuevo, las creaciones no se hacen en el vacío, sino que apelamos a los conocimientos teóricos. Pero también son riquísimas estas experiencias que uno puede vivir como saberes de referencia. Entonces uno puede vivir estas experiencias en distintas escuelas, con distintos maestros, con situaciones variadas. También esto hay que enseñarlo, tiene que servir a quienes se están formando como inspiraciones, como referencias precisamente, para recrear las propias enseñanzas. No para replicar lo que dice o hace el modelo. Y esta relación de inspiración nos sirve tanto

para las clases y las variedades de clases y de docentes que podemos observar en vivo y en directo por lo que además podemos intercambiar como también nos sirve para cuando analizamos una película, una obra pedagógica. Todas esas experiencias que se plasman en distintos formatos, en distintos lenguajes son muy potentes como saberes de referencia siempre que los tomemos no desde el punto de vista de la aplicación.

Entrevistadoras: Nos resulta muy interesante tomar un poco esta idea de inspiración en contraposición a seguir un modelo, una receta, etc. que a veces no solo tiene que ver con la formación, sino con aquello que traen o que vienen buscando quienes vienen a formarse también porque dentro de su propia biografía traen plasmados ciertos modelos. Vos tomás este tema de cómo la biografía escolar va impactando en la formación....

Andrea: Sí. ahora tocamos eso, pero quería rescatar otro elemento importante que ustedes nombran que es la receta. Los alumnos, los estudiantes piden recetas. De nuevo, no hay que descartar la receta, no hay que descartar el modelo. Depende del tratamiento que hagamos de la receta. Tenemos la receta. Aquí está la receta. Trabajemos con esta receta. Ahora, en una clase trabajemos con una receta y preguntemos qué pasa si nosotros queremos aplicar esta receta y nos falta algún ingrediente. La idea en ese caso es, de nuevo, cómo nosotros generamos. Por eso, para mí, son tan importantes las prácticas formativas. ¿Qué escenarios formativos diseñamos para todo esto? Porque no hay que desechar los modelos. Para mí las recetas son muy potentes, herramientas y dispositivos de la formación siempre que los transformamos en dispositivos, es decir, bueno quieren la receta, acá está y ahora trabajemos con la receta. Esta es una posibilidad. ¿Habrán otras recetas para enseñar lo mismo de otra manera? ¿En esta misma receta qué ocurre si me falta tal ingrediente que supone, no sé, ciertas características del entorno o ciertas características de los estudiantes? Y ahí es como diría Senet, autor que para mí sirve de inspiración para todas estas ideas y estas producciones, como alentamos la formación de la imaginación. El artesano que crea, que produce enseñanzas tiene

que tener entrenada la imaginación. Esta posibilidad de generar enseñanzas diferentes en función de las situaciones que se les presentan. Entonces no hay que condenar o decir no a las recetas, no a los modelos. La idea, de nuevo, es el tratamiento que nosotros hacemos de estos instrumentos y si realmente los convertimos en dispositivos de formación que con estas características son muy potentes. Y lo mismo ocurre con la biografía escolar. La biografía escolar también es un registro de experiencia. Es un registro de experiencia vivida. Y también, justamente, al ser un registro de experiencia vivida durante tanto tiempo en las instituciones escolares en las que quienes se están formando como docentes fueron alumnos, también tiene una impronta formativa, formadora muy fuerte que es necesario abordar. Ahora bien, de nuevo ¿cómo la abordamos? Bueno, voy a escribir la biografía escolar. Ya está la escribí. Lo que me gusta, lo que no me gusta. No, no, la idea es poder abordar la biografía escolar a través de relatos, a través de narraciones y demás, pero después trabajar con esa experiencia. Como diría Gloria Edelstein, deconstruirla o reconstruirla, ver, analizar qué nos pasó, qué escuela nosotros hemos vivido, por ejemplo, cuando fuimos alumnas, alumnos y qué escuela es hoy. Porque muchas veces aquello que hemos aprendido implícitamente durante este recorrido biográfico es lo que finalmente funciona a la hora que los maestros que estamos formando vayan a las escuelas para enseñar. Esto se ve muy claro en la escuela media, pero hoy ocurre en todos los niveles. Entonces dicen a mí no me formaron para esto. Claro porque yo tengo una visión de escuela donde el docente llegaba, los chicos estaban sentaditos, se paraban. Y hoy por hoy las escuelas son otras. Entonces revisitemos nuestras biografías, las experiencias que hayamos vivido en las escuelas, pero para a partir de allí pensar y repensar la escuela de hoy y pensar y repensarnos como docentes en la escuela de hoy e ir construyendo nuestro lugar, nuestro posicionamiento como docentes en esa escuela. Pero si no es revisitando toda esta biografía, lo más probable es que justamente, la experiencia vivida tienda a imponerse a veces como modelo, como decíamos antes. Entonces yo



creo que la biografía es también para trabajar, a lo largo de la formación, un poderoso referente para abordar, para pensar, para reconstruir, para reflexionar y fundamentalmente también para poner a dialogar con los conocimientos formalizados. ¿Cómo uno puede hacer referencia a su propia biografía escolar, a lo que vivió en la escuela cuando recién ingresa o está empezando un proceso formativo y cómo puede hacer referencia a esa misma experiencia luego de haber atravesado cierto recorrido con otras categorías, con otros conceptos? ¿Cómo, entonces, todo ese bagaje puede interpelar esa experiencia vivida y por eso mismo enriquecerla y enriquecerse, enriquecer la experiencia formativa que, en este caso, se está protagonizando?

Entrevistadoras: Solemos observarlo en Taller 1 y 2, cuando comenzamos a trabajar con la biografía escolar y cómo esto moviliza a las y los estudiantes y ayuda a repensar, a articular el pasado con el presente y el futuro. La potencia en el sentido de reflexión que tienen sobre esto más allá de lo que los moviliza internamente.

Andrea: Por eso yo digo la experiencia, las prácticas, la experiencia vivida por uno, la experiencia de otros, como decíamos antes, siempre es formativa, siempre y cuando podamos volver sobre lo vivido para pensarlo, para reflexionarlo, para ponerlo a dialogar con la teoría. No es el concepto de experiencia que uno apela o tiene experiencia porque lo vivió nada más, sino que la experiencia supone esta dimensión de la indagación, de la reflexión para que realmente esa experiencia pueda ser capitalizada y sirva como un saber de referencia a la hora de tomar decisiones, de producir intervenciones sobre nuestras prácticas de enseñanza.

La idea es cómo uno recopila en este caso, cómo recopilás la experiencia en función de una posición que estás construyendo. Desde ese lugar tiene sentido este abordaje de la experiencia vivida. No nos olvidamos, ni nos olvidemos que el oficio de enseñar es uno de los pocos que tiene

esta particularidad: estamos formando a futuros docentes para insertarse o reinsertarse en una institución que han vivido durante muchísimo tiempo y muchos años todo el recorrido que fueron alumnos. Entonces ahí se da una particularidad que por eso tiene un sentido. Toda esa reconstrucción tiene sentido en tanto aporta a la construcción y a la reconstrucción del proceso formativo de ese docente que estamos formando.

Entrevistadoras: Con todo esto que veníamos diciendo hay una pregunta que no sabemos muy bien cómo formularla, no sabemos cuáles serían los términos más adecuados y refiere a si cualquier sujeto puede ser docente o si hay que tener determinadas condiciones para serlo. Si cualquier sujeto que tuviera ganas, interés y que así lo sienta estaría capacitado para ser docente o no.

Andrea: Es una pregunta compleja. No sencilla de resolver por eso cuesta formularla. En realidad, uno podría pensar o decir, en principio sí. Incluso Senet dice que todos podemos llegar a ser artesanos en lo que hagamos o en lo que hacemos siempre y cuando dependa de cómo se organice la formación y de las oportunidades que brinde la formación. Entiendo que bueno después habría que ver porque en estos casos es a veces difícil generalizar, decir sí o no. Habría que ver situaciones particulares. Cada vez hoy más la enseñanza, la educación, los principios generales u homogeneizadores se diluyen ante la variedad de las situaciones particulares. Entonces es muy difícil por eso decir sí o no. Habría que ver después casos muy particulares, analizarlos realmente en el sentido que ustedes están preguntando. Pero por eso digo, creo que en este caso un sí o un no homogeneizador no tendría sentido. La primera respuesta sería sí y depende fundamentalmente de cómo organizamos el proceso formativo.

Es decir, yo creo que a lo mejor no todas las personas tienen los mismos tiempos para apropiarse de determinados marcos o para formarse en el trabajo, en el oficio, la ocupación en la que está siendo



formado. Hay que ver si la formación da esas oportunidades, si acompaña, si ayuda, si guía, pero también tenemos un límite obviamente. Y es algo muy delicado porque si bien todos y todas merecen todas las oportunidades, es cierto que estamos formando docentes, personas que van a trabajar en la formación, en la educación de chicos, de chicas, en su caso de niños, niñas, niños, de jóvenes, de adultos. Digo, es un oficio muy sensible precisamente porque estamos formando personas que van a trabajar con personas y esto no hay que perderlo de vista. Como diría Dubet, en nuestro caso, nuestro oficio no se ejerce sobre objetos. Nuestro objeto de trabajo son personas y nos metemos con esas personas, con sus vidas, con su educación, con su formación. Entonces, realmente, esto también para quienes formamos es una responsabilidad. Y todas estas cuestiones son como temas que atraviesan esta pregunta más general que ustedes hicieron y que hay que tenerlas en cuenta, me parece a mí, a la hora de analizar o de revisar situaciones o casos muy particulares. Me parece que ya situaciones particulares extremas y demás merecen, por supuesto, un análisis, una reflexión teniendo en cuenta precisamente todos estos criterios que todos y todas merecen, pero a su vez también tener en cuenta que estamos formando para un oficio en el que hay luego, en el ejercicio, el destino de muchas personas involucradas, la vida. Hay, por lo tanto, una responsabilidad social para que realmente nosotros podamos acreditar ese proceso formativo a la gente que realmente nosotros consideremos que está en condiciones de trabajar con sujetos, cuestión, por supuesto, no menor.

Entrevistadoras: Nos queda una cuestión, nos interesaba saber si tenés alguna opinión formada respecto a cómo puede llegar a impactar esto que estamos viviendo de la formación en la virtualidad (debido a la pandemia del Covid 19) en el futuro desempeño de los docentes que en este momento están formándose. No sabemos si tenés ya alguna opinión formada en relación con esto.

Andrea: Sí, tengo y tiene mucho que ver con lo que veníamos conversando. Creo que, de nuevo, esta situación bastante extrema que estamos viviendo, nos pone a prueba y nos abre, digamos,

una serie de situaciones, de escenarios, absolutamente desconocidos e inciertos y, sin embargo, nosotros en estos escenarios tenemos que ser capaces y, de hecho, fuimos capaces de formar, de enseñar. Creo que esto aportaría mucho, siempre que podamos volver sobre esto que hemos vivido, sobre esta experiencia y las producciones que hemos realizado y, así, repensarlas. Eso tiene un gran potencial para la formación, para la enseñanza y el aprendizaje. Nosotros hemos tenido que generar, diseñar, crear enseñanza, digo esto de invención creadora de nuestro oficio, esta dimensión de producir ante situaciones inciertas o desconocidas como la pandemia que estamos viviendo se vuelven absolutamente presentes, se exacerban absolutamente. Entonces nosotros tenemos que pensar cómo nos posicionamos y cómo afrontamos estas situaciones, qué fuimos capaces de producir, cómo funcionó aquello que fuimos capaces de hacer. No nosotros solamente como enseñantes sino lo que esto produjo en los estudiantes, en los alumnos y demás. Creo que, de nuevo, son experiencias vividas, experiencias inéditas, no pensadas, no determinadas, que siempre y cuando las podamos volver a pensar, las podamos visitar, ver lo que pasó, lo que nos pasó, lo que les pasó a los estudiantes, bueno todo esto para mí si podemos abordarlo de ese modo tiene esta potencialidad de enriquecer los procesos de enseñanza y también, por supuesto, los procesos de formación.



Entrevistadoras: Veremos dentro de un tiempo.

Andrea: Sí, porque no se trata de volver a esto ya pasó y hagamos todo lo que veníamos haciendo. Yo creo que aquí nosotros nos hemos sorprendido de nosotros mismos, de las produccio-

nes quizás de nuestros estudiantes en estas situaciones, digo, tan complejas y tan inciertas que nos toca vivir, que si bien a veces nos ponen en aprieto, nos hacen trabajar de una manera distinta y a veces más intensa de lo que lo veníamos haciendo a la vez nos desafía y seguramente hay mucho para rescatar, para aprender y para capitalizar cuando vuelvan las formas más habituales, fundamentalmente las formas presenciales.

Entrevistadoras: Pensábamos en tus textos y en esta especie de complemento entre las profesoras y los textos que utilizamos para que acompañen lo que nosotras vamos explicando. Está buenísimo este complemento, uno no elige cualquier texto, busca que sea entendible para los y las estudiantes, pero también, justamente como vos decís, abrirlo, problematizar, pensarlo. Entonces pensábamos un poco esto, si en el momento en el que vos escribís los textos o las investigaciones pensás en qué destinatario lo va a leer y qué hará luego con lo que lee.

Andrea: es importante la pregunta, cuando yo escribo pienso y mis destinatarios son los colegas de los institutos e incluso de los ámbitos universitarios también, que estamos ocupados y preocupados por la formación docente. Este es mi interlocutor. Y yo ahí también apelo a los conocimientos más formalizados, a lo que vamos encontrando en las investigaciones. Pero esto lo pongo en diálogo también con las experiencias que voy abordando y que voy trabajando, porque no es que yo solo produzco desde la universidad desde un escritorio, sino que yo tengo mucho contacto también con los institutos, con los formadores, con las experiencias, con las inquietudes que ustedes me están transmitiendo. Digo, todo esto, hay un diálogo donde a partir de las preguntas de ustedes, también a mí se me vuelven o me resuenan en mis inquietudes, en mis preocupaciones, en mis producciones finalmente. Entonces yo creo que aquí hay un saber, pero que no es un saber producido en abstracto y para un destinatario ideal, sino que es un saber que intenta recuperar estos distintos recorridos, experiencias, realidades que se dan en las instancias formativas de la universidad, pero también y fundamentalmente de todos los institutos de formación docente con los que yo tengo mucho contacto,

mucho diálogo. Aunque no trabaje en un instituto no me es alejado. Y creo que todo esto luego se transforma en un saber que resuena o que puede entrar en diálogo como lo estamos haciendo ahora porque no es solamente un saber abstracto, teórico y descontextualizado, sino que intenta tomar, retomar las preocupaciones, las experiencias, las reflexiones, los saberes, digamos todo lo que se va produciendo en los escenarios donde la formación acontece. Y fundamentalmente lo que van produciendo los formadores en sus prácticas cotidianas.

Cuando alguien me dice que le sirvió, que leyeron “Los artesanos de la enseñanza” y la verdad que digo, bueno, uno trabaja para eso. De nuevo para que aquello que estamos leyendo cuando nos encontramos con alguna idea, alguna propuesta, nos haga precisamente pensar y hacernos nuevas preguntas. Entonces ahí el saber y la experiencia sigue su curso porque uno se encuentra con otros, con otras que lo interpelan, que lo utilizan como inspiración para producir en este caso prácticas de formación y ahí los saberes no quedan estáticos o plasmados en un libro, sino que se enriquecen en este curso de encontrarse con otros, con otras y es donde realmente adquieren sentido.

Entrevistadoras: Particularmente a nosotras nos pasa con estas dos ideas, por un lado, el tema de la biografía escolar que potencia muchísimo la reflexión y por otro esta idea de la docencia como una actividad artesanal o como un oficio artesanal. A los estudiantes y las estudiantes estos temas les resuenan muchísimo y les quiebra la mirada con la que vienen. Entonces son dos ideas muy potentes para la formación.

Andrea: Sí. Yo creo que sí. No solo yo, sino que luego cuando tenemos la oportunidad de encontrarnos, de dialogar y demás son ideas que dan para esto, para pensar, para pensarnos, para pensar las prácticas.

Entrevistadoras: Muchas gracias. Agradecemos tu tiempo, tu disposición y seguimos en contacto.

Andrea: Gracias a ustedes porque las preguntas fueron muy valiosas y me hicieron a mí pensar. Me resultaron desafiantes. Gracias chicas.

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL



Pintura acrílica. Obra de Lorena Lewkowicz.

Educación Sexual Integral y la pregunta por lo que nos pasa con el abordaje pedagógico de la sexualidad

Por María Soledad Vázquez*

En el 2006, como corolario de una serie de luchas y disputas con los sectores sociales más refractarios —entre los que subrayamos las cúpulas eclesiásticas (Faur, 2020)—, se sancionó una norma de alcance nacional que marca un antes y un después en materia de derechos sexuales y educativos: la Ley 26.150, de Educación Sexual Integral (en adelante ESI).

A partir de aquí, todxs lxs alumnx¹ de todas las escuelas de todo el país, tienen derecho a recibir educación sexual desde una perspectiva política, teórica y pedagógica particular: *la integral*.

En consonancia con la definición de sexualidad de la Organización Mundial de la Salud, este posicionamiento no agota la mirada en la genitalidad ni en la reproducción, sino que la articula a los aspectos psicológicos, sociales, afectivos y éticos que atraviesan las vidas de los seres humanos. Asimismo, la perspectiva integral implica considerar diferentes EJES: el *Respeto por la diversidad*, la *Valoración de la afectividad*, el *Cuidado del cuerpo y la salud*,



“Torso”. Escultura en metal. Obra de Lorena Lewkowicz.

* Socióloga, profesora de sociología y magíster en educación. Docente de ESI en IFDs, en el Programa ESI de CTERA, y en el Diploma de Formación en ESI, UNSAM. Investigadora UBACyT, con sede en el IIGG.

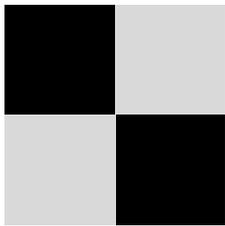
¹ Tal como lo hago habitualmente tanto en mi rol de profesora como en el de investigadora, en este artículo, utilizo la forma “x”, para referirme a lxs sujetxs en plural. Considero para ello, las argumentaciones de Gabi Díaz Villa (2012); Guadalupe Molina (2015); Jessica Báez, Andrés Malizia y Mónica Melo (2017) y Catalina González del Cerro y Marta Busca (2017), entre tantos otros textos que adhieren a esta perspectiva.

la *Perspectiva de género*, y el *Ejercicio de los derechos*. Enmarcadas en la Resolución 340 del año 2018 del Consejo Federal de Educación (en adelante CFE), estas dimensiones están estrechamente relacionadas entre sí y se retroalimentan mutuamente. Desde allí, las distinciones que podemos establecer entre las mismas son en términos analíticos y con fines explicativos.

Por último, en esta primera y breve aproximación, decimos que el enfoque integral se relaciona con entender la sexualidad como parte constitutiva de las identidades, y comprender que es posible vivir una vida placentera y libre de violencias. De este modo, la ESI apuesta a una transformación de los vínculos que sostenemos con otrxs, y a la construcción de una sociedad más justa y más respetuosa de las diversidades.

Como se menciona en su artículo 2, la Ley ESI se anuda a otras normativas relacionadas con las sexualidades que le son previas: la Ley 25.673, de *Salud Sexual y Procreación Responsable*; la Ley 23.849, de *Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño*; la Ley 23.179, de *Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* y la Ley 26.061, de *Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*. A su vez, guarda vínculos con otras leyes educativas entre las que subrayo la 26.206 de *Educación Nacional*. Por último, se relaciona con otras normativas que son posteriores, entre las que mencionamos la Ley 26.485 de *Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que se desarrollen sus relaciones interpersonales*; la Ley 26.618 del *Matrimonio Igualitario* y la Ley 26.743 del *Derecho a la identidad de género de las personas*.

La ley ESI crea en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, el Programa de Educación Sexual Integral, con el propósito de vehicular la norma, a partir de, entre otras



acciones, la elaboración de los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (aprobados por la Resolución del CFE nro. 45 del año 2008); el armado de diferentes cuadernos con actividades para las salas y aulas² y propuestas de formación docente.³

Este vasto conjunto de normativas e iniciativas, además de otorgarle legitimidad a la ESI, pone a la Argentina en un lugar singular respecto de otras sociedades del mundo. Se trata del reconocimiento de derechos clave de grupos cuyas sexualidades suelen invisibilizarse, que son considerados solo por su capacidad reproductiva y/o que son asociados al ejercicio de una sexualidad peligrosa. Me refiero, entre otros colectivos, a lxs niñxs, a las personas no binarias, a las mujeres, a lxs adolescentes y a lxs jóvenes.⁴

Por último, a esta presentación de las normativas relacionadas con la sexualidad añadimos las que rigen en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, una jurisdicción que, entre otras, tiene su propia Ley ESI (2.110, sancionada prácticamente en simultáneo con la nacional) y de *Protección los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes* (114, consagrados en 1999).

Ahora bien, a casi 20 años de iniciado el proceso de consagración legal de los derechos sexuales y educativos mencionados⁵, cabe explicitar que la existencia de este conjunto de normativas tanto a nivel nacional como jurisdiccional no asegura per se la efectivización de los mismos. Lo dicho queda plasmado, por ejemplo, en los relatos que lxs estudiantes de formación docente suelen compartir en nuestros talleres cuando hacen referencia a sus propias biografías

² Me refiero a Educación Sexual Integral para la Educación Inicial. Contenidos y propuestas para las salas; Educación Sexual Integral para la Educación Primaria. Contenidos y propuestas para el aula; y Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula. Volúmenes I y II.

³ Por ejemplo, Educación Sexual Integral, es parte de la vida, es parte de la escuela.

⁴ Dado que la ESI es un derecho de todxs lxs estudiantes escolarizadxs en todas las instituciones de todas las modalidades a estas inscripciones identitarias "deficitarias" desde el paradigma tradicional centrado en la procreación y la "normalidad", habría que añadir las personas con discapacidades y las personas que están privadas de su libertad. En otras palabras, esos colectivos también son destinatarios de la ESI.

⁵ Conjunto de normativas al que, huelga decir, le falta la consagración legal del derecho a la Interrupción Voluntaria del Embarazo de manera segura y gratuita de todas las personas con capacidad de gestar.

escolares, y en diferentes reflexiones académicas (entre otros, Kornblit, Sustas, y Di Leo, 2014; Faur, Gogna y Binstock, 2015; Vázquez, 2020).

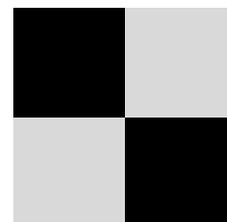
Desde allí, una idea insiste: la perspectiva integral de la educación sexual, configura una gran área de vacancia en la mayoría de escuelas, al tiempo que la enseñanza de contenidos relacionados con la sexualidad, cuando se hace explícita, adopta un carácter marcadamente biologicista y/o moralizante. Brevemente, el primer posicionamiento, centrado en el cuerpo en tanto conjunto de aparatos desprovisto de identidad, emociones, escenarios culturales y particularidades biográficas, entiende que la sexualidad es válida si tiene por único fin la reproducción. El segundo, relacionado con el primero, distingue taxativamente una sexualidad moralmente aceptable también con eje en la procreación, de otra que no lo es, dado su vínculo con el deseo y su afán por la búsqueda del placer. Como podemos apreciar, lo dicho configura una flagrante vulneración de derechos que parece incommovible a los múltiples reclamos que van en sentido contrario.



Escultura en cerámica. Obra de Lorena Lewkowicz.

En esta línea, a lo largo de los últimos años, son varios los estudios que han ensayado diversas interpretaciones sobre los desafíos que aún presenta la plena efectivización de la Ley ESI (entre otros, Kornblit, Sustas, y Di Leo, 2014; Faur, Gogna y Binstock, 2015; Vázquez, 2020).⁶ Considerándolas como punto de partida, acá proponemos acortar esas distancias a partir de la exploración particular de una de las *Puertas de Entrada* para la enseñanza de la ESI en la escuela: *La pregunta por lo que nos pasa como docentes con la educación sexual*.

⁶ A las reflexiones mencionadas, añadimos los libros que conforman la colección La Lupa de la ESI, dirigida por Graciela Morgade y publicada por la Editorial Homo Sapiens.



Como desarrollamos en la primera parte de este artículo, la ESI, en tanto perspectiva integral, no se limita a un solo modo de enseñar, sino que, por el contrario, plantea diferentes estrategias, o recorridos. Estos llevan el nombre de Puertas de Entrada. A partir de allí, como dijimos, entendemos que resulta fructífero detenerse en una de ellas, la mentada Pregunta por lo que nos pasa con la enseñanza de contenidos relacionados con la sexualidad, porque encontramos que esto habilita la construcción de una posible forma de transitar y, por qué no, superar, la contradicción planteada. A eso nos dedicamos en la segunda parte. Para finalizar, partiendo de una situación concreta vivida en una escuela, ofrecemos algunas pistas para motorizar dicha pregunta.

Las Puertas de Entrada de la ESI

Como presentamos recientemente, decir ESI es desplegar una educación sexual enmarcada en una perspectiva integral. Esto significa adoptar un enfoque que incorpora, según la Ley, múltiples aspectos, y los cinco EJES aprobados por la Resolución 340 del CFE en 2018. Pero, además, como exploramos ahora, asumir dicho posicionamiento implica reflexionar y tomar decisiones alrededor de *los modos* de enseñar.

De esta manera, hay por lo menos dos dimensiones a considerar. Por un lado, que la enseñanza de la ESI se desarrolla de forma explícita tanto *transversal* como *específicamente*.⁷ Por otro, que hay, como dijimos, diferentes Puertas de Entrada que habilitan su abordaje y despliegue en el espacio institucional. Como veremos, éstas últimas no agotan la mirada en el mero desarrollo curricular explícito.

Ambas dimensiones están relacionadas. La primera, según los Lineamientos Curriculares de ESI (CFE, 2008: 14, 15 y 16), implica tomar decisiones en un doble sentido: articulando los contenidos de diferentes espacios disciplinares con los de la ESI, o bien,

desarrollar ciertos contenidos específicos de ésta, en talleres especialmente organizados para tal fin.

El Programa de Educación Sexual Integral recomienda desarrollar un abordaje transversal de los contenidos ESI en el nivel inicial, nivel primario y en el ciclo básico del nivel secundario, y dejar para el ciclo superior de éste, el abordaje específico. Sin embargo, estas modalidades no se excluyen mutuamente. Desde ahí es incluso hasta loable proponer un juego flexible entre ambas.

En tal caso, las decisiones tendrán que ser tomadas considerando las particularidades institucionales y evitando dos posibles riesgos de un abordaje monolítico: que se diluyan las particularidades de la ESI, si optamos únicamente por la transversalidad; o bien, si solo organizamos talleres específicos en algunos momentos del año, que se obture la integralidad. En este sentido, cabe tener presente que una de las cualidades distintivas de la ESI es que se desarrolla de manera sistemática, a lo largo de todo el ciclo lectivo.

Por su parte, las Puertas de Entrada se organizan en tres: la mencionada Pregunta por lo que nos pasa; *La enseñanza de la ESI* (que, a su vez, también se divide en tres: *El desarrollo curricular*, *La organización de la vida institucional cotidiana* y *Los episodios que irrumpen en la vida escolar*) y *La escuela, las familias y la comunidad*.

Como desarrollamos la Pregunta por lo que nos pasa en el apartado siguiente de este artículo, solo decimos acá que se trata de una puerta que compromete particularmente a lxs docentes que forman parte de una institución. En términos generales, la misma se centra en explorar qué sentimos, pensamos y vivenciamos ante la necesidad de abordar en la escuela contenidos relacionados con la sexualidad y de compartirlo con nuestrxs colegas, a fin de lograr acuerdos que, teniendo como piso la efectivización de los derechos sexuales, promuevan la ESI.

⁷ Decimos explícita porque, considerando a Morgade (2011), entendemos que toda educación es sexual, aunque en muchos casos esta intención política y pedagógica se despliegue tácitamente.

La segunda puerta, es decir *La enseñanza de la ESI*, como indicamos, propone tres dimensiones. Por un lado, El desarrollo curricular, que implica el mentado abordaje transversal y/o específico de los contenidos ESI, y sus articulaciones pertinentes con los contenidos de otros campos disciplinares e instancias curriculares.⁸ Por otro, La organización de la vida institucional cotidiana, que comprende incorporar la formulación de interrogantes a las formas en que los lenguajes, los usos del tiempo y el espacio, y las expectativas de aprendizaje u otras conductas, entre otras aristas, funcionan habitualmente en la escuela sin que necesariamente haya acuerdos o reglamentaciones explícitas sobre el particular. En este sentido, esta Puerta de Entrada requiere una atención particular alrededor de los mandatos que operan habitualmente en nuestras prácticas teniendo como fundamento la frase “siempre fue así”, a fin de que no produzcamos y reproduzcamos invisibilizaciones y silenciamientos que redunden en situaciones de violencia y vulneración de derechos. Por último, Los episodios que irrumpen en la vida escolar. Esta puerta alude a las situaciones emergentes que aparecen en la escena escolar interpelándonos para que interviengamos pedagógicamente desde la perspectiva de la ESI.

La tercera Puerta de Entrada, La escuela, las familias y la comunidad, refiere a los vínculos que esperamos establecer con estos actores a fin de que la ESI se despliegue con mayor fluidez. Estas relaciones son loables y es nuestro propósito favorecerlas y promoverlas. En este sentido, configuran una oportunidad (Maltz, 2017), pero no una condición necesaria para que la ESI sea una realidad.⁹

⁸ La Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a su vez, formuló sus propios contenidos ESI. Ver <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/educacionsexual/lineamientos-curriculares-para-la-educacion-sexual-integral>

⁹ Haciendo énfasis en el vínculo familias-escuelas, y en el Movimiento “Con mis hijos no” (Faur, 2020), cabe aclarar que a las familias se las invita y se les informa, pero no se les pide permiso. No es necesaria ningún tipo de autorización para desarrollar la ESI en las escuelas.

Como podemos apreciar en esta apretada descripción, todo lo dicho está estrechamente relacionado. De este modo, por ejemplo, la burla que puede generar que un niño asumido como varón al nacer, juegue con una muñeca por parte de sus compañerxs, puede ser considerada a partir de la puerta Organización de la vida institucional y, a la vez, de los episodios que irrumpen en la vida escolar, dado que refiere a las expectativas de juego, al tiempo que deviene un emergente que amerita una intervención pedagógica desde la ESI. Asimismo, puede llevarnos a organizar un taller con las familias para que juntxs revisemos los mandatos y estereotipos que se invisibilizan en dicha reacción, que pueden estar anudados a formas de crianza que exceden el espacio escolar.

En otras palabras, así como ocurre con los EJES que mencionamos al comenzar este artículo, establecemos distinciones entre las Puertas de Entrada solo con fines explicativos.

La Pregunta por lo que nos pasa en relación al abordaje de las sexualidades en la escuela

En el apartado anterior dijimos que la Puerta de Entrada La pregunta por lo que nos pasa es un recorrido o camino que posibilita el abordaje de la ESI, comprendiendo particularmente a lxs docentes que forman parte de una institución.

Como propuesta de enseñanza, esta puerta se centra en explorar qué sentimos, pensamos y vivenciamos ante la necesidad de tratar en la escuela contenidos relacionados con la sexualidad, compartiendo lo dicho con nuestrxs colegas y compañerxs de labor cotidiana.

Su propósito general es establecer acuerdos que promuevan la ESI, teniendo como piso la efectivización de los derechos sexuales de lxs chicxs y de nosotxs mismxs como trabajadores de la educación.

Ahora bien, ¿por qué es necesario abrir la posibilidad institucional a la Pregunta por lo que nos pasa en relación a la enseñanza de la ESI en las salas y aulas con nuestros colegas para que, desde ahí, la misma se efectivice? Porque, básicamente, somos seres sexuadxs. O, en otras palabras, porque la sexualidad y lo que entendemos por ella, vertebra nuestras vidas.



Modelado en cerámica realizado por una niña de 3 años y 9 meses.

Esto quiere decir que, como cualquier otra persona que nos rodea, tenemos ideas alrededor de la sexualidad que han sido forjadas a lo largo de muchos años, a partir de nuestras experiencias biográficas e institucionales de tipo familiar, escolar, laboral y/o con nuestrxs seres queridxs.

Estas ideas, a su vez, se relacionan más o menos armoniosamente con nuestras prácticas, con los sentidos que construimos en torno a las mismas y con un conjunto de valores que nos permiten evaluarlas. Pueden estar en sintonía o presentar, como la más de las veces, contradicciones. Pero están y operan tanto en nuestra vida privada como en la que desarrollamos en el ámbito público.

Por otro lado, y en vínculo con lo dicho, si bien nuestro sistema escolar tradicional ha pretendido que nos despojemos de estas experiencias al entrar a la escuela como condición necesaria para adoptar el *rol docente*, sabemos que eso ha sido, precisamente, una pretensión de carácter inalcanzable. O, al decir del sociólogo Danilo Martuccelli (2007), una *quimera* o *ficción* que, por serlo, insistimos, no deja de condicionarnos.¹⁰ De este modo, aunque hayamos hecho es-

¹⁰ Interpretamos que la noción quimera o ficción, en este caso, alude menos a una "fantasía" que a la condición de construcción histórico-política que, por tanto, es tan resistente a los cambios como transformable. De este modo, no es sinónimo de mentira. En palabras de Martín Becerra (2020: s/d), refiriéndose a las instituciones modernas, fundamentalmente la escuela: "(...) «ficción» no significa ilusión, falsedad, espejismo. «Ficción» significa que la escuela, como muchas otras ideas brillantes que amalgaman nuestra vida -y por lo tanto nuestra subjetividad-, es el resultado de conceptos y prácticas consensuados históricamente, y que después de siglos de efectividad y mutaciones en torno a algunos pocos elementos esenciales, ya consideramos como válidos. Por caso, ahí está la familia (...), el Estado, la democracia, el capitalismo"

fuerzos para dejarlas a un lado, dichas particularidades han estado y están presente de formas más menos solapadas.

Desde ahí, la sexualidad, los vínculos que sostenemos con otrxs; nuestras maneras de pensar y de sentir; nuestros deseos y frustraciones; nuestras prácticas y emociones; y nuestras inscripciones políticas, sociales, culturales y religiosas, han atravesado y atraviesan los modos en que ejercemos el oficio de enseñar.

En este marco, habilitar la Pregunta por lo que nos pasa en torno al abordaje escolar de las sexualidades implica un trabajo insoslayable de visualización, desnaturalización y resignificación de esas experiencias para que las mismas no devengan obstáculos para el despliegue de la ESI, sino que, por el contrario, la potencien (Kornblit, Sustas y Leo, 2014; Vázquez, 2020).

En este sentido, nos queremos correr de la idea de "hacer un trabajo objetivo". La enseñanza involucra nuestras subjetividades, expectativas y deseos; se despliega estableciendo vínculos con otrxs; y es en sí misma un acto político. Pensar que este oficio pasa por aplicar distancias para objetivar la labor es invisibilizar esas cualidades que le son intrínsecas y, desde ahí, lejos de posibilitar el despliegue de los derechos sexuales, lo obtura.

Dándole lugar a la Pregunta por lo que nos pasa: una situación escolar para reflexionar

Relatamos una breve experiencia ocurrida en 2017, en una escuela de gestión privada, laica, en la zona norte del Conurbano bonaerense, como ejemplo de las ideas que, según entendemos, tenemos que animarnos a poner en tensión, a partir de la Puerta de Entrada que estamos abordando aquí.

Vilma es docente de 5to grado. En la sala de maestrxs, durante un recreo, se encuentra por casualidad con Simona, una de las profesionales que forma parte del Equipo de Orientación Escolar de la institución. Aprovecha la ocasión para comentarle que necesita de su asesoramiento, porque en su curso, Juan, uno de los





nenes, tiene “un problema”.¹¹

Dice esto haciendo un gesto que pide cierta complicidad de su interlocutora: no quiere aclarar más, como si poner en palabras lo que sucede le costara mucho y supusiera que Simona comprende de qué está hablando.

Sin embargo, su colega le dice que no la entiende y le pide que le cuente con más detalle. Entonces, Vilma se anima a narrar más.

Ocurre que Pedro y Francisco hace bastante tiempo que lo están hostigando a través de, básicamente, burlas y groserías. El “motivo” de las mismas es que el tío de Juan es gay. Estos malos tratos hacen que el niño llore desconsoladamente la más de las veces, e incluso, intente defenderse pegándoles a sus compañeros.

Cuando Vilma termina su relato, toca el timbre y parte raudamente al salón de clase, dejando a Simona sin poder hacer una devolución y pensando. ¿Qué quiere decir específicamente “un problema”? ¿Quién o quiénes lo tienen? ¿Cómo se manifiesta? Nuestra forma de evaluarlo y abordarlo (adjudicando el “problema” a Juan, dando cuenta de la dificultad de ponerlo en palabras, y en un recreo, como al pasar), ¿da cuenta de cierto posicionamiento y práctica pedagógica sobre el particular?

Lamentablemente, jamás hubo un espacio institucional para compartir estos interrogantes. Por lo demás, Juan siguió siendo presa de las burlas y hostigamientos de sus compañeros.



Lo dicho forma parte de las discusiones y tensiones que, corriéndonos de la anécdota en sí y de sus protagonistas, consideramos que hay

que habilitar a través de la Puerta de Entrada La pregunta por lo que nos pasa, a fin de desplegar derechos elementales como es la posibilidad de vivir una vida libre de violencias y hostigamientos que tienen por fundamento la sexualidad propia o de alguien cercano a nosotrxs.

Esto es así porque interpretamos que abordar en un recreo y como al pasar, las agresiones que dos alumnos ejercen contra un tercero, caracterizándolas como un “problema” de este último, y fundamentándolas en la orientación sexual de un familiar, da cuenta de ciertas ideas sobre la sexualidad que se conjugan con prácticas pedagógicas que impiden el pleno despliegue de una vida sin violencias. Un derecho que, como sabemos, ya ha sido conquistado, al menos desde lo formal.

Una buena oportunidad para ello, a sabiendas de que la misma urgencia de lo cotidiano nos quita este espacio para la reflexión, son las jornadas ESI que, por calendario, tenemos a disposición durante el ciclo lectivo. Si no sabemos cómo arrancar, contamos con una herramienta especialmente diseñada para ello: La guía para el desarrollo institucional de ESI (2012).

Entendemos que comenzar por aquí puede ser una interesante y potente forma pedagógica de aceptar el desafío político de acortar las distancias entre el vasto marco legal que tenemos en materia de derechos sexuales y la efectivización de los mismos.

Bibliografía

- Báez, J., Malizia, A., y Melo, M. (2017). “Generizando” *La lengua y la literatura desde la cotidianidad del aula*. Homo Sapiens.
- Becerra, M. (2020) Porque no abrimos antes google classroom. *Revista Anfibia*. <http://revistaanfibia.com/ensayo/no-abrimos-google-classroom/>

¹¹ Todos los nombres son ficticios. Los términos entrecomillados son palabras textuales.



- Consejo Federal de Educación (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Di Leo, P. y Camarotti, A. (edit.) (2012). *Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes en barrios populares*. Biblos.
- díaz villa, g. (2012). Una pedagogía para la ESI (Educación Sexual Integral. Ley 26.150/06). *Cuadernos de educación. Revista de la Universidad Nacional de Córdoba, X*, (10). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/4517>
- Faur, L (2020) Educación sexual integral e “ideología de género” en la Argentina. *LASA FORUM* https://www.researchgate.net/publication/340977866_Educacion_sexual_integral_e_ideologia_de_genero_en_la_Argentina
- Faur, E., Gogna, M. y Binstock G. (2015). *La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley*. Ministerio de Educación de la Nación.
- González del Cerro, C. y Busca, M. (2017). *Más allá del sistema reproductor. Aportes para la enseñanza de la biología desde la perspectiva de género*. Homo Sapiens.
- Kornblit, A., Sustas, S. y Di Leo, P. (2014). Género, derechos sexuales, biografía y escuela: articulaciones y tensiones en discursos de docentes de Argentina. *Educ. Soc., Campinas*, 35, (126), 161-178.
- Maltz, L. (2017). “Había una vez una caricia”. En Ramos, G. *Educación Sexual en el nivel inicial. Propuestas para seguir aprendiendo*. Homo Sapiens.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del Individuo*. Losada
- Molina, G. (2015). Escuela y sexualidades adolescentes. Aportes desde la perspectiva socioantropológica. *Revista del IICE*, 38, 75-87.
- Morgade, G (2011) *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.
- Vázquez, S (2020) Educación Sexual Integral: reflexiones sobre experiencias institucionales en el nivel secundario. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (en prensa).

EDUCACIÓN Y MEMORIA



Escultura en yeso y cemento. Obra de Lorena Lewkowicz.



Proyecto Memoria en el Normal 6

Por Lorena Lewkowicz* y Gisela Patlayán**

Pasaron muchos años, más de 40 y, sin embargo, en el Normal 6 no se escuchaba hablar de la época de la dictadura ni del Terrorismo de Estado y mucho menos de las alumnas que allí estudiaron y luego fueron desaparecidas. La única marca que había de aquellos tiempos era una placa frente al salón de actos recordando a una de ellas, Graciela Beretta, colocada por sus ex compañeras hace algunos años. Tratamos de buscar huellas, objetos que nos ayuden a conocer la identidad de la escuela.

Cuando después de mucho tiempo se realizaron en el Normal elecciones para el cargo de Rectora asumió Lidia Roccella y ella fue quien impulsó el Proyecto para saldar esa “cuenta pendiente” y así fue tomando forma, con el apoyo de la Regencia, con la presentación de horas institucionales y con la incorporación de algunos/as colegas para aportar y enriquecer la propuesta.

“La promoción de la enseñanza del pasado reciente se sostiene en la idea de que los Derechos Humanos son conquistas sociales, resultado de las acciones humanas y, en consecuencia, al transmitirlos se refuerzan las nociones de responsabilidad, participación e inclusión. Es desde la educación —entendida como una puesta a disposición del pasado en diálogo permanente con el presente y el futuro— que es posible invitar a los jóvenes a reflexionar, debatir, abrir nuevas preguntas y buscar nuevas respuestas para poder posicionarse frente a sus realidades. En este sentido, la educación en la memoria y los Derechos Humanos constituye un aporte fundamental para la construcción de una nación justa,

equitativa, económica y socialmente desarrollada, y habitada por ciudadanos activos cuya responsabilidad se alimenta también a partir de reconocerse como partícipes de un pasado común.”¹

Consideramos que es necesario que un proyecto educativo orientado a trabajar sobre la Memoria y los Derechos Humanos se pregunte acerca de qué recordar, cómo recordar, por qué recordar y para qué recordar, ya que estos interrogantes ayudarán a que los sujetos puedan reconocerse como parte de un pasado común y habilitarán preguntas significativas sobre los vínculos entre el pasado, el presente y el futuro. Hablar de Memoria y Derechos Humanos en la escuela implica preguntarse por la última dictadura y por el modo en que durante estos años de democracia se desplegaron, con avances y retrocesos, políticas de memoria, verdad y justicia. Por lo tanto, son temáticas que enfrentan a la escuela con la historia reciente, con momentos del pasado que los/as docentes y las familias atravesaron.

Desde el Proyecto Memoria en el Normal 6 nos propusimos habilitar espacios para que estos temas pudieran ser abordados.

Fue entonces que en el camino de trabajo acerca de dichos ejes y con el propósito de mantener la memoria abierta y actualizada, organizamos variadas actividades (tanto de investigación como educativas), pero principalmente realizamos un cruce de datos que nos permitió asegurar que por lo menos 15 estudiantes del Normal fueron desaparecidas por el Terrorismo de Estado.

* Lic. en Ciencias de la Educación, Prof. de Educación Preescolar, Especialista en Educación, Lenguajes y Medios. Profesora en Institutos de Formación Docente de CABA.

** Lic. en Educación Inicial, Prof. de Educación Preescolar, Psicóloga Social. Profesora en Institutos de Formación Docente de CABA.

1 Ministerio de Educación de la Nación.(2010). *Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Proyecto Multinacional “Memoria y Derechos Humanos en el MERCOSUR. Biblioteca y Materiales Didácticos”. Julia Rosemberg y Verónica Kovacic. - 1a ed. - Buenos Aires. P. 8.



Ellas son:

Mirta Mónica Alonso
Valeria Beláustegui
Mariana Belli
Graciela Beretta
María Magdalena Beretta
Gloria Domínguez
Alicia Eguren
Laura Feldman
Estela Gache
Liliana Goldenberg
Sivana Parrile
Bárbara Ramírez Plante
Mónica Socolsky
Claudia Urondo
María Adelaida Viñas



“Entre cadenas”. Escultura en cera y cemento. Obra de Lorena Lewkowicz.

Contactamos compañeros/as y familiares, realizamos entrevistas, reuniones con ex alumnas, compartimos espacios con las estudiantes actuales con la intención de transmitir lo que íbamos encontrando, acercarlas a lo que había sucedido durante la dictadura para que también esto sea parte de su formación docente de la defensa de los derechos humanos.

Un hecho muy significativo fue la construcción (noviembre 2018) y la colocación (marzo 2019) de las baldosas por la memoria (con la colaboración de Memoria Palermo) en la puerta de la institución marcando las huellas de estas compañeras.

Acompañando esta actividad, se realizó un ensayo fotográfico (con fotografías de Bibiana Ramos y Hugo Lorenzo) que puede verse hoy en el hall de entrada de nuestra escuela. Intervinimos la escalera con las fotos de los rostros de las compañeras y el tema comenzó a instalarse, institucionalizarse.

Asimismo, publicamos un blog que rescata lo que fuimos investigando y trabajando que se puede visitar en el siguiente link <https://memorianormal6.blogspot.com/>.





Fotografía: "Con ellas" de Hugo Lorenzo .

Un evento muy significativo y que quedó postergado por el aislamiento social preventivo y obligatorio, pero que sin duda concretaremos en cuanto podamos, es la colocación de placas con los nombres de las estudiantes desaparecidas que nombrarán a las aulas del Normal.

En el 2021 participamos de un espacio de intercambio sobre Memoria y Derechos Humanos que se está gestionando con los 29 institutos de formación docente, espacio que consideramos muy enriquecedor para seguir trabajando sobre el tema y afianzar la identidad de los profesorado.

El 22 de Octubre, en conmemoración al Día Nacional del Derecho a la Identidad, realizamos una presentación del trabajo colaborativo "[En nuestras voces, sus voces](https://www.youtube.com/channel/UCTrCYOyFa01WJV1OhLhK3QA)"² que fue transmitido por el canal 29+Memoria <https://www.youtube.com/channel/UCTrCYOyFa01WJV1OhLhK3QA>

La presentación puede verse en <https://www.youtube.com/watch?v=NuaZP4WkTV4&t=722s>

Los/as invitamos a todos/as a seguir trabajando el tema de la memoria y de la identidad porque creemos que tenemos que cuidar este espacio conseguido, continuar la lucha de nuestras compañeras e incluir el tema de los derechos humanos como parte fundamental de la currícula de nuestras escuelas.

Aprovechamos para repudiar las constantes leyendas que aparecen escritas en los pañuelos blancos pintados en la puerta del Normal, afirmando que los seguiremos custodiando porque también forman parte de la defensa de los derechos humanos y defender los DDHH es una manera de preservar la democracia.



Imágenes de los pañuelos restaurados

Agradeciendo la invitación a formar parte de este recorrido y, a 45 años del golpe cívico militar, continuamos juntos luchando por el Nunca Más y afirmando la búsqueda de Memoria, Verdad y Justicia.

¡30.000 desaparecidos/as PRESENTES!

¡HOY Y SIEMPRE!

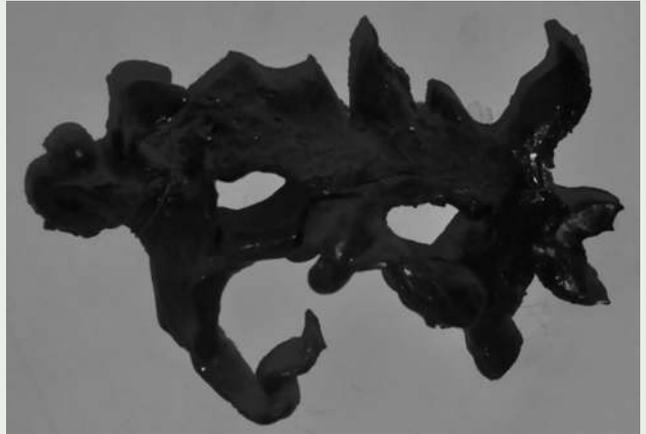
Bibliografía

Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Proyecto Multinacional "Memoria y Derechos Humanos en el MERCOSUR. Biblioteca y Materiales Didácticos". Julia Rosemberg y Verónica Kovacic. - 1a ed. - Buenos Aires.



² 29+Memoria (2021). *En nuestras voces, sus voces*. Trabajo realizado en Genially <https://view.genial.ly/615234b4c3dea80d88a7a419/presentation-en-nuestras-vozes-sus-vozes>

ENTREVISTA



Máscaras en cerámica. Obras de Lorena Lewkowicz.

Entrevista a Laura Singer

Lic. en Ciencias de la Educación.

Coordinadora del Proyecto Espacios Lenguajes Infancias, Dirección de Educación Inicial del GCBA. Ministerio de Educación.

Especialización Docente en Educación por el Arte. Instituto Vocacional de Arte “Manuel Labardén” GCBA. Ministerio de Cultura.

Escuela de Maestros. Formación Continua.

Capacitadora de Equipos Directivos del Nivel Inicial.

Entrevistadoras*: ¿Cuál es tu concepción de infancia?

Laura: Hay dos ideas que definen mi pensamiento que tienen que ver con la exploración. Cómo definirla y cómo esa exploración está relacionada con los objetos, materiales, materialidades. Y cómo los objetos evocan algo propio, la historia, emociones, olores. La infancia, la familia, etcétera. Todo eso está ligado a la concepción de aprendizaje. Cuando uno aprende, todas estas cosas se juegan y amasan entre sí. Y tiene que ver con no separar la cabeza del cuerpo, lo cognitivo, la forma del contenido. Y no quedarse con los fragmentos.

También pienso en los profesorados. La matriz del sistema educativo está muy fragmentada en contenidos y, aunque los Diseños Curriculares tengan una postura interesante de articular y de integrar, eso en la práctica no sucede. Tal vez habría que mezclar las áreas. El juego, el cuerpo y la interdisciplina tendrían que ser siempre el centro de la escena. Creo que el trabajo interdisciplinario tendría que ser vivido entre los profesores, y los alumnos tendrían que formarse en ese clima de integración de áreas y disciplinas.

Entrevistadoras: Sos docente en Educación por el Arte, ¿cómo aparece todo esto desde esa perspectiva?

Laura: Ahí el centro está en los lenguajes artísticos pensados desde la vivencia. Se transita una experiencia personal que es la que amasa, transforma y da sentido. Es un proceso que se vive con



el cuerpo. Y aparece, también, la lectura de lo grupal. Uno puede estudiar mucho sobre grupos, pero la vivencia de un grupo es la que te enseña a transitar la demora, la espera, las dificultades, los conflictos. Te marca y permite, después, interactuar con diferentes, tolerar tiempos. Y un docente tiene que poder esperar, escuchar. Un capacitador también. El profesorado tendría que focalizar en eso.

Por otro lado, tiene que ver con pensar el arte y la educación como procesos que se complementan y ensamblan. El docente es un artista cuando crea, inventa, planifica recreando sin copiar un fragmento del Diseño o una secuencia aislada. Un docente es un artista cuando, con la lectura grupal y el estar en la situación, puede amasar, amasarse, entrar en juego y construir desde ahí.

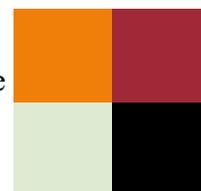
Cuando uno crea, toma la potencia del niño. Todo lo que surge de sus comentarios, las interacciones, los gestos y los intereses.

Entrevistadoras: ¿Qué pasa con la autonomía en las aulas?

Laura: A pesar de que creo en la infancia que investiga, construye, crea, sabe y tiene mucho para brindar para, desde ahí construir, creo que hay una capa de sentido más profundo. Muchas veces hablamos de autonomía y, sin embargo, los pibes no pueden ir solos al baño. Salvo quienes tienen baño en las salas, ahí manejan un grado de autonomía interesante. Pero, si no, tienen que esperar e ir a hacer pis cuando el adulto pueda acompañar. Esas sutilezas empañan la idea de la autonomía.

Entrevistadoras: Y cuánto tiene que ver la experiencia del docente

*Lorena Lewkowicz y Gisela Patlayán



El haber tenido la suerte de transitar grupos o no.

Laura: En el Instituto Vocacional de Arte (IVA) se construye la grupalidad, la reflexión docente y la conceptualización del pensarse en grupo. Pero es una lucha por el borde. Es hacerse lugar y mover estructuras. Y es un trabajo arduo, difícil. Tal vez sea el momento para poner en jaque el sistema y repensar en una escuela diferente.

Entrevistadoras: ¿Y en los profesorados?

Laura: Es complejo. Pasó con Espacios, Lenguajes e Infancias. Se fue desarrollando en la escuela y el profesorado estuvo ajeno, había críticas, simplemente por no saber de qué se hablaba.

Entrevistadoras: ¿Qué aportan los escenarios lúdicos, qué los caracteriza, qué los diferencia?

Laura: El juego en sectores es el origen de pensar el aula heterogénea. El avance o el proceso de cambio tiene que ver con la incorporación de la Educación Sexual Integral (ESI). Pensar a qué se juega, cuál es el sentido de la casita, los temas de género. En Reggio Emilia también se trabaja por sectores. Hay espacios con propuestas diferenciadas. Claro que en la dramatización está mucho más abierta la casita. No hay cocinita, pero sí cosas para disfrazarse y desarrollar un juego simbólico. El resto de las propuestas tiene que ver con los lenguajes y los materiales. Cómo incluir las diferentes propuestas a través de las diferentes materialidades que desarrollan y ampliar los universos simbólicos.

Entrevistadoras: Pero, con suerte, en algunos lugares está el rincón de arte. Si no era la casita, los bloques, juegos tranquilos. Y no sé si algo más.

Laura: Hay que ver cómo se articulaban esas propuestas. A veces se podía llevar de la construcción a la cocina y de la cocina a la construcción. A veces no. Ahí hay cosas que se fueron pensando y tienen que ver con los territorios. Porque eso plantea una dinámica de autonomía real del cien por ciento donde el chico decide dónde juega y cómo juega. Lo único que no puede hacer es llevar de un lado al otro porque ahí ya se mezclan las propuestas y por un tema de orden y encuadre. Pero pueden decidir.

De los sectores, rescataría la propuesta diversificada. Lo que se replanteó son los sentidos de las propuestas respecto de la incorporación de la E.S.I. y, también la amplitud. Antes sólo las niñas jugaban, después empezaron a jugar los varones dentro de la casita, se flexibilizó. Y aparecieron los escenarios lúdicos que muestran un proceso de tiempo de trabajo y cómo se articulan diferentes etapas, lenguajes o áreas en una escena de juego compartida.

Es el esbozo de pensar una instalación, un juego amplificado. Después aparecen las instalaciones artísticas como otro desarrollo que viene ligado al arte contemporáneo, que a veces se propone simplemente desde lo estético, pero puede ser una propuesta que innove e invite a jugar con materiales. Y ahí volvemos a la pregunta. ¿Para qué los sentidos?

Entrevistadoras: ¿Los espacios pueden potenciar y enriquecer propuestas con multiplicidad de lenguajes?

Laura: El aprendizaje, la enseñanza y la alfabetización no son solo letras y números, tiene que ser trabajado en todas sus dimensiones. Por ejemplo, en Reggio Emilia no tenés una banda numérica, tenés una escala cromática. Todo alfabetiza. Los colores, los materiales, las materialidades.



Pintura. Obra de Silvana Orcurto.

Una vez en una muestra de trabajos del jardín del IVA, habían trabajado sobre los sueños. Los dibu-

jos tenían un papel de calco encima. Eso lo propuso un chico. Entonces, un chico que propone poner un papel de calco, sabe que ese papel existe y está disponible. Eso también es alfabetización ampliada.

Y cómo se ordenan los materiales, la disponibilidad, es un tema arduo. Sencillo, básico y complejo de las instituciones. En las escuelas hay historias tremendas sobre las llaves de los materiales, la propiedad, quién usa, quién guarda, quién limpia. Todos los conflictos humanos se ven ahí.

Hay algo que venimos pensando mucho con las directoras, que tiene que ver con las lecturas y la curaduría de los espacios que se reciben en las escuelas. Uno recibe un espacio y está quien se queda con lo heredado y quien empieza a sacar, a limpiar, a apropiarse.

El espacio es la piel de la institución. Tiene que contar algo del proyecto pedagógico y de la cultura de las personas que están ahí adentro. Hay un trabajo para hacer de curaduría pedagógica y de poder entender qué se quiere mostrar y qué se quiere narrar.

Entrevistadoras: ¿Cómo se hace para que esos espacios puedan convertirse en enriquecedores para los niños, para las niñas?, ¿cómo potenciar el uso del espacio?

Laura: El espacio educa, igual que el contenido, las formas, el tono de voz, la mirada, los vínculos que se generan. Todo lo que hacemos y cómo lo hacemos forma parte de lo que los chicos viven y aprenden. Lo que pasa es que, a veces, uno se acostumbra. Naturaliza escenas. Hay que pensar cómo hacer ese trabajo de analizar y revisar para potenciar positivamente lo que puede aportar cada espacio.

Volvemos a la idea del aula heterogénea, diversificada. Tomo esto de Rebeca Anijovich, que plantea el desarrollo de aulas heterogéneas. Esto está ligado a que la propuesta única de que para todos igual, en el mismo momento, con los mismos tiempos, de la misma manera, ya no estaría cumpliendo o sirviendo como pasaba hace treinta años. Tenemos que reconocer esa diferencia

que hay en los procesos y en los tiempos, en las formas. Anijovich desarrolla este concepto desde el aula, yo lo llevo a la escuela. Cada sector de la escuela puede favorecer y potenciar un aprendizaje. Y acá se suma la dinámica de los sectores, la libre elección, la autonomía que proponen los territorios, el elegir con quién, dónde y cuándo estar. La posibilidad de regular el tiempo. La escuela tiene un horario, una grilla que cumplir. Pero qué pasa con enseñar el tiempo. También tenemos niños super estimulados, se aburren, siempre tienen que estar haciendo algo. El aburrimiento, el tiempo libre y el ocio también son parte.

Entrevistadoras: Hay una creencia de que hay que ofrecerle algo todo el tiempo a los pibes. En una charla sobre el juego, con familias lo que más impactó fue que un colega, Diego, habló sobre la importancia de que los chicos se aburran y que, a partir de eso, puedan crear.



Grabado con enduido y pintura con témpera. Obra de una niña de 4 años y 2 meses.

Laura: La escuela tiene una función muy importante con la familia. En otra época nos cuestionábamos la tele, ahora hay millones de posibilidades y la gente se las da porque el pibe lo pide. Hay una lógica de las familias de estas últimas generaciones que quiere que el niño esté tranquilo y feliz. Si quiere papas fritas todos los días, lo tiene. Es una exageración y una mala lectura. El pibe tiene que aprender a comer sano, no lo que quiere. Es como la alfabetización. Hay que probar para poder elegir.

No nos damos cuenta de lo que están transitando los padres. Hay todo un corrimiento de asimetría. El nene que va desabrigado o que traen el guardapolvo en la mano porque no se lo pueden poner.

Entrevistadoras: No cabe aburrirse.

Laura: Y ¿cómo va a descubrir una hormiga que camina? La escuela tiene que desacelerar. El aceleramiento está afuera. Tenemos que contemplar y estar en la naturaleza. Estudiar y mirar el bichito que camina y ver qué sucede. Ahí vuelve la potencia del niño y una escucha que pueda tomar la espontaneidad. Hay que hacer propuestas que tengan que ver con la contemplación y el darle vuelo a la creatividad que sale en la observación,



Dibujo reloj. Obra de una niña de 4 años y tres meses.

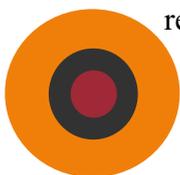
en el registro. En un trabajo con el tiempo. Con otro tiempo. Despacio, para dar lugar al espacio. Y con las familias, porque están aceleradísimas, como todos. Pero hay que descansar. Sobre todo en la infancia.

Entrevistadoras: ¿Qué relación hay entre todo

esto que estás diciendo y el término de enseñanzas poderosas que usás?

Laura: Tiene que ver con pensar la educación como una provocación y como una experiencia. No como un experimento. Un experimento es cuando queremos transpolar: hacemos esto primero, esto segundo y se va desarrollando. Como la ciencia. La experiencia es un tránsito que nos implica, que nos toca. Nos transforma. Uno va a un lugar y sale distinto. Y la escuela tiene que ser un lugar donde uno quiera estar, jugar y que eso surja de lo creativo y la transformación. Y no es todo bello. Son experiencias que mueven emociones.

Otro tema es cómo trabajar las emociones. Encasillarlas por nombres y colores o volver a la ESI. y poner palabras a lo que a cada uno le pasa, al



registro de lo personal. Son muchos debates, pero es poder pensar en la magia que se despliega en un encuentro.

Entrevistadoras: ¿Y el docente?

Laura: Cuando un docente entra en juego y activa procesos creativos en los pibes, también se activa.

Y ahí se convierte en un creador, en un artista, en un innovador. Es jugar. Es sentir lo que sucede y transformarlo en propuesta.

Otra cosa ligada al aburrimiento es el tema del silencio. ¿Cómo se trabaja el silencio? ¿Cómo se trabaja la palabra y cómo se trabaja el silencio? ¿Cuál es el lugar de cada palabra y de los silencios? Eso también tiene que ver con las posibilidades que abre el docente. Dar la palabra o el espacio y el tiempo para que cada uno genere su propia palabra. Y permitirse el respeto a que el otro responda de una manera diferente a la que uno espera.

Entrevistadoras: Esto de los espacios lo relacionaba con el Tríptico.¹ El espacio llama a jugar. Y nunca hay alguien con cara de no sé qué hacer. La actitud del lugar, del espacio, llama a jugar. Convoca.

Laura: Sí. Y es un espacio que te habilita a tirarte en una hamaca, en un espacio de pasto, a sentir el pasto, a sentir los olores, a abrazar un árbol, a tomar mate con otros, a llevar tu mate y tu torta para festejar un cumpleaños. Es un espacio que te incluye como ser. Y eso se siente, se percibe. Y eso tendría que hacer la escuela.

Entrevistadoras: Pero son cuestiones que rompen con la matriz estructural de la escuela. Entonces, ¿cómo pensar esa ruptura?

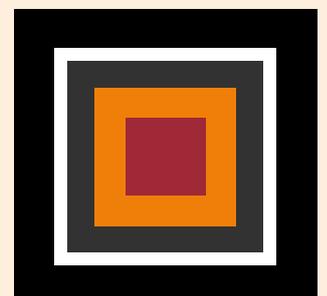
Laura: Se trata de animarse. No hablo del nivel inicial que es el más flexible y creativo. El resto tiene que mover una estantería y volver a pensar el sentido de las propuestas, qué se va a enseñar, cómo se van a elegir los contenidos. El diseño no es prescriptivo. Entonces, es necesario pensar cómo nutrirnos de eso para pensar y transformar en experiencias poderosas que incluyan, ser creativos y trabajar sobre esas potencias como educadores y con la escuela para brindar, desde la formación ampliada, diferentes lenguajes y propuestas. Porque cuando uno se transforma en escena, es motor de otros cambios.

¹ Hace referencia al Tríptico de la Infancia y la Imaginación

EDUCACIÓN Y TIC



Escultura vitreaux. Obra de Lorena Lewkowicz.



La Tecnología Educativa y la Comunicación entre sus actores.

Por Franco Videla.*

Introducción

Con frecuencia, los docentes se encuentran frente a circunstancias en las que se ven obligados a recurrir a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), aparece la necesidad de resolver una cantidad de situaciones que pocas veces enfrentaron, con herramientas que pocas veces utilizaron. La realidad es que independientemente del acceso que se tenga a ellos o no, los recursos existen y dan la posibilidad de resolución de la mayoría de estas cuestiones.

Desde el punto de vista técnico del conocimiento específico de cada recurso, existen diversas capacitaciones y, por lo general, muchas instituciones se encargan de que sus docentes estén capacitados, o al menos consideramos que así debería ser. En este sentido, es importante que el docente, además de saber accionar las herramientas digitales y conocer sus múltiples usos, tenga también los recursos para trabajar con ellas sobre la interacción con los estudiantes.

Frida Díaz Barriga (2006) sugiere que la enseñanza debe partir de una perspectiva constructivista de orientación sociocultural a partir de un ambiente de aprendizaje que propicie la participación de los estudiantes y el profesor en actividades de valor para sus comunidades.

Desarrollo

El gran desafío que nos presenta la tecnología educativa es encontrar la forma de superar la unidireccionalidad de la comunicación. Tiffin y Rajasingham (1997) hacen referencia a la televisión como un posible medio de educación que, si bien proporcionaba conocimiento, su principal

falencia era que no habilitaba la interacción entre profesor y estudiantes, ni entre estos últimos para establecer una relación de ellos con el eje conocimiento – problema. También hacen alusión a las dificultades que presentaba la educación por correspondencia, donde el problema se produce con la zona de desarrollo próximo, cuando, para efectivizar el proceso de enseñanza aprendizaje, se necesita de otra persona. Dicen los autores: “*Cuando este cambio de nivel fractal de instrucción tiene lugar en el aula, el alumno se vuelve a la persona que se sienta a su lado o levanta la mano y llama al profesor. En la instrucción por correspondencia el aprendiz tiene que escribir la pregunta, enviarla por correo y esperar la respuesta*”¹



Dibujo. Obra de Silvana Orcurto.

Haciendo referencia a un concepto de Gándara, podemos decir que: “*El razonamiento es simple: las Tic tienen especificidades en relación con otros medios, especificidades que le dan su carácter de herramientas educativas inéditas y no sólo imitaciones muy caras de otros medios: utilizar la computadora para sólo proyectar videos es más caro que utilizar un DVD; emplear la red sólo para distribuir el equivalente a fotocopias es más complejo que simplemente entregar las fotocopias*”²

* Lic. en Actividad Física y Deporte y Profesor Nacional de Educación Física. Profesor en Instituciones de Formación Docente y docente en Entornos Virtuales.

¹ Tiffin, J y Rajasingham, L. (1997). *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Paidós. P. 121.

² Gándara, M. (2012). *Las tecnologías de la información y la comunicación: una introducción para educadores. Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Océano. P. 119.

Podemos trazar un paralelismo para detectar una problemática recurrente e identificar este mismo problema en la metodología de trabajo de diferentes docentes en entornos virtuales, que terminan presentando las mismas dificultades que describen los autores, ya sin televisión, ni correspondencia y con medios que permiten muchísimas más posibilidades de comunicación.

¿Cómo lograr una propuesta de trabajo que promueva la participación y el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje?, ¿cómo desarrollar en ellos procesos de autorreflexión? Es decir que, antes de comenzar con la fase interactiva, toda la propuesta de enseñanza se halla decidida y consolidada en materiales ya producidos y en lo posible validados con poblaciones de perfil similar a la diversidad de estudiantes que se dirige (Watson, 2007).

Siguiendo esta línea, podemos ver que se pone en cuestión una temática relativa a la frecuente monopolización de la palabra del docente por sobre la palabra de los estudiantes. Esto, que suele darse también en contextos de educación presencial, se exagera en entornos virtuales. Recurrentemente vemos docentes que, a través de un instrumento de comunicación asincrónica, suben videos con la clase de la semana, adoptando un carácter totalmente expositivo; o generan un espacio de comunicación sincrónica, como puede ser una videoconferencia, pero el único que habla es el docente. ¿Qué tipo de intercambio puede generar esa clase de material didáctico? ¿Dónde queda el acto pedagógico como un proceso de reciprocidad de enseñanza aprendizaje? A partir de estos cuestionamientos podemos abrir nuevos interrogantes, ¿es posible una educación a distancia que no sea unidireccional? ¿Están preparados para ello los docentes? ¿Están preparados para ello los estudiantes?

Siguiendo los conceptos de Gros, en la “tercera generación” el sentido de la formación en red, debe orientarse hacia el trabajo en equipo y el estudiante debe desarrollar la ca-

pacidad de gestionar y producir el conocimiento de forma conjunta. Esta filosofía se basa en la participación y la construcción colectiva del conocimiento desde un planteamiento interdisciplinario, transversal a las experiencias de los estudiantes. De esta manera, el trabajo colaborativo proporciona una nueva metodología docente y nuevas formas de aprendizaje coherentes con este planteamiento.



Pintura sobre madera. Obra de una niña de 4 años y 1 mes.



Por otra parte, como señala Mena (2004), para diseñar modelos de avanzada en Educación a Distancia, no se pueden dejar de lado los aspectos coyunturales, tales como: la historia, el contexto, los intereses, las expectativas, los recursos, etc. La autora hace mención a que la pobreza de comprensión está relacionada con la especificidad de nuestro rol como educadores y con la búsqueda de una perspectiva propia que recupere nuestra capacidad crítica frente a la información recibida superando el pensamiento único. La búsqueda consiste en crear espacios abiertos y dialécticos de construcción-destrucción de pensamiento, no obsesionada por la seguridad o por los conocimientos inmutables. En este sentido, aparece la necesidad de un pensamiento rupturista y superador, que desarrolle la generación de un pensamiento crítico y ubique al conocimiento como momento dialéctico de la praxis.

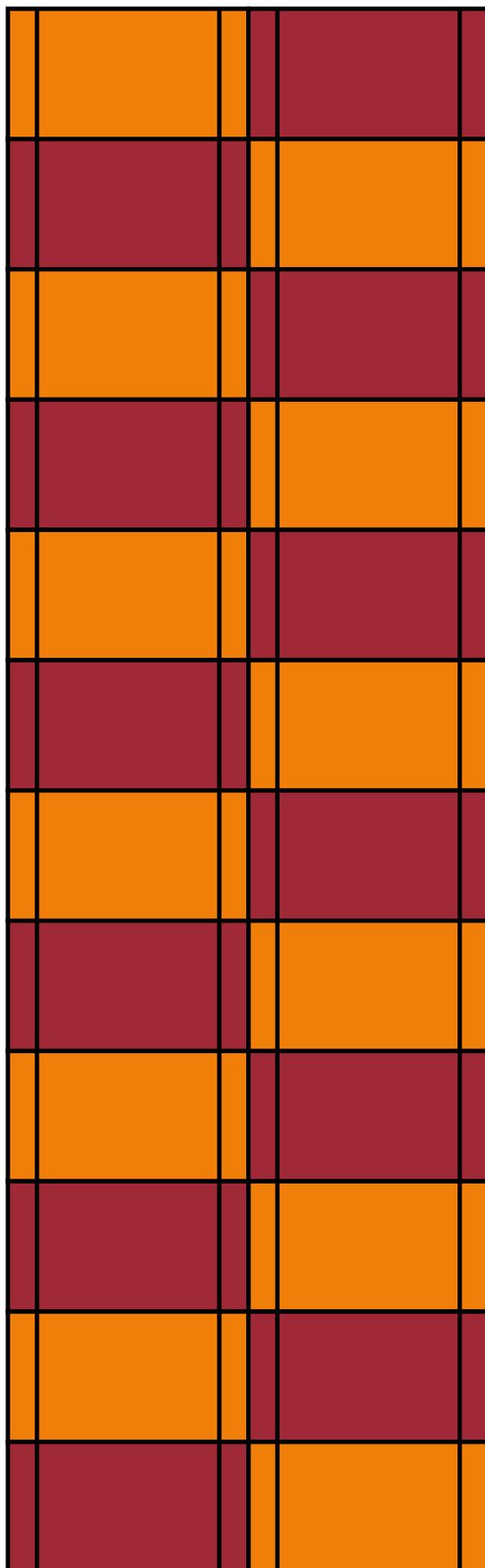
Conclusión

Todos estos temas expuestos suelen presentar aún mayores dificultades para una resolución positiva cuando se trata de entornos virtuales. Queremos decir con esto que la participación por parte de los estudiantes y el feedback, entendido como reciprocidad de vínculo, se dificulta y no es por defectos de los recursos tecnológicos, sino por la falencia en la preparación o la ausencia de ella en docentes y estudiantes para afrontar estas cuestiones.

Creemos que el desafío es proponer un enfoque superador en cuanto a la capacitación y preparación de los actores de estos procesos, en función al desarrollo de una pedagogía que contextualice, que habilite, y que fomente la comunicación desde una perspectiva de horizontalidad y que tenga en cuenta al estudiante con todos sus saberes previos y todo su potencial.

Bibliografía

- Collebechi, M. E. (2014) *Carpeta de Trabajo – Educación a distancia*. - 1a ed. - Universidad Virtual de Quilmes.
- Gándara, M. (2012), *Las tecnologías de la información y la comunicación: una introducción para educadores. Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Océano.
- Gros, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. UOC.
- Mena, M. (Comp.) (2004). *La educación a distancia en América Latina. Modelos tecnológicos y realidades*. La Crujía.
- Tiffin, J y Rajasingham, L. (1997). *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Paidós.
- Watson, M. T. (2007). *Historia de la educación a distancia en Argentina: Un contexto de surgimiento*. *Revista RUEDA*, N° 6, (7-26). Universidad Nacional de Mar del Plata.



JUEGO



Dibujo con marcadores. Obra de una niña de 4 años y 4 meses.

Cuerpos en cuarentena

Por Marina Arriola y Daniela Morelli.*

“Nuestra existencia se construye y somos las imágenes que hablan en el cuerpo y sobre él. La existencia del hombre es cuerpo.” Loreley Conde (2006) “Desde el cuerpo juego” IX Congreso Nacional de Recreación Coldeportes, Bogotá.

Durante el 2020 nada fue del modo que venía siendo y todes tememos que nada vuelva a ser como solía ser. Tuvimos una cursada que para muchos fue un placer, para otros un desafío y también hubo quienes ni siquiera pudieron cursar.

El coronavirus llegó para abofetearnos, para despertarnos. Nos mostró las desigualdades que antes muchos elegían no ver y nos recuerda la importancia del abrazo. En Metro y Medio (un programa de radio de La Metro), Sebastián Wainraich decía que con el coronavirus quedó en evidencia que el abrazo es más importante que el beso.

Una chica soñó que se encontraba con su hermana y no podía tocarla, una hija llora mirando una foto de sus abuelos, un abuelo extraña y tiene miedo, pero se muestra fuerte, un señor no cree que sea verdad esto del coronavirus. Todes pensando alrededor de esto, sintiendo alrededor de esto, ¿y el cuerpo dónde está? ¿Dónde queda el cuerpo de les que viven soles y hace cien días no se tocan con nadie? ¿Qué siente la piel que hace tanto que no le pega el viento con fuerza? ¿y la vitamina D?

En la cursada estuvimos analizando de qué se trata jugar, y existen muchas definiciones, todas tienen en cuenta un punto: para jugar hay que poner el cuerpo, y en este contexto tan particular el cuerpo está un poco dormido. ¿Cómo juega una



Modelado en cerámica. Obra de una niña de 5 años y un mes.

niña de 3 años con una amiga a través de zoom? Para una adulta quizás parezca retorcido, pero para una niña quizás no tanto, se las rebuscan, es que el juego es su motor. A través del juego se definen, se desarrollan, alcanzan la autonomía, se descubren y muchas veces ese juego se da en solitario, pero les niñas necesitan el juego con otros.

Para les adultos el juego ocupa otro lugar, el cuerpo lo ocupa. A lo largo de nuestra formación el cuerpo se va callando, se va dejando a un costado, se lo estigmatiza, se estigmatiza su forma, su olor, su necesidad de estar en movimiento: *“El sistema tiene para los cuerpos (no las personas), un lugar en la educación. Detrás de bancos fijos, en espacios que niegan la movilidad, en filas, “bien sentados”, tomando distancia, etc. O bien a través de los especialistas en la educación corporal, (profesores/as de ed. Física, técnicos deportivos, entrenadores, gimnasios, etc.), que van adoctrinando, corrigiendo, instruyendo, los cuerpos para reproducir la misma relación disociada, fragmentada, mercantilizada de las personas.”¹*

El desafío durante esta cursada para todes fue reencontrarnos en la virtualidad y para todes fue difícil encontrar coherente esta idea de abrazarnos a la distancia. Todo duele, duele el cuello, duelen las piernas... estar quieto duele.

Se abrió un nuevo desafío para les educadores, lograr transmitir un contenido o realizar una actividad a través de una pantalla. Una pantalla que todavía se cuestiona y que hoy tenemos como principal puente entre el confinamiento y el afuera. Entonces, seguimos poniendo el cuerpo, pero esta vez a través de un dispositivo y ahora nos apropiamos de ese dispositivo y lo transformamos en piel.

Camila, de 4 años, vive en el barrio de La Paternal y se comunica con su tía que está en San Cristóbal. Durante una hora y media jugaron dentro de la cama matrimonial de los papás de Camila con una linterna. Las perseguían brujas y

¹ Algava, M. (2004). *Jugar y Jugarse: El lugar del cuerpo en la educación popular*. Buenos Aires: América Libre. P. 1.

* Estudiantes del Profesorado de Educación Inicial. Escuela Normal Superior N° 6.



había monstruos que querían comérselas. Camila abrazaba al teléfono y se olvidó del tiempo, se olvidó del coronavirus, se olvidó que estaba en la cama de sus papás, obviamente, también se olvidó, aunque sea por un ratito, de que su tía era un teléfono.

Cuando Loreley Conde (2006) se refiere al momento lúdico está hablando de esto. Está hablando de un espacio fuera de tiempo que se genera cuando jugamos en serio y jugar en serio implica poner el cuerpo y si tiene que ser con otros a través de una pantalla, que así sea.

De esta forma, nos encontramos en un panorama que, si bien nos afecta a todes, nos atraviesa y modifica, al mismo tiempo nos obliga a reinventarnos. Aunque las infancias no escapan a esta situación son las que mejor se adaptan a los cambios, pero al mismo tiempo las más vulnerables.

Ahora bien, ¿qué sucede con la escolarización de les más pequeños? Tenemos muy claro que jugar, se juega en todos lados, pero en la instancia de escuela infantil el juego (sobre todo el juego con otros) es el eje de la programación, les niños logran jugar a través de plataformas virtuales, ¿pero la escuela logra sus objetivos? Les docentes iniciales se sienten animadores infantiles, sobre todo en los grupos de deambuladores o lactantes, donde la palabra aún no está desarrollada y el cuerpo lo es todo.

Hoy más que nunca entendemos la importancia de las escuelas infantiles y vemos la diferencia clara entre la recreación, el recreacionismo y la educación formal. Ir al jardín no es simplemente ir a jugar, jugar es el eje central, pero este juego está acompañado de un cuerpo docente que planifica sobre la base de la observación del grupo, de sus necesidades, de sus gustos, sus tiempos y de su desarrollo cognitivo, con el fin de promover valores, acompañar los procesos de aprendizaje y alentar su autonomía. Aquí está lo polémico de la situación actual, hay que repensar los contenidos poniendo la distancia

como eje central del proyecto educativo.

Durante la cuarentena los cuerpos no solo se enfrentaron al encierro, muchas veces se



Escultura en cerámica roja. Obra de Lorena Lewkowicz.

enfrentaron a la soledad y otras se vieron obligados a estar en contacto con otros cuerpos que son siempre los mismos, durante días enteros, sin intervalos, sin respiro.

El juego muchas veces también es intimidad y durante el confinamiento encontrar espacios propios ha sido un desafío para todos los miembros de todas las familias (para algunas más que para otras, la realidad otra vez nos golpea en la cara).

Hoy el rol de la escuela cobra aún más importancia. La escuela tiene que ser ese espacio de intimidad para les chiques, siempre tiene que ser ese espacio, pero hoy más que nunca tiene que ser la intimidad, el lugar donde preguntar, el lugar donde les niños puedan ser ellos mismos.

Miguel Ángel Santos Guerra (2014), en “Pedagogía del moco”, habla de algo que muchos conocen como *responsabilidad afectiva*. Dar espacios a les niños para que jueguen, para que se encuentren con sus cuerpos, para que se exploren, es respetarlos: “*Invadir su espacio, entrar por la fuerza en su mundo, violentar su quietud o silenciar agresivamente su ruido, son formas de relación deseducativas.*”²

² Santos Guerra, M. A. (2014). P. 1.

<https://mas.laopiniondemalaga.es/blog/eladarve/2014/03/01/pedagogia-del-moco/#:~:text=Existen%20muchas%20formas%20de%20maltrato,ni%C3%B1as%2C%20muchas%20manifestaciones%20de%20desamor.&text=Para%20educar%20a%20los%20ni%C3%B1os,el%20cultivo%20de%20los%20detalles>



Para lograrlo es necesario tomar una actitud desde el amor y el respeto para educar, contemplando a los niños como personas completas, llenas de pensamientos y emociones. El autor lo llama la pedagogía de la ternura.

La violencia, la rudeza, la falta de sensibilidad son antítesis de la educación.

Los maestros de nivel inicial se encuentran frente a un gran desafío, educar a través de estos valores en la virtualidad. ¿Es posible transmitir el respeto, confianza y amor (valores claves para la intervención educativa) a los niños desde una plataforma virtual?

Debemos considerar que hoy, los niños y docentes anhelan volver a la institución educativa para tener su espacio compartido y sobre todo para vivir la calidad educativa de los pequeños gestos cotidianos que se dan en la escuela, se expresan y entienden en la relación entre los docentes y cada niño, basados en el respeto, buen trato y la mutua confianza.

En este panorama podemos pensar en las palabras de Loreley Conde (2006), en el texto Desde el cuerpo juego: *"lo vivido en nuestra infancia en el Juego marca, señala, genera escenas, deja huellas que fundan nuestro esquema referencial"*.³ Es válido preguntarnos cómo serán los esquemas creados por el juego virtual, por el nulo contacto físico que nos impone el confinamiento.

¿Al volver al aula los niños retomarán el juego como siempre fue o llegarán con otra expectativa? ¿Este suceso mundial está cambiando el juego en nuestros niños o solo lo hace más deseado? Las respuestas a estos interrogantes están en el futuro.

Con esta idea de que el juego deja huellas que fundan nuestro esquema referencial podemos pensar en las palabras de Karl Gross (s/f) que propone al juego como una preparación para la vida adulta y la supervivencia.

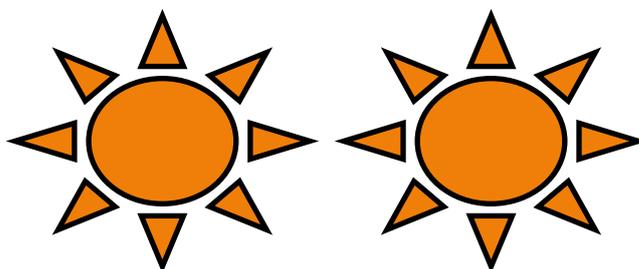
Si el juego es un pre ejercicio de funciones necesarias para la vida adulta, ¿el juego virtual llevará a nuestros niños a otro tipo de labores diferentes a los que conocemos hoy?

Los niños juegan en casa, tal vez con sus hermanos, si los tienen, con sus juguetes e imaginación propia y virtualmente con sus amigos. Para Vigotsky (s/f) el juego tiene doble finalidad: una es el juego como actividad social, que actualmente la adaptamos a la virtualidad, y el juego simbólico que el niño puede desarrollar solo dándole un significado propio a sus objetos.



Pintura. Obra de Silvana Orcurto.

Ya analizamos la situación del juego, del lugar del cuerpo y del niño que juega en esta realidad de confinamiento, pero nos podemos preguntar si en los hogares le adulte a cargo interviene en el juego de los niños.



³ Conde, Loreley. (2006). *Desde el cuerpo juego*, IX Congreso Nacional de Recreación Coldeportes, Bogotá.

Podemos notar que las obligaciones de los adultos continúan y que el trabajo secular y hogareño se mantiene, en la mayoría de los casos.

María Montessori (s/f) resaltó la importancia de la participación de los padres en el proceso educativo de los hijos y que el juego es el método utilizado por bebés y niños para aprender acerca de su mundo, que es la base donde se desarrolla el aprendizaje y los sentidos de confianza, seguridad y amistad.

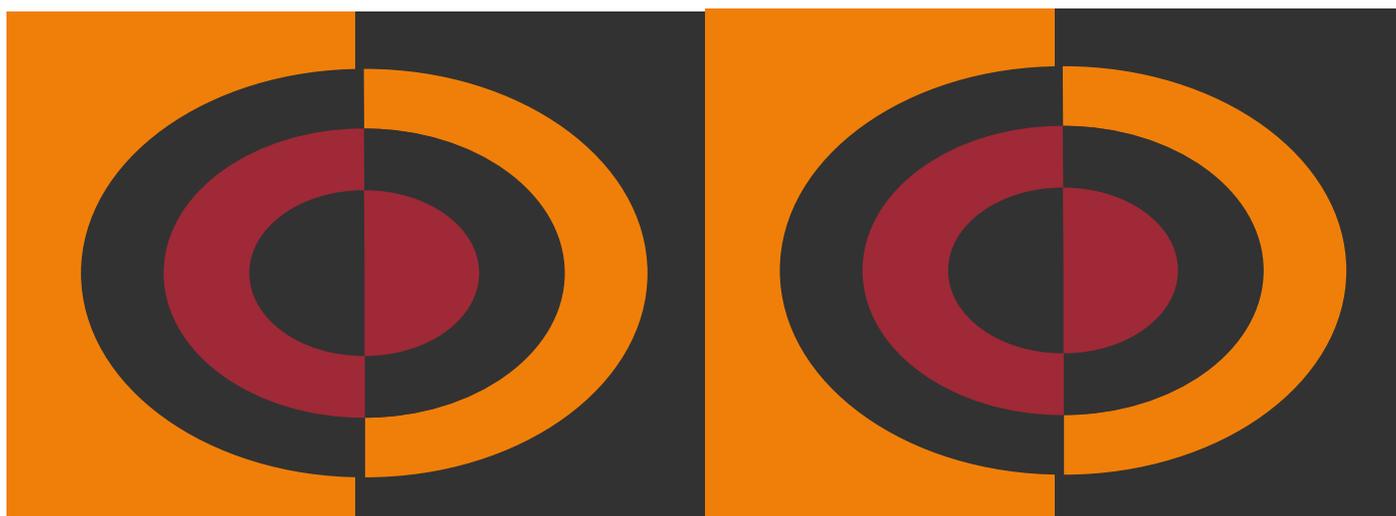
Tenemos muy claro que el juego fue, es y será parte innata de nosotros. Todavía no sabemos cuáles serán las consecuencias de la situación que nos toca vivir hoy, pero intentamos tener claro que muchos lograron pensar el juego, intelectualizar y desarrollar teorías para mejorar las prácticas educativas. Las nuevas tecnologías avanzaron a pasos de gigante en estos últimos veinte años y hoy la realidad nos obliga a incorporarlas como herramienta central del proyecto educativo. En este sentido seguro dejará algo bueno, avances y nuevas teorías que sigan mejorando la calidad educativa.



Vitreaux. Obra de Lorena Lewkowicz .

Bibliografía

- Algava, M. (2004). *Jugar y Jugarse: El lugar del cuerpo en la educación popular*. Buenos Aires: América Libre.
- Apuntes de cátedra. (s/f) *Clase 2: Precursores del juego*. María Montessori, Karl Gross, Vigotsky y otros.
- Calmels, Daniel. *Juegos de crianza: Intervenciones o interferencias*. Educar en las instituciones maternas: una mirada sobre nuestras prácticas.
- Conde, Loreley.(2006). *Desde el cuerpo juego*, IX Congreso Nacional de Recreación Coldeportes, Bogotá.
- Santos Guerra, M. A. (2014). *Pedagogía del moco*. Recuperado de: <https://mas.laopiniondemalaga.es/blog/eladarve/2014/03/01/pedagogia-del-moco/#:~:text=Existen%20muchas%20formas%20de%20maltrato,ni%C3%B1as%2C%20muchas%20manifestaciones%20de%20desamor.&text=Para%20educar%20a%20los%20ni%C3%B1os,el%20cultivo%20de%20los%20detalles>



EXPERIENCIAS



"Observando" Escultura en cerámica. Obra de Lorena Lewkowicz.





Exploración de objetos culturales en el Jardín Maternal

Por Camila Bamondis* y Héctor Heim**

Introducción

El Nivel Inicial, tanto el jardín de infantes como el jardín maternal, tiene como propósito el de **indagar el ambiente**, esto le confiere una mirada propia diferenciándose de los otros niveles educativos. El Nivel Inicial como unidad pedagógica, primer eslabón del sistema educativo, es responsable de que los niños y las niñas amplíen, enriquezcan, organicen y complejicen sus conocimientos (Kaufmann y Serulnicoff, 2000).

Teniendo en cuenta que los/as niños/as son sujetos de derecho, entre ellos a la educación, no podemos dejar fuera de la propuesta educativa a los saberes relacionados con las Ciencias (Fumagalli 1993: 17). Estos tienen un valor social indudable dado que en la cotidianidad se suceden diferentes hechos que nos convocan no sólo a observarlos, sino también a preguntarnos sobre ellos y así buscar respuestas, investigar, probar, cotejar información, continuar “tirando del hilo”.

Si sabemos que los/as niños/as son sujetos de derecho estamos diciendo a la vez que son sujetos sociales del ahora y por lo tanto no solo poseen conocimientos sobre el ambiente, sino también tienen una incidencia directa en su contexto. Para esto requieren de un/a docente que invite a indagar, que proponga experiencias reiteradas y con variantes, que retome lo inmediato y expanda también los límites.

* Profesora de Educación Inicial. Egresada de la Escuela Normal Superior N° 6.

** Profesor en Ciencias Naturales y Licenciado en Educación Inicial. Docente de Ciencias Naturales: Conocer el Ambiente en la educación Inicial en profesorado de CABA. Capacitador de los Equipos Técnicos Regionales en el Área de Ambiente Social y Natural del Nivel Inicial para la Dirección de Formación Continua de la Provincia de Buenos Aires.

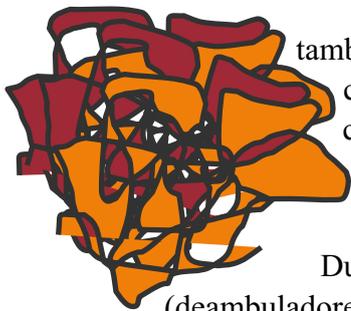
Encuadre teórico

¿Qué entendemos por objeto y qué por material? Los objetos son un contenido a desarrollar desde la sala de lactarios y se retoma en las siguientes complejizando las relaciones entre estos y ampliando información. Entendemos por objetos aquellas cosas que nos rodean como pueden ser juguetes, ollas, colectivos y autos entre otras muchísimas opciones, pero también objetos obsoletos como por ejemplo un cassette de música. Así mismo, se exploran sus características en tanto propiedades: aspectos, formas, tamaños y sus funciones. Los materiales, por su lado, son una invitación a los sentidos, nos brindan la posibilidad de conocer texturas, colores, sonoridades y una gran variedad de nuevas sensaciones. Para muchos la baquelita u otros materiales son desconocidos o no tienen la posibilidad de interactuar con ellos.

¿Por qué objetos culturales en el Jardín Maternal? ¿Por qué trabajar esta temática? Los objetos culturales como pueden ser los teléfonos, máquinas de escribir y teclados de computadora constituyen un lazo que anuda el pasado con el presente y a la vez genera perspectiva hacia el futuro. Los/as profesionales de la educación debemos proporcionarles los andamiajes para que advengan seres singulares, pero en consonancia con una comunidad. Entendemos que el quehacer docente implica la transmisión de la cultura, por lo tanto apelamos a capacidades simbólicas, técnicas y afectivas que le permitan al otro/a acceder al mundo. Y éste último se compone de pensamiento y de la vida social y política.

¿Qué variables tener en cuenta? La particularidad del Jardín Maternal radica en las características de la franja etaria: durante el primer año de vida (lactarios) se llevan a cabo exploraciones activas con el propio cuerpo y la acción de éste sobre el mundo que los/as rodea, en particular interactúan con nuevos y conocidos objetos que el/la docente les proporciona. Con estas actividades van adquiriendo información, no solo sobre las características de su propio cuerpo, sino





también sobre su propia acción en el ambiente e incluso sobre las diferentes características del mundo circundante.

Durante el segundo año (deambuladores) se amplían los horizontes y su motricidad. Mientras exploran los objetos a los que han alcanzado caminando, gateando o poniéndose en puntas de pies, comienzan a imitar comportamientos de las personas que con ellos/as se relacionan. Por lo tanto, manipulan lo que encuentran a su alcance e investigan sobre ello, enriquecen sus informaciones y percepciones y así pueden ir construyendo “(...) significados sobre lo nuevo y lo ya conocido”¹

Como mencionamos anteriormente, el Nivel Inicial posee características propias, una de ellas es que los/as trabajadores/as de la educación no “damos” clases (pizarrón o cuaderno), sino que proponemos actividades. Entonces se enseña a partir de actividades que vehiculizan tales contenidos y para llevar a cabo esto, comenzamos cuando planificamos y lo hacemos con el fin de evitar la improvisación o la rutinización de las prácticas: anticipar para qué, qué, por qué y cómo realizaremos tal recorte. En definitiva, un proceso mental que implica una reflexión sin perder de vista que los/as protagonistas de ellas sean los/as niños/as.

Así mismo, durante el desarrollo de las actividades, fragmentamos las acciones para reiterarlas, enriqueciéndolas en sus variaciones y socializando aquello que acontece. Además, la palabra como relato ficcional es el acompañamiento fundamental, así como fundacional, del jugar. Si establecemos que los/as docentes co-construyen, porque nuevamente se destaca el aspecto del/la niño/a como sujeto activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, decimos entonces que ellos/as son co-jugadores y en este proceso dinámico y recíproco (cambiante y de interacción), “(...) se constituye lo humano del pequeño/a y se hu-

¹ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2016). Diseño curricular para la educación inicial. Niños desde 45 días hasta 2 años. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Gerencia Operativa de Currículum. P. 109.

maniza también el adulto.”²

¿Cómo se relaciona esta propuesta con la idea de ambiente natural y social? El ambiente como entramado natural y social es parte de uno/a así como nosotros/as somos parte de él, por lo tanto es menester apropiarnos de lo que éste nos ofrece para entonces provocar nuevos modos de establecer relaciones, nuevos objetos, nuevas preguntas, etc. Para ello, el/la docente debe asegurarse de que los/as niños/as comprendan en tanto pongan en juego el pensamiento, amplíen la información al sumar mayor contenido, enriquezcan aquello que ya conocen respecto a la calidad de los mismos, complejicen a partir de nuevos elementos que implican un aumento de la información a relacionar y problematicen en tanto generen nuevas preguntas o acciones sobre los contenidos ofrecidos.

Los niños y niñas indagan en Ciencia porque accionan sobre el ambiente, no hay pasividad, no son espectadores, sino sujetos activos de nuestro alrededor. Buscamos que indaguen el ambiente al probarlo, escucharlo, olerlo, observarlo, tocarlo. Por todo esto, lejos están de ser meros/as receptores/as. Entonces, debemos potenciar la curiosidad del niño/a, propiciar mirar con otros ojos lo que ya conocen, socializar estas observaciones tanto con sus pares como con los/as docentes. No es otra cosa que fomentar experiencias significativas. Acaso como sostienen Serulnicoff y Kaufmann “(...) promover y sostener el deseo (...) por aprender.”³



Dibujo. Técnica: destefido con hisopo. Obra de una niña de 4 años .

² Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2016). Diseño curricular para la educación inicial. Niños desde 45 días hasta 2 años. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Gerencia Operativa de Currículum. P. 5.

Kaufmann, V. y Serulnicoff A. (2000). *Conocer el ambiente. Una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial*. En Malajovich A. (comp.) *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Paidós. P. 60.

Por último, algo que destacar en este tipo de propuesta, es que se ponen en juego la observación y la exploración, la observación cuando los/as invitamos a vivenciar, describir, conocer y reconocer los objetos con todos los sentidos, no solo con la vista. Y a su vez los/as invitamos a probar diferentes acciones sobre ellos, para ello es necesario darles tiempo de interactuar con los objetos, tiempo de observar a otros/as interactuar con ellos/as para poder imitarlos/as, tiempo para ver al docente accionando sobre ellos de formas convencionales para invitarlos a conocerlos desde un lugar cultural. En este sentido, es importante desplegar los objetos por toda la sala e invitar a que cada uno/a elija dónde se quiere acercar, sin imponer rondas, ni modos de accionar, sino habilitando su deseo de investigar. Esto también tiene que estar enriquecido con una gran variedad de objetos mostrando de esta forma la diversidad cultural en la cual estamos inmersos. Observando y explorando nuevos/viejos objetos, conocidos o desconocidos los/as invitamos a indagar el ambiente tanto natural como social. Por lo tanto, la intención pedagógica estará dispuesta desde el armado del escenario. A partir de la exploración, se socializan sus acciones, se generan relatos ficcionales, se nombra lo que se toca, se canta, se sostiene la mirada y se acompaña a través de la disponibilidad corporal.

Descripción de la experiencia

La siguiente propuesta, pensada para una sala de “Deambuladores”, busca poner en juego esta mirada integral donde lo natural se relaciona con lo social e invita a indagar el ambiente.

Propósitos

Ofrecer objetos culturales (teléfonos y teclados de computadoras).

Alentar su interés y capacidad de observación del entorno natural y social.

Favorecer su exploración sobre dichos objetos.

Contenidos

Exploración de algunas características (tamaño, forma, temperatura, peso y sonidos) de objetos culturales, con sus variaciones en el

tiempo, como son los teléfonos, las máquinas de escribir y los teclados de las computadoras.

Secuencia de actividades sugeridas

La propuesta está organizada por momentos, la cantidad de actividades será decisión de cada docente en función del desarrollo de la secuencia, la disponibilidad de materiales y del contexto de trabajo.

1º momento: observación inicial

Se pondrán diferentes objetos culturales y se los invita a observar y explorar.

“**A qué sabe un teléfono**”. Se les dará un tiempo para que puedan observar y manipular una variedad de modelos y colores de teléfonos con cable que incluyen la base y discado por disco, en especial los de baquelita (sustancia plástica totalmente sintética).

“**Tecleando**”. En la sala se dispondrán algunas máquinas de escribir, algunas sobre el piso y otras sobre alguna mesa. Se los invitará a observar y tocar letras, números, textura, escuchar su sonido particular, el peso necesario para accionar las teclas, etc.

2º momento: incorporar nuevas variantes de los objetos

A los objetos del momento anterior se agregarán nuevos objetos, en especial más modernos.

“**Nuevos teléfonos**”. Se incorporarán dos modelos de teléfonos diferentes: los fijos con disco y teclas (Góndola) y el último modelo fijo con teclas, tanto en el piso como sobre alguna mesa y silla. Acompañaremos y observaremos las elecciones de los/as niños/as prestando atención a sus movimientos y a los usos que propongan con cada uno.

“**Algunos perdieron el cable**”. Prepararemos la sala haciendo espacio y colocaremos cuatro canastos amplios con diferentes modelos de teléfono: los teléfonos

inalámbricos en sus respectivas bases y celulares tanto viejos como nuevos sin batería. Acompañaremos y observaremos cómo exploran el nuevo modelo así como vuelven sobre los otros, atentos/as a sus movimientos y posibles juegos.

“Teclas modernas”. En toda la sala se dispondrán teclados tradicionales de computadora en el piso. Se los invitará a tocarlos, escuchar su sonido, tocar números y letras, etc.

“La era digital” se presentará el teclado virtual de las tablets. Estas últimas tendrán abierto el Word para que aparezca el teclado. Acompañaremos en sus elecciones y propuestas de posibles juegos, así como en la exploración de los teclados digitales, favoreciendo que todos/as aquellos/as interesados/as tengan su espacio y tiempo para hacerlo.

3º momento: observar los usos convencionales

A partir de diferentes propuestas por parte del o la docente se los/as invitará a observar, explorar y recrear el uso convencional de los objetos.

“¿Por dónde llamamos?” Generamos llamados ficcionados, nombraremos los números. Organizaremos una conversación entre pares, en grupo, llamar a la casa, etc. Se propiciarán situaciones donde los niños/as imiten al docente en el uso del teléfono.

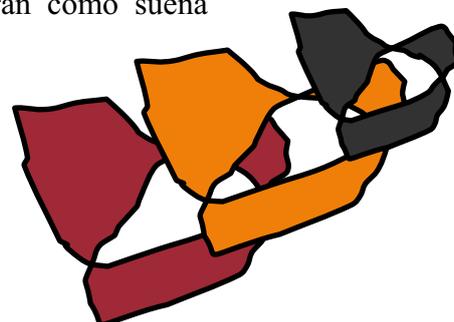
“Teclado fino”. Se dispondrán sobre las mesas de la sala, diferentes tipos de teclados. Se los/as invitará a escribir acompañándolos en la exploración de las teclas, acomodándolos/as en la posición convencional. Mientras escriben se irá nombrando las iniciales de sus nombres como de los nuestros, jugando con los sonidos de un teclado y del otro, etc. Se propiciarán situaciones donde los/as niños/as imiten al docente en el uso del teclado.

4º momento: incorporar los objetos culturales en el juego.

A partir de las observaciones y exploraciones propuestas anteriormente se los/as invitará a incorporar estos objetos en diferentes juegos simbólicos. Algunos podrán tener que ver con su cotidianeidad y algunos no, pero sí factibles de haber sido observados. Para ello es necesario no solo reproducir los espacios elegidos con aquello más significativo de cada uno, sino también teniendo en cuenta una estética que invite a jugar.

“Armando sectores” Prepararemos la sala en diferentes sectores, pero en todos estarán presentes un modelo de los teléfonos y otro de los teclados, variando de sector en sector: un consultorio médico con objetos típicos de la sala de espera; una oficina con escritorio, papel y crayones; un living comedor con mesa y platos y al lado un teléfono; una mesa con cuatro teclados diferentes y tazas de café como si estuvieran en un cibercafé. A su vez reproduciremos una canción de Jorge Drexler a propósito del tema presentado (Álbum Salvavidas de hielo, 2017). Observaremos y acompañaremos enriqueciendo el juego simbólico articulándolo con los objetos culturales. Nombrando los espacios, sus acciones y el placer que de esta interacción se suscite.

“Llámame, te llamo. ¿Me llamas?” Los/as esperaremos en la sala y les contaremos que vamos a dar un paseo por el jardín, para ello nos vamos a dividir en dos grupos. Algunos/as irán al patio y otros/as a la dirección del jardín y luego cambiaremos. Un grupo irá con dos docentes al patio y dos Tablets para llamarse por este medio. Será entonces una videollamada. El otro grupo se dirigirá a la dirección donde encontrarán un teléfono de baquelita conectado a la línea del jardín. Ahí oirán cómo suena



(llamará otra docente auxiliar ubicada en otro lugar no visible) y luego ellos/as podrán “llamar” a la misma docente para escuchar el marcado así como la espera. Luego se cambian los grupos para que todos/as hayan experimentado las llamadas.

En síntesis, es posible y necesario integrar al Jardín Maternal en propuestas relacionadas con la indagación del ambiente para lograr trayectorias escolares de calidad en los niños y las niñas. Brindar oportunidades para que tomen contacto con objetos de la cultura y así generar nuevas posibilidades de acción, de juego e invitar a nuevos conocimientos. Pensar propuestas teniendo en cuenta sus características etarias y particulares, pero jamás subestimando su potencial. No es lo asistencial, no es la escolaridad, es el derecho de los niños y las niñas a una educación donde se anuden cultura, conocimiento, plurisignificación y singularidad. Somos responsables en tanto trabajadores/as de la educación por velar dicho derecho habitando el Jardín Maternal como espacio educativo social y cultural.

Bibliografía

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2016). Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños desde 45 días hasta 2 años. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Gerencia Operativa de Currículum.
- Fumagalli L. (1993). *La enseñanza de las ciencias naturales en el nivel primario de educación formal*. En Weissmann, H. (Comp) Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Ministerio de Educación de la Nación (2016). Clase 1: Algunos aportes teóricos sobre el juego. Módulo: El juego y la enseñanza. Especialización docente Nivel Superior en Educación Maternal. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación.
- Kaufmann, V. y Serulnicoff, A. (2000). *Conocer el ambiente. Una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial*. En Malajovich A. (comp.). Recorridos didácticos en la educación inicial. Paidós.



Escultura en cerámica. Obra de Lorena Lewkowicz.



ESCUELA NORMAL SUPERIOR N° 6

"Vicente López y Planes"

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

Orientación en Inclusión Educativa

Turnos Tarde y Vespertino

CICLO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA PROFESIONALES Y TÉCNICOS SUPERIORES



GÜEMES 3859 CABA

TEL: 4824-2741/0383

Web: <https://ens6-caba.infed.edu.ar/sitio/>

E-Mail: ens6_ntregencia@bue.edu.ar

Para inscribirte:

<https://inscripciones.buenosaires.gob.ar/>

*Abierta la inscripción
para 2022*