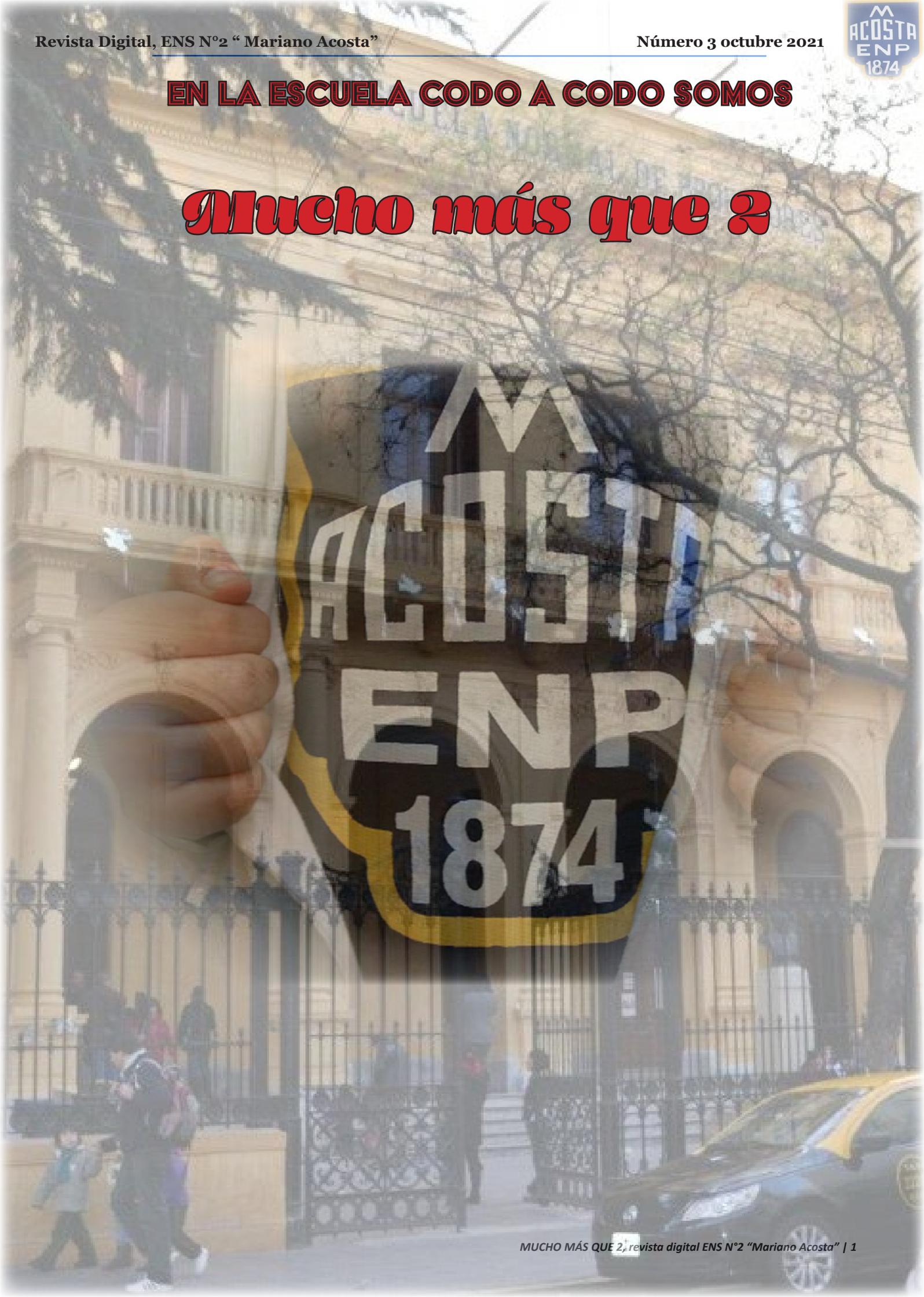


EN LA ESCUELA CODO A CODO SOMOS

Mucho más que 2



En la escuela codo a codo

Somos mucho más que 2

Somos mucho más que 2 es una producción digital del colectivo de la ENS Nro 2 Mariano Acosta con el objetivo de visibilizar algunas producciones de estudiantes y docentes de todos los niveles.



ÍNDICE

4 - Y UN DÍA VOLVIMOS...

6- ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DEL TRABAJO DEL DOE (DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR) EN PANDEMIA.

9 - LA UNTREF LANZÓ LA DIPLOMATURA EN ESI

11- LOS MURALES PERDIDOS DEL ACOSTA

13 - EL DÍA QUE EVITA ESTUVO EN LA ESCUELA

16 - UN RECORRIDO HISTÓRICO DEL CONCEPTO DE INFANCIA EN LA ARGENTINA

20 - LA CONFIGURACIÓN DE LA ESCUELA MODERNA

23 - EL OFICIO DOCENTE Y LA NECESIDAD DE LA ENSEÑANZA COMO PROCESO DE CREACIÓN

26 - “UN CAMELLO EN LA ESCUELA”

30 - EL ACOSTA EN LOS MEDIOS

32 - DOCENTE X DOCENTE

Y un día volvimos...

A un año y medio de haber comenzado la pandemia nos volvemos a encontrar en estas páginas. Transcurrimos una etapa extraña, inédita y para algunos más dolorosa que para otros. Cada familia la recordará a la luz de sus diferentes experiencias. Para muchos la pandemia significó una etapa de grandes pérdidas, de despedidas de seres queridos y de sufridas distancias. Nuestro abrazo para todas las familias que han padecido ausencias. Para otras, esta etapa ha traído dificultades laborales y todo lo que hoy en día eso trae aparejado. Nuestro acompañamiento para esas familias.

Pero también en esta etapa ha habido descubrimientos.

Muchos han encontrado satisfacción en actividades que antes pasaban inadvertidas, como escuchar música, componer, pintar, leer, escribir, mirar películas, filmar videos, bailar, cantar o jugar al ajedrez. Sin duda el arte nos ha acompañado y en muchos casos nos rescata de una vida que podría ser aburrida. El arte, las actividades lúdicas, la creación sin objetivos, todo “eso” que no es redituable, que no se sabe bien para qué sirve, que nos brota sin saber bien cuándo o por qué sucede: nos fortalece, nos acompaña y nos muestra que somos más que nues-

tras obligaciones laborales o estudiantiles. La Escuela hoy, asume un gran desafío: reconocer e incorporar en su agenda educativa ese quantum de descubrimientos para explorarlos y potenciarlos.

Hoy nos volvemos a encontrar en la Escuela, no todos. Faltan muchos que por cuestiones de salud no han podido reintegrarse; porque la pandemia aún no ha terminado.

Nos volvemos a encontrar, pero no somos los mismos, hemos atravesado una pandemia, hemos sostenido a la Escuela, hemos remado en contra de la corriente, hemos fabricado recursos en donde no había nada, hemos trazado nuevos caminos, hemos sobrevivido a una tragedia.

Hoy los estudiantes vuelven a habitar los patios, aulas y pasillos, con barbijos, con distancias, con costumbres diferentes, con alcohol en las manos, con permisos y horarios para ir a la cantina. Algunos, casi terminando el segundo año de la escuela secundaria aún se pierden, aún están reconociendo y recorriendo espacios.

En tiempos en donde parece ser que lo único que nos rige es el orden económico, en donde los medios de comunicación inten-

tan imponer una agenda de discusión en torno a ese orden, y apuntan a la Escuela por su carácter formador cuestionando a lxs docentes, en donde se suponen adoctrinamientos, en donde se sospecha mala “praxis” en todo acto educativo que involucre opiniones, en donde no hay tiempo (ni voluntades) para analizar los hechos, para contextualizar situaciones, en donde todo se mira como si fuera una foto estática, sin antes ni durante; se intenta por todos los medios desprestigiar a lxs docentes y a la Escuela Pública.

Hoy la Escuela vuelve a estar habitada por quienes debemos estar en ella. Resistiendo estos embates mediáticos sin micrófonos, con al accionar de todos los días, enseñando y acompañando los descubrimientos de nuestrxs estudiantes. Fomentando que se dejen acompañar por el arte, instigándolxs (y tal vez hasta adoctrinándolos) para que hagan cosas que no se sabe bien para qué

sirven, diciéndoles que pintar, leer, escuchar música, bailar y mirar películas también son hechos educativos. Que discutir, debatir, “aprender a decir”, crear o participar de algún hecho artístico son los mejores legados que podría dejarles el paso por la Escuela.

Hoy volvimos, pero no somos lxs mismxs.

Hoy la Escuela no puede ser la misma.

Andrea Berman

Rectora

Normal N°2 Mariano Acosta



Algunas reflexiones acerca del trabajo del DOE (Departamento de Orientación Escolar) en pandemia.

Marisa Guadalupe Procura

Lic. en Psicopedagogía

Profesora de Educación Primaria

Integrante del DOE. ENS N° 2 “Mariano Acosta”

Zona de los archivos adjuntos

En estos tiempos, no resulta nada novedoso mencionar que los efectos de la pandemia continúan renovándose y resignificando en forma casi permanente. Tal vez, sea lícito para sobrellevar mejor esta situación reconocer que ya no somos lxs mismxs de antes. Y aunque en ocasiones insistamos en restablecer aquella realidad de la pre pandemia, lo cierto es que en mayor o menor medida estamos afectadxs. Muchas pérdidas simbólicas y reales nos han atravesado y golpeado fuerte. Tampoco resulta revelador ubicar lo incierto como moneda corriente y regla que paradójicamente regula últimamente nuestras vidas, de modo tal que el desconcierto y la incertidumbre parecen haberse tornado parte del orden de lo cotidiano. Es en dicho contexto que este año 2021 hemos comenzado un nuevo ciclo escolar totalmente atípico bajo la dinámica de una protocolización en varios puntos inviables y regido por enunciados que no siempre respondieron precisamente a criterios y lógicas pedagógicas. Dentro de este caos, toda vez que fue posible un ordenamiento lo fue fruto del compromiso de quienes hacen la escuela en el día a día: directivxs, cuerpo docente, familias y estudiantes. Del año pasado, algunas cosas hemos aprendido, un poco a los “ponchazos” y otras, producto de una mayor reflexión. La escuela en este sentido e históricamente parece tener una capacidad extraordinaria de respuesta frente a situaciones complejas y sin precedentes. Desde una mirada optimista, podríamos

decir que contamos a diferencia del año pasado, momento en el cual la pandemia irrumpió con todo el peso de la novedad, con cierta “experiencia” ganada. Fuimos aprendiendo y construyendo otros formatos para mantener el vínculo pedagógico y afectivo entre escuela, estudiantes y familias. Nos hemos armado de ciertos esquemas y resignificado esa necesaria alianza. Gracias a un trabajo comprometido fueron posibles ciertos acuerdos ordenadores para transitar la escuela bajo una nueva modalidad de virtualidad. En muchos casos y no sin esfuerzo, esto fue posible. Sin embargo, en otros, por motivos de diversa índole, no sucedió lo mismo. Para algunxs estudiantes la pandemia tuvo un impacto negativo agudizando situaciones previas o desencadenando otras nuevas. Familias, estudiantes, todxs venimos ensayando respuestas y buscando formas de sobrellevar esta situación de la manera menos dolorosa posible. No obstante, sucede que las realidades y herramientas muchas veces son dispares y no todxs pueden afrontarla de la misma manera. Frente a esta complejidad, nos encontramos con familias y estudiantes atravesados por lógicas que tienen que ver con distintas prioridades que entran en juego e impactan directamente en la manera de transitar la escolaridad. Es en este contexto que ubicamos hoy nuestra tarea e intervenciones en el DOE (Departamento de Orientación Escolar). Inmersos en esta complejidad intentamos desplegar estrategias para atender a la diversidad de situaciones y acompañar

a adolescentes que vienen evidenciando ciertas dificultades para desempeñar su rol de estudiantxs y para el acceder a los contenidos.

Es válido para poder ubicar mejor nuestra tarea, citar algunas de las funciones principales del DOE, según figura en la página del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en referencia al Reglamento Escolar: *“La principal función del Departamento de Orientación es la orientación institucional en el campo de la educación que consiste en promover actividades que posibiliten la reflexión sobre situaciones que hacen al contexto educativo y contribuyan al mejor funcionamiento de la institución escolar, a fin de responder con estrategias específicas a la diversidad de la población de alumnos que asiste a la escuela secundaria, favoreciendo su inserción, su permanencia y su promoción.”*¹ Orientar, promover la reflexión, diseñar estrategias, todas acciones que en estos tiempos abren nuevos interrogantes. Deteniendonos puntualmente sobre la última oración que reza: (...) *“responder con estrategias específicas a la diversidad de alumnos favoreciendo su inserción, permanencia y promoción”*. Estamos seguros de que toda estrategia pensada y singularizada adquiere particularidades en este contexto. Nos encontramos en tiempos donde lógicamente prima el cuidado de la salud, con familias que deciden no enviar a sus hijxs a la escuela de manera presencial, otras que al contrario, consideran que debe haber mayor presencialidad. En algunos casos puntuales (pero significativos en términos de hacer posible y concretizar una escuela cada vez más inclusiva) forman parte de esas familias estudiantes en diferentes situaciones: algunos con trayectorias singulares, con CUD (Certificado Único de Discapacidad), con situaciones o compromisos subjetivos, con distintos problemas de salud, etc. En estos casos especialmente, la pandemia nos desarmó y desarticuló aquellas formas habituales de entablar el vínculo y contacto, tanto con lxs estudiantes, como con las familias. En este sentido y en dirección a acompañar y sostener estas situaciones, las preguntas brújula de nuestras prácticas vienen siendo principalmente: ¿Cómo incluir a cada unx y a todxs en estos momentos? ¿Cómo desarticular obstáculos y abrir válvulas de paso hacia la escuela (en sentido amplio, más allá del edificio)? ¿Cómo mover ciertos lugares de certezas y devolver una mirada desde la posibilidad? Habitualmente antes de la pandemia y de la cuarentena teníamos como dinámica, previo a iniciar un acompañamiento, entrevistarnos con el/la estudiant

1 <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/sistema-educativo/secundario/departamentos-de-orientacion-escolar>

te en el marco del DOE. Este encuentro se producía por el pedido de un integrante del equipo tutorial (profesor/a tutor/a y preceptor/a), por un integrante del equipo directivo, o por iniciativa de algunx de lxs integrantes del DOE, luego de ser compartido en el equipo. También podía ser solicitado por parte de un familiar, que en este caso se acercaba al DOE, lo más común era que este acercamiento lo hiciera la madre del o de la estudiante (cuestión que también podríamos analizar desde una perspectiva de género al hablar de cómo se distribuyen las responsabilidades sobre la crianza y la escolaridad de lxs hijxs en el hogar).

Como parte de esta práctica conversábamos sobre el momento oportuno de convocar a la madre y/o padre del o de la estudiante que estábamos comenzando a acompañar. Pero esa posibilidad cambió, y muchas veces ya no contamos con la inmediata opción de los encuentros personales con lxs estudiantes, también se modificó el modo de sostener un acompañamiento, así como la posibilidad de iniciar una conversación con un familiar directo y cercano en el ámbito de la escuela. Ahora nos toca frecuentemente intentar un contacto remoto, distante, de forma telefónica, por mail o por whatsapp, y en muchos casos esperar por días su respuesta. En este sentido, uno de los cambios que hemos vivenciado durante el aislamiento social obligatorio, refiere a situaciones de estudiantes donde sólo logramos tener diálogo con la madre o el padre. Los primeros pasos para comenzar el seguimiento de un/a estudiante cualquiera sea su situación es conocerlo/a, conversar, proponer a lxs docentes trabajar en un diagnóstico inicial. Pero esto no siempre fue posible, en algunos casos como decíamos, pudimos dialogar con el referente familiar (en general la madre). Estas situaciones *nos han hecho pregunta* (expresión usada en el equipo al reflexionar sobre los acompañamientos que venimos realizando) y nos llevaron a repensar estrategias para acompañar al estudiante sosteniendo al mismo tiempo para ello a su familia. Sin embargo, cabe mencionar que en otras ocasiones este escenario actual, en el cual se ofreció la opción de un espacio en la escuela para aquellxs estudiantes con deficiente conectividad que necesitaban un dispositivo u otros motivos particulares, también nos permitió llegar de un modo anticipado a situaciones que en otras oportunidades llegaban luego de transcurrido un tiempo a través de tutores/as, profesores/as y/o preceptores/as, lo cual brindó la posibilidad de un contacto y acompañamiento más inmediato y personalizado. De este modo, y especialmente en este último tiempo, pudimos ver que para algunxs de

estos sujetos-estudiantes, la escuela puede significar hoy más que nunca un lugar subjetivante representando un refugio simbólico y real en cual poder hallar una voz que aloje, que nombre distinto y devuelva la posibilidad de escindirse muchas veces de un rol asignado. Al modo del juego, jugar a otra cosa, a ser otro, elaborar otra versión de sí mismx. Tal vez, en estos tiempos turbulentos de idas y vueltas donde surgen con mayor frecuencia el desánimo y agotamiento abrir lugar a un proceso de re-creación sea una posible salida para muchxs de nosotrxs. Capitalizar de algún modo todo lo transitado hasta ahora. Habilitar un espacio a la imaginación y a partir de allí a la invención de un nuevo juego. Un juego que quizá deba despojarse de aquella seguridad de otros tiempos y de la garantía que implica ir por los mismos casilleros conocidos. Un juego que apueste a incluir recorridos alternativos o puntos diversos de llegada. Un juego, que implique poner las cartas disponibles sobre la mesa y ver su mejor posible combinación para una partida larga, difícil que seguramente tendrá límites impuestos por la realidad, pero que, con nuevos acuerdos y márgenes, algunos quizá provisorios, permitan re-inventarnos, barajar de nuevo y sobre todo: no entregar el don del “error” y la oportunidad de perder y volver a empezar toda vez que sea necesario.

Para finalizar, en maravillosas palabras de Paulo Freire: *“La capacidad de comenzar siempre, es una cualidad del educador, de hacer, de reconstruir, de no entregarse, de rehusar burocratizarse mentalmente, de entender y de vivir la vida cotidiana como proceso, con la misma fuerza y energía. Vivir, vivir de nuevo”*.

Marisa Guadalupe Procura

Lic. en Psicopedagogía

Profesora de Educación Primaria

Integrante del DOE. ENS N° 2 “Mariano Acosta”



La UNTREF lanzó la Diplomatura en ESI

BARBARA RIVEROS

LINK COMPLETO A NOTA: <https://www.telam.com.ar/notas/202104/551723-universidad-nacional-tres-de-febrero-diplomatura-en-educacion-sexual-integral.html>

Bárbara Riveros es docente de taller del profesorado de Educación primaria, Mariano Acosta, hace algunos años.

Recién el año pasado y en el marco de la situación sanitaria de pandemia pudo realizar una experiencia singular, con sus estudiantes de taller 5, que le permitió por primera vez, ligar el trabajo en su taller con la ESI, su campo de especialización.

En distintos espacios de discusión se viene identificando el problema vinculado a la falta de articulación que se da entre las cursadas del taller de ESI dentro de la formación docente y el campo de la práctica.

Debido a la imposibilidad de ingresar a las escuelas a realizar las prácticas por el ASPO, se dio la posibilidad de profundizar en la elaboración de proyectos de ESI.

Este trabajo fue muy enriquecedor para las estudiantes que manifestaban la necesidad de acompañamiento específico para dicha elaboración.

La diplomatura de la Universidad de tres de febrero viene a fortalecer los trayectos de formación docente y no docente. Profundizando en distintos aspectos que plantea la ley 26.150 para una adecuada implementación de una ESI no binaria.

En este sentido esta Diplomatura, viene a dar respuestas a las demandas de los espacios de formación docente. El foco está puesto en la fusión interdisciplinar de las parejas pedagógicas docentes.

A través de un conversatorio vía Zoom entre la referente de la lucha por los derechos de la mujer y la igualdad de género, Dora Barrancos, y las coor-

dinadoras de la nueva carrera, Bárbara Riveros y Antonela Prezio, se dio inicio a la diplomatura.

La carrera se lleva a cabo en **forma remota** y se cursa **sábado por medio de 9 a 15 hs** durante el ciclo lectivo 2021 con inicio el 8 de mayo y finalizando el 18 de diciembre.

Esta iniciativa se gestó con la colaboración de la **Red Interdisciplinaria de Estudios de Género del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA)** y surgió de una demanda de lxs estudiantes del Seminario Género y Educación a cargo de la Doctora Marina Becerra -que forma parte de la Licenciatura en Ciencias de la Educación- para problematizar cuestiones vinculadas a la educación sexual integral, según explicó Prezio en la entrevista realizada por Télam.

Allí, la coordinadora consideró que esta propuesta es fundamental para reforzar el vínculo con otros a partir de una perspectiva que tenga en cuenta la perspectiva de género y los Derechos Humanos.

La socióloga (Antonela Prezio), que forma parte, además, de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, destacó que esta actividad es muy importante ya que, a la amplia oferta de carreras vinculadas a educación, le faltaba una específica de formación en ESI.

Por su parte, Bárbara Riveros manifestó que “el trabajo interdisciplinario nos permite llevar a todo

el ámbito universitario una mirada con perspectiva de género, logrando que la ESI atraviese los distintos campos de estudio y espacios de formación”.

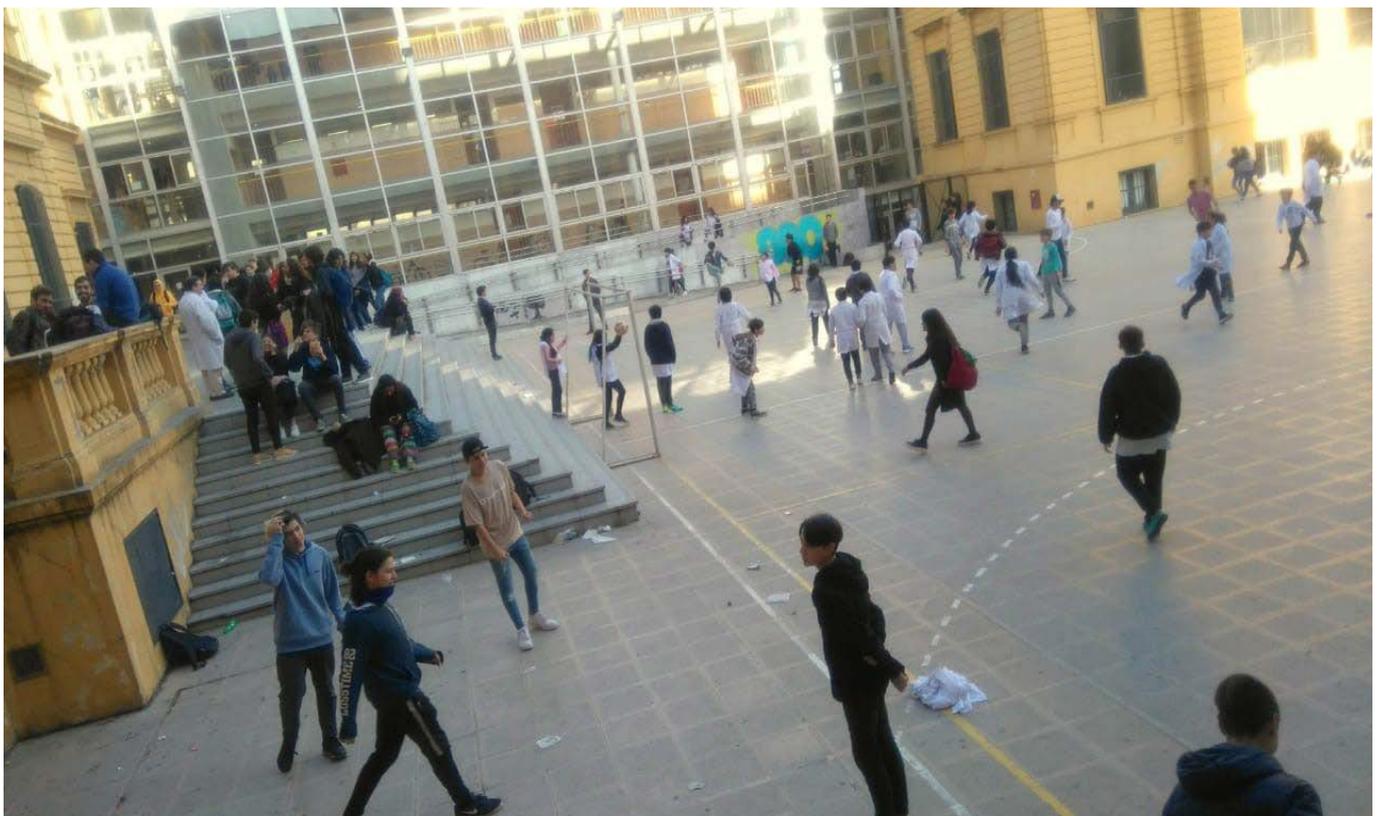
Para aprobar la diplomatura es necesario entregar y exponer un proyecto o planificación de intervención que sea viable y que esté situado dentro de las posibilidades de aplicación reales de cada estudiante, explicaron en el comunicado.

La carrera está destinada a: trabajadorxs de la educación, formadorxs y facilitadorxs en formación y/o en ejercicio de los sistemas educativos formal, informal y popular; profesionales no docentes que se desempeñen en el ámbito educativo; y estudiantes universitarios que desarrollan actividades en proyectos sociales y comunitarios.

“Queremos sembrar para que la aplicación de la ESI no se reduzca únicamente a los espacios educativos, sino que se derrame y alcance a todo el campo social”, indicó Riveros.

Actualmente la diplomatura cuenta con una base de datos de más de 700 estudiantes que manifestaron su deseo de formarse en ESI. Está claro que la demanda es enorme y que es urgente dar respuesta a ello. “

Sin ESI no hay NI UNA MENOS”



Los murales perdidos del Acosta

Autor/a: Mauro Falduto

Si les tocó usar el baño de transiberia durante los últimos años de los noventas y los que se sucedieron hasta la gran obra que se hizo luego de la caída de los techos capaz se cruzaron el mural cuyo boceto aquí se aprecia.

Justo en medio de las dos puertas que daban acceso al baño de mujeres, en la ele que hacía el pasillo tras bajar la escalera de Siberia y antes de llegar a las aulas de idiomas. Allí se pintó un hombre tirado en un sillón, mirando tele y fumando mientras que una leve claridad entraba por una persiana apenas levantada, mientras un poster de SUMO se empezaba a despegar de la pared.

Eran los tiempos en los que los primeros nacidos en la democracia llegábamos a la adolescencia.

Esa obra se gestó dentro de un proyecto que el Acosta proponía a los alumnos de media: un taller de muralismo a cargo de un artista plástico, Juan Boán. Era todo tan noventas que nos enterábamos por carteles pegados en las paredes.

Se cursaba los jueves a las seis y media de la tarde en el viejo taller de plástica, el que estaba frente al aula de francés. El territorio de Dario Quintana.

Era lo más parecido a un atelier que había en todo el edificio. Un reducto de los años ochenta perdidos en el tiempo.

En las mesas largas manchadas de pintura se ideó el mural entre un grupo de jóvenes que encontraban en esas horas de charla un espacio de libertad.

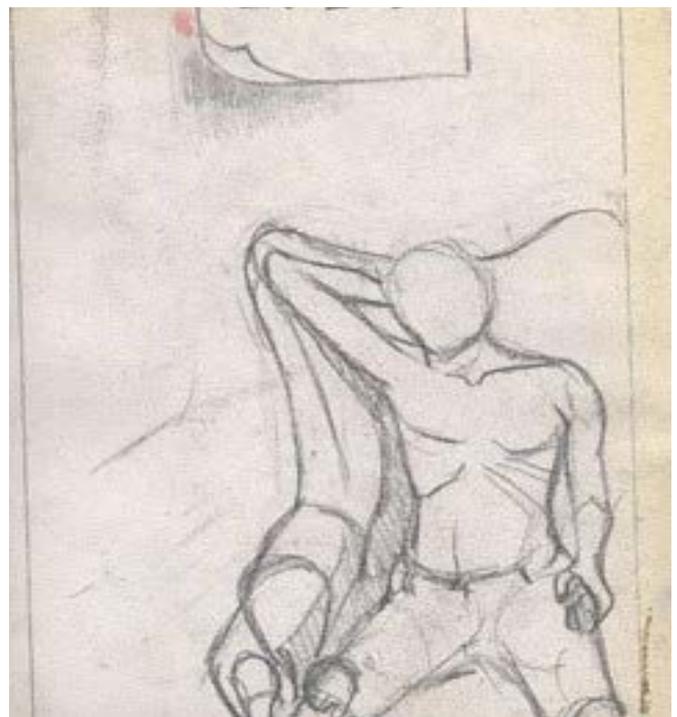
La propuesta se extendió a lo largo de un año. Jue-

ves a jueves.

¿Cómo se perdió el mural? Primero le colocaron una caja de luz encima, destruyendo al pobre hombre del sillón, pero conservando el poster de SUMO despegado de la ajada pared. Luego, con las obras de refuncionalización del espacio, quedó bajo una capa de pintura.

Pero aquí se habla de murales perdidos y por ahora se mencionó uno solo.

La siguiente obra se llevó adelante desde un espacio extracurricular de Plástica que funcionaba en el taller que existió cuando se mudó todo el material



a las aulas que se encontraban en el entresuelo que daba al patio techado. Estaban a cargo de dicho espacio el profesor Javier Mazzeo y la profesora Margarita Poggi.

Los tiempos de producción de la obra no fueron tan rápidos, llevó varios años poder concluir un tríptico que se presentó en uno de los encuentros de camaradería que se organizaban. Se plasmó en la escalera que subía desde Educación Física al taller. Este tuvo mucho menos público por ser un espacio que permanecía cerrado. Pero existió.

Nuevamente fueron las obras posteriores al 2004 las que tiraron bajo la piqueta del progreso a la obra.

Más allá de lo anecdótico de esta historia de pinceles y bocetos, se busca resaltar los espacios de libertad que se pueden crear dentro de las instituciones. Libertad entendida como la chance de construirse a sí mismo en contacto con los otros.

En particular en la escuela media para permitir que los alumnos y alumnas puedan dar curso a sus intereses. En los talleres la pintura siempre era la excusa para poder conectarse con otros, conocer y conocerse, poder vincularse con la escuela, para sentirla como parte de uno y no como algo externo.

Estas posibilidades son uno de los potenciales de la escuela pública que se brinda a la comunidad. Que da oportunidades y que enseña a ser libres, no desde el discurso, si no desde los hechos.



El día que Evita estuvo en la escuela

Luz Ayuso y Pablo Pineau

Proyecto “Espacios de Memoria”

Entre tantas otras leyendas, la visita de Evita a la escuela sobrevoló mucho tiempo en historias que no encontraban referencias concretas que la asegurara. También se dice que hubo un busto con su efigie en el peristilo de entrada, pero que nadie recuerda dónde estaba exactamente. No se encontraban ni fotos, ni memorias, ni documentos de ese día, en años que parecen estar bastante borrados, silenciados y proscritos de la memoria institucional. Pero en 2014, la rectora Raquel Papalardo nos entregó un libro de guarda de recortes periodísticos que apareció en el cajón sin fondo de un escritorio de la biblioteca junto a otros materiales. Es un bibliorato de origen inglés de 240 páginas, completado hasta la mitad aproximadamente, en el que Elías Carpena, un escritor costumbrista de cierto renombre que fue por largo tiempo bibliotecario de la escuela había recopilado columnas periodísticas en las que se la nombraba, junto a otros documentos más internos como fotografías y programas de celebraciones.

Carpena, recordado por muchos por su amabilidad, sus por historias y sus cuentos, y también por su amistad con Jorge Luis Borges a quien invitó a visitarnos en 1983, realizó un trabajo minucioso iniciado para los 50 años de la fundación en 1924 en el que guardó notas y demás fuentes desde entonces hasta 1950. En esos recortes, perdida entre muchas otras informaciones, apareció la visita que Evita realizó el miércoles 20 de noviembre de 1946 para el acto de fin de año y entrega de diplomas. La vista de “personalidades” para esas ceremonias era una práctica común desde tiempo atrás. Por ejemplo, la carpeta de Carpena nos cuenta el enojo de La Prensa ante la ausencia de autoridades en el acto de 1928.

Como en 1945 no hubo egresados maestros en la escuela por un tema vinculado a cambios en la duración de esa carrera, la ceremonia del año siguiente cobró más valor, y mostró un programa extenso y notable. La visita de la esposa del presidente, que se ubica en esa característica, fue cubierta por buena parte de la prensa nacional. En realidad, cuando vino ese día, Evita no era aún la figura icónica

que se construyó después y que llega hasta nuestros días, y que seguramente recordaba el busto perdido del peristilo. Eso comenzó a forjarse en 1947 después del viaje que realizó a Europa. Todavía era la primera dama Eva Duarte de Perón, la esposa del presidente, que como tal cumplía algunas funciones protocolares.

El trabajo minucioso de Carpena nos hace llegar las columnas publicadas el 21 de noviembre de 1946 en cuatro diarios matutinos de tirada nacional, “La Nación”, “La Prensa”, “El Mundo” y “El Líder”¹. En términos generales, los cuatro periódicos centraron su relato en el programa del acto, en los funcionarios presentes (Eva y su secretaria, el interventor del CNE, varios inspectores) y la entrega de distinciones a los egresados, junto a otros elementos propios de un acto escolar. Cada uno de ellos lo hizo siguiendo su línea editorial. Una de sus diferencias más notorias es la presencia o no de fotos que acompañan la crónica, y la sección del diario donde se publica.

La Nación y La Prensa optaron por presentar una columna sin imágenes en la sección de Instrucción Pública. El Mundo, en cambio, acompañó la noticia con una foto amplia del patio grande de la escuela, los alumnos formados alrededor, el palco montado arriba de las escalinatas, y la bandera de ceremonias. En el centro de la foto, se observa una mesa con diplomas que separa a Eva Perón y el director Pedro Comi de los estudiantes con guardapolvos a quienes entregaron sus diplomas. En el caso del El Líder se presentan dos fotos, la primera en su portada, se observa a la primera dama en primer plano hablando a los alumnos frente a un micrófono junto al Director Comi que aparece a su lado, en un segundo plano. En la segunda foto, y con un plano más centrado alrededor de la mesa de diplomas, se la ve a Eva estrechando la mano de un alumno egresado.

¹ Todo este material se encuentra para la consulta pública en el Archivo escolar “Armenia Euredgian” de los Espacios de Memoria de la ENS N° 2 “Mariano Acosta”.

Las columnas de los cuatro matutinos relataron con mayor o menor detalle el Programa oficial del acto típicamente escolar que se inició con el Himno Nacional argentino, continuó con la Marcha Reservista y luego pasó a realizarse el acto central en el que participó Eva entregando distintas distinciones a los egresados. Por un lado, se entregaron los diplomas y medallas a los maestros y profesores graduados del Magisterio y de los profesorados de Ciencias y Letras, respectivamente. Por otro lado, a los alumnos del Magisterio Arturo Yungano y Oscar Sagesse que habían obtenido las notas más altas en los Cursos del Magisterio, se les otorgó el nombramiento como maestros en escuelas de la Capital. Según La Prensa, Eva, prometió considerar la situación de los profesores en Ciencias y Letras en esas condiciones.

Cumplido ese propósito, la Sra. de Perón dirigió la palabra a los alumnos, a los cuales hizo llegar un saludo del presidente de la Nación y expresó su simpatía, explicando que debía abandonar con anticipación la interesante ceremonia, llamada por sus deberes en la Secretaría de Trabajo y Previsión (Diario La Nación, 21 de noviembre de 1946, En Folio Carpena).

El acto continuó con un discurso del profesor Juan Carlos Astolfi,

(...) destacó en su discurso las exigencias históricas que asignaron a las generaciones papel tan importante en la civilización. Puso de relieve la existencia de dos períodos en el pasado: el de la armonía legal y el de las luchas frente a la rotura del equilibrio entre la técnica y la razón, y llamó la atención a los alumnos sobre la necesidad de volver a las grandes fuerzas espirituales y a Dios. Al mal, dijo, que fue llamado por Goethe negación, y a la negación, que es la muerte, opongámosles la afirmación, que es la fe, la fe en la patria, en la tradición constitucional y legal, que son a la patria lo que la raíz al árbol. Consideró después el profesor Astolfi las obligaciones de los maestros y tuvo felices expresiones para señalar a los jóvenes los mejores rumbos de la moral y la disciplina ciudadana (La Nación, ibídem).

Luego dio su discurso el director, Prof. Pedro Comi, y por parte de los egresados lo hizo el Profesor y abanderado Germán Orduna, quien además recibió un premio instituido por el Consejo Superior de Damas Patricias, una réplica del sable del

libertador San Martín. El programa continuó con los coros del establecimiento y la banda del Patronato Nacional de Ciegos, una exhibición gimnástica a cargo de los alumnos y dirigida por el profesor Ernesto Costa, y una marcha y desfile ante el palco ocupado por las autoridades.

Uno de los datos que llama la atención sobre la presencia de Evita en la escuela es la ausencia de esta memoria. En el resto del archivo no hay más fotos ni discursos, ni tampoco es un relato que se haya transmitido a través de las generaciones que siguieron habitando la escuela, sino mayormente por sus bordes. Véase el siguiente ejemplo: en 1974 se cumplió el Centenario de la fundación de la Escuela, lo que se festejó con múltiples actividades, y de la cuales quedan mucha documentación. Una de las acciones destacadas fue la escritura y publicación de un libro sobre la Historia de la Escuela Normal de Profesores, encargada al renombrado profesor de historia José Carlos Astolfi, quien había hecho uso de la palabra en el Acto de 1946.



En esa obra, organizada a través de los períodos de las distintas direcciones que tuvo la escuela, se destacan hechos como la presencia del presidente y ex alumno de la escuela primaria Marcelo T. de Alvear para los festejos del Cincuentenario, y la bendición que el cardenal Copello realizó en 1937 a la nueva bandera de ceremonias de la Escuela. En el último capítulo, que incluye el período de 1931 a 1954 bajo la dirección de Pedro Comi, y en el que se produjo la visita de Evita, sólo se hace una mención elogiosa a su figura y a la de su colaborador, Manuel Santiago Rocca, con la siguiente aclaración:

Cerrado por el año 1930 el espacio temporal de este trabajo, por haberse iniciado una crisis sociopolítica y económica, reflejo de otra mundial, cuyas últimas consecuencias no se han alcanzado

todavía, nos queda el deber de dedicar este breve capítulo al director siguiente: Pedro Luis Comi. Lo fue por un período de veintitrés años, el más largo llenado por un mismo funcionario de su categoría en la escuela” (Astolfi, 1974: 319).

Desde una perspectiva oficial, es necesario armar un relato en que se oculten lo más posible los elementos disruptivos de la historia institucional para presentar una visión gloriosa” del pasado ajena a los vaivenes políticos del país que eluda pronunciarse sobre lo que posteriormente se ha dado en llamar “la historia reciente”, considerada por entonces un oxímoron, una contradicción que convoca al error y la confusión. Se sostenía que se debía mantenerse una distancia temporal “óptima”, “aséptica” y “retrospectiva” con los hechos como condición para poder comprenderlos. Es posible suponer también que, en cierta medida, esa memoria oficial considerara que para la escritura de la historia de la escuela debía seguir vigente el decreto 4161, sancionado en 1956 por el presidente inconstitucional Pedro Eugenio Aramburu, que impedía toda mención al peronismo por parte de la población. Si bien esto fue anulado en 1964, su espíritu parece haber seguido en pie por mucho más tiempo.

Por todo eso, encontrarnos con la carpeta de Carpena y entre sus recortes saber que Evita participó de la entrega de diplomas de fin de curso de 1946 fue a la vez una sorpresa y una posibilidad de armar relato sobre una leyenda que sobrevoló en la escuela sin ninguna fuente concreta hasta entonces. Queda el desafío de seguir recuperando, junto a los relatos que son fáciles de hallar, a esas historias perdidas, calladas y desaparecidas, en las que anidan nuevos futuros para construir y otros discursos desde el cual habitar el presente.

Epígrafes de las fotos

El Líder. Foto portada: “LA ESPOSA del primer mandatario, durante el acto realizado en la escuela Normal de Profesores M. Acosta”. Foto acto: “LA CEREMONIA de fin de curso de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta, alcanzó grandes relieves, ya que la misma contó con la presencia de la esposa del presidente de la Nación, señora María Eva Duarte de Perón, el interventor en el CNE, Dr. Mordeglia y otros funcionarios del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. En la presente nota gráfica aparece la señora Duarte de Perón haciendo entrega del correspondiente diploma a uno de los alumnos de la escuela de profesores”.



El Mundo: La ESPOSA del presidente entrega los diplomas en la Escuela Normal Mariano Acosta.



UN RECORRIDO HISTÓRICO DEL CONCEPTO DE INFANCIA EN LA ARGENTINA

Rougier, Ailin.

En este artículo me propongo hacer una primera aproximación a la construcción del concepto de infancia en Argentina. Este concepto tiene un carácter histórico, cultural y político y es por eso ha tenido diferentes apreciaciones en la historia. En torno a esta historización, Phillipe Ariès (1987) sostiene que los sectores más jóvenes de la población de Europa Occidental fueron considerados adultos pequeños hasta fines del siglo XVII aproximadamente y que sólo entonces comenzaron a darse las condiciones para que pasaran a ser percibidos como “niños” por medio de un largo y complejo proceso que se terminó de cristalizar a principios del siglo XX. Sin dudas, los procesos de modernización que atravesaron las sociedades occidentales implicaron, no la invención, pero sí una redefinición de las representaciones sociales de la infancia, transformación que estuvo profundamente vinculada con la creación y con la implementación de discursos y prácticas destinadas exclusivamente al tratamiento del sector más joven de la población por parte de actores públicos y privados en el marco de los nuevos Estados nacionales.

En nuestro país, durante el proceso de conformación

del Estado Nación, se conformó la Sociedad de Beneficencia, donde no solamente se recogerá a los/as niños/as huérfanos/as, sino también tendrá el objetivo de poder reinsertarlos en la sociedad. Se pensaba que el Estado daría forma adecuada al tratamiento de la caridad, depositando en las “mujeres virtuosas” de la elite la vida de los/as niños/as abandonados/as y financiando la institución; se alejaba de este modo a la Iglesia de las responsabilidades administrativas. En este sentido, podemos decir que se abría por primera vez un curso distinto de la asistencia social: en adelante formaría parte de la política del Estado, que asumiría su control a través de la élite. El Estado no tenía ningún asilo propio, pero sí los financiaba y controlaba. Se proponía que las instituciones les facilitara a los/as niños/as principios de moral y educación hasta que estuvieran en edad de aprender un oficio. En esta etapa, se presencia por primera vez la “institucionalización” propiamente dicha del niño/a; y se va perfilando un nuevo sujeto: el “menor”, conformando discursos y prácticas que, años después, van a consolidarse con la ley de Patronato de Menores.





Con la constitución del denominado “modelo agroexportador” y las transformaciones sociales de la época, orientadas por una élite dirigente liberal con fuertes ideas positivistas, el escenario de la niñez va a modificarse. La creciente migración europea hacia el país provocó un fuerte hacinamiento urbano, acompañado de una marcada marginalidad, el abandono de niños y el trabajo infantil. A partir de esto, en los discursos empieza a aparecer el delito infantil y juvenil como problema y, en consecuencia, se deja de hablar tanto de “protección” para hablar más de “control”. Lo que preocupaba no era solo el abandono material sino, principalmente, el “abandono moral”. El Estado, en un intento de regular y ajustar las infancias a las normas recurrió, por un lado, a la obligatoriedad escolar y, por el otro, al encierro de los/as menores en asilos e instituciones. De esta manera la infancia quedó dividida entre los/as niños/as, es decir aquellos/as contenidos por la familia y la escuela, y los/as menores que, por pobreza, abandono o marginalidad carecían de una familia “normal”, estaban en la calle o instituto.

Según Gómez (2004), la ‘protección’ a la infancia tendrá a partir de aquí sentidos diferenciados; en primer lugar, se busca proteger (en realidad) a la sociedad, reeducando a los/as niños/as, y por otro lado avanzar en una ‘profilaxis moral’ de los niños en situación de vulnerabilidad. Los discursos comienzan a orientarse hacia la necesidad de retirar a los/as niños/as de las familias en “peligro moral” para educarlos/as en los buenos valores, en el trabajo y disciplinarlos, con el objetivo de contener la

conducta delictiva. De esta manera, la creación de la escuela pública y obligatoria por esos años surge como el elemento indispensable para transmitir los ideales de la educación higiénica y moral, controlar la conducta del niño/a y la familia, regular la edad de ingreso del niño/a en el mercado de trabajo y limitar el derecho de la familia con respecto a la explotación laboral del menor. La escolarización fue, sin dudas, uno de los fenómenos constitutivos de la sociedad moderna.

Particularmente en la época del centenario, comenzó a construirse el binomio niño/alumno. Los positivistas, relacionados con la criminología, proponían la creación de espacios específicos para los/as niños/as por fuera del sistema (huérfanos, abandonados, trabajadores, delincuentes, etc) para principalmente, corregirlos; en cambio, los llamados educacionistas, más relacionados al sistema público de educación, defendieron su inclusión en la escuela. En ese sentido, se empieza a definir al “menor” por un lado, y por el otro la categoría “niño”, en estrecha relación con la de “hijo” y de “alumno”.

En 1919, se promulga la Ley 10.903 de patronato de menores, la cual buscaba una doble operación: por un lado, proteger a los niños de su desamparo y, por otro, a la sociedad, de los ilegalismos de estos niños, los niños “minorizados”, con la idea de ampliar el control social. En ese sentido, la ley constituyó un punto de llegada y de gran simbolismo en cuanto a la intervención y el incremento de los poderes del Estado sobre una parte de la población infantil en detrimento de la patria potestad. Paralelamente, se declaran a principios de la década de 1920 los derechos de la infancia en Ginebra, lo cual repercutió sin duda en la Argentina. Un nuevo interés en la familia y su valorización derivó en propuestas para salvaguardar la niñez que, en la década del treinta, se convirtieron en políticas públicas nacionales de protección y asistencia de los alumnos carenciados. En esta dirección, pueden considerarse las acciones del Consejo Nacional de Educación con la creación de un cuerpo médico escolar; en la ciudad de Buenos Aires con la distribución de la Copa de Leche o la entrega de vestimenta y, finalmente, con la creación de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar (1938) y con el impulso a las Cooperadoras Escolares y a los comedores escolares en el interior del país.

Isabella Cosse (2005) nos permite ver cómo se desarrollaron las políticas de infancia, particularmente durante los años treinta, momento en el que mundo atravesaba una gran crisis mundial. En nuestro país,

como dijimos, empezaron a mutar las ideas de los años previos en torno a los/as niños/as con, por un lado, la proyección de ideas de pureza e inocencia al universo infantil y por otro, rechazar la separación del/de la niño/a de la madre y del ambiente ya que esto podría generarle más problemas de comportamiento, lo cual derivó en políticas destinadas a la familia en conjunto. La familia tuvo, como se puede observar, un papel importantísimo en estos tiempos: era necesario educar también a la familia para que pudiera transmitir actitudes sanas y normas de conductas deseables, tal como Iglesias (1998) define los preceptos del período. Las diferentes iniciativas del período, como la asistencia médica a todos los niños de edad escolar, renovaron las políticas del Estado en relación a la infancia puesto que, como dice Cosse (2005), ya no limitaba sus acciones a la infancia escolarizada, sino que también se había comprometido con la previsión social

En relación a las políticas del Estado respecto a la familia, la llegada del peronismo en la década de 1940 introdujo nuevas formas y significados en la intervención estatal. La “sensibilidad” a la infancia se resignificó. En primer término, se potenció la asociación entre la infancia y la idea de futuro mediante la mirada de los niños como el capital humano del país. Se les proyectaban también rasgos de inocencia y vulnerabilidad a los/as niños carentes de la contención esperada por parte de la familia; desde esta mirada, los/as niños/as de los asilos debían tener una vida similar a los/as otros/as, por tanto, comenzó a haber variadas medidas y actividades destinadas especialmente. Por este motivo, podemos sostener que el peronismo se presentó como la superación de la discriminación en el universo de la infancia, culminando un proceso que se había empezado a mostrar en los años treinta. También se intentó asociar a la democratización del acceso a la recreación, vestimenta y juguetes, dando la posibilidad a los hijos/as de las familias trabajadoras que disfrutaran de su “infancia”, con independencia del origen social de sus progenitores.

En suma, a partir de la década de 1930, se fueron tomando con más interés dentro del campo político y estatal los derechos a los cuales los/as niños/as debían acceder. Se puede notar cómo el Estado tuvo una nueva perspectiva de las políticas públicas dirigidas hacia la infancia, con ciertos esfuerzos por modernizarlas y reformularlas, implementando acciones sociales directas a las familias a partir de la protección de la maternidad y de las niñeces, pero con un marcado tradicionalismo propio de la época

sobre las ideas en relación a instituciones como, por ejemplo, la familia y los roles dentro de ella. Básicamente, se apostaba a mejorar los medios de subsistencia, empleos y salarios, que permitieran consumir una canasta básica, cada vez más amplia, acceder a la vivienda, acceso a la salud y educación, etc. Asimismo, la internación de menores, tan característica de la época anterior era considerada una medida extrema en la readaptación de los menores con “conducta antisocial”. Esta concepción primó durante las décadas siguientes casi sin alteraciones.

Durante los años de la última dictadura militar, la familia fue fundamental en los discursos de los especialistas de la época, con una función muy activa en la tarea educativo-formativo (Iglesias, 2010); las políticas públicas en relación a la infancia ya no serán diseñadas desde el concepto niño-madre sino desde el de familia como elemento integrador. Si bien la gran mayoría de las familias no podían, por diversas razones, y muy especialmente por las condiciones materiales de vida (en proceso de degradación) cumplir su rol, la salud del/de la niño/a era considerada una obligación de los padres y, en segundo lugar, del Estado. El Estado abandonó las funciones paternalistas y asistencialistas del pasado Estado benefactor y deja paso a tres instituciones, que, en palabras de Iglesias (2010), crecen en importancia en este período: la familia, la comunidad y las organizaciones privadas, para controlar y prevenir la conducta de los/as niños/as. Estos años de la dictadura dejaron fuertes consecuencias en la sociedad, con una distancia cada vez más evidente entre los/as que tienen todo y los/as que no tienen nada; ante esto el individualismo cobra importancia, el rol del Estado se desdibuja y la familia y la comunidad aparecen como responsables.

Tal como plantea Sandra Carli (2010), el ciclo que va de la postdictadura al año 2000 ha dejado en la niñez argentina las huellas de cambios muy profundos, en un contexto de una sociedad tremendamente polarizada y empobrecida, lo que implicó diferentes experiencias del universo infantil, muy diferentes a otros momentos de la historia argentina. La población infantil comenzó a experimentar un marcado deterioro económico respecto a la población de sus padres/madres. Al mismo tiempo que sucedía esto y se violaban sistemáticamente sus derechos y posibilidades de acceso, el/la niño/a comenzó a ser considerado, desde los discursos y desde lo legal, como “sujeto de derecho”, es decir reconociendo en la infancia su estatus de persona y de ciudadano/a en todos los aspectos.

Como conclusión de este fugaz recorrido histórico, podemos afirmar que, si bien hubo avances con respecto al reconocimiento de los derechos del/de la niño/a y una ampliación con respecto a las miradas sobre la infancia y los saberes en torno a ella, esto no implicó un mejoramiento de los niveles de vida e incluso, se perdieron condiciones de igualdad para el ejercicio de esos derechos.

El concepto de infancia de hoy en día es un producto de la modernidad y no algo preestablecido y válido para todos los tiempos y sociedades. El papel que el Estado liberal argentino desempeñó como educador a fines del siglo XIX y principios del XX tuvo una relación inequívoca con el proceso de construcción de la identidad nacional. Podemos ubicar en este período la evolución de una nueva actitud hacia la infancia, que pretendía lograr el reforzamiento de un modelo de moral cívica. También puede observarse cómo desde los discursos y las políticas de la época se construyeron infancias diferenciadas: por un lado, los/as niños/as normales, la vida doméstica, la familia, el juego, la escuela; por otro, los/as niños/as anormales o menores, la vida en la calle, el abandono, el delito, el asilo, el reformatorio. Lejos de ser la niñez y la minoridad dos categorías antagónicas y excluyentes, se tratan de dos modos de clasificación mutuamente dependientes, contrastantes y complementarios, y las definiciones de ella y las políticas pensadas para una clase u otra de niños, están habitadas por tensiones y confluencias en cada período histórico.

A pesar de las transformaciones legales referidas a la niñez de hoy en día, cuesta desarmar estos conceptos que aún continúan en muchos aspectos fuertemente arraigados. En tal sentido, esta persistencia tiene que ver con que el Estado argentino hizo uso, desde sus inicios, de representaciones, discursos, imágenes estigmatizantes y normativas de la infancia para definir la ciudadanía del país en términos sociales, económicos, políticos y culturales, al establecer qué niños/as y por tanto, qué hombres y mujeres adultos/as podrían integrarse a la sociedad y a la nación (a la escuela, al consumo, al trabajo) y quiénes quedarían excluidos/as o integrados/as de manera marginal. Sin embargo, también otros agentes y actores sociales, tanto del ámbito público como privado (medios de comunicación, el mundo académico, la beneficencia, etc) han contribuido a la implementación y el desarrollo de políticas públicas y de instituciones para la infancia, en especial las dirigidas a los/as niños/as pobres y minorizados/as.

En suma, hasta mediados del siglo XX, entonces,

la infancia no es plena y explícitamente reconocida como período vital con sus propias características y necesidades, el niño como persona, con derecho a la identidad personal, a la dignidad y a la libertad. El concepto de infancia que enmarca mi reflexión se funda en la concepción del niño/a como sujeto de derechos, lo cual tiene hoy en día implicaciones jurídicas, legales, normativas, éticas y políticas para las relaciones e interacciones de los/as niños/as con sus entornos de socialización y desarrollo: se piensa a los niños/as con autonomía, con historia, participantes de relaciones, con capacidad de participación y con cultura propia. Si bien es importante tener clara la concepción de infancia, no es suficiente si no va acompañada de un cambio de mirada del mundo adulto, del respeto de las leyes vigentes, de políticas públicas reales que atiendan a las necesidades del mundo de los niños/as y respeten sus derechos humanos. Como dice, Mirta Lobato (2019), la idea de infancia con derechos ganó una batalla en el terreno de la legalidad, “el desafío sigue siendo hacerlas realidad”.

BIBLIOGRAFÍA

- Aries, P. (1987). “El descubrimiento de la infancia” en *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Carli, S. (2006). “Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente” en S. Carli (comp.), *La cuestión de la infancia*. Entre la escuela, la calle y el shopping. Buenos Aires: Paidós.
- Cosse, I. (2005). “La infancia en los años treinta” en *Todo es Historia*, vol. 37, núm. 457, 2005, pp. 48-57.
- Gómez, D. (2004) “Genealogía del concepto de Patronato de Menores. Prácticas institucionales desde el torno a la ley 10.903”. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Iglesias, S. (1998). “Un viaje a través de los espejos de los Congresos Panamericanos del niño”. IIN/OEA.
- Zapiola, M. C. (2007). “Niños en las calles: imágenes literarias y representaciones oficiales en la Argentina del Centenario”, en S. Gayol y M. Madero, *Formas de Historia cultural*. Buenos Aires: Prometeo-UNGS.

La configuración de la escuela moderna

Autores/as: Almendras, Silvina Luna; Cancere Emiliano; Davico Hebe De Los Angeles; Díaz Erpen Adrian; Frischman Deborah; García María Del Rosario; Lorenzo Perez Marcela Alicia; Mamani Celeste Analia; Romero Viviana; Diaz Gonza Micaela.

El Martes 18 de Mayo del corriente año se realizó el encuentro llamado “La configuración de la escuela Moderna“ entre la cátedra Canessa de “Pedagogía” y los Espacios de Memoria de la Escuela coordinado por Luz Ayuso y Pablo Pineau, quienes nos brindaron un recorrido histórico de la educación para comprender los distintos modelos de escuelas que hubo desde el Siglo XVII al Siglo XIX: la escuela lasallana, la escuela lancasteriana y la escuela moderna. Para proponer sus análisis han hecho énfasis en dos estructuras:

- las estructuras materiales, por ejemplo: la organización del espacio, la elección de los locales, el mobiliario, artefactos e instrumentos pedagógicos.
- la estructura comunicacional a través del análisis de quién es el que habla, dónde se ubica en el salón, cuál es el flujo de la comunicación.

A través de estas estructuras pudimos ver los matices que hay entre los distintos modelos que estudiamos desde una perspectiva donde nos enfoquemos en el por qué, cómo y para qué dejando a un lado nuestras valoraciones morales si lo que se hizo fue bueno o malo.

Disputa por la formación de jóvenes cristianos

Nos remitimos al siglo XVII, en un contexto que atravesaba Francia, donde había una fuerte recesión económica acompañada de un malestar social y religioso. Esto trajo consigo desorden y un desequilibrio al que había que corregir. Entonces, se buscaba la restauración de un orden en todos los sectores de la sociedad. La educación era imprescindible para poder lograrlo.

En este contexto surge una primera preocupación encabezada por Juan Bautista de La Salle, un sacerdote francés, quien se cuestiona por cómo hacer una escuela elemental para pobres, qué herramientas serían necesarias para abastecer esta institución y el

rol de cada uno de sus actores. Para eso postuló que aquel que enseñara debería tener más conocimientos que los demás, junto con una basta experiencia, una cuestión primordial para enseñar. También para La Salle la formación de maestros era central para formar niños cristianos, mediante el orden y la disciplina. En estas clases, la asimetría entre alumnos y el maestro era muy notoria e incuestionable, dado que creía que era necesario un orden de conducta. De este modo también propuso crear algunas normas de enseñanza. A diferencia de lo que sucedía generalmente, propuso la lectura en francés y no en latín (lengua de la iglesia, “lengua de la verdad”)

Juan Bautista de La Salle se propuso con estas escuelas gratuitas y organizadas mantener a los chicos en la escuela, evitando que estuvieran en las calles. Algo a resaltar es que la escuela debería ser abierta en su totalidad para recibir y aceptar a todas las infancias.

Revolución Industrial y ¿educativa?

Con motivo de la Revolución Industrial se generaron cambios en las ciudades y sus poblaciones. La migración de campesinos para trabajar en las fábricas creció de manera exponencial, lo que generó que se plantee un cambio en la enseñanza elemental de los miles de niños que, junto a hombres y mujeres, acompañaron este fenómeno.

Este cambio tuvo como principal exponente a Joseph Lancaster y su modelo Lancasteriano, el cual consistía en una nueva configuración del aula.

Las aulas eran de grandes dimensiones, lo que permitía que un solo maestro, acompañado de monitores, pudiese enseñar a una gran cantidad de chicos, con el objetivo de abaratar los costos. Los monitores eran un conjunto de alumnos avanzados en determinados temas, que pasaban por grupos a enseñarles. Lo que aprendían era leer, escribir y contar, contenidos que se aprendían de forma separada.

Por otra parte, este modelo, ejecutado por el maestro con diversas herramientas, reguló los tiempos de enseñanza, control y el uso del espacio en el aula, donde la ubicación del estudiante se encontraba en concordancia con los aprendizajes obtenidos.

Además, implementó un modelo de premios y castigos, incluidos físicos, en los cuales se recompensaba a los que se portaban bien y se castigaba a los que no lo hacían, por ejemplo: el uso de orejas de burro al que no aprendía, mordazas a los que hablaban mucho, etiquetas negativas y castigos corporales, entre otros.

Por último, hay que resaltar que estas escuelas no eran gratuitas pero hacían la enseñanza más barata, rápida y con menos docentes.

La escuela: un camino hacia el “progreso”

Durante la segunda mitad del siglo XIX, con los procesos de conformación del Estado-Nación y con la necesidad de forjar una identidad nacional y un ser ciudadano, se adoptaron una serie de medidas en políticas educativas que posicionó a la educación como herramienta para la homogeneización de las masas. Algunas de esas medidas fueron, establecer a la educación primaria como obligatoria (a través de la ley 1420), la formación de maestros y maestras, y la creación de escuelas. También se introdujo mobiliario escolar (pupitres, tinteros, pizarras) y material didáctico para acompañar la enseñanza (libros, cuadernos), algunos de los cuales aún están presentes en el Aula Museo del Mariano Acosta.

La escuela moderna con sus características ha demostrado su eficacia como herramienta para transmitir la cultura a los nuevos (niños) que habitan el mundo y para formar ciudadanos. Claro que este modelo de ciudadano no es unívoco, responde y está atravesado por un contexto histórico, político, económico y social. La escuela de Sarmiento, la de los años 70 en plena dictadura militar, la de los 90 e incluso la de antes del 2020 y la escuela en pandemia, no son iguales y por lo tanto los sujetos que forma tampoco.

En esta escuela global los niños lograron poder seguir una lección simultáneamente de varias asignaturas curriculares ya que en este nuevo periodo la escuela amplió su currículum en materias lo que permite a los nuevos habitantes no solo aprender a leer y contar. Como fue en su momento la creación de material didáctico para cada niño, por ejemplo la multibase, los tinteros, los pizarrones individuales pueda ser partícipe de la escuela. Hoy en día un

celular o computadora, la buena señal de internet, un escritorio son los nuevos materiales didácticos y mobiliarios que necesitamos tener para ser sujetos activos en la escuela, ya que por así decirlo esta escuela en pandemia nos está dando a conocer otro modelo.

La presente nota es una construcción colectiva que intenta recuperar aportes de una clase, su intercambio y complementarlo con reflexiones personales de los y las autoras.



EL OFICIO DOCENTE Y LA NECESIDAD DE LA ENSEÑANZA COMO PROCESO DE CREACIÓN

Liliana Mirabella y Mariano Peltz

La docencia es una actividad integral a través de la cual el conocimiento formalizado permite interrogar, enriquecer e imaginar -de distintas maneras- las situaciones cotidianas, académicas o culturales en general. Guiar, formar y enseñar se va diseñando en el día a día, y resulta fundamental no disociar el saber del hacer, creando espacios de reflexión, discusión y experimentación, en los cuales la teoría y la práctica vayan de la mano. En el actual contexto incierto y movedido que estamos viviendo y sus repercusiones en el mundo educativo, nos parece más sugerente y necesario, abrir y compartir las cuestiones que han guiado el presente trabajo de reflexión con la esperanza que permita resignificar nuestras acciones, atendiendo a la creencia, a la creación y a la recreación escolar y vivencial. Concretamente, sostenemos que la cuestión de la práctica docente en tiempos turbulentos se asienta, dentro de sus múltiples aristas, en una enseñanza que debe darse con otros; de y sobre otros, y que hacerlo bien constituya una de las mejores recompensas para quienes educamos. Porque enseñar se relaciona con lo artesanal, con lo tecnológico; con la creación y culminación de una obra orientada al bien; a lo ético; con el desarrollo de conocimientos para la emancipación y el cambio social.

La enseñanza como práctica compleja y situada

El enfoque economicista del proceso educativo de los años 60 / 70 que llevó a que la educación dejase de ser considerada un derecho para transformarse en una inversión, hoy se profundiza. Más que un trabajo basado en la experiencia y en el compromiso intelectual y emocional, parecería que el “perfil” docente debería concentrarse desde la perspectiva del experto. Un “profesional” capacitado para inculcar técnicas materiales y simbólicas, habilidades y modos resolutorios novedosos basados en su carácter tecnicista; que incentiva únicamente la competencia y el mérito¹. Un docente que forma parte de una nueva manera de concebir la educación, en la que las personas sean entendidas como bienes de capital; como responsables de la inversión educativa y defensores de la meritocracia, en la que la igualdad de oportunidades y el conocimiento del trabajo intelectual no se encuentra igualmente distribuido entre el colectivo.

Actualmente vivimos y convivimos en tiempos en los que el programa institucional de la modernidad está en cuestión. La crisis institucio-

1 Al considerar únicamente la fase instrumental de la tecnología y asumir, en cierta manera, su carácter neutral, se impide reconocer, entre otras cuestiones, a aquellos que detentan el derecho a decidir lo que es tecnológicamente “correcto y objetivo”, o las decisiones que se aplican sobre las informaciones y saberes socialmente relevantes en las redes. No desplazar la mirada de la tecnología en sí misma implica que su aprovechamiento no vaya más allá del uso y de los trabajos relacionados con los modos tradicionales, memorísticos y repetitivos de trabajar en clase; modos a través de los cuales la computadora y los programas son una extensión de los contenidos prescriptos; transformándose en una herramienta desvinculada de los complejos entornos tecnológicos; no siendo valorada para la buena enseñanza interdisciplinaria, integral; ni proyectada didácticamente.

nal nos lleva a replantear la estructura (incluyendo sus dispositivos espacio-temporales), los aspectos organizacionales, vinculares y metodológicos, los roles y las funciones (más allá de la mirada funcionalista) y las maneras de proyectar la enseñanza y el aprendizaje en un mundo vertiginoso en el cual otras esferas culturales, sociales, tecnológicas y digitales ofertan modalidades alternativas en materia educativa. Durante la Pandemia, todos los actores escolares sufrimos transformaciones y nuevas conductas en nuestro accionar. Por supuesto que como docentes, salimos: a) del lugar de la “comodidad” y comenzamos a trabajar con nuevos recursos (tecnológicos e informáticos) para diseñar y establecer estrategias de enseñanza, sellando con los estudiantes una nueva alianza, una causa común orientada a un compromiso moral y ético que nos transformara en “responsables de la responsabilidad ajena” (Meirieu, 1997; como se citó en Litwin, 2016, p.113); y b) de ese cuerpo homogéneo, basado en el servicio público y burocratizado (Birgin, 1999), que de un día para el otro, comenzó a desmaterializarse para dar lugar a su heterogeneidad, que ya estaba presente, pero que terminó por ser un hecho consumado².

Con las políticas de confinamiento a raíz del COVID-19, a su vez, descubrimos que las necesidades y las brechas sociales, culturales, de género se acrecientan. Que la expertiz no resuelve todos los problemas y que día a día, de manera artesanal, debemos construir distintas alternativas de enseñanza para que todos estén incluidos en el proyecto pedagógico. En tal sentido, los desafíos existen y son muchos. Por ejemplo, las relaciones entre tecnología, por un lado, y pedagogía y didáctica, por otro, son complejas como situacionales. Las prácticas del uso de las TIC dependen de la realidad de cada escuela y de los contextos de uso. Se trata de utilizarlas para poner en marcha procesos de enseñanza y de aprendizajes significativos que no serían posibles en su ausencia. Por supuesto que el traspaso de la clase presencial a la clase online implica una práctica reflexiva, transformadora y adaptativa; cuyos propósitos principales se orientan en el desarrollo de conocimientos valiosos; organizando, clasifican-

do y categorizando la información y contemplando los modos de accesos, de usos y de apropiación cotidianos con las nuevas tecnologías. Cuestiones todas que requieren de docentes pensantes, innovadores y reflexivos de la propuesta metodológica (Edelstein, 2002). En consecuencia, el reto es doble: por un lado, trabajar los contenidos por medio de una construcción metodológica que permita ampliar los horizontes; que nos invite a crear e imaginar nuevas maneras de enseñar con intencionalidad; organizar los procesos de investigación a partir de una mirada crítica sobre la cultura gráfica y digital; y por el otro, acompañar las problemáticas y necesidades de los estudiantes que aprenden en un contexto socio-cultural, tecnológico e institucional determinado (falta de recursos artefactuales, problemas de conectividad, el reforzamiento en cuanto al acompañamiento de las trayectorias escolares singulares, el reconocimiento de brechas digitales y de género).

La intención de enseñar tiene que ver con el “compartir conocimiento” (Edwards y Mercer; 1988, como se citó en Feldman, 2010, p. 16) o “significados sociales, construidos por los hombres y cuya proporción principal es proporcionar medios de orientación” (Antelo, 2009, p. 24). Con ofrecer distintas estrategias para llegar a construir y reelaborar nuevos saberes a partir de la curiosidad, el compromiso y el interés, sea cual sea el soporte o los dispositivos para utilizar. Porque el docente que emplea un enseñar significativo es “una buena mezcla de capacidad de comunicación, empatía, carisma, claridad en los propósitos, unidos a la motivación” (Feldman, *ibidem*, p. 18). Es quien reflexiona sobre sus prácticas, planificaciones y evaluaciones según las necesidades diarias, las dificultades que se puedan presentar o los distintos caminos que deben emplearse para acceder a la meta proyectada. Un educador que tiene en cuenta las trayectorias escolares (reales) de los estudiantes además de generar proyectos que consolide una relación pedagógica centrada ni en el docente ni en el alumno sino en una enseñanza reflexiva³.

El desafío está en enseñar a sujetos singulares para la vida, para la ciudadanía, para la cultura y no sólo para el trabajo. Las instituciones son lugares

2 Diversidad que evidencia que los docentes poseemos distintos capitales culturales e institucionales; y que cada uno contribuye con su trabajo para que las/os estudiantes, puedan tener y poner en práctica, a través de diversas tecnologías escolares y digitales, la impronta crítica, social que escapa de los destinos prefijados, que permite vincularlos con el mundo, a partir de sus intereses (Núñez, 2013).

3 Particularmente, creando lazos entre distintos soportes tecnológicos añejos y nuevos, prácticas y saberes; procurando fortalecer, a través del seguimiento y de la contención, entornos de aprendizajes situados, contenedores de los problemas socio-educativos y una sensibilidad teórica y metodológica en los sujetos comprometidos en las situaciones de enseñanza y aprendizaje (Edelstein, *op. cit.*).

de la enseñanza porque siguen implicando intervenir con otro y sobre otro en un sentido formador, transformador y emancipador; porque la liberación de los sujetos es su consecuencia y no el punto de partida. Por otro lado, porque la enseñanza está relacionada con la artesanía, con aquella habilidad de hacer algo bien por el simple hecho de hacerlo de ese modo (Sennett, 2009); y porque hacerlo bien constituye la mejor recompensa para quienes tienen el oficio de educar. Actualmente, además de la comunicación multimedial, formar se relaciona también con el transmitir entre distintas generaciones; donde lo narrativo, lo biográfico y las experiencias sean las bases de la buena formación. Enseñar implica transitar distintos caminos, tiempos y espacios. Aunque el presente sea el que acobije a todas las memorias y temporalidades posibles del pasado reciente y del devenir, creemos fundamental crear una metodología novedosa y una enseñanza poderosa (Maggio, 2012, p. 62) que despierte el interés de docentes y alumnos; que consista en seleccionar casos reales y que promueva el pensar y discernir y por supuesto, el placer de realizar las actividades y propuestas escolares. La docencia es arte y la enseñanza debe transformarse en perdurable, potencial y original en tanto sea producto del que la lleve a cabo. Es un acto de creación, a través del cual “se piensa” ... se crea, se formula, se diseña” (Maggio, ibidem, p. 64). Es proceso y resultado de haber realizado la propuesta con mano propia. De haberla pensado e imaginado, posibilitando mundos posibles. La enseñanza que describimos atraviesa distintas prácticas analógicas y digitales; nos ofrece un marco conceptual de referencia que va de lo general a lo particular; y cuya acción docente en tanto práctica social es un tipo de práctica que no se circunscribe a las prácticas de enseñanza, aunque, por cierto, las incluye. Y como tal “es un tipo de práctica que no permite generalizaciones fáciles ni simplificaciones rápidas, ya que se desarrolla en escenarios marcados por la complejidad que implica lo singular surcado por el contexto” (Steiman; 2018, p. 23). Sostenemos que, si bien “el programa de la modernidad se encuentra resquebrajado”, el docente debe recuperar el trabajo y la práctica artesanal; revalorizar la transmisión y hacer del enseñar su herramienta principal. Por supuesto, que es un hacer desafiante; que implica “la creatividad, la invención, el salirse del guión; experimentar y seguir aprendiendo constantemente” (Alliaud, 2017, p. 9); aunque también signifique hacer justicia curricular.

Conclusión

Estamos ante la encrucijada de extender un criterio de educación cuya tendencia empirista, positivista y funcionalista no hace más que trazar acciones determinadas, definir roles e imponer el proceso educativo como producción cognitiva y técnico-profesional en serie; o la de darle a la formación de los seres humanos la impronta crítica y emancipadora, la posibilidad de ser ciudadanos éticos, responsables y comprometidos con su propia cultura basada en una educación epistemológica que genere conocimientos originales, y promueva la habilidad de pensar, por medio de distintos recursos y tecnologías, en vez de acumular solamente saberes acabados. La encrucijada está planteada: ¿Qué es educar? ¿Por qué y para qué educamos? ¿Existen posibilidades de transformar una educación para la emancipación solamente desde las propuestas y buenas intenciones pedagógicas? O es necesario, ¿contemplar también y reconocer al estudiante que aprende como sujeto de derecho que vive en un contexto determinado? ¿Es posible enseñar con tecnologías orientadas para la emancipación? ¿Y enseñar poderosa y creativamente en contextos virtuales? ¿En qué ayuda y dificulta que la enseñanza pueda ser una experiencia creadora? ¿Nos tomamos el tiempo para reflexionar acerca de nuestra práctica docente y pedagógica? Quizá existan distintas respuestas y posiciones antagónicas o mediadoras, que seguramente no agotarán la reflexión sobre esta temática y que abrirán nuevos interrogantes.

Referencias

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires. Paidós. Capítulos 1 y 2.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*. Buenos Aires. Troque. Capítulo 1.
- Connell, R. (2006). *Escuela y justicia social* (tercera edición). Buenos Aires. Morata
- Dussel, I. (2011). “Aprender y enseñar en la cultura digital”. En: *VII Foro Latinoamericano de Educación. Experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías*. Capítulo 1. Buenos Aires. Santillana.
- Edelstein, G. (2002). *Problematizar las prácticas de la enseñanza*. En: *Revista Perspectiva*. Florianópolis, p 467- 482, Volumen 20, N° 2.

"UN CAMELLO EN LA ESCUELA"

Brian Ezequiel Rivadeneira
Estudiante del PEP

UN POSIBLE ARRANQUE, EL CAPITALISMO

En mi corta experiencia como estudiante voy tomando reflexiones que, creo, me sirven. Una de ellas es la afirmación que más escuché hasta ahora, sería algo así: *“La escuela es un producto de la modernidad, del capitalismo. La república, la nación, la meritocracia, los valores burgueses, la ciudadanía están inmersos dentro del sistema escolar y hacen que cumpla una función ideológica para la construcción del Estado-Nación moderno”*. Analizándolo en términos de Althusser, no sería adecuado ignorar la funcionalidad ideológica que ejerce la escuela sobre los alumnos, pero a la vez estaríamos ignorando la práctica y la historia que tiene la escuela como institución. En ese sentido, Pablo Pineau reflexiona sobre este comienzo de nuestra escuela, no descarta los cimientos capitalistas ni la formación de trabajadores para las fábricas (en una mirada marxista) ni la formación de ciudadanos patriotas (en una mirada liberal). Él plantea que, pese a los cambios producidos en la sociedad, de la cual la escuela no está exenta, el mismo sistema escolar prevaleció como forma hegemónica educativa. Punto a favor para Pineau, ni en Cuba, ni en China, ni en la URSS se puso en cuestión la institucionalidad de la escuela. Es más, en la llamada “revolución cultural” de Stalin se aceptó el sistema estatal educativo y se profundizó la idea meritocrática escolar.

Como la mayoría de las instituciones, la escuela presenta características que la convierten en lo que es. Estos son los llamados “determinantes duros” que desarrolla Jaime Trilla:

- Organización de roles definidos (Alumnos, docentes, director, inspector, etc).
- Contenidos generales (Currícula).
- Rutinas que moldean la cotidianeidad (Normas, y uso del tiempo y el espacio).

- Evaluaciones.
- Obligatoriedad que se convierte en derecho.
- Carácter homogeneizador.
- Gradualidad.

A finales de S.XIX y principios de S. XX, este modelo trató de mecanizar y lograr eficacia en la práctica docente. Para esto la escuela se nutrió de la didáctica. Disciplina tecnicista, en aquel entonces, era la encargada de formular el *“paso a paso”* para impartir la educación. Con esta mirada técnica de cómo aprende un sujeto, muy de la mano del conductismo, la educación se convirtió en otro producto de venta al consumidor. El taylorismo asevera que a menos tareas y menos pasos haga el trabajador, se aumenta la productividad, lo que supone una mejora de ganancias. La didáctica de principios de siglo XX resultaba prescriptiva, creía que por medio de normas, recursos y procedimientos los alumnos podían aprender sin más. Trazando paralelismos, se trata de la eficacia taylorista aplicada a la escuela. Negando todo elemento constitutivo del niño. Pasando por alto el contexto sociohistórico o el grado de complejidad cognitiva que pudo haber desarrollado el sujeto. Este momento histórico de la mirada sobre los sujetos se debe en gran parte al clima de época. El positivismo y la evolución del ser humano (evolución pensada en una sola dirección, como si fuese una recta de largada y meta) hicieron de la escolarización una tarea de “finalización del sujeto inacabado”. El niño entendido como un *no-adulto* a completar. Finalizar el sujeto no sólo es completar la escolarización, sino también la preparación disciplinar para el mundo del trabajo, la llamada disciplina laboral. Es que la obligatoriedad de la escuela primaria no sólo significa un sujeto “más ilustrado”, sino también supone un sujeto responsable. Uno que

cumple normas, que tiene valores, ética y moral, y, por sobretodo, disciplina.

EL SUJETO EN MEDIO DE CLASES SOCIALES ¿EN PUGNA?

En 1848, Marx y Engels escriben: “*el gobierno del Estado Moderno no es más que una junta que administra los negocios comunes de toda la clase burguesa*”. Damos por hecho que las clases dominantes, llámese burguesía o como se le parezca, ejerce el poder de una u otra manera. Si no lo ejerce, presiona por llevarlo de la manito adonde están sus intereses. En esta dirección, la escuela es un lugar en pugna. En Argentina tenemos un Estado que *grosso modo* da los lineamiento político-educativos generales, una currícula oficial. En la currícula tenemos contenidos básicos generales que no tienen nada de neutral ni apolítico. Aún si quisiéramos poner todas las culturas que conviven en nuestro país, estaríamos lejos de la “ilusión neutral”. Es que la cultura en el currículum lo determina la clase dominante. Bourdieu utiliza el término “arbitrario cultural” para definir al currículum, pensando el currículum como la decisión de una clase sobre otra, pero ¿Sólo una cultura hay en el currículum? En la currícula pueden convivir diversas conformaciones culturales con relativa estabilidad, lo que no significa que no haya un predominio de unas sobre otras. Entonces, este tipo de pujas políticas generan diversas lecturas sobre la escolarización, el sujeto y la inclusión, siempre en pos de evitar el fracaso escolar. Porque pareciera ser que quienes fracasan sólo son *los nadies*. Intentemos tirar del hilo.

En nuestro país tenemos educación primaria y secundaria obligatoria, lo cual la lleva a ser de gestión pública (también la hay de gestión privada). Esta escolarización masiva trae consigo algunos “problemas” para los docentes: los chicos que “no aprenden”. Entonces se debaten las causas entre profesores y especialistas: que es la familia, que son las estrategias de enseñanza, que es el chico que debe tener alguna patología... ¿Qué hacemos? Entrevista con la psicopedagoga y derivación al especialista. Sugiere consulta médica, problema individual de la educación. El niño, que cuando termine su escolarización habrá pasado más de 14000 horas sentadito, resulta que tenía falta de atención y por eso no aprendía. Y así: alumno que no se moldea según nuestras propuestas pedagógicas, alumno que tiene alguna anormalidad, es decir, tiene un obstá-

culo interno. Otra situación distinta podría ser la del sujeto que viene de un barrio popular. Se entrevista a los padres y resulta que no desayuna antes de llegar al colegio, tiene dificultades para acceder al material de estudio y sus padres son changarines que a duras lucha alquilan una pieza en un hotel familiar. Diagnóstico: el contexto socioeconómico familiar no ayuda al desarrollo del niño. Entonces, con una mirada derrotista de la educación, porque el contexto laboral de la familia no es algo que la escuela pueda suplir, el fracaso de ese sujeto estará al caer. En ambos casos, nuestra práctica docente y el vínculo con el sujeto parece no estar sobre la mesa. Las soluciones parecen estar afuera, en un fármaco o en una oportunidad laboral para la familia. Podemos poner en balanza ambas respuestas y podríamos quedarnos con la que denuncia y brega por mejores condiciones para los alumnos, pero seguiríamos del lado de la inacción al no poner en cuestión nuestra práctica docente. Nuestro sujeto en cuestión sigue sin obtener la herramienta que lo ayude al aprendizaje ¿Qué hacemos para que pueda aprender?

Si preguntamos sobre *lo natural* de las infancias, seguramente la escuela sea nombrada. Si naturalizamos el acto de ir a la escuela, por consiguiente, también estamos naturalizando que en la escuela nuestro niño aprende y, haciendo una mamushka, podríamos decir que todo lo que ocurre en la escuela es natural. Naturalizamos una práctica que resulta de la construcción cultural del ser humano y de nuestro sistema político-social que es el capitalismo. Y en este acto de naturalizar, el aula no queda atrás. Cuatro paredes, pizarrón al frente, banco grande para el docente y pupitres para los alumnos. Podríamos preguntar en cualquier parte del mundo y no cabrían dudas... es un aula. Es así como resulta natural la escuela y el aula, porque son aparentemente iguales en todo el mundo y por ende sería natural hablar de que allí se genera aprendizaje. Logrando que la escuela, como institución, detente la hegemonía del saber y se pondere más el aprendizaje formal que el no formal. Aún así, sabemos que fuera de la escuela también aprendemos, pero ¿Se aprende de la misma manera? Podríamos preguntarnos desde una mirada psicogenética y diríamos que sí. El proceso interno estructuralmente sería, aparentemente, el mismo. Ahora, si situamos ese aprendizaje y lo ponemos en contexto, la cosa cambia. El aprendizaje resulta inherente al contexto donde el sujeto esté interactuando. De esta manera, la escuela produce un aprendizaje específico que es el escolar (descontextualizado y categorial), mientras que el aprendizaje situado está relacionado a la vida cotidiana y la resolución

situacional de problemas para la supervivencia. ¿Y cómo relacionamos esto con la escuela? Porque, al fin y al cabo, nuestro sujeto no va a recibir el título que acredita la finalización de estudios.

Si pudiese responder tamaño pregunta tendríamos resuelta la crisis escolar. De todas maneras, sí creo que un buen punto de partida es el de repensar cómo miramos a lo que llamamos problema. Si seguimos creyendo que hay una “normalidad” como patrón a seguir, y que esta puede ser lineal, volveremos siempre al inicio. Baquero apunta a que deberíamos mirar el desarrollo como un proceso de cambio en el que se evalúe la distancia recorrida, independientemente de que la dirección no sea la prescripta, ¿Implicaría esto algún cambio en el sistema escolar? No sería una tarea fácil y seguramente demande más presupuesto -o como dirán los policías fiscales, más gasto- ¿Pero acaso “los que fracasaron” no “demandan” también más gasto presupuestario? No le avisen a Milei por las dudas.

A MODO DE REFLEXIÓN

El neoconservadurismo me lleva a repensar muchas prácticas docentes. Entre ella está el *para qué* de mi tarea. Es que me niego a pensar que mi tarea se limita a la formación de sujetos para el trabajo, pero a la vez tenemos programas donde los pibes hacen pasantías *gratis* para empresas. La precarización como el trabajo del futuro. Empresas como Rappi, Uber o PedidosYa lo confirman y no por eso condeno al compañero que se gana la vida arriba de la bici o del auto. La desindustrialización de los últimos 45 años me lleva a pensar que el sujeto que formamos no es para que labore en la SIAM o la VOLCÁN como operario, sino como cajero de papas fritas baratas, ¿De qué sirve entonces la escolarización secundaria obligatoria? ¿Nuestro sistema educativo está preparado realmente para estos “nuevos sujetos”? ¿Nuestra escuela del “todo a todos” que brega por la inclusión, no excluye? ¿Se puede poner la educación del S.XXI en los mismos términos del S.XIX? ¿Mejorar la calificación de las pruebas PISA puede ser una meta para el sistema como sí parece ser para una parte de nuestra política? Con lo que se viene hablando, la respuesta es un tajante NO. Si pensamos que el aprendizaje es inherente al contexto, jamás podríamos creer que en las PISA tenemos el oasis de nuestra “crisis escolar”. Este tipo de evaluaciones pretenden medir el aprendizaje desconociendo el proceso del mismo ¿Puede ser

posible una prueba de preguntas y respuestas estandarizada, como las de CI, que explique lo que pasa en la escuela desde Argentina hasta China y desde EEUU hasta Moldavia? ¿Importa más la respuesta que el proceso cognitivo? Emilia Ferreiro nos dice que “la objetividad no es un dato de partida, sino un dato de llegada”. Ella estudia los distintos “errores” de puntuación que cometen los alumnos. Para lograrlo tuvo que ahondar en el porqué de las decisiones de los niños. Les pregunta porqué escriben los números al revés (o para el mismo lado que las letras) o invierten los números en los dictados (25 en vez de 52). La lógica del error. Algo que las PISA simplemente tildan con verde o tachan en rojo según corresponda al dato objetivo.

Este año de pandemia y cuarentena reformuló completamente el vínculo docente-alumno. También está claro que le movió el estante a los determinantes duros de la escuela, ¿Se le puede llamar clase a lo que los docentes con mucho esfuerzo intentan hacer por videollamada? Si la respuesta es sí, ¿Cuántos determinantes duros conservó ese vínculo docente-alumno? ¿Y se puede hablar de “escolarización virtual” cuando la mitad de los pibes del país están bajo la línea de pobreza y un gran porcentaje no pudo sostener el vínculo virtual? ¿Se perdió el año como muchos sostienen en los medios? ¿Hasta qué punto? Podríamos preguntarle a Acuña que parece tener zanjado el problema educativo. Un viejo dijo por ahí que la historia sucede dos veces: una como gran tragedia y otra como miserable farsa... resta saber si estamos en la tragedia o en la farsa.

Pablo Pineau plantea que “seguimos optando por el camello porque hasta ahora es el mejor animal, y no el único, que nos permite atravesar el desierto”. Sin lugar a dudas que lo es para cruzar el desierto, pero quizás sería hora de volver a pensar la travesía que vamos a hacer. Quizás ya no tengamos que atravesar desiertos. Quizás estemos cuesta arriba. Quizás necesitemos otro animal.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser (1988), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
- Sheila Fitzpatrick (2018), *La revolución rusa*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.

- Pablo Pineau (2001), “¿Por qué triunfó la escuela?”. En VV.AA, *La escuela como máquina de educar*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Jaume Trilla (1985), *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Editorial Alertes, Barcelona, España.
- Magda Becker Suarez (1988), *Didáctica, una disciplina en busca de su identidad*. UNAM. México.
- Carlos Marx y Federico Engels (2012), *El manifiesto comunista*. Editorial Nuestra América. Buenos Aires, Argentina.
- Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (2012), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- Alicia de Alba (1991), *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina.
- Grippo, Scavino, Arrue, “Aprendizaje y participación desde la perspectiva contextualista” en *¿De qué hablamos cuando decimos educación no formal?*. FHCE.
- Ricardo Baquero (2006), *Sujetos y aprendizajes*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires, Argentina.
- Emilia Ferreiro (2018), *Acercas de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito*. México.
- Carlos Marx (2010), *18 Brumario de Luis Bonaparte*. Editorial Nuestra América. Buenos Aires, Argentina.

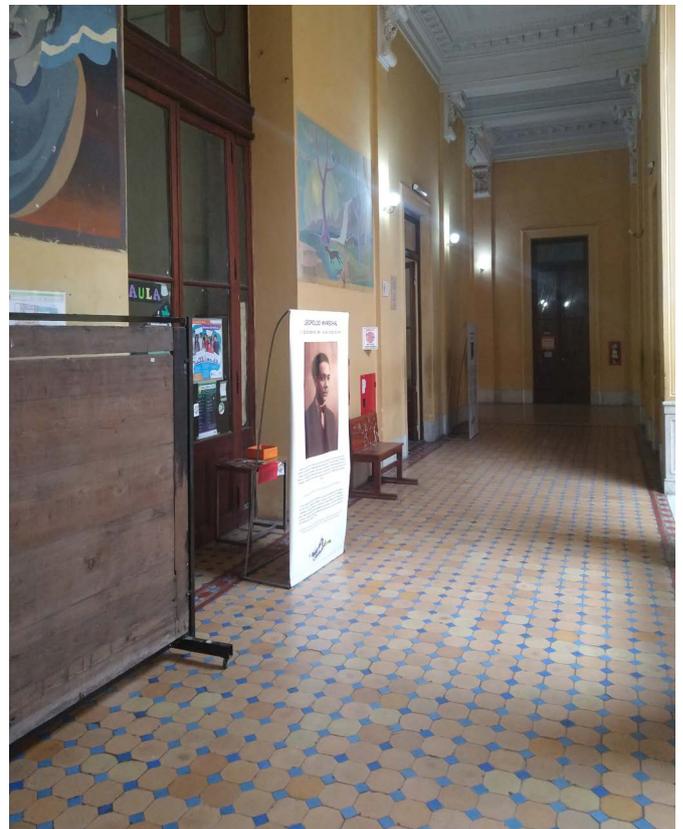
Docentes en los medios

BETTINA DAMATO

Cada 9 de Julio las escuelas tenemos una oportunidad para reflexionar acerca de la idea de independencia. En esta nota realizada en el programa de radio Política por politicxs AM 530 dialogo con la conductora Laura Balhas acerca de ciertos diversos posibles abordajes para trabajar la cuestión de la independencia en la enseñanza de la historia. La historia de nuestro pasado mediante las fechas patrias son oportunidad para tratar la cuestión de nuestra identidad la cual es una construcción siempre colectiva y diversa.

NOTA COMPLETA: <https://radiocut.fm/audiocut/politica-por-politicxs-4167/>

PARTE DE BETTINA: <https://radiocut.fm/audiocut/bettina-d-amato-en-politica-por-politicxs/>



El Acosta en los medios

Néstor Mascaro; Patricia Ayunta; Fernando Falbo; Belen Requejo; Nancy Acosta; Damián Galerti; Camila Bartol; Andrea Giribaldi; Diego Fernández



Durante el 2020 fue necesario reinventar la tarea docente producto de los hechos ya conocidos por todos y todas, en algunos aspectos fue muy descuidado y muy estresante; en otros una posibilidad para conocer e incorporar nuevos recursos en la práctica cotidiana.

Teniendo en cuenta distintos trabajos que fueron surgiendo como la promesa virtual de lealtad a la bandera, el podcast llevado adelante por el grupo de delegados y delegadas, los encuentros de videojuegos vía streaming y muchas otras experiencias; decidimos ir por más institucionalizando este potencial que demostró el plantel docente de nuestra escuela. Así fue como nació Acosta TV.

A lo largo de la primera parte del año, la idea fue dar voz a los distintos espacios del Normal, teniendo en cuenta que nos encontrábamos (y aún nos encontramos) en un marco de incertidumbre educativa y laboral que provocaba una gran dificultad a la hora de planificar el año de trabajo.

El debut fue con los chicos y chicas de 7mo grado contando cómo era ser estudiante en pandemia, qué extrañaban de la escuela “tradicional” y que esperaban para este 2021. Luego aparecieron los distintos ciclos: como El lado de la mecha, donde entrevistados/as del mundo de la comunicación se animaron a las preguntas de los niños y niñas de segundo ciclo; Sabías qué fue el espacio donde las ciencias dijeron “presente” a través de las voces de distintos grados; también hubo lugar para la Memoria, se trabajó en conjunto con los Espacio de Memoria (valga la redundancia) para recordar a los estudiantes desaparecidos/as de nuestra escuela y registrar el momento en el que se plantó un árbol en homenaje a ellos/as y a todas las víctimas de la dictadura cívico-militar.

No es el espíritu de esta nota mencionar todos los trabajos subidos al canal, por lo que injustamente hay varios que no están siendo mencionados; sí queremos resaltar uno de los que ha recibido mayor

cantidad de visitas, quizá por apelar a la nostalgia, por tener como destinatario al tan amplio espectro de los ex alumnos, o quizá porque refleja un gran trabajo llevado adelante por este equipo en conjunto, una vez más, con los espacios de Museo y Archivo: para el festejo de los 147 años se produjeron seis videos que intentaban hacer un recorrido histórico y a la vez emocional por distintos espacios de nuestra querida escuela, allí se pudo contar con el testimonio de cinco generaciones de exalumnos/as narrando sus experiencias, recordando momentos y compartiendo una enorme cantidad de risas y anécdotas de esos que nos acompañan de por vida.

Para esta segunda mitad del año hay mucho trabajo por delante, muchas ganas y muchos proyectos, la incertidumbre en cuanto a la realidad laboral es la misma que a comienzos de año, pero podemos aventurar la continuación de El lado de la mecha y Sabías qué; sabemos que las banderas de la ESI y la Memoria van a seguir flameando en Acosta TV como lo hicieron en la primera parte del año y como lo hacen todos los días en nuestra escuela. Ya hay varios/as invitados/as del mundo artístico esperando entrevistas con distintos grados de la escuela primaria, cursos de secundaria esperando su pronta participación y estamos convencidos de que los más chicos y los más grande (jardín y el PEP) van a ser partícipes, más temprano que tarde, de este hermoso y ambicioso proyecto.



Docente x Docente

Respuestas de Belem Requejo, maestra de 7mo grado Turno Tarde.

1) Qué película y/o serie recomendas

This is us

2) Qué libro/s recomendas

Teoría king kong de ranson house

3) ¿Cuál es tu espacio favorito del Acosta?

El patio

4) Describí 3 características de un “Acostense”

Luchadrx, compañerx y con ideales.

5) En una palabra cómo definirías al Acosta

Familia

Respuestas de Carolina Czml maestra de 3ro B y 2do C

1) Qué película y/o serie recomendas

Serie: Ozark// película: Ray

2) Qué libro/s recomendas

Los viajes de Gulliver//el nombre de la rosa//el último judío

3) ¿Cuál es tu espacio favorito del Acosta?

Cada una de las aulas que me toca habitar

4) Describí 3 características de un “Acostense”

El acostense es compañere, solidarie y, por sobre todo, peronista!

5) En una palabra cómo definirías al Acosta

Una palabra, imposible! Pero una frase sí: es un mar de amor.