



Febrero, 2021

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN**DIRECCIÓN DE PSICOLOGÍA COMUNITARIA Y PEDAGOGÍA SOCIAL****COMUNICACIÓN 2/2021**

La presente Comunicación comparte la transcripción de las conferencias y conversatorios realizados en el marco de los festejos llevados a cabo por el *71 aniversario de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y la Semana de los Centros Educativos Complementarios*.

Dicha actividad se llevó adelante entre el martes 4 y el viernes 7 de agosto y fue producto de la decisión política de visibilizar la rica historia de nuestra Modalidad que durante sus 71 años, a partir de inscribir su práctica educativa en distintos paradigmas, posiciones político pedagógicas y teóricas, creó distintas configuraciones territoriales, que fueron dando respuesta a necesidades y priorizaciones educativas y socio comunitarias como así también instituciones propias, los Centros Educativos Complementarios. Festejar los 71 años, es celebrar la identidad que como Dirección de Modalidad hemos sabido construir.

Las distintas actividades planificadas, implicaron un gran esfuerzo logístico y organizativo ya que nos encontrábamos transitando la situación extraordinaria instalada a partir de la Pandemia por Coronavirus. Todo el equipo de gestión de la Dirección de P Cy PS trabajó incansablemente, cuidando cada detalle, para que cada conversatorio/conferencia, pudiese ser visto por las/os miles y miles de docentes que quisieron escucharlos en vivo por la plataforma virtual, como así también para que los videos queden subidos a nuestras redes sociales y puedan ser reproducidos en cualquier momento; del mismo modo, se organizaron las presentaciones de las/os conferencistas





convocadas/os, se invitó a ex Directoras/es, Subdirectoras/es y una Asesora de la Modalidad para que brindaran un saludo, momento de gran emotividad ya que pudimos volver a pasar por nuestros corazones tiempos, momentos, acciones, decisiones y personas que hicieron y hacen a nuestra dirección de modalidad. Un agradecimiento especial para ellos: Rita Cornejo, Juan Otero, María de las Mercedes González, Mario Molina, Claudia Bello. Alicia Musach y Susana Brardinelli (quien recordó la gestión de Patricia Garavaglia)

Todo esto, como venimos diciendo, no hubiera sido posible sin el permanente acompañamiento de la Subsecretaría de Educación conducida por la Mg Claudia Bracchi y su equipo y sin el equipo de gestión de la Dirección que, en ese agosto del 2020, estaba conformado por Eliana Vasquez, Claudia Lajud, Tamara Rosenbluth, Laura Mortara, Fernanda Aguirre, Silvio Velazquez, Adrián Melo, Analía Tubán, Alejandra Paione, Ileana Escudero, María Gabriela Etchemendy, María Cerdá, Adriana D' Assaro, Mónica Giro, Fernanda Cabeza, Víctor Medina, Mirel Vidal, Marcela Fernández Cardozo, María Carletti, Liliana Urrutia, Roxana García, Javier Armellini, Patricia Ussomorel, Paola Santucci, Sofía Harispe, Emanuel Ocaranza, Gabriela Marzarolli, Claudia Sáenz y Gloria Ponce.

Las conferencias, fueron transcritas y editadas, con la correspondiente autorización de cada una/o de las/os conferencistas. A ellas y ellos, gracias por la predisposición, la amorosa respuesta a la invitación de participar y la generosidad. Gracias a la Dra Verónica Cruz y la Dra María Eugenia Vicente, a las Profesoras Mirta Torres y Claudia Broitman, a la Dra Carina Kaplan, a la Dra Beatriz Greco y al Prof. Daniel Lemme.

1° Jornada. Martes 4 de Agosto.

Apertura de las Jornadas. Intervención a cargo de la Directora de la Modalidad, Lic. Eliana Vasquez

Muy buenos días para todas, para todos y para todes!

Quisiera dar la bienvenida al inicio de las actividades que vamos a llevar adelante para festejar la Semana de los CEC y también el aniversario número 71 de nuestra querida Dirección de Modalidad.





Ustedes saben, quienes me conocen y con quienes hemos venido trabajando desde hace tanto tiempo, que siempre me gusta comenzar agradeciendo. Quiero agradecer en principio a cada una y a cada uno de Uds, por estar presentes, por acompañar a la Dirección, por ser parte de la Dirección, por defenderla, por cuidarla, “por marcar la cancha”, por decirnos qué cosas hay que mejorar, qué cosas hay que cambiar, qué cosas hay que reforzar, por reafirmar lo que hacemos bien, por acompañarnos en lo que hacemos bien; a todas las estructuras territoriales de la dirección de psicología, a todas y a cada una; a las y a los Inspectoras/es de Enseñanza que son quienes traducen en el territorio las decisiones, las definiciones de política educativa en una provincia que como sabemos es heterogéneas, es compleja, es diversa; a nuestros Equipos de Orientaciones Escolar, a los Equipos Interdisciplinarios Distritales, a los EDIA, a los EIPRI, a los COF, a nuestros Equipos Distritales de Inclusión y, por supuesto, también, a los EFTEE, estas estructuras territoriales que hemos creado a partir de la situación de pandemia, a partir de la situación de aislamiento social, preventivo y obligatorio y que no me canso de escuchar las maravillas que Inspectoras e Inspectores de Enseñanza de otros niveles y Modalidades, que Jefes y Jefas Distritales y Regionales refieren cuando hablan de las intervenciones de estas estructuras y cómo van a acompañando un proceso que es constitutivamente complejo. Por supuesto, nombrar y agradecer también a nuestros Centros Educativos Complementarios, las instituciones propias de la Modalidad, el orgullo que tenemos como dirección de contar con instituciones de estas características.

Quiero también agradecer al Equipo de Gestión de la Dirección, a todas, a todos y a cada una/o. Poder llevar adelante la política de gestión, siempre y mucho más en tiempo de tanta complejidad, sólo puede desplegarse, sólo puede realizarse, cuando se cuenta con un equipo con compromiso, con profesionalismo y yo quiero decir otra cosa: con profundo amor por la tarea. Cada una y cada uno de las y los compañeras/os que integran este equipo de gestión del nivel central, siente un profundo amor por la Dirección, se identifica con la Dirección, se siente parte de la Dirección y verdaderamente despliega prácticas absolutamente profesionales pero también amorosas cuando pensamos en nuestro trabajo.

Para este evento que estamos compartiendo hoy, yo quiero agradecerles profundamente a algunas de nuestras compañeras que han puesto todo y más para que esta jornada pueda realizarse. Algunas/os de nosotras/os debemos amigarnos con la tecnología, debimos aprender y verdaderamente en el marco de estos aprendizajes que estamos construyendo en este tiempo,





hubieron compañeras/os que se pusieron al frente y que hicieron que esto fuera posible de la manera en que se está haciendo posible. Yo recién estaba mirando el Facebook y hay casi mil persona en este momento mirando la transmisión y esto fue posible justamente porque estuvo María Cerdá trabajando muchísimo, porque estuvo Gaby Etchemendy poniendo, aprendiendo fijándose en una configuración, en otra, para ver cómo hacíamos para poder estar todas y todos compartiendo esta jornada; estuvo, por supuesto, mi entrañable y querida amiga con quien entramos juntas a la Dirección, aquella primera vez en diciembre del año 2011, me refiero a Laurita Mortara; estuvieron también Fernanda Aguirre y Silvio Velazquez, monitoreando lo que pasaba con la conexión, las preguntas del Facebook, los comentarios... estuvo también Analía Tubán ¡que como no va a estar! Ella lleva a los CEC en el corazón, en la sangre... decimos bromeando que si le sacan sangre, en vez de aparecer el grupo y factor aparece Centros Educativos Complementarios... como no va a estar Alejandra Paione que pensó un encuentro particular para discutir la enseñanza, para pensar la enseñanza, para revisar la enseñanza... y cómo no van a estar, por supuesto, mis dos grandes compañeros de ruta, las dos subdirectoras, con quienes nos toca conducir la Dirección. Me refiero a una entrañable querida compañera y amiga que tiene toda su historia de Vida profesional de la Dirección de Psicología que es Claudia Lajud y por supuesto Tamara Rosenbluth con quien venimos construyendo un camino del que orgullosamente me siento parte. Estoy muy, muy orgullosa del equipo de gestión que pudimos construir, un equipo que se está estaba conformando y que fue atravesado por la pandemia y también por la situación de aislamiento social, preventivo y obligatorio, lo que le das más valor a cada una de las cosas que pensamos, planificamos y hacemos juntas y juntos.

Y por supuesto que voy a seguir agradeciendo a quienes nos acompañan en el día de hoy. Están con nosotras/os la Dra Verónica Cruz y la Dra María Eugenia Vicente, quienes vienen a presentar el resultado o la sistematización de un Proyecto de Investigación realizado en el marco de la Universidad Nacional de La Plata, una producción de la Universidad pública y eso me parece que es lo primero que tenemos que poner en valor; a ello, lo que se le agrega que desde la misma se decidió mirar la dimensión comunitaria en la particularidad de la relación entre familia y escuela entre familia y centros educativos complementarios como expresión del vínculo entre lo social y educativo, focalizando en la particularidad de los procesos de participación. Este proyecto de investigación se presenta hoy como una publicación, coordinada por Verónica y por Eugenia que se llama “Tramas relacionales de las comunidades educativas”. Tanto Verónica como Eugenia,





representan a un equipo de investigación y quienes conocemos mucho a Verónica Cruz, que es la Directora de este Proyecto de Investigación, sabemos que ella no puede pensar el trabajo si no lo piensa colectivamente. Tuve la oportunidad y la suerte de integrar este equipo de investigación, estoy verdaderamente muy agradecida por ello, como así también de compartir la tarea, bajo la coordinación de las compañeras, con Gabriel Asprella, Matías Causa, Liliana Urrutia, Analía Dreissen, Guillermo Almada.

Quisiera darme un permiso: además de ser, tanto Verónica como Eugenia, compañeras con una enorme formación académica, lo que hace que sintamos mucho orgullo por el hecho de que nos estén acompañando hoy aquí, tengo un enorme cariño personal por ambas, pero especialmente por Vero Cruz que es una amiga, una amiga de hace más de 20 años, alguien con quien tuve la suerte de trabajar muchas veces, la última vez entre el año 2015 y 2019, en un momento dónde sentirme alojada por la Universidad y que Vero me haya sumado a su equipo en la Prosecretaría de Derechos Humanos (ella es Prosecretaria de DDHH de la UNLP) me dio la posibilidad no sólo de compartir el tiempo y el espacio con gente querida, sino también con compañeras y compañeros con una formación académica extraordinaria que me permitió aprender y seguir aprendiendo un montón... aprendí un montón de ellos y de ellas, de Verónica y cuando eso sucede, cuando se aprende tanto de compañeras y compañeros, se tienen que poder generar las condiciones para compartir estos procesos que hablan claramente de producción de conocimiento, en este caso, a partir de una investigación que se llevó a cabo en los CEC, que son nuestras instituciones. Por eso, es tan importante que Vero y Eugenia nos estén hoy acompañando en esta jornada que inaugura la semana de los Centros Educativos Complementarios, en esta semana tan importante para nosotras y nosotros, ya que es nuestra modalidad cumple 71 años.

Esta va a ser la primera de las jornadas, pero como hemos adelantado en los flyer, el día de mañana nos estará acompañando Mirta Torres que es nuestra compañera Directora Provincial del Nivel Primario y la especialista en Matemática Claudia Broitman, justamente para discutir cuestiones vinculadas con la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje y de la Matemática. Ojalá puedan acompañarnos, va a ser una jornada enormemente productiva, rica, sobre todo para quienes pensamos la enseñanza en los Centros Educativos Complementarios.





El jueves, 6 de Agosto que es el día que nuestra modalidad cumple 71 años... ¡71 años! Tenemos una historia enorme, una historia que nos enorgullece como Provincia de Buenos Aires... Ese día nos va a estar acompañando Claudia Bracchi en la apertura, nuestra Subsecretaría de Educación que nos envía a todas y a todos un enorme abrazo, un saludo cariñoso a cada una ya cada uno, como así también envía su saludo con gran afecto la Directora General de Cultura y Educación, Agustina Vila. Ese día, el jueves, vamos a contar también, con la presencia, nos va a honrar con su presencia, nuestra también querida compañera de tantos años y tantas historias Carina Kaplan a quien podremos escuchar en una Conferencia a la que llamamos "La dimensión socio afectiva de la trama escolar. Apuntes para el trabajo de los Equipos de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social en tiempo de excepcionalidad". Nos parecía importante pensar nuestras intervenciones en este tiempo, contar con los aportes que Carina nos puede hacer para revisar nuestras prácticas, para pensar la tarea en este tiempo y por supuesto para compartir con ella todo lo que las distintas estructuras territoriales de la dirección despliegan todos los días.

Como última actividad, una actividad muy muy importante también para nosotras y para nosotros: vamos a contar con la Doctora Beatriz Greco y también con el profesor Daniel Lemme; ellos van a ser protagonistas de un conversatorio al que llamaron "Los Equipos de Orientación Escolar: la intervención institucional como experiencia". Se trata también de la presentación de una producción colectiva, de un libro del cual Beatriz Greco es la compiladora y que relata distintas experiencias que recogen una mirada histórica que ayuda a sostener la pregunta por lo que hacemos los equipos de orientación.

La verdad es una propuesta ambiciosa, una propuesta en la que generosamente nos han acompañado todas y cada uno a quienes hemos invitado. Nos gusta pensar que eso tiene que ver con el lugar que la Dirección de Modalidad tiene, en cuanto a que es una dirección única por sus características en la República Argentina, es una dirección que tiene una historia riquísima... y es muy lindo pensar y sentir que nadie quiso perderse compartir con nosotras y con nosotros, estos días de festejo de nuestra historia, pero también días de festejo de una identidad construida.

En las distintas jornadas tendremos sorpresas sorpresa que en términos profesionales y personales me han emocionado profundamente.





Quiero agradecer también al equipo de compañeras y compañeros de planta de la Dirección de Psicología pero especialmente y para este evento a las compañeras y a los compañeros del Departamento de Centros Educativos Complementarios, un departamento que en la estructura que estuvo vigente en la Dirección a partir del 2018 había sido suprimido y que hemos recuperado. Hoy están acompañando en la jornada Patricia Ussomorel y Brenda Camino, quienes integran dicho Departamento, pero también están Walter, Estela y Paola que en un ratito los vamos a poder escuchar en un video que prepararon para nosotras y nosotros... allí también nos estará saludando Celia Mechaguar, a quien quiero agradecer profundamente su participación. Esta es una parte de nuestras sorpresas; ustedes saben, quienes tenemos años en la Dirección le hemos conocido, fue asesora de los CEC, es también una enamorada de nuestras instituciones, una compañera que trabajó toda su vida en los CEC y que, además, ha dejado en la Dirección momentos muy divertidos, dichos que seguimos usando, tenemos de ella los mejores recuerdos... También, con el transcurso de los días vamos a ir contando con compañeras y compañeros, ex directores, subdirectores y asesores de la Dirección. Son Enormes...con todas y todos nos une una relación de respeto, de reconocimiento profesional, de cariño, de admiración... no es fácil ser Director o Directora de la Dirección de Psicología y las personas que nos van a acompañar y a quienes voy a nombrar han honrado esa tarea cada minuto en los que les ha tocado la responsabilidad de conducir una Dirección como la nuestra. Me estoy refiriendo a Rita Cornejo, a Juan Otero, a María de las Mercedes González, a Mario Molina, a Susana Brardinelli, a nuestra querida Claudia Bello y Alicia Musach que fue, además de una gran Subdirectora, mi Inspectora, a quien queremos y admiramos muchísimo. Todas ellas y ellos, nos van a estar acompañando a lo largo de estas jornadas.

Y ahora sí quiero referirme puntualmente a la jornada del día de hoy, por qué esta jornada, por qué Vero y María Eugenia en la jornada del día de hoy.

En principio porque miraron a los CEC. El proyecto de investigación miró a los Centros Educativos Complementarios y eso es un hallazgo porque no hay otras investigaciones que hayan observado y estudiado a los CEC; luego porque los CEC son nuestras instituciones, son instituciones únicas en la Argentina, instituciones de enseñanza y cuidado que extienden y complementan la jornada escolar de niñas, niños y adolescentes; son instituciones que piensan la tarea, que piensan la enseñanza, que piensan el aprendizaje, la convivencia, desde el enfoque de derechos; son instituciones con un anclaje fuertemente comunitario y sus prácticas, claramente desde su





existencia como Centro Educativo Complementario tensiona, interpela al formato escolar hegemónico. Sí nosotras y nosotros observamos como los CEC organizan los agrupamientos, los tiempos escolares, como se definieron los ejes curriculares y los núcleos de problematización de la propuesta curricular de CEC, como se trabaja a partir de proyectos, seguramente afirmaremos que son instituciones que han avanzado en dar respuesta justamente a algo que muchas veces miramos críticamente en relación al formato escolar hegemónico. Los CEC han avanzado en interpelado eso y en esto me parece que es una institución que debiese ser mucho más mirada, mucho más reconocida, mucho más mostradas porque verdaderamente son instituciones donde suceden cosas maravillosas.

Para poder desplegar la tarea, el equipo de investigación contó con actores estratégicos, que tienen nombres y apellidos y que ocupaban en ese momento determinado puesto de trabajo en distintos CEC. Para nosotras y nosotros, es importante nombrarlas y nombrarlos porque ellas y ellos representan a esa parte de la comunidad educativa que protagoniza, junto a las y los estudiantes y las familias, la experiencia educativa que se vive todos los días en nuestras instituciones. Cuando la Universidad investiga también es importante que como institución pública, reconozca a todas estas/os docentes que generosamente compartieron sus saberes, sus experiencias, que pudieron decir qué son los Centros Educativos Complementarios y cómo se materializa, cómo se expresa, se traduce esta relación con las familias en clave educativa y también comunitaria y por eso queremos nombrar a todas/os quienes fueron entrevistadas/os: Ximena Biosca del CEC 801 de San Isidro, Claudia Minor del CEC 801 de Rivera y Selva Pretty del CEC 802 de Villa Maza del Distrito de Adolfo Alsina, a Juan Carlos Soldavini, Coco, como lo conocemos tantas y tantos del CEC 801 de Berazategui, Analía Gaspareti, a Pamela Quintero y a Iris Gallo del CEC 801 de Berisso, queridísima compañera Iris que integró el equipo de gestión en el año 2012 y 2013, y cómo dejar de nombrar al Director del CEC 802 de La Matanza, a Oscar Campostrini, a quien cariñosamente le decimos Colo, un compañero tan querido por este equipo de gestión y que tiene una referencia tan enorme para los Centros Educativos Complementarios, al igual que Noly Marchetti del CEC 801 de General Alvarado; ella se llama Noelia, pero nosotras y nosotros, cariñosamente en el mundillo de los CEC, le decimos Noly. Me está faltando un querido compañero, propulsor de sueños colectivos, profesor de educación física él y director del CEC 802 de Olavarría, Silvio Moncany. Muchas de estas compañeras y compañeros que estoy nombrando, además de ser directoras y directores de CEC, integrantes de EOE de nuestras





instituciones, forman parte, se han organizado, en lo que ellos han llamado, desde el año 2016, “El colectivo de los CEC”. Y esto lo quiero nombrar porque pensarnos en colectivo, tiene que ver con cómo pensamos nosotros y nosotras la tarea en la Dirección de Psicología: la pensamos en colectivo, la pensamos en comunidad y me parece que el hecho que los CEC, se hayan conformado como colectivo también habla de la identidad de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social... somos esto, somos en comunidad... hemos construido esta identidad y estamos orgullosas y orgullosos de pertenecer a la Dirección de Psicología. Yo es la segunda vez que me veo honrada en ser la Directora de esta Modalidad y quiero decirles a todas y a todos **que es un sueño cumplido**, es el lugar donde quiero estar, donde queremos estar...estamos muy orgullosas/os de lo que estamos haciendo, estamos muy orgullosas/os de lo que ustedes están haciendo en territorio, todas y cada una de las estructuras territoriales...

Habiendo dicho esto, habiendo dejado en claro que los años de la Dirección se festejan, que la identidad se festeja y se honra, que no es lo mismo hacer una jornada que no hacerla, que 71 años de vida de la Dirección son muy importantes, que nombrar y dar lugar a los Centros Educativos Complementarios es muy importante también y habiendo dicho esto, entonces, doy por inaugurada de la jornada, agradeciendo profundamente nuevamente a todos y cada uno y enviándoles un abrazo afectuoso, lleno de cariño que porta el orgullo de ser parte de la Dirección!

Que tengan y que tengamos cuatro hermosas jornadas de encuentro y de trabajo!

Link del Video: https://www.facebook.com/watch/live/?v=333309544365370&ref=watch_permalink

Conferencia a cargo de la Dra Verónica Cruz y la Dra María Eugenia Vicente. Presentación del libro “Tramas relacionales de las comunidades educativas”¹

Presentación a cargo de Analía Tubán: Este libro que hoy presentamos comparte desde la Universidad Pública una producción colectiva, a partir de dos investigaciones realizadas en el marco del Centro de Estudios Trabajo Social y Sociedad, de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP

¹ Coordinadoras: Verónica Cruz y María Eugenia Vicente. Autoras/es: Verónica Cruz, Ma Eugenia Vicente, Matías Causa, Gabriel Asprella, Eliana Vasquez, Guillermo Almada, Analia Dreizen, Liliana Urrutia. Bosque Editoras. Febrero 2020.





Sus páginas son producto de las reflexiones generadas durante los últimos cuatro años, a partir del intercambio con grupos de docentes y familias de instituciones educativas de la Pcia de Buenos Aires.

El estudio se enfocó en la reflexión sobre la significación de “comunidad educativa” y su relación con los procesos de democratización, las lógicas de participación y las estrategias de inclusión educativa de las infancias vulnerabilizadas.

Y, en un segundo momento, se orientó al análisis de la relación entre las familias y los CEC, reconociendo las estrategias participativas desplegadas por las familias y cómo las mismas interpelan las propuestas socioeducativas, poniendo en tensión las posiciones que dicotomizan la lectura de la trama relacional existente entre lo familiar, lo escolar y lo socio comunitario.

Lectura de los CV de las conferencistas a cargo de Brenda Camino y Patricia Ussomorel.

Transcripción a texto de las conferencias:

María Eugenia Vicente:

Muchísimas gracias a todas por la presentación, por las palabras, pero sobre todo por darnos el honor de compartir con ustedes esta investigación materializada en esta producción colectiva que pudimos realizar desde la universidad pública y con mucho placer, ya que trabajar en la recuperación de experiencias e historias construidas por compañeras docentes, es siempre un desafío.

Nuestra investigación reconstruye de manera abreviada la historia de los CEC, visibiliza su definición, sus marcas de origen y sus desarrollos a partir de experiencias absolutamente particulares. Fueron los y las integrantes de estas instituciones inscriptas en sus territorialidades, quienes desde su palabra y desde su labor cotidiana en el engranaje socioeducativo del sistema, quienes nos permitieron hacer, construir, pensar, diseñar y llevar a cabo este proyecto que hoy comunicamos en esta publicación.

Como equipo investigador, y con el orgullo de haber tenido en el mismo a Eliana Vasquez y de haber contado con su capital cultural específico en esta temática, compartimos el deseo, el interés





y la apuesta por pensar y pensamos en la relación entre Universidad y Sistema Educativo, desde la producción de conocimientos dirigidos a fortalecer la educación como derecho. También el desafío fue trabajar de manera interdisciplinaria, desde las contribuciones del Trabajo Social y del campo de la Educación, desarrollando este proyecto desde el Instituto de Estudios denominado “Trabajo Social y Sociedad” dependiente de la FTS UNLP; estableciendo una interlocución con los equipos del sistema educativo provincial en un contexto sumamente adverso.

Ahora bien ¿porqué estudiamos lo que estudiamos?

Hacemos la pregunta y a la vez nos re preguntamos ya que la respuesta no es unívoca, quizá no es totalmente conocida para nosotras mismas, ni se agota en una enunciación compartida en este momento. Pero arriesgamos a decir algunas cuestiones que sí hemos debatido y consensuado al respecto.

Investigamos los procesos educativos complementarios desde la convicción de su importancia para las comunidades, las familias y fundamentalmente para les niños. Decidimos indagar este tema también por la alta valoración y respeto al trabajo docente; y por el reconocimiento –desde nuestra perspectiva teórica, metodológica y política- de la constitutiva complejidad que supone el trabajo en el campo social -y en particular en el educativo,- en la sociedad contemporánea.

Otra razón se vinculó a la trayectoria de trabajo en instituciones educativas de la mayoría de los integrantes del equipo, combinada con el recorrido en la universidad pública. Y por qué no, quizá también por las marcas que la escolarización primaria ha dejado en cada una de las biografías de quienes nos abocamos a estas búsquedas. Marcas que se inscriben en nuestras subjetividades y nos movilizan a reponer en la agenda pública y en la agenda académica, estudios situados que contribuyan a fortalecer la educación como derecho.

No decimos nada que ustedes como docentes de los CEC no sepan, al contrario, fue la rica posibilidad de dialogar desde sus saberes y de sistematizar algunas de las experiencias construidas por ustedes, la que motorizó esta tarea sintetizada en el libro que hoy presentamos. Cabe aclarar que de ningún modo, lo que compartimos como resultado de la investigación, tiene un propósito de generalización o de comparación, pues ir en esa dirección demanda un trabajo diferente teniendo en cuenta la complejidad y la escala que supone relevar las experiencias de





todos los CEC de la provincia de Buenos Aires. No obstante, sí destacamos lo valioso del análisis de las experiencias para visibilizarlas, compartirlas y enriquecerlas desde la diversidad de elementos que las componen y desde la pluralidad de prácticas que las sostienen.

Pluralidad con hegemonía digamos, en el sentido de los consensos construidos desde una mirada crítica respecto de comprender a los CEC en este caso, como instituciones educativas profundamente ligadas no sólo a lo educativo, sino también a la organización social del cuidado como dimensión que viene siendo tematizada en clave de derechos, en una temporalidad reciente, y fuertemente marcada por las luchas del movimiento feminista.

Es precisamente desde esa posición que en el estudio cobra relevancia el análisis de la relación entre el estado, la educación, las familias y las comunidades; desde un entramado conceptual que nos permitió reconocer en el trabajo de campo, los múltiples entrecruzamientos y reconfiguraciones que dan cuenta de tramas vinculares heterogéneas, donde se expresan conflictos y resistencias, pero también apuestas colectivas.

Las enseñanzas, las propuestas de formación, y los proyectos institucionales conformaron el universo de análisis que nos permitió el conjunto de reflexiones que compartimos en el libro, y que no anticipamos acá así alimentamos la invitación a leerlo y enriquecerlo, reconociendo el carácter abierto y espiralado del conocimiento social que nunca se reduce a una acumulación de datos y hechos.

Por ello, en esta intervención decidimos contarles algo así como “la trastienda” del trabajo que realizamos y que se completa con esta instancia de devolución a quienes son sus protagonistas, cuestión que no siempre sucede. Y en este caso, que suceda, no es algo aleatorio, sino la consecuencia de la coherencia y del compromiso no solo del equipo, sino especialmente de Eliana que en su actual función, una vez más muestra su posicionamiento respecto de la producción de saberes y de su puesta en diálogo con las prácticas de gestión y de intervención para mejorar lo que hacemos tanto desde la universidad como desde las instituciones y desde las comunidades, con relación a los derechos de las infancias, en particular con el derecho a la educación. También nos interesa señalar que entendemos la investigación como dimensión constitutiva de toda intervención en lo social, y por tanto, como práctica social que en última instancia, busca desnaturalizar, desocultar los efectos de la dominación traducidos en violencias que vulneran





derechos. Y en ese movimiento, también la investigación y el análisis reflexivo de nuestras prácticas, contribuye a legitimar lo que hacemos y a resignificar procesos en un escenario por demás complicado como fue el de los años 2015 a 2019.

Construimos **tres preguntas básicas** cuyas respuestas –nunca agotadas- ustedes las pueden vislumbrar a lo largo del libro.

La primera, **¿qué es la educación?** Rápidamente decimos es un derecho, pero ¿qué significa definirla en términos de derecho? y si es un derecho, ¿cómo el mismo se concretiza cuando hay una gran heterogeneidad y disparidad en la oferta de servicios educativos? Y a la vez hay también una enorme pluralidad de trayectorias de vida y de escolarización de niños, niñas y jóvenes, que demanda ser reconocida y trabajada en el marco de la obligatoriedad escolar. Evidentemente para responder a estas preguntas el discurso de cierta retórica de derechos deviene insuficiente y hasta inadecuado, si no lo ponemos en diálogo con los saberes disciplinares y los saberes de las propias comunidades. Con lo cual estos debates exigen de una mirada relacional, que reconozca que los contextos son parte constitutiva y constituyente del texto. Por eso titulamos el libro “Tramas relacionales (...)” y aborda la cuestión desde una estrategia metodológica cualitativa, buscando recuperar las voces de los propios actores y actrices presentes en el escenario educativo, mediante la observación, la entrevista, el registro y el análisis de documentos de política educativa e institucionales.

La segunda pregunta **¿qué es la institución educativa?** cuya respuesta implicó a grandes rasgos, recorrer ambos términos, es decir la institución pensada como el interjuego de lo instituido y lo instituyente; y la educación como práctica social transformadora, que a la vez interviene garantizando el derecho universal a la educación, no homologable a la homogeneización de itinerarios que lejos de reconocer la diversidad, desiguala y excluye.

La apuesta fue pensar las instituciones educativas –los CEC- en plural pues no hay “una” institución, desde sus potencialidades como espacios socio-educativos complementarios, buscando conocer cómo se habitan, cuáles son los proyectos y acciones en su devenir cotidiano; cómo se acompañan las diferentes trayectorias; cuáles son las dificultades. Es decir nos interesaba recuperar una definición no idealizada ni prescriptiva de los CEC, que capturara lo que allí se produce y entrama en términos de construcción identitaria, en tanto instituciones





condicionadas por las regulaciones sistémicas, pero portadoras de espacios de soberanía, de autonomía relativa que permiten direccionar lo que hacemos en clave de transformación social.

La tercera pregunta alude a **¿qué entendemos por comunidad educativa?** en principio la definimos como una construcción situada, que no puede definirse de manera unívoca ni escindida de su inscripción en contextos socio-culturales particulares que van configurándose como territorios que entrelazan sujetos, historias, instituciones, relaciones, tramas en las que las familias participan con diferentes estrategias, intereses y apuestas.

Verónica Cruz

Buenos días a todos, a todas, a todes; un profundo agradecimiento a la Modalidad y especialmente a la Directora que a su vez es una gran amiga y sobre todo me interesa remarcar y poner en su justo valor la profesionalidad, la seriedad en el trabajo, el compromiso ético y político con el ejercicio profesional y con el ejercicio de la función pública que Eliana Vásquez pone en juego en este y en los diversos espacios socio-laborales donde ella interviene.

Nos conocemos con Eliana desde hace muchos años, nos conocimos por la Facultad de Trabajo Social en la relación docente-estudiante y luego cruzamos algunas experiencias de militancia tal como decían las compañeras en la presentación, en el marco de nuestro querido sindicato de la Provincia de Buenos Aires, el SUTEBA, donde aprendimos mucho en el ejercicio de discusión plural, de debate político respecto de cómo se conquista el derecho social a la educación, y cómo se construyen escenarios que permitan que la misma se materialice como derecho.

Entiendo que este hermoso acontecimiento es una muestra de lo que se puede construir desde el espacio público, desde la educación pública con un posicionamiento ético que sustenta esta política que lleva adelante Eliana y todo su equipo. Así que, para quienes nos están escuchando, quiero decirles que no se pierdan la oportunidad de aprovechar todo lo que esta gestión a cargo de la Modalidad tiene para compartir porque sin dudas, sus propuestas reconocen y fortalecen las construcciones previas.





Recordaba recién cuando mencionaban que las compañeras y compañeros de los distintos CEC de la Provincia de Buenos Aires que nos están viendo, el CEC 801 de Tandil fue mi primer lugar de inserción laboral allá por el año 92, por lo cual tengo un profundo reconocimiento por el trabajo en los CEC y en los Equipos de Orientación, de los cuales también he sido parte durante varios años.

Estas experiencias muestran que nuestras trayectorias socio-profesionales, docentes y de gestión nunca fueron individuales, pues nadie llega solo a ser lo que es, siempre hay en estas historias unos colectivos que lo hacen posible, en el marco de proyectos políticos compartidos que hacen que hoy seamos lo que somos, y que estemos desde este lugar pudiendo compartir un pedacito de lo que hemos hecho a lo largo de estos años. Así que nuevamente gracias, gracias a todes por esta invitación.

Intento retomar donde María Eugenia dejó, en la socialización del recorrido que nos propusimos con la investigación y que está, en gran medida, sintetizado en el libro que aquí presentamos, donde se sistematiza el trabajo realizado por nuestro equipo en dos estudios, el primero vinculado al análisis del derecho social a la educación particularizando en la educación secundaria obligatoria; y el segundo focalizando la mirada en la educación complementaria a partir del servicio educativo que ofrecen los Centros Educativos Complementarios. El recorrido fue delimitado temporalmente entre los años 2015 y 2018, un período sumamente complejo para la educación y para el campo de los derechos de quienes vivimos del trabajo en general.

En la misma tónica de no contar lo que el libro contiene, me remito a enunciar algunas cuestiones que consideramos centrales para este intercambio.

Una de ellas refiere a pensar **la producción de conocimientos desde un compromiso con las realidades cotidianas** que queremos transformar, distanciándonos y oponiéndonos a toda lógica extractivista. Es decir, pensando el aporte de la universidad pública y de la investigación a la resolución de problemas sociales que afectan la vida de nuestros pueblos. Esto se pone en evidencia si miramos el contexto disruptivo de pandemia en el que nos encontramos, y frente al cual nuestra universidad y el sistema universitario en general, vienen haciendo contribuciones sustantivas desde diversas acciones tales como la producción de investigaciones acerca de las





vacunas, la producción de alcohol en gel, de barbijos; el acompañamiento en los comité de crisis, en el campo de la salud y de la asistencia entre otros.

De lo anterior se desprende la necesaria **reflexión crítica sobre el contexto y el proyecto socio-político, económico y cultural** que el gobierno instituye en el periodo 2015-2018, reinstalando con fuerza el ideario neoliberal. Un proyecto gubernamental que produce un vaciamiento de lo público, pone en tensión toda lógica de derechos, reinstala discusiones desde posiciones que invitan a pensar la educación como un servicio esencial, en lugar de pensarla como un derecho social. Hubo en esos años fuertes embates contra la educación pública, que pueden observarse en los intentos en 2018, de cerrar seis Centros Educativos Complementarios, más algunas escuelas rurales y escuelas de islas. Y ya como expresión dramática y extrema, la tragedia de la Escuela N° 49 de Moreno que nos llevó a Sandra y a Rubén, entre otras acciones quizá más sutiles pero igualmente preocupantes, que erosionan las posibilidades de garantizar una mayor inclusión educativa.

Estos componentes de contexto dieron marco a la investigación que hoy compartimos y que fue producto de la riqueza de la **mirada interdisciplinaria**, así como de la decisión de visibilizar el trabajo de los CEC como parte del circuito educativo y de cuidado de nuestras infancias.

Otra dimensión que resultó estratégica para comprender el objeto de estudio fue **la trama normativa** y su relación con el conocimiento, las culturas institucionales, y los saberes de las comunidades. Ahí pensamos también la centralidad de acompañar los procesos de cambio y de reflexión en los modos de pensar las intervenciones, pues no alcanza con lo que prescriben las leyes. Hay en el acontecer cotidiano de las instituciones un conjunto de situaciones que nos generan incertidumbres e incomodidades que es necesario tramitar, problematizar y politizar, si buscamos construir desde una posición que tense las lógicas hegemónicas.

Estos escenarios **invitan a hacer lugar a la interpelación** que nos dirige permanentemente el orden simbólico; a pensarnos desde lógicas de construcción instituyentes, movilizadas por un pensamiento situado, crítico, controversial, que nos permita reflexionar sobre lo que hacemos para hacerlo mejor. Ahora bien, eso sólo es posible si somos capaces de producir desplazamientos más o menos significativos de aquellas miradas moralizantes o idealizadas, para pensar las





instituciones y nuestro trabajo como un complejo entrecruzamiento de saberes adquiridos y de aprendizajes por alcanzar.

Y si de interpelaciones se trata, queremos decirles que una primera inquietud estuvo dada justamente por la dimensión “complementaria” del trabajo de los CEC. Nos y les preguntamos **¿complementaria de qué, de quiénes?** Pensamos que esta pregunta era sencilla de responder –o al menos eso parece- unas décadas atrás cuando ubicábamos cierta lógica de complementariedad que orientaba el funcionamiento institucional moderno, donde familia, escuela y comunidad eran una trilogía de encastre más o menos coincidente. Esa realidad **¿sigue siendo igual? ¿Podemos seguir pensándola del mismo modo bajo la impronta de la complementariedad? ¿Podemos enriquecerla desde otras dimensiones?**

No es sencillo responder a estas preguntas por varias razones. Una de ellas, es el propio carácter polisémico de los conceptos que los hacen portadores de diferentes significados. Otra es la dimensión situada y relacional de esa construcción, que lleva a pensarla respecto de un entorno social, de un conjunto de instituciones que intervienen a partir del conflicto que supone también mirar lo diverso, la interculturalidad, la interseccionalidad.

Ahora, si pensamos lo complementario dissociado de la corresponsabilidad, que es también otro concepto que viene de la matriz de los derechos, de la familia como institución que también se va reconfigurando y transformando en el devenir histórico; y de lo comunitario sin reminiscencias idealistas ni humanistas, entonces esa noción de complementariedad pierde potencia.

En contraposición, entendemos que **lo complementario está articulado a la política**, a la posibilidad de promover proyectos colectivos que conformen entretejidos institucionales, familiares y comunitarios que alojen a las infancias desde lugares singulares a ser habitados. Ahí el poder en tanto capacidad para disputar en función de lo que queremos construir; y en tanto categoría de análisis para leer esos escenarios en clave de complejidad, es un recurso sustantivo pues permite movilizar energías en función de una direccionalidad deseable.

Invitamos a partir de la lectura del libro, a capturar esta complejidad, desde un ejercicio de reflexividad crítica sobre nuestras propias prácticas y sobre lo institucional mismo, a fin de que esas instituciones efectivamente sean escenarios de acogidas posibles, dinamizados por procesos





democratizadores que generen mayor inclusión y reconocimiento desde lógicas de cuidado socialmente organizadas.

Esa forma habilita a la vez recorridos de participación en proyectos colectivos que se contraponen a la burocratización de la educación, y que ineludiblemente demanda un trabajo permanente de problematización de las desigualdades tan palmariamente y dolorosamente exhibidas en este contexto de pandemia.

Algunas de estas cuestiones indagamos en la investigación, formulándonos preguntas que mantengan lo preguntado en su problematicidad, que no provoquen cierres sino nuevas aperturas para que devengan de lo novedoso, otras figuras de lo pensable. Y esto no se reduce sólo al trabajo en la investigación, es también necesario y pertinente en la intervención cotidiana. Por ejemplo, si yo estoy preocupada por ver cómo lograr la participación de las familias, estoy partiendo del supuesto de que hay familias que no participan, y la no participación es un modo de participación también. Claro que pensarlo de esta forma involucra un fuerte interrogante en nosotros, en la propia institución educativa; excepto que acordemos con aquellas acepciones de fuerte impregnación que instalan los programas del Banco Mundial o del BID con la retórica del “promover la participación” pero con una impronta colonialista. Eso no es participación, la participación en tanto práctica de distribución democrática del poder nunca se piensa de arriba hacia abajo.

También al momento de compartir aportes desde lo que estudiamos quienes estamos en las universidades públicas, en este caso haciendo referencia al campo educativo, y a la permanente apuesta por garantizar el acceso a la educación en todos los niveles, en tanto derecho; afirmamos dos cuestiones: la primera, desmentir la desafortunada expresión de la ex-Gobernadora, respecto de que “nadie que nace en la pobreza llega a la Universidad;” y la segunda, en franca oposición a esta afirmación, la expresión de lo que nuestra querida Stella Maldonado tantas veces advertía al decir que la escuela no debe ser un espacio que “anticipe destinos” reproduciendo lógicas excluyentes, sino un espacio que construya destinos desde horizontes deseados y proyectos compartidos.

Quienes trabajamos en y para la educación pública, tenemos la responsabilidad y la obligación ética y política de problematizar ciertos discursos, de desnaturalizar lo que hacemos, trabajando





con el conflicto, con una perspectiva de justicia social y curricular, para asegurar este derecho reconocido en el plano jurídico a veces parece desdibujarse. Ese movimiento requiere de un pensamiento pedagógico de la resistencia, con un potencial emancipatorio, que dote de mayor autonomía lo que hacemos en pos de forjar una construcción cultural dialógica en las instituciones educativas y familiares, reconociéndolas en su pluralidad, en su diversidad.

Requiere también del deseo de seguir indagando y estableciendo interlocuciones que, de manera conjunta, permitan formular nuevas preguntas, desde la diversidad de saberes y composiciones disciplinares de nuestros propios equipos de trabajo, sin que las relaciones de poder establezcan jerarquías que subordinen o limiten la participación autónoma y democrática de cada uno y cada una, pues la construcción de una cultura institucional basada en el respeto y en el ejercicio de los derechos.

Dicho esto, y para ir sintetizando y cerrando esta intervención, quisiéramos también señalar la importancia de **repolitizar las tramas relacionales** en las que trabajamos, en las que estudiamos, en la que convivimos, también en los entornos comunitarios; reconociendo nuestra propia construcción subjetiva, como sujetos políticos que disponemos del poder en tanto capacidad que lleva a movernos y a mover el mundo. La educación y la producción de conocimientos son actos profundamente políticos, que nos posibilitan direccionar nuestras prácticas para conservar, para reproducir; o bien –y es deseable que así sea- para transformar las realidades desiguales e injustas en las que vivimos. Ese giro es posible si comprendemos que las instituciones son escenarios, espacios de juego donde interactuamos disputando un capital cultural, en función de intereses ligados a proyectos que fortalezcan el ejercicio de la educación como un derecho social.

Y actividades conmemorativas como éstas, plena de historicidad, de experiencias y saberes movilizados desde la reciprocidad y la convicción de producir cambios aún en tiempos difíciles, dan cuenta del compromiso de este colectivo que hoy conforma la Modalidad de PC y PS en nuestra Provincia, trabajando de manera persistente en la construcción de realidades más justas e igualitarias. Muchas gracias!





2° Jornada- miércoles 5 de agosto.

Link del video: https://www.facebook.com/watch/live/?v=1381533825569753&ref=watch_permalink

Conversatorio con Mirta Torres y Claudia Broitman "Planificar propuestas didácticas de Matemática y Prácticas del lenguaje contemplando la diversidad"

Presentación a cargo de Alejandra Paione. Lectura de los CV de las conferencistas

Mirta Torres, Directora Provincial de Educación Primaria

¿Cómo están? Muchísimas Gracias por esta invitación. Quiero recordar que tengo un afecto especial por los Centros Educativos Complementarios (CEC) porque compartí con ellos una





experiencia maravillosa en el año 2006/2007 desde Psicología, respecto de la atención de los chicos con sobriedad. Fue una experiencia absolutamente desafiante que atravesó la gradualidad. Digamos que salió a llevar hacia la superficie a chicos y chicas que venían de repetir dos o tres años; repetían primero, repetían segundo, repetían tercero y cuando llegaban a cuarto tenían 12 ó 13 años y eso era, un verdadero problema para la relación en el interior del aula, debido a que tenían ya otros intereses. La verdad, fue una ruptura que le infligimos con los CEC a la organización graduada de la escuela porque allí había niños y niñas casi adolescentes de 11-13, en años diversos de la escolaridad, de la trayectoria escolar, que tenían los mismos problemas por no saber, por ignorar, lo que la escuela esperaba de ellas o ellos.

La escuela suele esperar que todos los niños y las niñas manejen algunos saberes que no manejan y la única respuesta que el sistema graduado solía ofrecer era la repitencia. En general, dice Flavia Terigi –a quien Ale Paione acaba de citar-, la única manera de reagrupación que encontró la escuela graduada fue la repitencia. Cuando un niño o una niña repite se reagrupa, se une a otro grupo y entonces más que producir un esfuerzo de acercamiento de la enseñanza al punto de aprendizaje en que está el niño –el mismo que no llega a darse cuenta de no haber aprendido lo que la escuela espera- más que hacer ese esfuerzo de acercarnos, lo acercamos a él o a ella a niños que saben menos porque son más chicos, porque están en un grado menor al que debería estar cursando. De modo que estamos ante un desafío de la atención a la diversidad, a la heterogeneidad. Voy a citar a Claudia Broitman, mi compañera, que coordinó el equipo de producción del Diseño Curricular de Matemática 2008; ese diseño tiene una *presentación*. Siendo docente en UNIFE, una de las estudiantes dijo que la lectura de esa presentación..., la hacía llorar (y francamente es extraño que un Diseño Curricular haga llorar a alguien...). Realmente quiero tomar lo que Claudia y el grupo que integraba ese equipo curricular dicen en algún momento de esa presentación: la heterogeneidad no puede ser tomada como un problema a solucionar; la heterogeneidad es un aspecto absolutamente esperable en cualquier grupo humano, el del aula, este que tenemos aquí, con los muchos maestros y maestras que nos están escuchando. La heterogeneidad es esperable, es *natural*; hay que trabajar con ella, no es un problema a solucionar, es una realidad. Entonces, esa heterogeneidad efectivamente se enfrenta con una propuesta que no la considera, una tradición didáctica, una tradición de enseñanza que no toma en cuenta la diversidad esperable. No sé si la palabra *natural* es adecuada, con lo cual no estoy desmintiendo a tu compañera, Ale, que decía “la diversidad es insoportable” porque





verdaderamente es difícil trabajar con la diversidad. Tu compañera lo decía con conocimiento de la situación.

Primero quiero, de algún modo, hablar -antes de empezar a enfrentar lo de este pluri-año o plurigrado que atienden los y las docentes del CEC-, sobre esta diversidad explícita. En el CEC se atienden chicos y chicas de distintos años y entonces la diversidad no es un problema, es lo que ocurre. Pero antes, como Directora de Primaria, quiero compartir con los y las colegas de los CEC una necesidad: establezcamos acuerdos con las escuelas primarias cercanas que compartan la matrícula, la misma matrícula; chicos y chicas que coinciden en la escuela tal y el CEC tal. Me parece que tenemos allí una necesidad de hacer explícito el reconocimiento de “qué bueno que haya un CEC cerca”. La existencia del CEC es una respuesta y un reconocimiento de que muchas situaciones se han transformado a través de los años y esas transformaciones han ido cambiando la relación de la sociedad con la escuela. La mamá trabaja muchas horas fuera de la casa, la familia no tiene trabajo formal, los horarios de encuentro más o menos prolongados entre adultos y niños son inmanejables. Muchas veces, un niño no sabe si es lunes o es domingo, si va o no va a la escuela. En ese desorden, el trabajo familiar ordena pero el trabajo informal que predomina no termina de hacerlo y los chicos y las chicas tienen muchas inasistencias. El entorno ha cambiado, la organización de la escuela primaria se ha ido flexibilizando en muchos aspectos. En ese proceso, los acuerdos con los CEC brindan la posibilidad de definir en qué aspectos se pueden complementar ambas instituciones. En aquella experiencia de aceleración, el CEC recibió a los chicos y las chicas en sobreedad para decir “Bueno en unos meses de atención efectivamente focalizada sobre los contenidos que tiene que saber, este chico que está hace dos años en cuarto, va a pasar a quinto -aunque sea en el mes de agosto- y lo vamos a acompañar para que le vaya bien”. ¿De qué se hizo cargo el maestro o la maestra de CEC? ¿De qué se hizo cargo el maestro o la maestra de primaria que se sumó a este proyecto?

La intervención prevista en el programa de aceleración con estas niñas y estos niños que venían tan desorganizados en su trayectoria escolar, fue la intervención de una tutoría, la de una mamá u otro adulto que le ayudaba a organizar la carpeta, a saber que para el jueves tenía que llevar leída o ensayada la lectura de tal fragmento del cuento, que lo acompañaba en la resolución de algunos aspectos que habían quedado pendientes de la tarea escolar e incluso en las tareas mismas. Pero esa era solo una parte y me parece que el CEC tiene una identificación con esta situación. Era la parte de ayudarlo a recuperar frente a su grupo escolar un lugar de cierto prestigio. Fulanito/a que





nunca daba en el clavo con la respuesta que la maestra o el maestro solicitaba, volvía al grupo escolar -porque no dejaba de asistir a su año, a su aula- con más respuestas, con más seguridades, con más aliento de quien lo acompañaba *en el otro turno* -o en la extensión de la jornada escolar porque también hubo grupos de aceleración en las escuelas-. Esta tutoría tenía también otras caras: el diálogo con la maestra o el maestro a cargo de este niño de trayectoria irregular en el aula de la escuela, porque el o la docente que lo atendía en ese tiempo de aceleración, le decía “¿Viste cómo lee mejor fulanito/a?”, “¿Te diste cuenta que ahora empieza a tratar de resolver los problemas solo sin mirar lo que hizo el compañero?”, “Ahí te mando lo que fulanito/a escribió porque me emocionó”. Detrás de esto hay una revelación para todos nosotros y nosotras. El niño de escuela primaria es un niño que está aprendiendo a hacerse cargo de lo que la escuela espera, que está necesitado de un acuerdo respecto a la importancia de la tarea, la que se hace en la escuela –que muchas y muchos suelen dejar incompleta- y de la que se hace en casa, un acuerdo entre la escuela y la familia o entre la escuela y el CEC. Cuando algunos de nosotros o nosotras íbamos a la escuela, hace unos cuantos años, la tarea era vista como imprescindible, no sólo por la maestra sino por la familia también. Y ese acuerdo es el que terminaba por convencer al niño o la niña de que ahí había algo sobre lo que todos y todas esperaban que él o ella cumpliera.

De modo que un aspecto del que el CEC se hace cargo es este aspecto de la tarea pero que trasciende la tarea misma. Lo que hace es ofrecerle a este chico o chica un espacio seguro que le permite mejorar su lugar en el grupo de compañeros/as y frente al maestro. El grupo de compañeros/as empieza a advertir que él o ella cambió su lugar. Primero porque lo advierte y después, porque el maestro o la maestra también da señales de reconocer y valorar que esta niña o este niño empieza a disponer de algunas respuestas. El o la docente del CEC lo ayudaba con este “Te mandé lo que escribió porque...”. Quiero decir, el lugar de... -voy a decir la palabra “apoyo” aunque no es la que más me gusta-, es un lugar importante en la configuración social de un gran número de niñas y niños que cursan la escuela primaria. No siempre hay detrás de ellas o ellos una estructura social y familiar que responda a cierta expectativa que tiene la propuesta de la escuela primaria. Hay una expectativa estructurada de cierta manera por supuestos que han sido transformados por la realidad social..., hay una expectativa de un niño que va a traer una tarea hecha... Entonces, este apoyo que alguien le brinda, que contribuye a la formación de la idea de *qué se espera que yo haga la tarea*, esa expectativa de formación de un niño como alumno, como





estudiante, es una expectativa que siempre se construyó colaborativamente. Este niño o niña, después de las cuatro horas, si alguien no se lo recuerda, por suerte, se olvida de que es alumno/a, vive como lo que es, un niño o una niña. De modo que hay un costado, un aspecto del rol del maestro o maestra de CEC que verdaderamente beneficia y enriquece a las escuelas primarias cercanas. No quiero decir que sea imprescindible considerar al CEC como complemento efectivo de la escuela sino que, existiendo en muchas zonas la posibilidad de prolongar el tiempo dedicado a la propuesta escolar, de prever un tejido de intervenciones complementarias de enseñanza y mutuamente enriquecidas y valoradas por ambas instituciones, es en ese tejido en el que el lugar de la tarea escolar se construye como un lugar respetable y respetado que los chicos y las chicas pueden empezar a tener en cuenta.

Ahora bien, existe otro aspecto. Al volver al día siguiente, el maestro o la maestra dice: “Vamos a seguir trabajando sobre lo que ustedes pensaron en casa. A ver ¿qué respuesta encontró fulanito/a?, ¿qué encontraron ustedes?”. Esa construcción anticipada, *correlacionada* entre los adultos, valoriza la tarea, ayuda a volver a incorporarla, a retomarla como continuidad en la situación escolar. Quiero decir que el darle sentido a la tarea es una construcción conjunta, un sentido social y escolar de retomar y avanzar sobre lo enseñado y sobre lo aprendido. Es una manera de construir -entre docentes y entre estudiantes y docentes- una responsabilidad conjunta. Ese lugar es muy respetado cuando lo asume el CEC. El lugar de apoyo es un lugar que se fue revelando como necesario a causa de ciertos cambios, de ciertas transformaciones en la relación entre la familia y la escuela. Un chico o una chica tienen que aprender progresivamente algo que también refiere Flavia Terigi, a consolidar una relación con el aprendizaje. En muchos chicos y chicas predomina la relación de baja intensidad con el aprendizaje, de baja intensidad con el saber y eso no es responsabilidad de los niños y las niñas. Quiero dar un ejemplo que escuché de un colega de secundaria absolutamente respetable, entusiasmado con lo que enseña, pero que dice un poco decepcionado: “¿Qué les va a interesar a estos chicos la célula si se la pasan con el telefonito?”. Yo lo transformaré en “¿Qué les va a entusiasmar a estos chicos la célula si vos no le mostrás cómo te entusiasma compartir el tema?”. Porque lo más valioso que los chicos aprenden en la escuela es una forma entusiasta de relacionarse con el conocimiento. Si nosotros o nosotras no tenemos entusiasmo por el conocimiento -poco, mucho- y lo transmitimos así, eso es lo que aprenden. Lo que necesitan de nosotros es descubrir que uno o una se puede entusiasmar con la célula, con los poemas de Federico García Lorca, con ser capaces de resolver





una situación problemática en matemática... A todo eso tenemos que ayudar, a que sea el entusiasmo lo que los o las ayude. Hay un error dando vueltas porque la escuela está como empeñada en disimular que el aprendizaje es interesante. La escuela se pasa “motivando” con aspectos que no tienen nada que ver con el sentido del conocimiento que estamos transmitiendo. Patricia Sadovsky -voy a citar algo de matemática- vio una propuesta en un libro donde unos niñitos dibujados en la página estaban pescando ¡números primos! Tenían una cañita de pescar y en la lagunita había números, había que pescar los números primos. Yo me pregunto: ¿qué relación tendrán los números primos con la pesca? Es imposible de descubrir. ¿Por qué no creemos que pueda haber una relación significativa que haga que los niños y las niñas se entusiasmen sin disimular? Si el conocimiento que queremos transmitir es interesante -algunas veces más para unos que para otros-, no es necesario, es impropio, *darle gusto de frutilla al antibiótico*.

Lo que acabo de plantearles es que reconozcamos qué importante es la tarea que el maestro o la maestra de CEC, ayuda a valorar. Es un trabajo entre el o la docente de la escuela primaria y el o la docente de CEC, cuando el niño o la niña tiene la suerte de encontrar un complemento, una acción conjunta que le permita significar el lugar de la tarea, cuando la tarea tiene sentido. Destaco, pues, el lugar del maestro o maestra que acompaña a un chico o chica a completar o resolver una tarea que quedó para después del horario escolar como un lugar absolutamente valorable.

Dicho esto, paso a dialogar con ustedes sobre cómo trabajar -es lo que se espera que Claudia y yo compartamos- con esta población escolar procedente de distintas aulas, de distintos años de la trayectoria escolar, con este plurigrado, pluriaño o como deseen llamarlo. Voy a conversar primero, a compartir con ustedes dos o tres ideas sobre el encuentro de grupos de niños o niñas de diversas escuelas que cursan primer ciclo desde la mirada de las prácticas del lenguaje. Vuelvo a referirme a Flavia Terigi, ustedes saben que ella hizo su tesis sobre la enseñanza y el aprendizaje en contextos de pluriaño de escuelas rurales. Ella plantea una cosa que me pareció muy impactante: en un grupo muy diverso, explícitamente diverso, donde hay niños y niñas de primero, de segundo y de tercero -y, a veces en las escuelas rurales, niños y niñas de inicial que están compartiendo el grupo escolar-, lo primero que tenemos que saber es que cuanto más... -voy a decir una palabra que no es la aceptada- cuanto más elevado sea el tratamiento de un





tema, cuanto más interesante o desafiante sea, aunque esté un poco lejos de los niños o más pequeños, más aprendizajes se registran en todos los integrantes de ese grupo heterogéneo.

El maestro o la maestra puede sentirse desesperado/a -y con razón- si en septiembre, los más pequeños o pequeñas que cursan primero no pueden escribir o no se atreven a hacerlo, y en su preocupación le dedica tiempos más extensos a sus intervenciones en alfabetización. Pero también ellos/as deben participar en las otras situaciones, por ejemplo, *seguir la lectura de una novela* y acercarse a distintos subgrupos a lo largo de los capítulos: “Hoy me siento un rato con ustedes para que dramaticen el diálogo entre Pinocho y Gepetto dentro de la panza de la ballena” y acompaña a los más chiquitos o chiquitas con el texto delante para releerles y pedirles que lean o “hagan que lean”. Algunos o algunas van a poder hacerlo con ayuda de la maestra y otros/as van a hacer que lean porque conocen mucho el texto, algunos casi de memoria. Si acompaña ese ensayo, estos chicos o chicas están habilitados/as para leer, aun teniendo poco conocimiento de la lectura. Como conocen la historia y ensayan con el maestro/a y la dramatizan para los de tercero y cuarto que están presentes, ese momento es muy desafiante para todos y todas porque mientras el maestro/a les presta el libro, sugiere que fulano/a haga de Gepetto y su compañero o compañera de Pinocho, les pide a los demás que los ayuden a darse cuenta cuáles son las palabras que dice Gepetto, cuáles las que dice Pinocho y en ese juego ingresa la indicación de los de tercero: “Tenés que fijarte que tiene una rayita y es la de diálogo, acá uno habla”, “Fijate que Gepetto le pregunta y están los signos de pregunta”, “Fijate que ahí dice: ‘dijo Pinocho’, está Pinocho, ¿viste? la de papá con la i”. Allí tenemos un trabajo donde todos están aprendiendo. El contexto es el mismo: lo que circula alrededor de Pinocho y cómo logra salir de la panza de la ballena. Mientras los de tercero están efectivamente reconstruyendo la secuencia de acciones que hizo que Pinocho apareciera en la panza de la ballena, que se encontrara con su padre, que planeara la salida, los más chiquitos o chiquitas están detenidos/as en esto que van ofrecer a sus compañeros y compañeras que tiene que ver con la dramatización de un diálogo verdaderamente dramático e interesante de la historia. Hay una transformación en la panza de la ballena y el maestro tiene que hablarla con todos y todas. Pinocho es exigente, caprichoso, desobediente y mentiroso pero en la panza de la ballena se hace cargo de su padre y le da la mano para llegar en la oscuridad de ese trayecto y saltar al mar cuando la ballena estornuda. Como él es de madera y flota lleva al padre sobre los hombros. Este intercambio sobre lo leído es para todos y todas; para el que está tratando de aprenderse las palabras de Gepetto o de Pinocho lo lleva a mejorar como





lector, a largarse a leer, a saber que “me fijo acá”, que “me doy cuenta que dice Pinocho porque está la de papá con la l”, y a los otros, a indicar la raya de diálogo, el signo de pregunta.

Esa reflexión de la transformación del muñeco en un momento cumbre, dramático -¿Qué pasa? ¿Se los tragó una ballena?- hay una transformación y si el docente o la docente la habla con todos y todas, estos chiquitos o chiquitas tendrán más ganas de leer. Cuando Pinocho le dice: “Dame la mano, papá, que yo te guío, subite a mis hombros que me hago cargo”, este diálogo con todos y todas -que es un diálogo entre lectores y lectoras- es un diálogo de análisis, es un diálogo dirigido a pensar sobre el lenguaje: “Fíjense cómo cambió Pinocho, nunca antes había dicho palabras como esas”. Si hay una situación propuesta para el grupo completo que consiste en seguir la novela de Pinocho por capítulo durante una semana y media, todos y todas están aprendiendo.

El ámbito del CEC es un ámbito donde efectivamente los chicos o las chicas tienen más posibilidades de compartir, como naturalmente se comparten aspectos, que no se hubieran tenido en cuenta si solo hubieran estado intercambiando entre niños y niñas de primero. Los y las más grandes son capaces de conceptualizar la raya de diálogo y el signo de pregunta porque lo están poniendo al servicio del sentido de lo que necesitan, los/as más pequeños o pequeñas para poder dramatizar el fragmento. ¿Qué comparten? Comparten Pinocho. Comparten una reflexión que tal vez surja entre el maestro o maestra y los más grandes: esta transformación del muñeco que se hace cargo y empieza a ser un niño. Entonces en ese diálogo -que es para todos y todas, que se elabora entre el maestro o la maestra y los más grandes-, todos los niños y las niñas aprenden más. Claro que el maestro o maestra se tiene que detener a ensayar la lectura, pero los demás participan. De eso se trata, hacernos cargo de la heterogeneidad según los avances que se va recogiendo de cada subgrupo. Este no es un saber del plurigrado, es un saber del docente que debe mantenerse vivo en cuarto año de la primaria, en cuarto año de la secundaria, en inicial... Los chicos y chicas aprenden unos/as de otros/as. Y si el maestro o maestra del CEC que tiene primer ciclo, seguramente en ese “mezcladito”, una gran mayoría escribe por ejemplo: “Pinocho *savó* a su padre”, no dice “salvó”. En quinto año también van a encontrarse con niños o niñas que se traguen la L de “salvó” o se traguen la R o la N en “el *pade* de Pinocho es *capítero*”, en lugar de “el padre de Pinocho es carpintero”. Se tragan la consonante final de sílaba en primero, en segundo, en quinto y hasta en sexto. Echen un vistazo sobre eso, vean que persisten en los o las que tiene poca práctica de la escritura, hablo también para el maestro o maestra de CEC de segundo Ciclo. En muchos chicos o chicas, una idea que es muy observable en los que recién se





alfabetizan, es que todo se arregla con el patrón consonante-vocal, como las palabras “taza”, “mesa”, “casa”, “silla”, “pato”. Todo se arregla así, hasta que tienen que escribir que “el padre de Pinocho es carpintero”. Si el maestro o maestra toma esta situación -que seguro es reiterada porque la encuentra en la escritura del de tercero, en la de cuarto, en la de primero (en quien es esperable)-, explica para todos y todas en el pizarrón: “Chicos, muchos de ustedes se confunden y escriben ‘capitero’...”. Entonces lo escribe con hermosas letras mayúsculas impresas y les dice: “Hay muchos que se equivocan porque se tragan, se saltean, se les cae la consonante al final de sílaba ‘car-pin-te-ro’...”. Esta explicación que la va a entender un poquito más el o la de cuarto que el o la de primero, también le ayuda al de primero. Me permite -a mí, docente- decirles “Fíjense, antes de decir que terminaron, si en ninguna palabra se les cayó la consonante del final de sílaba”. Es un saber que los y las de cuarto ya necesitan tener conceptualizado, es decir, explicado; pero al de primero, el maestro o la maestra le va a decir “Te falta una R en esa palabra. ¿A ver dónde hay que ponerla? Fíjate donde la ponés; escribí otra vez la palabra debajo”. Esa intervención que va sobre el ejemplo en el más pequeño o pequeña es un problema que se comparte en el plurigrado. Si el maestro o maestra levanta el ejemplo puntual (“capitero”) hacia la conceptualización, esta es una propuesta de plurigrado. Tomar el ejemplo particular, agregar otros ejemplos –“*estonudó la ballena*”, “agarró a Gepetto de la mano y *sataron* al mar”- y dialogar entre todos y todas hacia la conceptualización del problema que se reitera –asegurarse si va o no una consonante al final de ciertas sílabas- es un trabajo que en el plurigrado no se hace para algunos, se hace para todos y todas. De esa conceptualización construida entre el maestro o maestra -que es la voz cantante- y los niños y las niñas, todos y todas aprenden. Al más pequeño o pequeña, el o la docente tendrá que seguir diciendo “Te falta la N”, “Te falta la L”, pero al mismo pequeño o pequeña también le sirve cuando el maestro o la maestra señala el cartel que dice “A veces las sílabas terminan como en ‘carpintero’...”. Esa intervención, el poder hablar de algo que les ocurre a muchos o muchas, no daña al más pequeño, todo lo contrario.

La frase “El muchachito” va separado porque el artículo se escribe separado del sustantivo, insistiremos sobre ello en cuarto, y al más chiquito o chiquita le indicaremos “la-mesa”. Pero cuando en el aula conviven niñas y niños de diversos años, estos problemas que vemos de manera recurrente, se discuten entre todos y todas, entre los de primero o segundo y los de cuarto que escriben todo junto: al chiquito o chiquita le sirve puntualmente de ejemplo; al más grande,





para empezar a reflexionar, para tener disponible un saber que utilizará para otros ejemplos; y a todos y todas, para empezar a escuchar a hablar de artículo y sustantivo.

Creo que me fui de tiempo. Lo que quiero compartir con ustedes para cerrar y dejarla a Claudia, es que el plurigrado existe en la ruralidad y también, en las escuelas del AMBA con 38 niños y niñas; todos son plurigrados. En quinto año, nosotros/as registramos niños y niñas que escriben todo junto lo que va separado. No uno, muchos niños y niñas que escriben *catel*, *patalon* o *se-cuela*. Entonces, tomar ese problema y compartir tanto el ejemplo, como el camino que se transita desde el ejemplo hacia la conceptualización -así como la indicación del maestro o maestra al decir “Revisen esto que trabajamos el otro día”-, es bueno para todos y todas. Cada uno de los niños y niñas aprende algo, en la medida de sus posibilidades. Algunos o algunas aprenden una cosa, que el artículo va separado del sustantivo; algunos o algunas a revisar que “la” no va junto con “mesa” y otros/as, cuando el maestro o la maestra les dice “la mesa” va separado. Por lo tanto, asuman el plurigrado apuntando hacia arriba, jamás hacia abajo salvo en las intervenciones individuales en un pequeño grupo. Quiero decir, ¡desafíenlos!

Hasta aquí estuvimos hablando sobre aspectos relacionados con lo más obvio de la lectura y la escritura; obvio porque se oye –la lectura del diálogo entre Pinocho y su padre para que las y los compañeros los escuchen y aplaudan- u obvio porque se ve a simple vista que se tragó la R o N en “carpintero”. No voy a llegar a hablar de lo menos obvio, a dar el salto entre “dónde conviene poner el punto” en una narración extensa ni a otras reflexiones como la transformación de Pinocho en un muñeco que deja de ser desobediente para -ante el grave peligro- hacerse cargo de su padre.

Pero quiero decirles, para terminar, que el CEC es un lugar donde -sin la exigencia de la acreditación- podemos después de terminar la tarea o de revisar lo que se enseñó ayer a la tarde o esta mañana en la escuela- podemos, decía, levantar la ambición de nuestra mirada. Porque leer Pinocho por capítulos permite detenerse en aspectos básicos de la lectura y la escritura, distintos según la situación de cada estudiante, pero a ningún niño o niña le hace daño compartir también, entre más chicos y más grandes, las reflexiones sobre *lo no dicho* en la historia de la marioneta que, por supuesto, es posiblemente lo más trascendente: para llegar a ser “un niño, un ser humano...”, ¡cuánto debió transformarse Pinocho! Para formar lectores y escritores es imprescindible abrir a estas reflexiones. A todas y todos se los está favoreciendo...





Gracias, nada más.

Claudia Broitman- Especialista Área de Matemática

Buenos días a todos. En primer lugar quiero agradecer la invitación a compartir este espacio y la muy cálida presentación que hicieron.

Voy a compartir algunas reflexiones para pensar sobre esta cuestión de la diversidad en la enseñanza. Esta diversidad en la clase para la enseñanza en las matemáticas es posible contextualizarla para el caso de los CEC que tienen esta particularidad próxima a los plurigrados, de agrupar niños de diferentes edades, grados y niveles de conocimiento. Pero, en realidad, como recién decía Mirta, todo grupo es de alguna manera un plurigrado. Entonces creemos que algunas de estas orientaciones o sugerencias que trataremos hoy, pueden ser pensadas para todos esos grupos, en donde hay chicos de grados diversos, para ciertos pequeños grupos con los que se realizará un trabajo de remediación (o nueva enseñanza), para los agrupamientos que puede organizar alguien del equipo directivo cuando ofrece a los maestros que va a dedicar una hora semanal a trabajar sobre cálculo mental con niños de grados diversos, para cuando un maestro de apoyo o bibliotecario junta 4 o 5 chicos de un grado o un ciclo, a pedido de los maestros, para volver a enseñarles alguna cosa que esos alumnos no aprendieron en su momento.

También el aula común se caracteriza por su enorme heterogeneidad interna, así como las aulas inclusivas en las que hay alumnos con discapacidad. Incluso para las aulas de jóvenes y adultos sumamente marcadas por la heterogeneidad de trayectorias escolares y de conocimientos matemáticos aprendidos en la vida cotidiana o en los ámbitos laborales. Daremos entonces algunos criterios para pensar la enseñanza de las matemáticas contemplando todas esas heterogeneidades y modos de agrupamiento.

Una cuestión que nos parece importante es cómo profundizar los vínculos entre estos centros (CEC) y las escuelas primarias. Si bien esta cuestión se vincula más con la gestión que con aspectos didácticos, no quería dejar de mencionar la importancia de que las comunicaciones (internas de una escuela, entre una escuela y un CEC, o entre un docente y un espacio de apoyo escolar comunitario, etc.) no estén centradas sobre ciertas características de estos niños, sino sobre las matemáticas de estos niños. Esto significa desplazar la mirada. Estoy refiriéndome a la





cuestión de los conocimientos, a no catalogar a un alumno sobre los aspectos negativos de su escolaridad en general, y en cambio pasar a una mirada positiva que permita describir cuáles son esos conocimientos que ese niño sí tiene disponibles.

Aunque sea un niño de quinto grado, poder informar y comunicar si sabe contar, si sabe leer o escribir números y cuáles o de qué modo, si sabe resolver tal tipo de cálculos; es decir, centrar la comunicación en los conocimientos que ese alumno tiene disponibles – aunque sean muy distantes de los esperados para el grado que cursa - y no solo sobre los que no. Teniendo en cuenta los que sí tiene disponibles, cuáles se cree que son los próximos que podría aprender.

Si un niño está en el segundo ciclo y sus conocimientos matemáticos con respecto a la numeración y el cálculo están más próximos a lo que identificamos como de primer ciclo, evidentemente no tiene sentido pensar que le vamos a enseñar directamente los contenidos propios de su grado actual. Entonces, se trata de centrar la comunicación sobre lo que sí saben, lo que sería interesante o necesario que aprendan de manera inmediata, reconociendo la cuestión de los diversos plazos para esos conocimientos a enseñar. También incluir en las informaciones a comunicar cómo se vinculan estos niños con las matemáticas escolares, cuál es su particular relación con ciertos contenidos o con las matemáticas escolares en general.

Entiendo que en estos espacios comunitarios de apoyo escolar hay ciertas tensiones entre distintos tipos de responsabilidades. Por un lado, hacer que el alumno sea más exitoso, es decir, que aprenda lo más rápido posible aquello que la escuela le pide y que al alumno no le sale - aun cuando esa propuesta de enseñanza no nos parezca del todo interesante-. Si en un aula les proponen ejercicios mecánicos de descomposición entre unidades, decenas, centenas y unidades de mil, o cálculos algorítmicos que los niños no están en condiciones de comprender, a nosotros puede parecernos que esos ejercicios escolares no sean muy interesantes; sin embargo, esas actividades exigidas le están generando un fracaso en las tareas que ese alumno tiene que llevar el viernes a la escuela o por las que va a ser evaluado la siguiente semana. Por un lado, entiendo entonces que en estos espacios hay una responsabilidad de lograr un éxito más o menos inmediato, ayudando al alumno con ciertas técnicas o ciertas denominaciones más allá de cuales serían nuestros proyectos de enseñanza.





Por otro lado, hay otra responsabilidad que tiene que ver con enseñarles a esos alumnos otros contenidos y de otra manera para que puedan transformar su vínculo con las matemáticas. Esto se logra a través de un proyecto didáctico, en torno a una secuencia de situaciones sobre un contenido, que le permita a ese alumno construir nuevos conocimientos y mejorar su relación con las matemáticas. Quizás ese contenido no se está trabajando en el aula del alumno, sin embargo el proceso de su construcción le va a permitir mejorar su bagaje cultural matemático y va a tener consecuencias sobre su relación con otros contenidos. Esto implica el enorme desafío de una planificación, de un trabajo colectivo y ahí es donde reside esta caracterización de estos grupos como grupos pluri – en la enseñanza - como hacían referencia recién Alejandra y Mirta.

En ocasiones puede haber ciertas tensiones entre estos dos tipos de trabajo muy diferentes. Una tiene que ver con apoyar al alumno con la cosa inmediata de su trabajo escolar. Generalmente no es más que uno o dos niños del grupo que van a la misma escuela y al mismo grado y ahí seguramente, para ayudarlos, pasamos de un tema a otro, de geometría a numeraciones, de numeración a cálculos respondiendo a las demandas escolares. Sin duda, en ese tratamiento podemos no solo enseñar esas técnicas, denominaciones o forma de representación que están trayendo dificultades al alumno, sino también, tratar de proveer a ese conocimiento de algún sentido. Con el término “sentido” no me refiero a la utilidad práctica, a lo concreto ni al mundo de la realidad cotidiana, sino que me refiero a sentido en términos de desafío intelectual, de un trabajo matemático que le va a permitir al alumno que pueda resolver mejor ese problema y un conjunto de problemas similares. Por ejemplo, si al niño de tercer grado no le están saliendo las descomposiciones en unidades, decenas, centenas, unidades de mil organizadas en un cuadro y, desde nuestro punto de vista, esa situación implica una actividad mecánica y muy centrada en ciertas denominaciones, en el contexto del trabajo de apoyo escolar se lo podemos enseñar; pero paralelamente, le enseñamos a descomponer con monedas y billetes en unos, dieces, cienos y miles. Posiblemente con ese recurso pueda comprender mejor el sentido del valor posicional, y a la vez le va a permitir entender mejor ese cuadro con ejercicios y denominaciones que tal vez nosotros no presentaríamos.

La otra tarea, en cambio, no es un “picoteo” entre contenidos siguiendo la exigencia de apoyo a la tarea pendiente de la escuela, sino que ya se trata de una enseñanza prevista y más sistemática. En este caso ya no incluye a uno o dos alumnos de un mismo grado escolar, sino que es posible de ser presentada para un grupo más amplio, mucho más heterogéneo en edades, grados de





pertenencia, niveles de conocimiento. Este tipo de actividades implicarán una previsión a mediano plazo. Entonces, en esta función, es posible elegir un contenido que atraviese diferentes grados de la escolaridad, que permita el máximo de vinculación con los conocimientos extraescolares que pueden tener tanto el niño como su familia al tratarse de objetos matemáticos de circulación social.

Para esta enseñanza más transversal y planificada hay, por ejemplo, dos contenidos que parecen cumplir con esas condiciones. Uno es el cálculo mental. Está presente en todos los grados. Permite desarrollar estrategias de control y de anticipación ante otros tipos de cálculos. Las personas con las que convive el niño -sean otros niños, jóvenes o adultos- pueden también tener disponibles recursos de cálculo mental (porque incluso los adultos o jóvenes no escolarizados conocen y usan estrategias de cálculo mental en el contexto del dinero). Un tratamiento más profundo, continuo, a mediano plazo de este contenido les va a permitir a los niños, además, construir o reconstruir cierto vínculo con las matemáticas en las que se sientan productores activos.

Otro contenido que cumple con estas condiciones es todo lo ligado a la medida, a estimar medidas convencionales y no convencionales, a medir longitudes, capacidades y pesos. Más allá de que este tema no se esté enseñando en la escuela en el momento de su tratamiento, permite involucrar a los alumnos a un tipo de trabajo particular, que abre un nuevo panorama y posibilita aprender matemáticas entre todos en un clima de trabajo más exploratorio y con interacciones potentes entre niños de edades y grados diferentes.

He señalado recién cierta tensión inevitable, entre ayudar al alumno con la tarea escolar, para que le vaya lo mejor posible a corto plazo y la intención de construir una comunidad de trabajo y estudio en torno a un contenido planificado, para ese grupo tan heterogéneo no solo aprendan algo nuevo, sino también amplíen el horizonte del tipo de trabajo matemático involucrado. Moviendo el escenario para que los alumnos vayan disfrutando, empoderándose, aprendiendo modos de trabajo en matemática que van a ser fértiles para su actividad de estudiantes. De acá en más me voy a enfocar en esta segunda función.

Recién Mirta planteaba cómo en una situación didáctica en torno a una novela, los distintos alumnos pueden aprender distintas cosas y participar en desafíos de variado nivel de complejidad.





Eso enriquece a todos. Si tomamos como ejemplo el caso de cálculo mental, nosotros podemos proponer con algunos niños -si estamos trabajando sobre repertorio aditivo, es decir, empezar a recordar ciertas sumas de memoria porque eso va a permitir resolver otras-, trabajar $5+5$, $7+7$, $6+6$, $50+50$, $60+60$, $70+70$ y con otros niños, $500+500$, $5000+5000$, $600+600$, $6000+6000$, etc. En una misma clase los alumnos están resolviendo cálculos de sumas diferentes, pero que comparten muchos aspectos. La intención es que en el momento de la puesta en común, cuando estén mostrando sus estrategias para resolver esos cálculos, los niños que están aprendiendo a reconocer y a recordar el resultado de $5+5$ a la vez se enriquezcan con la conversación que involucra también otros cálculos similares como $50+50$, $500+500$, $5000+5000$. Es decir, aprenden, como mencionaba recién Mirta Torres, en un intercambio que exige “traccionar para arriba”. En nuestra experiencia de investigación con aulas rurales plurigrado en las que trabajamos con este contenido, vimos cómo se producían interacciones entre los niños de menor nivel de conocimiento y los de mayor nivel de conocimiento. Los momentos de discusión eran muy propicios para ambos grupos dado que fomentaba establecer relaciones muy interesantes; por ejemplo, cuando los niños que habían resuelto $5000+5000$ explicaban a los de $5+5$ cómo lo pensaron tratando de que los entiendan. Pero a la vez, establecer la vinculación entre $5+5$, $50+50$, $500+500$, $5000+5000$ o $5.000.000 + 5.000.000$ es favorecedora de relaciones nuevas y les permite aprender más que si solo estuvieran resolviendo los cálculos con números mayores. Se habla en la clase de un tipo de cálculos que comparte rasgos y de estrategias que sirven para varios de ellos.

Cuando los niños pequeños o de menor nivel de conocimiento están aprendiendo $5+5$ ó $50+50$ y escuchan a los alumnos que saben más referirse a las relaciones con los otros cálculos, se promueve una circulación y ampliación de conocimientos. Lo mismo ocurriría con una situación en la que distintos subgrupos de alumnos estuvieran estimando medidas de longitud, capacidad o peso con unidades diferentes. En el espacio de intercambio se pueden generar debates, intercambios o discusiones, en esa heterogeneidad, que fomentan aprendizajes para todos, especialmente al explicar a otros sus ideas, al comparar problemas y establecer relaciones o al intentar interpretar las relaciones comunicadas por otros alumnos.

En estos casos de tratamiento de un contenido a enseñar en el mediano plazo es necesario contar con una planificación, que ya no va de la mano de la urgencia de la tarea escolar, sino que busca generar condiciones nuevas que permitan armar una comunidad de trabajo matemático, una comunidad de estudio en la que se tratan ciertos objetos a través de sucesivos encuentros, se





recuperan contenidos de una clase a otra, se trabaja en grupos heterogéneos, se hace explícita la continuidad y la transformación de los conocimientos de todos. Participar activamente de un grupo de clases, de este tipo, va a tener efectos sobre otros contenidos, ayudará a los alumnos a modificar el vínculo con las matemáticas, con la escuela, con los otros niños e incluso consigo mismo. La creciente posición de dominio, clase a clase, va generando un empoderamiento intelectual potente y formativo para nuevos aprendizajes.

A continuación, señalaré ciertas características que sería interesante que tuviera ese trabajo planificado, y algunas condiciones para organizar esas secuencias didácticas en la que van a participar alumnos con tanta diversidad a lo largo de varios encuentros.

Por un lado, esas colecciones de problemas tienen que tener un cierto nivel de desafío. Un desafío posible; si es demasiado puede generar cierta parálisis y si no existe, la tarea no involucra una actividad que promueve un trabajo matemático. Ese desafío intelectual, como dice Charlot, le permite al alumno ir transformándose progresivamente en un sujeto intelectual matemático. Charlot va a referirse a la construcción de un yo epistémico, un yo que estudia, un yo que piensa sobre un objeto de una manera distinta a la que piensa y actúa fuera de la escuela. Por ejemplo, fuera de la escuela, los niños, los jóvenes, los adultos cuando hacen compras si tienen una cantidad de dinero límite pueden seleccionar productos y el límite puede resolverse empíricamente pidiendo a quien cobra que avise cuando llega a tal cantidad o bien viendo el monto total en la pantalla. Es suficiente con ir pasando por la caja las cosas elegidas en orden de prioridad. En cambio, esas escenas hipotéticas, adentro del aula, exigen redondear para hacer cálculos estimativos. El comportamiento intelectual que exige para el alumno es diferente que un sentido práctico, utilitario, empírico, real.

Otro ejemplo podría ser en el aula en la que un alumno está comparando en qué se parecen estas sumas ($5+5$, $50+50$, $500+500$, $5.000.000+5.000.000$), actividad innecesaria en la vida cotidiana. En la escuela el alumno aprende que “treinta” más “cuarenti” a veces da “setenti” y a veces da “ochenti” pero nunca dará “cincuenti” ni llegará a 100 (tomando una situación didáctica estudiada y publicada en varios trabajos de Delia Lerner). En esa situación el niño no se está comportando como un sujeto empírico, sino que está inmerso en una situación de estudio, de reflexión sobre cómo funcionan los números y los cálculos. Justamente lo que estamos proponiendo es que en esa secuencia planificada, en estos espacios, el alumno participe activamente de esa comunidad





grupo de estudio, en la cual se toma conciencia de lo que se aprende, se discuten las ideas, se analizan, se registran.

A diferencia de las situaciones prácticas extraescolares, en la clase de matemáticas se guían intencionalmente cierto tipo de procesos metacognitivos. El docente propone que cada uno anote lo que aprendió, se registran en carteles y pizarrones los cambios de estrategias y de ideas, se identifica lo que antes “no nos salía” y ahora “nos sale”. En esas situaciones se desarrollan prácticas de estudio, se promueve el registro colectivo de lo aprendido, que haya carteles, que haya fotocopias recordando lo nuevo, que haya fotos del pizarrón con huellas de eso que se aprendió y que se trabajó entre todos. En la escuela el “entre todos” es incluso ficticio, casi una expresión de deseo. Cuando el docente escribe “nos dimos cuenta de tal cosa” en realidad algunos lo aprendieron y otros todavía no. Para aquellos que todavía no lo aprendieron, el docente les está señalando hacia dónde tienen que traccionar su trabajo intelectual, qué es lo nuevo que tienen que ir aprendiendo en el corto y mediano plazo. A los que ya lo aprendieron les está informando que eso es importante y deben retenerlo porque será reutilizado.

Adentro del aula, en las situaciones matemáticas a las que estamos haciendo referencia, se participa de una comunidad, de un grupo de trabajo, de un grupo de estudio, se registran las técnicas exitosas y diversas, se registran las ideas dudosas (“sabemos esto, sabemos aquello, pero todavía no sabemos esto”) y se analizan colectivamente los errores individuales importantes. Son todas huellas escritas de la participación de un grupo que está estudiando sistemáticamente un tema. Este tipo de prácticas permiten que el alumno tome conciencia de su proceso de aprendizaje. Nos interesa que si le preguntamos al alumno que está aprendiendo, pueda reconocer con cierta especificidad qué es lo que está estudiando, lo que está aprendiendo y lo que todavía tiene por aprender. Esto implica que quien lleva a cabo ese trabajo tiene un proyecto de enseñanza (sea la directora de la escuela que los jueves a la última hora conduce un grupito de cálculo mental, sea la bibliotecaria que está trabajando con niños de primer ciclo en contra turno con la enseñanza en la medida de longitud, capacidad y espacio independientemente en los grados que cursan los niños, sea la actividad de enseñanza grupal transversal en un CEC o una situación de trabajo grupal en una instancia comunitaria de apoyo escolar). Quien conduce esa actividad hace explícito -clase a clase- qué partecitas de la matemática se están enseñando, estudiando y aprendiendo. Se busca que los alumnos sean conscientes del progreso de sus propios conocimientos. El niño usa las matemáticas fuera de la escuela, pero dentro de ella – o de





cualquier espacio institucional de enseñanza sistemática – el niño “deviene estudiante de matemáticas”.

En esas situaciones, simultáneamente enseñamos los números, las operaciones, la geometría o la medida, enseñamos “a estudiar matemáticas”. Matemáticas se estudia de una manera diferente que otras materias escolares y que otras disciplinas. Se estudia matemática resolviendo problemas nuevos, analizándolos, pensando sobre sus diferentes formas de resolución, analizando los posibles errores, inventando nuevas maneras de resolver, conociendo otras ya inventadas, resolviendo nuevos problemas similares y poniendo a prueba esas nuevas maneras, revisando las ideas viejas y ampliando a ideas nuevas, y volviendo a resolver problemas una y otra vez con estos procesos reflexivos sobre ellos. Buscamos que el trabajo de los alumnos sea lo más parecido a un grupo de matemáticos que está estudiando un tema. Tanto en un grupo escolar como en un grupo de matemáticos se usan conocimientos viejos, se producen conocimientos nuevos, se elaboran conocimientos provisorios, se van transformando las ideas y hay un proceso de reordenamiento y explicitación de aquello que es nuevo. Es decir, se aprende matemática haciendo matemática. Se estudia matemática tomando conciencia de los procesos involucrados en la resolución de cierta clase de problemas próximos entre sí.

Entonces una práctica que es interesante generar en esos proyectos más sistemáticos y explícitos en torno a un contenido es el de repasar todo lo que ya se hizo. Vamos a suponer que los alumnos estuvieron trabajando durante tres, cuatro o cinco encuentros en torno a un mismo contenido de cálculo, con un comando de variables didácticas que permitieron que los alumnos estén trabajando con problemas vinculados entre sí, próximos pero diferentes, y para todos desafiantes. Entonces, en una situación de repaso en la cuarta o quinta clase de esa secuencia reflexionamos sobre el proceso acontecido: ¿Cómo empezamos? ¿Qué clase de problemas resolvimos? ¿Que ya sabíamos? ¿Qué aprendimos nuevo? ¿Que aprendieron algunos? ¿Que aprendieron otros? ¿Qué carteles escribimos? ¿Qué anotaciones hay en el cuaderno o en la carpeta que son importantes para recordar? ¿De qué errores tenemos que cuidarnos porque son muy comunes y podemos evitar? Toda esa situación de repaso implica también ir enseñando al alumno que eso que estamos haciendo juntos, de acá en más, ellos lo podrán hacer cuando estudian para resolver las tareas escolares, cuando estudian para las evaluaciones o instancias de comunicación de lo aprendido en la escuela. Sabemos que en muchas aulas hay docentes de grado que organizan esas instancias y prácticas de estudio y de repaso, pero también sabemos





que hay otras en las que no se generan esas condiciones. Ese niño que participa en el CEC - o en el grupito de la última hora o en la situación de apoyo escolar - va a poder reutilizar cada vez más autónomamente ese tipo de prácticas de estudio para los contenidos nuevos que aprenda en la escuela.

Como parte de esa práctica de estudio de varias clases - luego de ese repaso, de la relectura de anotaciones, de resolver otra vez los problemas que no les salieron - es una actividad muy formativa e interesante la elaboración de una prueba/evaluación entre todos o en subgrupos. Inventar una prueba exige un proceso de toma de conciencia de cuáles son los contenidos trabajados, cuáles son los tipos de problemas, si hubo cálculo de suma y si también trabajaron los de resta, si incluir o no cálculo estimativo o si solo se trabajó cálculo exacto, si las cuentas van verticales u horizontales, si se incluyen los de “¿puede ser verdad que tanto más tanto dé tanto”?, si hay problemas “de colocar verdadero o falso” para resultados, si hay cuentas ya resueltas para corregir, qué tamaño de los números, etc. Entonces esa preparación de una prueba implica un fuerte trabajo de sistematización a cargo de los alumnos que permite también colaborar en el mayor dominio e identificación de los tipos de problemas trabajados. Si fuera en el caso de armar una prueba sobre la medida, será necesario para los alumnos determinar si hay equivalencias entre unidades de medida y entre cuáles, si hay que incluir o no problemas de medición empírica efectiva, si hay con unidades no convencionales, si en esta prueba incluir situaciones de elección de instrumentos de medida, si hay problemas que involucran equivalencias, cómo elegir la unidad de medida y el instrumento de medición, si habrá problemas que involucran analizar por qué cuando medimos a algunos les dio 5 y a otros le dio 6, etc.

En esta actividad de preparar la prueba y después de comparar las distintas pruebas (qué le falta a una, qué le sobra, si hay mucho de uno, si es muy larga, si es muy corta), permite empezar a entender, para muchos alumnos, que “aquello que se hace en el aula” tiene que ver con “eso que se va a tomar” en la prueba, cuestión que es obvia para muchos y no para otros. Algunos niños, cuando van al aula, saben que “hacen cosas” pero no vinculan que de esas cosas van a tener que retener algo, van a tener que aprenderlo, van a tener que estudiarlo y que sobre eso van a ser evaluados. En términos de Perrin Glorian, una investigadora francesa, no tienen “proyecto de aprendizaje”, no se dan cuenta de algo que es totalmente evidente para los considerados “buenos alumnos”. Otros autores analizan la importancia y la necesidad de enseñar en la escuela a construir el rol de estudiante, a comportarse como sujeto intelectual, a reconocerse como sujeto





cognitivo, como sujeto epistémico o como sujeto alumno. A estas cuestiones me refería anteriormente con la idea de que el niño deviene alumno, o el alumno deviene estudiante, o el estudiante deviene sujeto matemático. Se trata de construir una posición personal frente a las matemáticas escolares que permita reconocer que su dominio no es asunto de la naturaleza sino del trabajo de quien la estudia.

Otro tipo de situaciones muy interesantes dirigidas a que los niños aprendan rasgos de ese oficio estudiantil, son aquellas en las que dos o tres alumnos son responsables de anotar en cada clase, al terminar la actividad, qué se aprendió, qué se trabajó. Ese pequeño grupo de niños debe anotar y leerse a sus compañeros para discutir si efectivamente se trabajó ese aspecto y que el resto de los alumnos pueda agregar en esa anotación algo que no está y también enriquece. La pertenencia a ese pequeño grupo de alumnos que está estudiando un determinado tema permite formar parte de un proceso que es desafiante, que genera que los alumnos aprendan también de lo que sus compañeros están explicando. Permite entusiasmarse y aprender las virtudes de los procesos de reorganización y sistematización. Estos procesos se oponen a las viejas ideas de los años 60 de la llamada Reforma de las Matemáticas Moderna acerca de que los alumnos aprenden matemáticas sin darse cuenta. También estas ideas se oponen a algunas que circulan – por ejemplo, para la educación de jóvenes y adultos – acerca de la necesidad exclusiva de resolver problemas prácticos, reales y cotidianos. Es el opuesto también de lo que muchas veces se hace con los alumnos con discapacidad que están integrados en aulas comunes o que asisten a escuelas especiales. Para ellos se sugiere (en muchos documentos curriculares y espacios de formación docente inicial y continua) que el aula tiene que parecerse lo máximo posible a la realidad extraescolar, resolviendo problemas útiles, prácticos, concretos y cotidianos. Retomemos el análisis de Charlot acerca de la distinción entre el yo empírico y el yo epistémico y la necesidad de que la escuela enseñe esta última posición que no viene dada de antemano.

Por supuesto que es importante que los alumnos aprendan cálculo mental y medida, pero le estamos enseñando algo mucho más importante todavía en forma paralela y transversal, que es convertirse en un alumno que estudia matemáticas. Y ese alumno que estudia matemáticas se transforma a sí mismo. Se transforma en términos de su valoración personal. Pasó de ser el último, el que no sabe, el que no habla a ser un alumno que puede, un alumno que estudia, un alumno que participa, un alumno que sabe, un alumno que está aprendiendo. Se transforma su vínculo con los demás. Esa transformación propia implica dejar de ocupar unos roles en la familia,





en el aula y en el CEC para pasar a ocupar otra posición, una posición de mayor dominio, de mayor interés, de mayor conciencia de ese proceso. Permite también, una transformación en el vínculo con el mundo, un mundo que se estudia en la escuela, una porción de la cultura que la sociedad considera que es muy importante poner en manos de todos. En la escuela se provoca intencionalmente ese interés por conocer y estudiar el funcionamiento del mundo, por conocer y estudiar ciertos recortes y porciones de cultura.

Como la cultura escolar es más cercana a la cultura de las clases medias, muchos alumnos de estos sectores sociales entran a la escuela primaria ya sabiendo qué tienen que aprender, cómo tienen que estudiar, anticipan en qué aspectos tienen que transformarse; el modelo del trabajo intelectual y del estudio sistematizado institucional parece serles relativamente próximo. Pero, para muchos niños que ingresan a la escuela este saber sobre el mundo escolar no está tan disponible.

Los alumnos que en general fracasan en la escuela, los alumnos que se consideran flojos, muchos alumnos de sectores populares, muchos alumnos con discapacidad, algunos alumnos jóvenes y adultos que han tenido que abandonar la escuela en su infancia y que sienten que no pueden estudiar, entre otros; son personas para los que la escuela fue construyendo un rol y un lugar de fracaso que a veces es vivido como inmutable o como natural.

La escuela los segregó, los discriminó, los convirtió en alumnos que no saben, en alumnos que no pueden porque no estaban centrados en esa cultura escolar. Para todos aquellos alumnos que están en esa posición es absolutamente necesario y urgente que en estos otros espacios, como los CEC, se ofrezca la oportunidad de participar en una comunidad de trabajo y de estudio consciente, explícito y sistemático que va a permitir aprender a ser alumno, a ser estudiante, a mirar el mundo desde una posición de sujeto inquieto por aprender, por saber, por estudiar. Y eso no se logra bajando la apuesta de la exigencia, ni enseñando poquito; no se logra enseñando de a pequeños pasitos como proponía el paradigma tradicional; no se enseña a través de lo concreto y de la realidad como proponía la Reforma de la Matemática Moderna; no se logra aprendiendo sin darse cuenta porque no se aprende lo escolar sino es con esfuerzo, con trabajo, con un grupo de personas que saben cosas distintas, piensan cosas distintas, tienen edades distintas, pero que están embarcados juntos en aprender cada uno lo máximo posible en ese tiempo.





Para ir cerrando, creemos que este modo de trabajar - uno de los que identifico como los dos polos de la tensión del trabajo que estos espacios como son los CEC y de muchos otros que he mencionado – nos obliga a ofrecer a los alumnos herramientas, modos de abordar el trabajo matemático escolar que no son naturales, que son un invento de nuestra cultura. Las matemáticas son un invento de la cultura, la escuela es un invento de la cultura, el aula graduada es un invento de la cultura, este modo de estudiar es un invento de la cultura, no son procesos ni fenómenos naturales, no son asunto de carga genética, de origen biológico, de estimulación cerebral, no viene a partir de un don, un gen, un cromosoma.

Las matemáticas a las que hacemos referencia se aprenden en la escuela, institución por excelencia que nuestras sociedades han inventado para transmitir y conservar porciones de cultura valiosa elaboradas a lo largo de los siglos. La escuela es quien debe generar una inmersión en estos procesos; es responsabilidad de los adultos que enseñamos en la escuela o en los CEC.

Como mencionaban mis colegas anteriores y los colegas que mandaron mensajes ya es momento de dejar de sorprenderse por la heterogeneidad de los grupos escolares, heterogeneidad propia de cualquier grupo humano y, por el contrario, es necesario empezar a concebir la diversidad como ventaja, la diversidad como oportunidad, la heterogeneidad como punto de encuentro. Una vez más, es preciso seguir rompiendo con las huellas de la escuela elitista que supone que esta posición de sujeto matemático viene dada. He tratado en este espacio de compartir, por el contrario, algunos criterios didácticos para promover y lograr que los alumnos se transformen en estudiantes de matemáticas.

Bueno, estas son algunas de las ideas que he elegido para compartir en este espacio. Vuelvo a agradecer la oportunidad de este intercambio. ¡Gracias!

3° Jornada. Jueves 6 de Agosto

Link del Video: <https://www.facebook.com/110907010567464/videos/211521786955662>





Palabras de apertura a cargo de la Directora de PCyPS Eliana Vasquez (en esta apertura, hay varios fragmentos que refieren a las intervenciones contenidas en el video que puede verse desde el link donde varias/os ex Directoras/es, Subdirectoras/es y una asesora comparten su saludo).

Buenos días para todas, para todos, para todes! Felices 71 años de la Modalidad!

Qué bueno que seamos tantas y tantos en el día que nos toca festejar el 71 aniversario de nuestra querida Dirección.

Quiero comenzar la jornada agradeciendo la presencia de nuestra Subsecretaria de Educación, Claudia Bracchi y de la Doctora Carina Kaplan, ambas referencias insoslayables del campo educativo, quienes nos honran hoy con su participación, con quienes nos unen una historia de trabajo y un gran respeto personal y profesional. Muchas gracias Claudia, muchas gracias Carina!

No puedo dejar de expresar la enorme emoción que me producen las palabras de estos compañeros y compañeras quienes tuvieron la generosidad de compartir una parte de su experiencia como directoras, director, subdirectora y subdirector, asesora de nuestra Modalidad. Me refiero a Rita Cornejo, Susi Brardinelli quien recordó con todo lo que ello implica, quien volvió a pasar por nuestros corazones a Patricia Garabaglia, a Juan Otero, María de las Mercedes González, Mario Molina, Claudia Bello y Alicia Musach... y en ellas y ellos claramente a los equipos de gestión, tantas compañeras y compañeros nombrados, queridas y queridos, conocidas y conocidos, siempre presentes en tantos, tantísimos relatos, comunicaciones, documentos de trabajo, en cada uno de los territorios...

Hablar del paso por la Dirección de Psicología, es hablar de nuestra historia, la de todas, todos quienes somos parte de la Dirección de Modalidad ... y es también hablar de la construcción de una identidad, una identidad siempre abierta, en permanente proceso de construcción, con continuidades y rupturas, con tensiones...

Atravesamos cambios de nombres, claramente cambios de perspectivas, nos posicionamos desde diferentes paradigmas.

El nacimiento de nuestra Dirección, la encuentra con el nombre de Psicología Educacional y Orientación Profesional y bien vinculada en sus objetivos con el proyecto político- económico,





social y educativo del Peronismo; nos encuentra como Dirección sosteniendo por muchos años prácticas “de gabinete” (y de allí también el nombre que tantas veces seguimos escuchando en algunas escuelas), con sesgo positivista. En el año 1956 cambiamos de nombre (luego del derrocamiento del Presidente Perón del año 1955) y pasamos a llamarnos Psicología y Asistencia Social Escolar, se aprueba en ese momento el primer reglamento interno.

Ya en el año 1963 se crea la Primera Guardería en el Distrito de Lomas de Zamora “Centros Asistenciales”, antecedente de los Centros Educativos Complementarios que comienzan a llamarse así y redefinir sus funciones recién en el año 1967; con la dictadura se inicia un período de gran retroceso en muchísimos aspectos. Con la recuperación de la democracia y el Congreso Pedagógico, volver a pensar la escuela y las prácticas escolares ahora en democracia... todo para hacer, todo para discutir y cambiar; a inicios de los 90 se pone el acento en el trabajo inter-rama, en el encuadre de la tarea de los Equipos con relación al hecho educativo y la articulación y el consenso para la elaboración de proyectos institucionales; se modifica el nombre de Asistente por Orientador/a Social y el del Gabinete o Equipo Psicopedagógico Escolar por Equipos de Orientación Escolar; también se privilegian las intervenciones desde un enfoque preventivo e interdisciplinario llevando a cabo acciones de capacitación, prevención, orientación, y articulación, atención a la diversidad, investigación y promoción de la comunidad.

Entre el año 2000 y el 2007, comenzamos a hablar de la perspectiva de la complejidad y el modelo de intervención comunitaria. Y aquí, como decía Rita Cornejo, hubo que revisar certezas, comenzar a nombrar para poder transformar. En este período se crean los Equipos Interdisciplinarios Distritales: Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia (EDIA) en el año 2002, Centro de Orientación Familiar (COF), en el año 2005 y Equipo Interdisciplinario de Primera Infancia (EIPRI), en el año 2006. Susana Brardinelli dice, comenzamos a afirmarnos en las intervenciones en situaciones de alta complejidad y para ello había que capacitarse, había que revisar las ideas, representaciones y prácticas que sosteníamos para pensar las intervenciones con las infancias y las juventudes, ya definidas en plural.

Claramente estos hechos que relato son de una enorme generalidad pero nos permiten pensarnos en clave sociohistórica, pensarnos como parte de proyectos educativos, que siempre quedan inscriptos en proyectos de país, tanto antes como ahora.





Luego llega el proceso de consulta y la posterior aprobación de la Ley Provincial de Educación 13688 y allí aparece el relato de Juan, donde lo personal, quienes lo llaman, quiénes lo convocan, con qué propuesta, en qué momento de su vida, en qué lugar, se cruza con un momento importantísimo para la educación de la provincia y del país, era el momento de salir de la ley federal de la década del 90 y reemplazar la legislación vigente en la provincia de Buenos Aires. Se tomaron allí definiciones fundamentales que en términos de perspectiva tensionan otra vez a la Dirección, a partir de la inscripción en otros campos y la definición de la ex rama como Dirección de Modalidad, donde como tan maravillosamente describe Juan, nos hacemos comunidad de lucha contra lo inexorable. Esa comunidad también se expresa en la Mesa de Gestión Psicoeducativa, como espacio inaugurado por Juan, de trabajo colectivo, colaborativo, deliberativo y fundamental para la toma de decisiones de política educativa para la Dirección, tal como retoma y refiere en su relato nuestra querida Alicia Musach. Comenzamos a llamarnos y a sentirnos, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y el enfoque de derechos, la definición de la educación como derecho social universal y la responsabilidad del Estado en garantizarla, el enfoque de la ESI, también producto de marcos normativos novedosos que pretendían instalar otras y nuevas prácticas, empieza a traducirse en nuestra Dirección en líneas de trabajo concretas: prácticas de **promoción y protección de derechos, prácticas participativas, la inclusión con aprendizaje y la convivencia, tal como fueron relatando y compartiendo María de las Mercedes, Mario, Claudia y Alicia**. La modalidad y la discusión de todo ese tiempo, tendiente a achicar la brecha entre lo que los marcos normativos indican y lo que efectivamente sucedía en las prácticas institucionales, tal como refiere Mario Molina, fortalece al sistema educativo y ello implicó trabajar fuertemente en la traducción de líneas de trabajo concretas para poder cumplir con las leyes de educación, de promoción y protección integral de derechos de las infancias, de educación sexual integral, entre otras.

Se siguieron creando Centros Educativos Complementarios, se avanza en el desarrollo de la Propuesta Curricular para CEC y la implementación de la misma, tal como refieren María de las Mercedes y Claudia a partir de un proceso de consulta y un trabajo en territorio que también da cuenta del ADN de nuestra Dirección. Los CEC son nuestras instituciones, quienes pasamos por allí reafirmamos que son instituciones únicas que representan un orgullo para la Provincia de Buenos Aires.





Voy a tomarme una licencia para contarles que yo comencé mi Carrera profesional en el CEC 802 de Villa Catella, en Ensenada, mi distrito. Siempre lo llevo en mi corazón... fui Maestra de Grupo Primario allí y recuerdo a esa enorme directora María Angélica a quien todo el barrio quería y conocía, a Cecilia la vicedirectora, Liliana, la secretaria, la otra Lili, a Aíxa Sívori, nuestra Inspectora de Psicología y a grandes compañeras de trabajo como Chabela, Claudia Fernández, Lorena Casagrande, Sonia; recuerdo a las y los chicos, las familias, a Juana, la auxiliar...tengo recuerdos imborrables y muy amorosos de esa época, tiempo de mucho aprendizaje, de formación que me permiten afirmar que el CEC siempre te deja una marca y que si comenzás allí, no hay vuelta atrás, siempre va a estar como un recuerdo atesorado en el corazón.

Pero la Dirección y sus instituciones, dejan marcas no sólo individuales, sino colectivas...Con la política de derecho de la Asignación Universal por Hijo y con el objetivo de acompañarla, se crean los Equipos de Inclusión en la gestión de Claudia Bello y de Alicia Musach, un nuevo equipo en el haber de nuestra Modalidad.

Ya por el año 2012 en nuestra primera gestión en la que me acompañó como Subdirectora Claudia Lajud y un enorme equipo de trabajo... sólo voy a nombrar a algunas y algunos compañeros/as en representación de todas/os: Laura Mortara, Néstor Artiñano, Laura Recio, Silvio Velazquez, Analía Tubán, Fernanda Aguirre, Andrea Iriarte, Adrián Melo...con algunas/os de ellos seguimos pensando, definiendo y planificando la política educativa para la Dirección. En ese año, en el 2012 se elabora la Comunicación Conjunta 1/12 “Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones de Conflicto y/o de Vulneración de Derechos en el escenario escolar”; la primera guía de esas características en el país que fue tomada como modelo para elaborar la Guía Federal, de alcance nacional: la transversalidad, la intersectorialidad y la corresponsabilidad como marca de la Dirección, el enfoque de género, la instalación de herramientas que nos permitan alojar a las diversidades, a las disidencias sexuales desde el reconocimiento que permite entendernos como sujetos de derecho lo que nos hace iguales y nos reconoce distintas, distintos, diversas y diversos desde la singularidad de cada quien, lo que siempre tiene que ser leído desde la escuela como una ventaja pedagógica en términos de experiencias sociales que no pueden quedar desperdiciadas. Se avanza en una fuerte política para implementar la Ley de Educación Sexual Integral, con un dispositivo de capacitación que alcanzó a miles de docentes, se elabora el Régimen Académico para CEC... luego pasaron cosas...algunas fueron vividas por la Dirección con mucho dolor... pero hoy llegamos... acá estamos de nuevo y hoy festejamos nuestro 71





ANIVERSARIO, con este equipo nuevamente en la gestión... nuevamente Claudia Bracchi y Agustina Vila nos convocaron a subirnos a este barco en el que siempre queremos estar. Una vez más quiero agradecerle a Claudia Bracchi por esta nueva convocatoria, una convocatoria que nos permite a todas y a todos quienes somos parte de este equipo de gestión, ser felices en nuestro trabajo... estas cosas no le pasan a muchas personas y a nosotras y a nosotros, quienes estamos en esta Dirección, nos pasa todos los días. Gracias Claudia por habernos vuelto a dar esta oportunidad!

Y acá estamos, de nuevo con Claudia Lajud, con Tamara Rosenbluth y con un maravilloso equipo de compañeras y compañeros que asumimos el compromiso político de dar lo mejor que tenemos por la Dirección de Psicología, en medio de la Pandemia impensada, armando un Programa Institucional, pensando nuevas estructuras territoriales que den respuestas a este tiempo, diseñando propuestas de acompañamiento para los distintos roles del EOE para fortalecernos en las prácticas de enseñanza, desplegando acompañamientos situados con todas las Inspectoras e Inspectores de la Provincia

Todas y todos sabemos, que quienes pasamos por aquí, quienes elegimos estar aquí, decimos orgullosamente que “somos de psicología”, nos identificamos con nuestra dirección, nos encontramos en los dichos, las posiciones, las ideas y los sentimientos expresados por nuestras y nuestros compañeros en el video que acabamos de compartir. Retomar en mi exposición los dichos y sentires de quienes compartieron su experiencia en el video, es materializar en una acción concreta lo que mejor sabemos hacer: construimos política educativa reconociendo las historias institucionales; esto lo aprendemos en Psicología: no nos creemos fundacionales, retomamos la historia de trabajo de otras y otros, profundizamos líneas de acción, construimos colectiva y cooperativamente. No es casualidad que esta intervención tenga este tono y no otro. No es azaroso que hayamos querido compartir esta jornada con quienes fueron parte de una construcción histórica que da cuenta del posicionamiento ético, político y pedagógico que orgullosamente sostenemos.

Y ahora sí para cerrar, Rita habló de encontrarse, re encontrarse- encontrarnos como una de las cosas más significativas... y claro que sí porque **la cercanía cuando se asume** como estrategia y también como decisión política, permite y promueve condiciones de encuentro, nos coloca en la responsabilidad de acompañar y construir en forma colectiva las mejores respuestas educativas a





las diversas, heterogéneas y en ciertas ocasiones complejas situaciones, que se nos presentan en el escenario escolar y comunitario. Esa cercanía se traduce en estar disponibles para el trabajo con el “otro/a”, significa cuidar y también, cuidar a quienes cuidan.

Y claro que ello se vincula con lo que tan claramente Claudia Bello plantea y que también apareció en el relato de todas las compañeras y compañeros, Psicología es salir a la cancha, ponerse la camiseta, trabajar en equipo... no lo sabemos hacer de otro modo, nos pensamos siempre construyendo con otras y otros, como bien dijo Alicia, mi Inspectora en Ensenada, a quien me emociona escuchar, su voz, como mueve los anteojos mientras habla, siempre del mismo modo... los sueños, los anhelos, siguen estando vigentes, celebremos la vida, celebremos los 71 años de la dirección y festejemos la dicha de ser parte de este colectivo maravilloso.

Ojalá tengamos una hermosa jornada! Gracias Carina por acompañarnos, es muy importante para nosotras y para nosotros que lo hagas y muchas gracias Claudia por acompañarnos siempre!

Palabras de bienvenida de la Subsecretaria de Educación, Mg Claudia Bracchi:

Bueno... son días de emociones y me parece que también se juegan muchas cosas... Buenos días a todos y todas! La modalidad de Psicología y en el relato de las compañeras y compañeros que hablaron en el video y en el detalle minucioso que recién planteó Eliana, cuenta la historia de mucho y de muchas; y desde ese lugar, me parece que en este marco excepcional... no es cualquier tiempo, estamos en una situación excepcional e inédita donde principalmente uno lo que quiere es que los días no pasen desapercibidos cuando tienen una historia tan fuerte como la de la dirección; por eso, estas jornadas tienen que ver con el reconocimiento del trabajo cotidiano de tantos y de tantas y donde ante cualquier adversidad siempre los Equipos de Orientación, sus integrantes y cada una de las áreas específicas que trabajan a nivel distrital siempre han dado respuesta y lo siguen haciendo.

Ante una situación excepcional como la que vivimos y lo digo en un día especial como este, la mejor respuesta desde la política educativa es poder construir respuestas inmediatas, contundentes, claras, rigurosas y en ese marco Psicología en esta situación excepcional, volvió a dar una respuesta, creando los Equipos Focales Territoriales Educativos de Emergencia en cada uno de los territorios. El mejor homenaje es reconstruir la historia y cuando dentro de muchos



años, alguien haga el recuento como vos Eli, va a hacer un detalle particular en el 2020 que va a hablar de todos aquellos que comprometidamente siguieron dando respuesta y haciendo más fuerte a esta modalidad.

La verdad que en primer lugar, quiero felicitar a todos y a todas por la organización del trabajo de estos días. Sé que han participado muchísimos docentes y equipos en las distintas actividades; por otro lado, un reconocimiento profundo que nosotras, con la Directora General de Cultura y Educación Agustina Vila, hacemos hacia las y los docentes, a los equipos de orientación por dar respuesta en esta situación excepcional.

A quienes formaron parte de esta historia... cuando veía a Rita, también a una se le juega algo de la propia historia y trayectoria. La conocí hace muchísimos años, cuando trabajaba en el Centro de Documentación y tuve una experiencia para hacer con la vieja Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar; o cuando escuchaba a Claudia Bello, hoy una compañera que me acompaña desde la Subsecretaría de Educación.

Quería compartir con ustedes este inicio y además no solamente la bienvenida, como en general se organiza la agenda de trabajo. Quería estar presente en un día que sé que es muy especial para todas y todos aquellos que conforman la modalidad. Recién leía alguno de los mensajes en el Facebook y están cargados de sentido, de historia, de protagonismo, de anhelos...y la verdad que está muy bueno y es importante hacerse un tiempo para celebrar esta historia y esa identidad que tiene la modalidad.

Y creo que eligieron para la conferencia a una gran compañera que es Carina Kaplan; para mí es una compañera y una amiga con la que comparto no solamente una larga historia profesional sino afectiva y dónde estamos juntas en la Cátedra de Sociología de la Educación, acá en la Universidad Nacional La Plata. Además, nos une una historia de lucha también por disputar sentido, en términos de posicionamientos teóricos.

Ayer presenté su libro con una colega de México y hoy está acá, en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires y seguimos disputando sentidos porque trabaja sobre temáticas que son importantes para analizar, para reflexionar, para ver qué hay detrás cuando decimos tal o cual cosa, y entonces que ella nos acompañe en este día me parece central, me parece necesario



porque si hay algo que ella viene haciendo y se lo decía ayer ...me acuerdo a principios de los años 2000 fue una de la de las pioneras en discutir y desarmar, deconstruir, la idea de “violencia escolar”; se metió de lleno a discutir esa temática, tratando de desandar eso que se iba instalando en el sentido común; ella siempre dice es que si hay algo que no escolar, eso es la violencia.

Desde hace unos años también empezó a profundizar una temática que tiene que ver con las emociones, tratando de dar algunas discusiones sobre algunos paradigmas que se instalaron en el sentido común... y me parece, Carina, que nos acompañes en este día, que puedas compartir reflexiones con un sistema educativo que te escucha, te sigue, que intercambia con ellos en distintas actividades, creo que para Eliana, para todo el equipo de psicología, para todos nosotros y nosotras, es necesario y muy valioso. Así que para todas y todos quienes están mirando, disfruten de la conferencia y para quienes forman parte de la modalidad, disfruten de este día de celebrar estos 71 años y al equipo de la Dirección, felicitaciones por la organización y por ir pensando en cosas que puedan dar respuesta al sistema educativo; creo que tenemos un compromiso político- pedagógico muy fuerte, en eso estamos trabajando y transitando esta situación excepcional que poco a poco irá mermando.

Gracias y las dejo con Carina!

Presentación de la Dra Carina Kaplan a cargo de la Subdirectora Claudia Lajud. Lectura del CV.

Conferencia de Carina Kaplan. “La dimensión socio afectiva de la trama escolar. Apuntes para el trabajo de los Equipos de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social en tiempo de excepcionalidad”

Carina Kaplan: Buenos días a todos , a todas un placer y un honor estar aquí , muchísimas gracias Eliana Vasquez, Directora de la Modalidad, por la invitación; a Claudia Bracchi, Subsecretaria de Educación por acompañarnos y por sus palabras y a Claudia Lajud, Subdirectora de la Dirección por su presentación.





Quiero decir primero que es importante estar aquí porque se cumplen 71 años de la Dirección, ni más ni menos; es un motivo de celebración para la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social que es para mí una de las direcciones centrales en la posibilidad que tiene la escuela de revertir ciertos destinos que parecen inexorables, de luchar por esa sociedad que queremos en la que la escuela tiene un lugar central.

Aquí están presentes, hoy nos acompañan muchas personas que integran lo que se llamó gabinetes o de los equipos o de la rama o de la modalidad de psicología que fue siendo nombrada de distintas maneras; lo cierto es que siempre han trabajado con el sufrimiento social, que tiene que ver con intervenir sobre los procesos socio psíquicos de individuos y grupos , ayudar en las instituciones a reparar las heridas sociales y aquí quiero enunciar mi primera idea que tiene que ver con el lugar central que ocupa la escuela en la posibilidad de curar las heridas sociales. La escuela está atravesada por el sufrimiento social y a su vez puede ayudar a acompañar el sufrimiento social de los estudiantes y no es un tema menor esta categoría que uso, esta idea acerca de la necesidad de ayudar a tramitar el sufrimiento social, en un tiempo histórico que nos toca vivir. La escuela se inscribe en un tiempo histórico, nosotros estamos inscriptos en un tiempo histórico, somos sujetos de época y ésta dirección, la gente que conforma esta dirección, las personas que la conforman, los profesionales que conforman esta dirección tienen muy claro que estamos en un momento bisagra, donde muchos componentes de la sociedad que tienen que ver con el sufrimiento social se relacionan básicamente con la desigualdad (que es sobre la que me he ocupado de estudiar en los últimos años, es decir, como inciden los procesos estructurales de desigualdad, en los procesos de subjetivación en las instituciones); hay una marca de la desigualdad y en la escuela se dan procesos para contrarrestar esas marcas subjetivas, es decir, tensionar la relación entre origen social, entre esas condiciones de la desigualdad y mostrar que hay un horizonte de posibilidad. Estamos en un momento que aprendemos todos de la experiencia inédita de transitar una pandemia, la del Coronavirus, pero también tenemos una certeza, esta certeza de que la escuela es una institución pública a la que la sociedad le pide y por lo tanto nos pide que demos una esperanza de vida; entre tanto sufrimiento, entre tanta experiencia de muerte, entre tanto duelo hay una esperanza de vida y la escuela es una de las instituciones que puede ayudar a acompañar ese sufrimiento social, la sociedad tiene claro que es una institución que genera lazo social. Entonces, quiero referirme primero a algunas cuestiones que se fueron diciendo acá y que aparecieron en el video de los ex





directores de la Dirección y que luego plantearon Eliana y las Claudias en sus intervenciones. Dijeron algo que a mí me parece interesante en relación a que para abordar una situación individual, grupal, institucional es preciso estar a la altura del tiempo que nos toca vivir. Necesitamos pensar, quizás revisar nuestros marcos teóricos, es decir, coincido con lo que dice acerca de ello Therborn sobre que “el marco de los lentes que usamos para mirar el mundo configura en gran medida lo que vemos” quiere decir, que nosotros necesitamos recuperar ciertas categorías teóricas que han sido esbozadas por la ciencia y particularmente me interesa la ciencia crítica, aquella ciencia comprometida con su tiempo, aquella ciencia que tiene una mirada relacional entre individuo y la sociedad, que entiende que los individuos son configurados y conformados y constituidos en sociedades particulares y que en sociedades de desigualdad lo que hay que hacer es correr la mirada individualizante, patologizante y biologizante hacia el individuo y considerar las marcas y las condiciones materiales y simbólicas de producción de las vidas sociales. Entonces me hacia la siguiente pregunta que seguramente ustedes se harán, porque nosotros tenemos que repensar y también intervenir sobre la relación entre origen social o cualquier condición de desigualdad y destino escolar. ¿Es posible la justicia educativa entre tanta desigualdad social? ¿Puede acaso existir justicia escolar en sociedades sin justicia social donde las grandes mayorías están atravesadas por procesos de subalternidad y eliminación? ¿En qué medida el sistema educativo refuerza o resiste las desigualdades de origen y de otro tipo a través de la justicia que se imparte cotidianamente en la escuela? Me parece central pensar en qué medida somos un factor de reproducción de la desigualdad y esas condiciones materiales y simbólicas de la desigualdad o en qué medida asumimos que a esa desigualdad hay que contrarrestarla y que es la escuela precisamente y nuestra función como adultos poder ayudar a contrarrestarla. Cuando me refiero a justicia y a justicia escolar, particularmente lo hago en un cierto contexto social y lo hago, como les decía, en el contexto de sufrimiento social propio del capitalismo salvaje de exclusión, donde para las grandes mayorías el trabajo que históricamente ha sido o ha debido ser el organizador de la vida social, es un elemento que está siendo cuestionado en términos de que no es un factor de dignificación para las grandes mayorías, las grandes mayorías en nuestra sociedad están sin trabajo o con un trabajo precarizado. Esos niños o esas niñas con quienes se está intentando garantizar la continuidad pedagógica, haciendo escuela de otro modo y haciéndose carne y cuerpo de esta escuela que estamos construyendo en este tiempo inédito, son niñas y niños que están atravesados por falta de trabajo de las familias, por la necesidad de salir a trabajar aún con el aislamiento social preventivo y obligatorio; esto





quiere decir que esas marcas de la desigualdad , las marcas subjetivas de la desigualdad se acrecientan en este tiempo de experiencia inédita. Y quiero decir que en general hay que pensar la cuestión del tiempo como un tiempo social, como una experiencia del tiempo, como una percepción subjetiva del tiempo, en este momento nos ha cambiado precisamente la percepción del tiempo y el tiempo que organizaba la vida social que es el tiempo del trabajo ha dejado de organizarla en muchos de los hogares. Ustedes saben que hay niñas, niños y jóvenes que no han visto trabajar a sus abuelos, ni a sus bisabuelos, que no sabemos si los verán trabajar o que en este tiempo han perdido el trabajo o no han tenido la posibilidad de trabajar como una experiencia cultural que nos hace humanos, el trabajo es una experiencia cultural, es una experiencia de lazo social que nos vincula a la cultura y a la sociedad en la que vivimos. Y el tiempo escolar ha sido nuevamente como en todas las épocas de exclusión y de sufrimiento social el único que estructura la vida personal y del hogar para las grandes mayorías, quiere decir que el tiempo escolar nos sigue configurando socialmente, sigue configurando ese modo de lazo social. Y entonces voy a seguir Therborn que es el mismo que decía que los lentes con las que miramos el mundo y a partir de esos lentes podemos construir el mundo, podemos construir una idea de mundo, una idea acerca del mundo como es pero también del mundo que queremos que sea. La desigualdad es una cuestión económica desde ya, es una cuestión de billetera dice Therborn, pero es más que eso es un ordenamiento sociocultural entonces la desigualdad de recursos abre un abismo entre nosotros, entre las personas. La desigualdad siempre implica excluir a alguien de algo, existe dos clases de exclusión como venía diciendo, la exclusión material y la exclusión simbólica. A la exclusión material, a la exclusión estructural hay que pensarla también es sus efectos sobre nosotros, sobre las personas, sobre la constitución de nuestra identidad; entonces Therborn en “Los campos de exterminio de la desigualdad”, se refiere a la desigualdad como un concepto normativo ético, que expresa la ausencia o la falta de algo en este caso la igualdad. Bajo una consideración similar podemos afirmar que la injusticia denota la ausencia de algo, de justicia, así la dimensión simbólica subjetiva de la desigualdad cobra especial relevancia en los análisis socioeducativos sobre los procesos de exclusión a los que me voy a referir al interior de los vínculos y de la trama afectiva. Y entonces me obsesiona la pregunta y nos tiene que obsesionar la siguiente pregunta ¿se puede impartir justicia escolar en contextos de exclusión social donde las y los estudiantes se revelan marcados en sus trayectorias de origen, en sus trayectorias por sus condiciones de origen? Vivimos en escenarios donde se verifican procesos de aceleración y confinamiento espacial que coexisten con la conformación de muros simbólicos, la demarcación





habitacional se vincula a la segregación social, la estigmatización; esta cualidad que Goffman ha analizado en el sentido de que la estigmatización, por ejemplo, del lugar donde se vive, es un signo negativo que se le atribuye a la persona, como villero por ejemplo, la estigmatización territorial se inscribe paulatinamente en las mentes sociales pasando a formar parte del orden natural de las cosas. Therborn, justamente, cuando analiza la cuestión de la desigualdad, refiere que a lo que ataca la desigualdad es a la dignidad humana, nos ataca a nosotros en nuestra existencia, en el sentido de nuestra existencia y entonces cuando se alude a la desigualdad a veces hay que disputarle sentido con las ideas meritocráticas que consideran que a pesar de las condiciones de la desigualdad, si uno se lo propone puede por sí solo salir adelante, yo soy de las que creo y en esta dirección así digamos trabajan, es decir, contrarrestando esta idea de la biologización de lo social o del individualismo y teniendo una mirada más relacional, lo que hay que pensar entonces es en cómo fortalecer a esos niños, a esas niñas que tienen un sentimiento de inferioridad en una sociedad que suele desvalorizarlos por justamente esos procesos de estigmatización. Cuando se alude a la meritocracia como una ideología de mercado que individualiza lo social, biologiza lo social y le atribuye al mérito un criterio de lo justo, cabe abrirse una serie de interrogantes provocadores que les propongo: ¿todas y todos merecemos todo? ¿Qué es lo que se merece cada quién? ¿Cómo se estima esta suerte de equidad diferencial? ¿Quién o quienes la determinan? ¿Sobre qué parámetros de normalización? ¿Cómo se establecen los límites simbólicos en relación a los límites objetivos? ¿Cómo interiorizamos los sujetos nuestro mérito o demérito? Quiere decir que tenemos que disputarle a la ideología meritocrática que considera que es el individuo por fuera de lo social y por fuera de nuestra intervención socioeducativa que puede sobresalir. En todo caso lo que tenemos que hacer es ayudar a igualar las condiciones para que las niñas y los niños puedan atravesar la escolarización sobre todo en este momento donde las brechas de la desigualdad se amplían; pero sin embargo, insisto, la escuela es el lugar que busca y que se propone para dicha igualación. Dicho esto entonces, habiendo hecho algunas consideraciones sobre la cuestión de la desigualdad que me preocupa y que tenemos que poner en palabras y que tenemos que poder hablar sobre el sufrimiento social y acompañarlo y acompañarlo, me voy a referir a la posibilidad justamente que tiene la escuela de educar la mirada sobre los niños y sobre los jóvenes y sobre la pobreza para que no sea una condición estigmatizante sino que sea la condición de posibilidad, el piso del cual partimos pero que no sea considerado el niño o la niña o el joven negativizado desde su condición de origen, sino todo lo contrario; intentar poder ponernos en el lugar de esos niños, que es lo que hacen cada uno de ustedes en la tarea





cotidiana y poder ayudarlos a lograr procesos de construcción de autoestima social y escolar en esos niños, niñas y jóvenes que muchas veces están invisibilizados. De hecho cuando Therborn se refiere a la desigualdad hay un dato que a mí me parecía muy interesante en relación a la desigualdad existencial, esta vivencia de que la desigualdad compromete la constitución identitaria de las grandes mayorías, es que justamente quienes son más pobres tienen menos esperanza de vida y tenemos que pensar la significación que tiene esto en una pandemia en donde los que más van a morir son los pobres, los que menos condiciones sociales tienen para sobrevivir y la escuela precisamente es el lugar que tiene que cobrar vida y dar vida y dar esperanza sabiendo que vamos a volver a la escuela y vamos a transitar y estamos transitando este tiempo y ustedes lo viven cotidianamente en su trabajo con mucho sufrimiento, muchas pérdidas, mucho duelo. Pero también con la capacidad que tenemos de generar lazo, de generar cercanía, de posibilitar una esperanza precisamente allí donde hay menos esperanza de vida. Entonces me quiero concentrar aprovechando los 71 años que cumple la Dirección de Psicología y posicionarme en perspectiva socio histórica como proponían aquí; me voy a concentrar en un recorrido que hice a propósito de esta conversación que tenemos referido a las investigaciones en relación a las transformaciones estructurales de las sociedades y su incidencia sobre la constitución de subjetividad y particularmente sobre la estructura emotiva. A mi entender el orden social es fundamentalmente de naturaleza emotiva, es decir, que nosotros nos constituimos por una trama de relaciones de intersubjetividad a través de una red sentimental, y el sufrimiento, el dolor social, es una de las emociones más importantes que abordo en los últimos trabajos. Ahora bien referido a la mirada escolar, ¿cómo se produce mirada escolar? ¿Cómo se produce una mirada no estigmatizante, una mirada subjetivante, biografizante sobre los niños y los jóvenes y me detengo en general en los sectores populares pero por supuesto se refiere a todos los sectores (lo que pasa que el estado necesita reforzar aquellos que están invisibilizados por el mercado y justamente la escuela pública hace esa operación de dar visibilidad, de dar más herramientas, a aquellos que menos tienen). Entonces cuando empecé a estudiar a la escuela, a las prácticas educativas, a esta relación entre desigualdad y lo que puede o no puede hacer la escuela, esta pregunta que formulaba inicialmente acerca de que en qué medida la escuela reproduce las formas de la desigualdad o la escuela insiste, lucha obstinadamente desde el punto de vista del orden de lo simbólico, porque allí es donde se mueve la escuela, en el horizonte simbólico, es ahí cómo puede contrarrestar esos procesos de desigualdad. Y me pareció siempre la figura del maestro como central; en las investigaciones, quienes me han leído lo saben, o quienes me han





escuchado alguna vez lo saben, a mi criterio, el maestro, el profesor, el docente es la figura central de la práctica educativa, y es la figura sobre la cual el estudiante se mira y se autovalora, una suerte de espejo de lo social ¿no? El maestro es una suerte de espejo donde todos nos hemos mirado, si el maestro nos valoriza nos vamos a valorizar, por eso es tan importante de los equipos de psicología poder trabajar con esa mirada que construye el maestro respecto de las y los estudiantes .Y me quiero detener entonces en la primera investigación que la publiqué como “Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen”; se publicó así con este título provocador en realidad para poder mostrarles cómo las categorías, las formas de nombramiento, el lenguaje que se utiliza para nominar, para tipificar, para valorar a los estudiantes, es tan central en las configuración de las prácticas pedagógicas y tan central para romper esos destinos ¿Qué quiero decir con esto? Que el lenguaje tiene un poder simbólico de constitución de aquello que nombra y Pierre Bourdieu tiene justamente un texto que se denomina así “ Lenguaje y poder simbólico” donde analiza los actos de nombramiento oficial cuando un juez dice los declaro marido y mujer está constituyendo una institución matrimonial , fíjense que importante la voz, la enunciación , el nombramiento de una figura tan autorizada como lo es el juez en la sociedad, pero dice Bourdieu los actos del maestro, esos actos cotidianos, de enunciación, de nombramiento incluso de desconocimiento a veces de los estudiantes, tienen también ese poder simbólico, ese efecto de constitución de lo que luego denominará un sentido de los límites; quiere decir que la forma en que nos nombran, la forma que nos perciben, la forma en que nos clasifican, eso genera un sentido de los límites, una conciencia de los límites. Muchas veces los límites objetivos se interiorizan como límites propios, por ejemplo no me da la cabeza para el estudio, en vez de considerar que hay condiciones del aprendizaje, miren hasta qué punto estas creencias sociales hay que revisarlas en este momento porque la gente puede llegar a creer que no le da la cabeza para estudiar en la virtualidad cuando en realidad tiene que ver con nuevos procesos que se generan y donde el vínculo presencial que es el corazón de la escuela tiene que lograrse a través de otras formas a veces virtuales, a veces cuadernillos, bueno de las múltiples formas que los maestros y que particularmente conozco el enorme trabajo que está haciendo la provincia de Bs As por llegar a cada uno y a cada una de eso no hay duda, pero no va a alcanzar, muchos de los niños, de las niñas y de los jóvenes no van a volver y no vamos a parar hasta que vuelvan. Yo creo que hay algo que tiene la Dirección de Psicología que es ese trabajo de entramado de ir a buscar al uno a uno, considerando que ese uno tiene que ver con las condiciones sociales, se merece que vayamos y con cada uno que rescatamos, nos rescatamos a nosotros mismos y





hacemos que nuestro trabajo valga la pena y tenga sentido. Entonces quiero detenerme en esta mirada que se construye respecto de los niños, biologizante, patologizante, que es esta denominación del alumno inteligente. Cuando en esa investigación de “Buenos y malos alumnos” estudié la mirada que construyen los profesores acerca de los estudiantes, había notado una valoración alta del constructo inteligencia, es decir, que los maestros que había entrevistado valoraban especialmente la inteligencia de sus estudiantes, ahí me pregunte cuando se refieren al constructo inteligencia que es muy importante la Dirección de Psicología porque la inteligencia ha rondado muchas explicaciones acerca del éxito y fracaso escolar; entonces, yo me preguntaba ¿cuándo el maestro valora especialmente a la inteligencia del niño para poder dar cuenta de su éxito o fracaso escolar, qué es lo que me está queriendo decir? ¿O qué está significando? ¿Que la inteligencia es una cualidad innata, dada y por lo tanto inmutable? O ¿qué la inteligencia es una cualidad construida, dinámica? Y que, por lo tanto, la escuela interviene sobre la producción del éxito y fracaso escolar para poder justamente no caer en las creencias y el sentido común que considera que lo que natura non da salamanca no presta, el que nace para pito nunca llega a corneta, de tal palo tal astilla; lo que quiero decir y ahí lo demostré en la investigación de “La inteligencia escolarizada” que fue mi tesis de maestría y en “Talentos, dones e inteligencias”, que la inteligencia muchas veces a lo largo de la historia ha servido como un constructo o como un atributo para reforzar la desigualdad. ¿Por qué digo esto? Porque si uno hace una mirada de largo plazo como lo hace Stephen Gould en “La falsa medida de hombre”, se da cuenta de que en el siglo XIX está la craneología y la craneometría. Para determinar la supuesta desigualdad social y educativa se medían los cráneos; ahora ¿de quiénes se abrían los cráneos? De las mujeres, de los negros y de los indígenas, quiere decir que se abrían los cráneos de aquella gente que la sociedad estigmatizaba, que eran considerados inferiores, entonces la cuestión de la inferioridad humana, está en la mirada biologizante, naturalista, inexorable que considera que uno nace y viene al mundo con ciertos atributos, por lo tanto inexorables. La craneología o la craneometría del siglo XIX tiene un correlato en los test de inteligencia en mediados de la década del XX quiere decir que en el siglo XX el cociente intelectual ha servido como una medida también de distinción y discriminación social; esto no quiere decir que la gente que use la medida del cociente intelectual sea racista, estoy diciendo como ciertas medidas se han utilizado para avalar la desigualdad natural, es decir, tramsutar el orden social haciéndolo pasar por orden individual o biológico, de allí esa la idea de no me da la cabeza para estudiar o no le da la cabeza para el estudio. Y en lo más reciente, este discurso de la craneología del siglo XIX, de los test de





inteligencia de mediados del XX es el discurso de los genes actual, mucho del discurso de la neurociencia se vincula a la de los genes y entonces quiero decirles que a mí me había llamado la atención en ese momento cuando empecé a pensar acerca de la significación que tiene la inteligencia para atribuir al éxito y fracaso escolar y como hay ciertas creencias que operan en contra de un proceso de democratización de lo escolar, porque se considera entonces que se nace inteligente o no se nace inteligente, es decir que hay un atributo esencial, casi un racismo de la inteligencia por los cuales algunos tienen éxito y otros tienen fracaso en la sociedad y en la escuela. A una maestra de cuarto grado que atendía niños de sectores medios, yo le había preguntado en su momento que me indique cuál es un niño que tiene dificultades para aprender y cuál es o ha sido su experiencia docente en relación a él o a ella; entonces me dice, “hay un niño, un estudiante de cuarto grado aproximadamente de 9 años, que le iba muy bien en la escuela y un día tiene un bloqueo emocional, entonces lo mande a hacerse un electroencefalograma, llame a la mamá y le dije que vaya al hospital público y le haga un electroencefalograma”. Volvió la mamá con el electroencefalograma, me cuenta la maestra, y se da cuenta que este chico no tiene nada en la cabeza, es decir que lo neurológico, lo supuestamente neurológico que mide el electroencefalograma que no mide el aprendizaje por supuesto, pero lo que hay es toda una confusión respecto de estas medidas, lo que Gould llamará las falsas medidas del hombre y yo las llamo las falsas medidas del éxito o fracaso escolar. Entonces el electroencefalograma le daba bien, quiere decir que la hipótesis más común de fracaso escolar, “algo tiene en la cabeza, algo malo, es decir, falta de inteligencia, falta de talento”, no le funcionaba esta hipótesis para explicar porque este niño empieza a fracasar en la escuela. Y entonces me dice que además la mamá es muy obsesiva, se ocupa mucho de este niño, le forra, le folia dos veces los cuadernos, quiere decir que no se puede decir la hipótesis dos, de que ésta mamá desatiende al niño, es decir, no hay desatención del hogar. Tanto las condiciones de inteligencia como la desatención en el hogar fueron las dos hipótesis más comunes, más tradicionales de la explicación del fracaso escolar. Entonces, me dice la maestra, ahora que estoy hablando con vos en la entrevista me doy cuenta que este niño es adoptado entonces habría que buscar en los genes de la familia original donde está el problema...Esto es lo tenemos que discutir. En sociedades de desigualdad tenemos que tener marcos teóricos solventes para ver el mundo que propicien no individualizar a los niños en el sentido, si claro de singularizarlos, pero no individualizarlos en el sentido de patologizarlos o biologizarlos, es decir, de explicar lo social o lo escolar por la vía de una naturaleza dada que se presenta como inexorable y que por lo tanto no nos permite armar otros destinos o ayudarlos a





estructurar otros horizontes simbólicos. No se cómo estoy de tiempo Claudia...pero para ir entonces ir cerrando.

Claudia Lajud: Podemos empezar a cerrar Carina, pero te damos un tiempito más por supuesto.

Carina Kaplan: Perfecto... entonces lo que quiero decir es que hay que encontrar herramientas conceptuales para contrarrestar estas falsas medidas del hombre, estas falsas medidas del éxito escolar, para no biologizar la social, para no patologizar a los niños y a las niñas, para educar la mirada en nuestro sistema más democrática, más inclusiva, más igualitaria, mas tendiente a la justicia, sobre todo en estos momentos en que no podemos decir que son los niños los que tienen dificultades sino que es una sociedad que tiene dificultades para con el aprendizaje y la enseñanza de los niños. Y entonces apuntar ahí, apuntar a las condiciones pedagógicas, a la trama afectiva, a esta mirada de volverles en el espejo una mirada que valore, que visibilice que pueda dar nombre a estos niños muchas veces sin nombre. Y entonces para terminar quiero decir que me he inspirado para responderle a estas visiones biologizantes sobre la desigualdad que consideran que la desigualdad es natural y por lo tanto inexorable y que no solo eso, sino que tienen que ver con condiciones innatas; el discurso de los genes genetiza lo social, es decir, hace pasar por el cerebro aquello que es social y esto es una disputa que tenemos que dar. Respecto de las emociones es la misma discusión, las emociones son construcciones culturales, no están en el cerebro, y si están en el cerebro no es lo que a nosotros más nos interesa en la escuela, porque la posibilidad de generar vinculo tiene que ver con la confianza en el otro, la confianza es un ingrediente fundamental, si yo no confío en que el otro puede aprender y lo que estoy haciendo es ver cuáles son las condiciones por las que no aprende poco estoy pudiendo hacer. Entonces Norbert Elias que es un autor que sigo de cerca tiene un texto que yo se los recomiendo a ustedes que están en la Dirección de Psicología, probablemente muchos lo han leído que se llama "Mozart: Sociología de un Genio", se puede bajar de internet, está en muchos sitios. ¿Qué es lo que discute Norbert Elias respecto de la vida de Mozart? Mozart ¿uno que pensaría a priori? Nosotros, desde nuestras creencias sociales, que es un talento, que es un genio, que es de una inteligencia excepcional y entonces explicaríamos su trascendencia y su éxito por esa inteligencia particular o excepcional y entonces volveríamos a pensar que la trascendencia o el sentido de la existencia tiene que ver con las condiciones individuales, biológicas, naturales dadas a uno negadas a otra como todas expresión de racismo que esencializa lo social y generaliza y lo que hace es decir que unos nacen para aprender y otros no nacen para aprender, que uno tiene





disposiciones, así como uno tiene un órgano, un corazón, tendría unas disposiciones para aprender dados a uno y negados al otro. Casualmente les es negado esta disposición para aprender a los sectores más populares, a los que menos tienen se les atribuye condiciones de inferioridad, entonces es difícil salir de ese círculo con estas perspectivas, entonces hay que disputarle sentido y eso es lo que hace Norbert Elias, analizar la vida Mozart y construir lo que él llama una sociología de un genio, es decir, en lugar de preguntarse por la inteligencia excepcional, por Mozart como un talentoso, destacado por fuera del común; y nosotros trabajamos con lo común, entonces, lo que hay que hacer es dar cuenta de cuáles son las condiciones históricas, institucionales, de trayectoria de vida, que permiten sostener que Mozart ha trascendido. Y entonces lo que propone Elias a través del ensayo sobre Mozart es dar cuenta de que no se puede considerar a los individuos por fuera de las situaciones, de los contextos que les toca vivir, de hecho Mozart fue hijo de un músico que vivía en la sociedad Cortesana, los músicos eran pagados por el Rey y divertían y tocaban en las cortes, en la sociedad cortesana, en la sociedad del rey, en la corte del rey; quiere decir que Mozart y su papá han vivido en la sociedad cortesana, quiere decir que aprendieron a tocar la música, que le gustaba a la aristocracia, la aristocracia que definía que era la buena música y que no era la buena música. Quiere decir que Mozart si en todo caso se destacó, es porque hubo una sociedad que le daba la voz y el reconocimiento, pero que cuando él quiso tocar la música fuera de la corte, la corte le dio la espalda; quiere decir que su música se fue desconociendo, en definitiva lo que estoy diciendo es que el corazón de la tarea nuestra es acompañar el sufrimiento social y valorar a cada uno y a cada una de los niños sabiendo que el origen social no es un sello de cuna, el origen social permite abrir horizontes simbólicos para no naturalizar la relación entre origen y destino. Muchas gracias por la tarea y por el compromiso que tienen y los abrazo fuertemente.

Claudia Lajud (hace una reflexión y realiza algunas preguntas) ¿Cómo trabajar esto desde las escuelas con los chicos? ¿Cómo trabajar el sufrimiento social?

Carina Kaplan: creo que yo aprendería más de ustedes que ustedes de mi respecto a cómo trabajar, lo primero es entender esto que existe un sufrimiento social, que el dolor social nos está constituyendo, que es un dolor que nos atraviesa como sociedad, que estamos transitando una experiencia inédita, una temporalidad distinta y que se le pide a la escuela, los niños, las niñas, los jóvenes, nos piden que los abracemos. Y uso el término abrazar porque creo que tiene que ver con la constitución y la posibilidad de generar trama, de generar vínculo, de sentirse afectado; si





hay algo que siempre me conmovió de los equipos de psicología comunitaria y pedagogía social y todo lo que tiene que ver con lo que Bourdieu denominó la mano izquierda del estado, nosotros somos la mano izquierda del estado, somos aquellos que nos proponemos, porque podríamos no hacerlo, a veces pienso que muchos de los que estamos trabajando hoy podríamos haber elegido no hacerlo, aunque el estado nos interpele hacerlo si uno no tiene una convicción interna, un compromiso ético, como decía Eliana al principio, uno no puede lograr generar un lazo con el otro, entonces yo creo que primero lo que es importante en este tiempo, a veces lo llamo registrar las emociones, por supuesto que desde una perspectiva de las emociones como construcciones culturales, entender que los miedos son miedos sociales, que no son miedos individuales aunque después se singularizan por supuesto, pero estaba leyendo una encuesta en donde ahora muchos padres, muchas madres tienen miedo de mandar a los niños a la escuela, me parece a mí que es una tensión porque por un lado saben que es el lugar de cuidado, es el lugar de refugio, de hecho la escuela está operando como un lugar de refugio, es una escuela donde los niños siguen esperando de nosotros que les generemos ciertas certezas y creo que la escuela en estos contextos es la única que está dedicada a dar certezas, al menos de la certeza que no los vamos a dejar solos y solas, creo que es una certeza enorme saber que hay alguien que nos está esperando. A veces incluso pienso que cuando volvamos a las escuelas con las condiciones que podamos volver, siempre es un motivo de celebración, será otra escuela pero nosotros también seremos otros luego de esta experiencia, inventaremos, crearemos modos de estar en la escuela, pero lo pienso como una cuestión de hasta revinculación, ¿no? Que a veces cuando uno vive una situación traumática, que no quiere decir que todos seamos traumatizados por esta experiencia, quiere decir que tenemos que asumirla como traumática, como dolorosa pero también el miedo tiene la contraparte que es la esperanza; cuando uno estudia la relación entre miedo y procesos civilizatorios, es decir, el miedo también es un motor de transformación, si uno logra canalizarlo, tramitarlo, ponerlo en palabras, no es un dato menor poner en palabras esa emotividad que está atravesada por sentimientos de angustia, de miedo, de pérdida, a mí me preocupa por ejemplo la cuestión de los suicidios de los jóvenes, de las autolesiones, que es lo que pasa en aquellos hogares en donde no la están pasando bien, porque tampoco quiere decir que porque uno este escolarizando a través de las familias, todas las familias funcionen de un modo acogedor para los niños. Muchas veces la familia es una institución socializadora que no permite procesos de subjetivación y ahí está siempre el maestro, el psicólogo, un preceptor. En nuestras investigaciones las y los estudiantes destacan precisamente eso, yo creo que cuando volamos a





la escuela eso va a ser la memoria colectiva que hemos construido, una memoria colectiva afectiva que hemos construido en este tiempo, eso es lo que nos va permitir seguir estableciendo puentes afectivos.

Muchas gracias.

4° Jornada- 7 de agosto

Link del video: <https://www.facebook.com/110907010567464/videos/301285897865616>

Conversatorio a cargo de la Dra. Beatriz Greco y el Profesor Daniel Lemme. Presentación del libro: "Equipos de Orientación Escolar. La Intervención institucional como experiencia".²

Palabras de presentación y apertura Subdirectora de Convivencia Escolar, Lic. Tamara Rosenbluth. Lectura de los CV

Beatriz Greco:

Bueno realmente es una emoción estar hoy acá participando de este encuentro, en este cumpleaños de la Dirección que hemos acompañado durante algunos años en el marco del Programa Nacional para los Equipos de Orientación Escolar (EOE) en todo el país desde el Ministerio de Educación de la Nación. De esos años es efecto este libro que nos invitan a presentar. Es una perspectiva institucional de trabajo de los equipos que en Provincia de Buenos Aires se despliega hace muchos años, con formas de dialogar con otros actores, inspectores, equipos directivos, equipos docentes. Son realmente muchos años de experiencia y estar acá es un honor y es una alegría, en un día nublado en la Ciudad de Buenos Aires. Estamos junto al amigo y colega Daniel Lemme que nos acompaña desde Córdoba.

Daniel Lemme:

² Ma. Beatriz Greco. (coord.). Daniel Lemme, Susana Berardo (Córdoba); Griselda Conde, Alicia Muñoz de Toro (La Pampa); Natalia del Olmo, Tania Godoy, Amalia Domínguez (Salta); Sofía Adinolfi (CABA); David Eichenbronner (Pcia de Buenos Aires); Daniel Korinfeld. Epílogo.





Aquí el sol acaba de esconderse entre las nubes, hemos tenido unos días primaverales y nuevamente el invierno se acerca, así que nos une el gris del cielo pero también, la calidez del encuentro, de las sonrisas, de las miradas a través de la tecnología, siempre es sorprendente y maravilloso encontrarnos, con Beatriz y algunos de los compañeros de la Dirección. Con ellos nos hemos encontrado desde el año 2010, en diversos momentos y espacios, eso ha sido siempre sorprendente y fundamentalmente muy enriquecedor. Compartir experiencias, incluso mostrar “la hilacha”, mostrar lo que no podemos, no sabemos, nuestras propias dificultades. Ese espacio de intercambio ha permitido rodear, preguntar, interpelar y por lo tanto construir, por eso gracias por la posibilidad de compartir este momento con ustedes.

Beatriz Greco.

Y en ese sentido lo que quiero decir es que tal vez la presentación del libro sea una pequeña excusa para traer de nuevo aquellos encuentros. Es que este libro empezó a escribirse hace mucho, como dice Daniel era fin del 2009 cuando nos empezamos a encontrar ahí, en esa primer reunión en el Ministerio de Educación Nacional, cuando por primera vez una política educativa nacional nos reconocía a los colectivos de psicólogos/as, psicopedagogos/as, trabajadores/as sociales, todos los profesionales que trabajamos en los equipos de orientación escolar. Fue un enorme desafío. En ese sentido estos encuentros fueron generando esto que dice Daniel, una relación de confianza para mostrarnos entre nosotros no solo lo que hacemos, también lo que no sabemos hacer, y lo que nos preguntamos cómo se hace, y muchas veces las angustias que nos generan los pedidos de intervención desde las escuelas, cuando nos miran, nos solicitan, nos requieren y a veces nos preguntan por la solución, ¿dónde está, dónde quedó? De eso trata este libro, un conjunto de relatos y de historias en primera persona, encarnadas en sujetos y cuerpos que recorren y transitan escuelas todos los días, territorios, barrios, y se encuentran con familias, sienten dolor ante los derechos vulnerados de muchos chicos, chicas, adultos, adultas. Entonces, nos gustaría con Daniel contarles un poco por donde transcurre el libro, y a propósito de eso ir pensándonos desde la Provincia de Buenos Aires, en dialogo con Córdoba y con muchos colegas del país, que seguro acompañaron este proceso, este recorrido.

La intencionalidad del libro fue reunir al menos algunas de las jurisdicciones que estuvieron participando durante los años 2009 y 2015 de estos encuentros realizados desde el Ministerio de Educación de la Nación en torno a la tarea de los equipos de orientación escolar.





Daniel y Susana de Córdoba, Griselda y Alicia de la Pampa, Natalia Tania y Amalia de Salta, Sofía de CABA, David que si bien trabaja en Ciudad de Buenos Aires está investigando la historia de los equipos de orientación de la Provincia de Buenos Aires y Daniel Korinfeld que tuvo la amabilidad de acompañarnos con un epílogo que recoge mucho de lo pensado, de lo dicho, de lo transitado.

Pienso esta presentación en este contexto y creo que este libro se puede leer hoy de manera diferente, no pudiendo habitar esos espacios como el que estamos viendo en esta hermosa foto que pertenece al libro Presente (que se elaboró en el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2015). Pienso en lo que nos hace reflexionar esta ausencia por el aislamiento social, preventivo y obligatorio en el que nos encontramos, esta ausencia de espacio físico, de materialidad concreta de cuerpos. Hay allí miradas que están presentes, que nos convocan, que nos requieren, a veces nos desafían, no puedo dejar de pensar en el aula, no puedo dejar de pensar en el aula que habito en la facultad, en los encuentros en los pasillos, por ejemplo. Y me pregunto qué cuestiones que ya veníamos pensando anteriormente nos ayudan hoy, a recobrar, reinstalar y a veces reinventar una escuela que no tiene paredes pero que está, que existe. Unas instituciones que también siguen formando y acompañando unas trayectorias que no han caído, que no se han interrumpido, no en su totalidad.

Sabemos por supuesto que esta pandemia ha puesto sobre la mesa y ha hecho visible las desigualdades más tremendas y sabemos también cuánto del trabajo de los equipos de orientación, tiene que ver con trabajar por la igualdad. Algunos profesionales se acercan a las casas, a los barrios, buscan de las maneras más diversas seguir interviniendo, acercar materiales y armar ese lazo que no se interrumpe, que no se ha visto interrumpido. Entonces vamos a retomar algunas categorías que nosotros ya veníamos pensando y que vamos a compartir con Daniel.

La posibilidad de pensar de qué está hecha esa trama institucional de la que tanto hablamos, la posibilidad de reconfigurar una posición profesional que implica salir de ese lugar de experto que nos adjudican muchas veces, ese saber ajeno –pareciera- a la escuela, un saber que portaríamos sobre los sujetos del cual a veces la escuela se supone que no tiene. Poner en jaque de alguna manera esa forma de pensarnos a los profesionales de los equipos de orientación escolar y por supuesto la interrogación sobre las prácticas. Si algo de este aislamiento podemos recuperar - sabiendo el enorme esfuerzo, el enorme dolor que también nos causa no poder llegar a todos- es





lo que trabajamos en los equipos de los que formamos parte teniendo como objeto de análisis nuestra propia práctica y respecto de la escuela que está por venir, a la escuela que volveremos a habitar de alguna manera.

(Se proyecta de fondo una Imagen de Banksy, disponible a los 33'20" del video).

Para pensar este tiempo, tenemos una imagen de Banksy, este pintor callejero inglés que nos advierte de unas infancias atrapadas en las redes, en las tecnologías, en las maneras de vincularnos, porque en este momento pareciera que no tenemos otra posibilidad más que armar un lazo a través de la virtualidad.

(Se proyectan imágenes de dos películas, Black Mirror y Machuca, disponible a los 33'58" del video).

Estas imágenes (imágenes de dos películas Black Mirror y Machuca) subrayan esas enormes desigualdades, niños y niñas hiper-tecnologizados, a veces bajo un control excesivo, con dificultad para habitar ese espacio íntimo del juego, no necesariamente bajo la mirada adulta. La serie Black Mirror lo muestra magníficamente. Este exceso se constata junto a las desigualdades de aquellos chicos, chicas, adolescentes, familias, adultos, que no cuentan con posibilidad de conexión tecnológica, con los medios materiales requeridos para la educación virtual. Esto está ocurriendo y nos alerta, nos llama a la reflexión política, no todo lo podemos resolver desde los equipos, no todo lo podemos resolver desde las escuelas pero hay decisiones políticas que también tendremos que revisar porque nuestro trabajo de orientación tiene que ver con un trabajo político, con trabajar sobre esa desigualdad tensando hacia las posibilidades igualitarias que da la escuela. Por supuesto, hay condiciones que tienen que poder ser generadas, dadas por los gobiernos y los ministerios y por otras áreas, no solo de Educación.

(Se proyecta imagen de una pintura del artista plástico Claudio Gallina, "Los que miran las nubes" (2018), disponible a los 36' del video).

Y pensaba también con este bello cuadro de Claudio Gallina (2018) "Los que miran las nubes": Hay algo que en estos meses en algunos casos supimos construir y tiene que ver con entrelazar-entramar, generar espacios virtuales de aproximación al conocimiento, a la lectura y a





la escritura a través del lazo. Sin embargo, como lo muestra la imagen, también hay un riesgo de soledad y ausencia de lazo.

Ustedes habrán escuchado con mucha frecuencia en estos meses, que lo importante es el vínculo en contraposición al énfasis puesto en las tareas escolares. Ante lo cual nos preguntamos, ¿es posible pensar la enseñanza y el aprendizaje por fuera del vínculo cuando la escuela es la que articula el conocimiento en el marco de vínculos pedagógicos y con otros/as? Nuestras intervenciones de equipos de orientación llegan a los equipos docentes y directivos para pensar y avanzar con ellos/as en las mejores posibilidades de enseñar y aprender, nunca por fuera de una relación pedagógica que reconoce al otro, que da lugar, que genera experiencia. Es a partir de pensar este concepto que le doy la palabra a Daniel para que comentemos sobre este libro en el cual hablamos de esa experiencia, en primera persona, como implicados/as en la intervención, no como un tecnicismo de quien viene a decir quién es el otro, qué necesita, si promociona, si tiene que ser derivado, etc. Cuando estas decisiones son tomadas, tienen que ser producidas a partir de un conjunto de condiciones institucionales que van más allá de los sujetos, aunque teniendo en cuenta a los sujetos. Nuestro objeto de trabajo, como equipo de orientación, no son los sujetos, sino las condiciones institucionales que albergan a los sujetos.

Daniel Lemme:

Bueno en realidad siempre me generas una zozobra a la hora de pensar, si interrogara al libro, desde el punto de vista de la intervención que realizamos los equipos de orientación, pensaría que lo primero que evidencia es una interpelación al saber, al saber que en algún punto nos constituye como profesionales y que en algún momento sentimos como total, como totalizante, como vos bien lo explicaste, pensaría en qué tipo de relación se establece ante una demanda o al ofrecer nuestro servicio. Me preguntaría cuál es el estatuto de este saber, y cual el lugar, la posición del que interviene, por eso cuando decías generar un espacio de encuentro, yo lo primero que surge es que se trata de un encuentro de saberes que no tienen asimetrías importantes, en todo caso tienen otros supuestos epistemológicos, diferentes sustentos, proceso de producción distintos, diversos recortes de la realidad que han permitido que esos discursos se constituyan.

Pero que no tienen relaciones de asimetría, sino que en todo caso muestran su potencialidad cuando son capaces de abrir un otro espacio que dé lugar a los sujetos que participamos de esas





relaciones, es un saber inquietante, porque es un saber que no sabe sino a tientas, de lo que allí acontece, de las relaciones que se han construido históricamente, de las tramas de sentido, de relación, de dominación, de desigualdad que seguramente se han generado en el tiempo y que muchas veces son las causas de las dificultades o del problema con el que tenemos que lidiar y nos interpela permanentemente.

Pensaba entonces que se trata de un encuentro entre saberes, pensar la intervención es pensarla como un encuentro entre saberes, que pone en tensión el estatuto de estos saberes, quizás lo tengamos que desarrollar más en otro momento si es necesario.

Ahora lo segundo que me genera el ver estas obras de arte es pensar que también se trata de un encuentro de lenguajes. La relación de saberes y lenguajes no es sencilla, los lenguajes producen en general, y sobre todo el lenguaje oral y escrito una gran ilusión, la ilusión de que nos entendemos y nos comunicamos; y bueno pensaba de qué manera cuando nos encontramos podemos ponernos en juego en un intento de comunicación. En este punto la cuestión de los lenguajes aparece como central; sobre todo en la escuela que es un espacio donde el lenguaje oral y escrito tiene una presencia casi hegemónica. Tenemos un lenguaje oral y escrito que también se refiere a un paradigma particular, que no siempre habilita la palabra de todos.

Dejo picando esas dos cuestiones, encuentros de saberes, pero también de lenguajes, al intervenir, ¿qué posibilidades tenemos de habilitar palabras que no tienen lugar, que están amordazadas, que no han podido ser escuchadas, porque no se corresponden con el código, con las prescripciones, con lo esperado? ¿Qué lugar daremos a las miradas, a los gestos, a otras formas representación, a otros modos de hacer presente a los sujetos en una intervención?

Me parece que esas son dos cuestiones que el libro de algún modo permite pensar, en los distintos procesos que muestra, en momentos diversos de una intervención... Permite interpelar e interpelarnos sobre saberes y lenguajes.

Beatriz Greco:

Daniel a mí me gustaría leerte un fragmento de algo que escribiste vos en tu artículo:





“Esa trama adquiere una pregnancia particular, cada actor en un lugar que no es posible si no es con relación a los otros a su propia historia, a la de la escuela y a la de esa escuela.

Un dispositivo de intervención institucional no puede no tener rostros, ni nombres propios, ni historias, de causas y azares, se construye un dispositivo, con lo que hay a mano, con lo que podemos salir a buscar, con diversos lenguajes; desamarrando el deseo y las preguntas, en un encuentro de saberes, haciendo mientras articulamos un discurso colectivo, incompleto, discurriendo, pero no a la deriva, no a la deriva”.

Me gusta mucho poder pensar esos “espacios otros”, una expresión de Foucault que trabajé en mi capítulo del libro. Esos espacios son heterotopías, no son utopías, porque tienen un lugar, están ahí y a lo mejor están tan próximos que no los vemos, pero esta la posibilidad de reconfigurar lo que tenemos vos lo contás en tu trabajo. Daniel cuenta en el libro, el desgarró de una comunidad a partir de una explosión, en Río Tercero, en aquellas explosiones que conmovieron a toda una ciudad, y que dejaron sin palabras, como lo acabas de decir. Vos recién empezabas a trabajar, estabas por ahí empezando en un equipo. Cuando comenzaste la intervención en Río Tercero, tu presencia no fue del todo bienvenida porque las docentes y las directoras se preguntaban ¿qué va a hacer? ¿qué va a decir? ¿cuánto nos va a acompañar? y sin embargo se produjo a través de tu presencia no siempre hablada, no siempre interviniendo pareciera con una actividad o con un taller como muchas veces proponemos. Generaste esa presencia que interroga y me interesa pensarla como la posibilidad de que la intervención se transforme en otra experiencia, porque estamos reconfigurando modos de ver los espacios y los tiempos que tenemos allí, a mano. Creo que no se trataría de que la intervención reconstruya todo de nuevo, haga como una hoja en blanco con esa escuela, con ese grupo, con esos sujetos y supuestamente suture, complete lo que está mal, lo que no funciona.

Nuestra presencia de equipos lo que hace es interrogar algo, problematizar, abrir otro significado, generar una trama, y abrir esos “espacios otros” de los que habla Foucault y que a veces nos cuesta visualizar, porque seguro que no es sencillo, porque la cotidianidad nos va acostumbrando la mirada. Dice Foucault de los espacios otros, “el navío es la heterotopia por excelencia, en las civilizaciones sin barcos, los sueños se agotan, el espionaje reemplaza allí la aventura y la policía a los corsarios”.





Daniel Lemme:

Bueno ya que trajiste a Michel Foucault podemos hacerlo dialogar con Ítalo Calvino para pensar esto también, a ver si me sale, él nos cuenta sobre una ciudad que se llama Ersilia.

En Ersilia para establecer las relaciones que rigen la vida de la ciudad, los habitantes tienden hilos entre los ángulos de las casas, blancos, o negros, o grises, o blanquinegros, según indican relaciones de parentesco, intercambio, autoridad, representación. Cuando los hilos son tantos que ya no se pueden pasar entre medio los habitantes se van, se desmontan las casas, quedan solo los hilos y los soportes de los hilos, desde la ladera de un monte, acampados con sus trastos, los prófugos de Ersilia miran la maraña de los hilos tendidos y los palos que se levantan en la llanta y aquello es todavía la ciudad de Ersilia, y ellos no son nada.

Vuelven a edificar la Ersilia en otra parte, tejen con los hilos unas figuras que quieran más complicadas y al mismo tiempo más regular que la otra, después la abandonan y se trasladan más lejos con sus casas, viajando así por el territorio de Ersilia, encuentran las ruinas de las ciudades abandonadas, sin los muros que no duran, sin los huesos de los muertos que los vientos hacen rodar, telarañas de relaciones intrincadas que buscan una forma.

Ersilia me parece que dialoga con el navío que nos presenta Foucault en tanto una intervención me parece surge ante un conjunto de relaciones intrincadas que generan en un momento algo tan enmarañado que hace falta desandar, desanudar. Situaciones que nos hacen sentir a veces despojados, sin nada, aun en medio de lo habitual, empezamos a desconocernos, aparecen problemas, tenemos dificultades para relacionarnos, nos miramos con desconfianza o a veces nos agredimos. Bueno, distintas situaciones que requieren de una intervención, la creación de un otro espacio-tiempo en el que las relaciones y prácticas puedan re-crearse. En ese punto se nos impone la necesidad de pensar desde dónde, ya que nunca es una creación de la nada.

Una intervención para mí fundamentalmente es un espacio de re-creación de prácticas, cobra sentido cuando podemos reflexionar, interpelar pero también re-crear nuestras prácticas. Las prácticas son conceptos complejos, porque las prácticas “nos practican” y su proceso de constitución es opaco, nos resulta en muchos casos desconocido. Entonces ¿con qué contamos para reconstruir prácticas? Contamos con palabras, con saberes, contamos con relaciones y





lazos, con vínculos, contamos con haceres, con lenguajes, en todo caso esos son los elementos que ponemos en relación cuando construimos un dispositivo de intervención, saberes y haceres, que se comunican y que generan nuevos lazos, nuevos vínculos, que pueden sostenernos de otro modo. No quiero ser tan metafórico, pero de algún modo lo pienso así, cuando nos encontramos con una situación disruptiva como el caso de Rio Tercero, ¿qué teníamos? La vida cotidiana se había desorganizado, como hoy, la vida cotidiana se había desorganizado, lo habitual se había convertido en extraño, incluso en peligroso, hoy nos pasa algo similar, encontramos con otro puede implicar una situación de riesgo, una amenaza. Qué pasará, me contagiare, encima no lo veo, el virus es invisible... En Rio Tercero pasaba algo parecido, había escapes de gas que solo se huelen, y cuando se huelen ya está, ya no podés escapar.

Esa cotidianeidad de algún modo interpelada, desorganizada, revuelta, cómo podía ser repensada para que de nuevo pudiera haber escuela, para que hubiera escuela en su sentido más profundo, espacio de transmisión, de recreación, de intercambio, de contención, de producción de tramas sociales. Y de reconocimiento de los sujetos, para mí eso es escuela, más allá de los muros que no duran, de los huesos que el viento hace rodar. Pensar esas tramas suponía poner en juego a los sujetos, porque en tanto sujetos las construimos, ahora, ¿cuándo un saber puede dar lugar a un sujeto?, cuando quien interviene puede dar lugar a otro, cuando puede escuchar. Entonces podemos afirmar que un saber debe tener un cierto “hueco” para poder escuchar a otro, para habilitar su palabra, para que ese otro pueda balbucear algo que lo porte.

Recuerdo ese poema maravilloso de Alejandra Pizarnik “Escribir con palabras de este mundo que partió de mí, un barco llevándome.” De eso se trata poder escuchar, dar lugar a eso, poder habitar un barco que lo lleve hacia el otro, que lo diga, que lo presente, en ese interjuego se va generando una posibilidad de escucha confiada, con la certeza del que el otro tiene algo valioso, si no está esa certeza, tampoco es posible escuchar.

Beatriz Greco:

Te escuchaba y volvía a pensar en las distintas intervenciones en el libro que hacen las colegas de La Pampa, de Salta, Sofía acá en la ciudad, David en su trabajo sobre Provincia de Bs As. Creo que en todos los casos hay algo de la ruptura de estas tramas, en Rio Tercero una explosión tremenda, en la Pampa, Griselda y Alicia cuentan una situación donde el tiempo de infancia





aparece negado para un grupo de niños y niñas, por distintas circunstancias comunitarias. El equipo de Salta, Tania, Amalia, Natalia cuentan la situación de San Antonio de los Cobres, varios suicidios de adolescentes donde incluso habían elegido un puente desde donde largarse y que denominaban “el puente de las soluciones”, entonces ellas justamente lo que dicen es que era necesario recrear el significado los vínculos, el lazo social, reconstruir la trama de un tejido comunitario de cuidado, ante el desamparo y el vacío que los habitaba.

Es decir no se trataba solo de detectar estudiantes vulnerables o en riesgo, para derivar a atención en el área de salud, sino que se tenía que ampliar la perspectiva y pensar en orientar y acompañar a la escuela y a su comunidad para rearmar ese tejido social escolar. Las colegas de La Pampa dicen: “¿Qué es pensar en plural?, es pensar siempre con otro diverso, compartiendo la idea de que necesita ser interpelado, o confrontar las certezas que necesitan ser cuestionadas” y así, lo que cuentan en esa escena es justamente el trabajo de recrear ese espacio en el aula inventando un circo urbano con elementos que el aula habitualmente no tiene. Podría haber sido otra escena pero inventaron esa, ficcionaron una escena de juego y aprendizaje para que la infancia se produjera allí. Lo mismo cuentan Susana en Córdoba y Sofía en CABA cuando hablan de la construcción de convivencia en la escuela. Sin duda con los acuerdos de convivencia las escuelas son otras, otros modos de hacer institución en los que hemos pasado de un paradigma de la disciplina a la convivencia en apenas dos décadas. Sin embargo, hay allí un entramado que requiere tejerse, entre la normativa y la cotidianeidad, en el cual, se necesita el trabajo articulado de docentes, directivos y profesionales de los equipos que rearme un modo participativo, democrático, a través de la palabra. Sus artículos muestran que, por ejemplo, cuando los y las jóvenes la toman, no siempre dicen lo que queremos escuchar; nos incomodan y nos interpelan.

De alguna manera, cada una de estas experiencias va mostrando cómo es posible que la intervención genere ese esa “heterotopía”, ese espacio otro, no porque se está pensando una escuela ideal que algún día vamos a alcanzar sino porque lo estamos pensando hoy, en esta aula, con este grupo, con este equipo de profesores o de docentes, de directivos dispuestos a empezar a veces, en esos intersticios, pequeños espacios.

Creo que habría tres grandes cuestiones que muchas veces los equipos ayudamos a interrogar en el sentido de ampliar la mirada y que tienen que ver con cómo pensamos las subjetividades, las temporalidades y las conflictividades.





Estos tres ejes problemáticos se presentan en una escuela que ha heredado una tradición moderna en donde los sujetos tenían que habitar una homogeneidad de prácticas, de tiempos, de procesos y sin conflictos.

Me parece que cuando los equipos intervenimos en este sentido de crear heterotopías lo hacemos no necesariamente oponiéndonos a la escuela u oponiéndonos a los actores que hacen la escuela todos los días: directivos, docentes y familias, inspectores/as en, el caso de provincia de Buenos Aires, sino interponiendo ahí un modo de pensar subjetividad de otra manera, una manera que no necesariamente se opone a lo que hay, sino que dispone de otro modo, abre a otras cuestiones. Por eso es que titulamos el libro *La intervención como experiencia*, en este trabajo que implica reposicionarse en tanto que es un trabajo político, en el que lo técnico que conocemos y que hace a nuestra trayectoria formativa está ahí para sostenernos en invenciones de las prácticas.

Muchas veces la intervención es un pequeño gesto que enlaza lo que ya está y que le pone una palabra, un sentido y por supuesto que teje otros vínculos de trabajo. Esta es la idea que nos dimos todos los que participamos en el libro; dar cuenta de estos pasajes, estos desplazamientos de lo individual a las condiciones institucionales, de lo subjetivo en términos esencialistas a las tramas y no porque no vayamos a intervenir en torno a los sujetos individuales, todo lo contrario. Los sujetos en su singularidad y sus nombres propios están en juego todo el tiempo pero en otros modos de relación y en otras escenas.

Daniel, vos me acercaste anoche estas imágenes de esculturas de Ernesto Neto cuya exposición estuvo el año pasado en el MALBA y pensaba que nos ayuda a concebir la trama de este modo. Algo como lo que ocurre en este momento en que compartimos este tiempo en la virtualidad. Lo que no quiere decir que los espacios físicos puedan ser reemplazados, pero sí que cuando podamos habitarlos nuevamente lo hagamos de otro modo, recuperando mucho de lo que aprendimos en estos meses, en esa trama que sostiene y con esas miradas que a veces ayudan justamente, a encontrar otros sentidos. Esto abre una potencia inédita y se aleja de la melancolía ante lo perdido.

Daniel Lemme





Perdón que hice este gesto, quería subrayar que se trataba de no repetir, que sentidos abren o dan lugar a una transformación, a un cambio. Esta obra es muy particular porque justamente es una escultura que requiere de quien la ve, de los cuerpos, de los cuerpos de quienes la admiran y que se transforma con la presencia del espectador o sea una escultura de la que forma parte quien la ve. Decías disponer de otro modo, al releer la intervención que relatan las compañeras de la Pampa podemos “ver” lo que decías, un espacio otro, muy sencillo, un aula transformada en circo. Un aula donde los cuerpos se mueven de modo distinto que, en las aulas habituales, un aula donde los rostros se encuentran de otro modo, donde las palabras pueden decir otras cosas, que pueden ser evaluadas o valoradas de otro modo, donde se puede requerir del otro y se puede divertirse, donde se juega, donde hay placer y satisfacción. Y dónde hay también sorpresa, y dónde se produce algo, un algo para ver, para mostrar, para compartir. Si miramos con detenimiento esas acciones, se dispone el espacio de otro modo; se mueven los bancos por ejemplo, para ser prácticos, una intervención es entrar en el espacio sea virtual o material y moverlo. Permitir que los cuerpos también se presenten de otro modo, que ocupen otros lugares, que aparezcan otros lenguajes, decíamos el lenguaje del cuerpo, del juego, del arte, la metáfora. ¿Qué implica un circo en este caso? me parece que revela una cuestión interesante, cuando esos lenguajes irrumpen, rompen el lenguaje hegemónico de la escuela, bueno, los chicos encuentran otro modo y se relacionan de otro modo, generan otros modos de coordinarse, de producir normas con sentido, para que tenga sentido el estar ahí. Algo los implica y les concierne, se construye autonomía, empiezan a construir pequeñas normas para que estar en el circo y disfrutar del circo sea posible. Y surge otro movimiento, algunas de esas normas tienen sentido para otros espacios de intercambio e interacción, y por lo tanto los espacios áulicos empiezan a verse interpelados, por ese otro modo de habitar el espacio y las relaciones, porque hubo posibilidad de encontrarse desde otro lugar, de ser escuchado desde otro lugar, de usar otra forma de representar y producir algo en común.

Fíjate vos, un encuentro de saberes y un encuentro de lenguajes, en un-hacer-entre-varios que tenemos algo, no todo, algo que sirve, pero no alcanza, y un producto que empieza a objetivar, a objetivar eso que vamos construyendo juntos y que de algún modo, permite reconfigurar sentidos y prácticas. Para mí, la cuestión del producto en cualquier dispositivo intervención es algo importante, central.





Perdona si me voy Bea me traes, pero pensando la didáctica Delia Lerner dice, el producto lo que hace es anudar el sentido inmediato de la acción con el sentido mediato que tiene nuestra intención, aprender a leer o escribir es algo que tiene un sentido mediato; cuál es el sentido inmediato al que el sentido mediato se anuda, es producto; cuando logro escribir una carta a un compañero una compañera, cuando logro escribir un poema de amor o una receta de cocina, el sentido del lenguaje, de leer y escribir anuda el sentido mediato con el inmediato. Y ahí está la carta como testigo, objetivo, “yo escribí esto” ese es el lugar del producto, puede ser un producto útil o inútil, no importa, en realidad el sentido que tiene es anudar, pero a la vez condensar el proceso de trabajo, nosotros como sociedad venimos de muchas frustraciones, de habernos levantado, y de habernos golpeado muchas veces, algunas de esas terribles, trágicas, y poder darle materialidad a algo que construimos juntos es central a la hora de armar una trama, de producir sentido y lazo social. Entonces construir un circo en el que cada uno tiene un rol, un papel, una posibilidad y que, aunque sea un testimonio, aunque quede una filmación, ese producto nos recuerda día a día, que pudimos hacerlo juntos. Restituye el poder del acto colectivo.

Beatriz Greco:

Si, hay algo en lo que estás diciendo que anuda una interrupción con la continuidad. ¿Te acordás cuando vos contaste en uno de los encuentros esa escena de una escuela que luego fue motivo del video que filmamos en esa misma escuela de un barrio de Córdoba? Allí ustedes decidieron intervenir transformando la escuela un día en un set de filmación y yo te dije, “Daniel está buenísimo lo que hicieron, porque trabajar con los chicos la escritura de guiones, el armado de la escenografía, donde las familias intervinieron, aprendieron a bailar, etc. etc... ahora, ¿cómo retomar la escuela cotidiana que hace que esa interrupción se sostenga en el tiempo? y no porque todos los días vas a hacer un set de filmación, no sería la idea, ni todos los días vas a hacer un circo en el aula pero sí, de qué manera esa reconfiguración de miradas y de relaciones, rearma la escuela cotidiana. Como le dice la mamá a ese alumno en el video “¿y mañana vas a tener escuela normal?” después del día de filmación, como diciendo “eso no es normal”. Entonces, hay algo del acontecimiento que irrumpe y transforma, pero ¿qué se sigue sosteniendo en el tiempo?. Esa es la pregunta que se hacen muchos filósofos políticos y filósofos. ¿Qué es lo político?, ¿es el acontecimiento o es la organización para que una sociedad se transforme?, ¿es la interrupción momentánea en la que todos salimos y nos movilizamos en la calle?, ¿o es lo que se rearma





luego para poder seguir sosteniendo nuestras instituciones? Hay una tensión ahí que es política en el sentido macro y también es micropolítica cuando pensamos la intervención de los equipos

Daniel Lemme.

Me parece tan interesante esa pregunta, porque es la pregunta por el sentido de nuestras prácticas, de las de todos los actores sociales, no solo de los profesionales de un equipo de orientación; por ejemplo, un set de filmación, un circo en el aula, interrumpen la cotidianeidad, la escuela no es todos los días un circo en un aula, ni un set de filmación.

¿Qué cambia entonces?, ¿qué genera a posteriori? interrumpimos esa cotidianeidad, generamos un espacio otro, con otras reglas, con otras relaciones, con otro lenguaje, y qué y después vamos a volver a lo mismo, entonces la primera pregunta que me parece nos hacemos es ¿el espacio del acontecimiento qué tipo de sorpresa genera? Nosotros lo que hemos visto es que intervenciones de este tipo, por ejemplo, chicos tocando un violín o produciendo arte, lo primero lo que mueve o interpela es nuestra representación del otro. El otro nos aparece en toda su potencia. Mariana, Brian o Jonathan es capaz de algo que yo no imaginaba. El espacio del acontecimiento rompe las cristalizaciones, las representaciones que tenemos del otro. Cómo lo miro, qué posibilidad me doy para sacarme los tapones de los oídos, para escucharlo y que se manifieste, el acontecimiento genera una sorpresa, que rompe el cristal que me ocultaba el rostro del otro, su potencia, sus posibilidades.

Todos sabemos -hemos leído Piaget, Vygotsky- que todos los chicos aprenden; pero a veces esto no ocurre y nos parece imposible que tal o cual aprenda. ¿Dónde está esa imposibilidad? No está en él o ella, está en el modo en que configuramos esa situación, y una dimensión central de la misma, es la mirada sobre el otro, que espero de él, dónde lo espero. El acontecimiento que interrumpe, que genera sorpresa, rompe la mirada estereotipada el lugar simbólico donde se espera al otro.

Rompe o conmueve también los organizadores básicos de la vida escolar. Si hoy se pudo cambiar la forma que están ubicados los bancos y disponer los cuerpos de otro modo o agruparnos con otros criterios, podremos hacerlo una vez a la semana, una vez cada 15 días. La intervención evidencia que algo de aquello que estructura nuestras prácticas de enseñar, aprender, convivir y





habitar la escuela se puede transformar. Que las condiciones objetivas materiales y simbólicas que estructuran la cotidianeidad, se pueden mover.

Entonces el espacio del acontecimiento también es una buena nueva que anuncia que no estamos condenados a repetir, que se puede crear y transformar.

Tercero -ya te doy la palabra- lo que surja de este acontecimiento es una construcción colectiva. Entonces ¿qué viene a restituir el acontecimiento? Algo del orden de lo común que surge de la diferencia y de la diversidad. Hacer de esa diversidad algo que nos represente a todos, al menos parcialmente y en un momento determinado, no siempre, no para siempre, no necesariamente del mismo modo.

Ahora y con esto termino, para no volver a lo habitual después de poner el juego un dispositivo, hace falta un proceso con cierto grado de regularidad y tiempo. Si no podemos instituir un proceso, quedará como un buen recuerdo, un evento.

La intervención requiere proceso, por lo tanto, algo que se haga, con cierta regularidad, que se pueda construir en conjunto, que pueda ser vivido y compartido con otros, mostrarlo, pensarlo, para después pensar que tiene de parecido con el aula, que tiene de parecido con vida. A partir de ahí es que los dispositivos empiezan a transformar y a generar también otras regularidades, necesitan tiempo y cierta regularidad me parece a mí, sino tienen esta cosa espasmódica de decir “¡te acordas que lindo! ¡qué pena que no lo hicimos más!”

Beatriz Greco:

Pensaba en la ruptura de los binarismos, en esta idea de que, por un lado, está lo instituyente y por otro, lo instituido. Y que entonces siempre lo instituyente es lo lindo, lo interesante, lo que viene a traer la novedad y lo instituido es lo aburrido, lo instalado. Creo que esa dicotomía hay que romperla. Tanto Susana Berardo como Sofia Adinolfi, cuando cuentan en el libro las situaciones en las que van instalando formas democráticas de convivencia y justamente, institucionalizando los espacios de convivencia en la escuela están todo el tiempo produciendo movimientos en una práctica que está en construcción. Sofía dice: “narraciones de una figura de hostilidad –hospitalidad” y no resigna que ahí hay hostilidad y que cada vez que la hostilidad emerge se va interviniendo para generar un “espacio otro” que se vuelve hospitalario, y que requiere de





institucionalización, tal vez, temporaria. Entonces dice: “de la desesperación desatada al armado de consejo de aula”. Un consejo de aula que como vos decís se regulariza, se realiza cada 15 días, tiene un espacio, tiene un tiempo, tiene un adulto o adulta que se hace cargo y una participación estudiantil que se ejerce, se ejercita, como cuando ejercitamos algo que estamos aprendiendo. Tenemos un riesgo, entonces, que es un pensamiento propio de la modernidad, que tiene que ver con las dicotomías y los binarismos, en los que siempre está de un lado lo cristalizado y del otro, lo que lo que tendría que venir a interrumpir, modificar y a instalar de nuevo otra cosa.

Creo que lo que los dos estamos diciendo es que hay algo en movimiento, flexible, dinámico. Dice el poeta: “Navegar es preciso, vivir no”. No es que se esté resignando la vida, sino que la vida sin navegarla, ¿qué será?.

A continuación se desarrolla un intercambio de comentarios y preguntas recibidas a través del chat. Luego se presenta el Asesor Docente Dr Adrián Melo, quien realiza el cierre de las actividades de la Semana de los CEC y del aniversario de la Dirección.

Buenos días para todas, para todos, para todes. Gracias Tamara, gracias Daniel, gracias Beatriz.

Tengo el gratísimo honor de cerrar no solamente esta mesa de lujo, de viejos y nuevos compañeros, amigos y amigas, sino también en representación de nuestra querida Directora Eliana Vasquez, a quien agradezco profundamente que me haya dado este espacio para cerrar una semana de festejos y de intercambio, de saberes y recuerdos, que contó con la presencia hoy de la Dra Beatriz Greco, del Prof Daniel Lemme y en la semana de la Dra Carina Kaplan, de la Subsecretaria de Educación Mg. Claudia Bracchi, de la Directora Provincial de Educación Primaria, Profesora Mirta Torres, de la Especialista en Matemáticas Lic. Claudia Broitman, de las Doctoras Verónica Cruz y Maria Eugenia Vicente y con los cálidos saludos de mi queridísima Susana Brardinelli, con quien tuve también el honor de compartir espacio de trabajo, quien recordó a mi adorada Patricia Garavaglia, de la Subdirectora Prof. Alicia Musach, el Subdirector Mario Molina, el Director Juan Otero, con los que también tuve el gusto de trabajar y las Directoras Claudia Bello, María de las Mercedes González y Rita Cornejo y tantas otras compañeras, compañeros y compañeras que estuvieron coordinando estas mesas.





Desde que asumimos esta gestión estuvimos pensando en estos festejos, porque sabíamos que en cierta forma era festejar tanto el aniversario número 71 como el aniversario número 70. Ayer nuestra directora decía, “pasaron cosas...” y el año pasado no hubo festejos oficiales; por supuesto que hubo festejos y los mismos tuvieron que ver con los eventos organizados en el territorio, desde la militancia podemos decir y desde la resistencia, la resistencia con alegría podemos decir... la alegría a la que siempre estamos acostumbrados y acostumbradas. Hoy nos toca festejar y encontrarnos, estamos cerca a pesar de la situación de aislamiento social preventivo y obligatorio; no lo podíamos prever pero tampoco podíamos prever el año pasado que íbamos a estar, ni siquiera podemos prever que íbamos a estar en este espacio, de este modo. Así es la incertidumbre de la vida, que pone cosas malas y cosas buenas. Así como muchas, muchos, y muchos de ustedes en esta situación de aislamiento social preventivo obligatorio, reviso también viejas lecturas, no voy a ser muy original. Una de la lectura que tome es “La Peste” de Albert Camus allí aparece una frase que tiene mucho que ver con muchísimas de las cuestiones que estuvimos conversando esta semana. Hay un fragmento en “La Peste” de Camus en donde señala que la peste nos obliga a dejar de pensar en términos individuales y pensar en términos colectivos Pero nosotros y nuestra Modalidad está acostumbrada siempre a pensar en términos colectivos, no solamente en situaciones o épocas de pandemia o de peste, pensar en colectivo como diría Eliana, forma parte del ADN de nuestra Modalidad está inclusive en nuestro nombre, Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, pero inclusive también pensamos en colectivo cuando nos llamábamos Psicología y Asistencia Social Escolar. Para nosotros/as pensar en colectivo, trabajar en colectivo es la única manera también de enfrentar lo inexorable, como señalaba ayer Eliana evocando a lo que referían algunos ex directores/as que nos saludaron en el video: salir a la cancha para nosotros/as es la única manera.

Hay otro concepto que estuvo flotando durante esta semana que hoy también Beatriz lo retomaba y que esta situación sanitaria extraordinaria pone en revisión y que forma parte de nuestra identidad: es el concepto de hospitalidad. Hace unos años justamente Jacques Derrida en un libro que se llama “La hospitalidad”, señalaba que la hospitalidad no existe en Occidente, que lo que existe en Occidente son las leyes de la hospitalidad, porque la hospitalidad total, hiperbólica, implicaría recibir al Otro a la Otra en nuestras propias casas, sin pedirle el DNI, sin decirle de dónde viene, sin ningún tipo de interrogante, ni de cuestionamiento. Bueno es lo que nosotros y nosotras solemos hacer en la escuela, recibir a todas, a todos a todes, sin pedir el DNI, después





conseguimos el DNI , porque sabemos que es importante también para las subjetividades y también para sus vidas, pero en principio es esto recibir a todas, a todos y todes sin interrogantes.

Estas paradojas nos ha traído el aislamiento... ahora mismo estamos miles y miles de personas metidas literalmente en las casas de las otras y los otros, sin pedir ningún tipo de permiso. Creo que allí hay un tipo de trastocamiento, de aquello que podríamos llamar la propiedad privada, como cuando muchos de nosotros y nosotras éramos chicos e íbamos a la casa del amigo, de la amiga, sin avisar. Porque así eran las costumbres primero y después, porque no había teléfono, pero no digo que no había teléfonos celulares sino porque tampoco había, o había muy pocos teléfono fijos.

Entonces junto a la idea de comunidad y hospitalidad viene necesariamente también la idea de cuidado que forma parte por supuesto de nuestro plan de gestión, que nos une, que nos reúne. Nos une la convicción ética y política de que la autonomía es un mito liberal o neoliberal, que no hay ninguna vida posible sin el cuidado. Todos precisamos o vamos a precisar en algún momento del cuidado de los otros, de las otras y aún más, la mayor protesta contra el capitalismo es cuidar a otros y cuidarse a uno mismo, adoptar justamente esa práctica. Práctica que no curiosamente, es históricamente femenina, desde que volvimos también para ser mujeres, y que, como muchas prácticas femeninas, fueron invisibilizadas. Prácticas que se relacionan con cuidar y atender, que se relacionan con tomarse en serio las vulnerabilidades, las fragilidades y las precariedades de cada uno y de todos y para ello protegernos, promulgar y practicar comunidad, esto es una afinidad radicalizada, una socialización independiente de lo que llamamos a grandes rasgos políticas de cuidado. Nosotros y nosotras, desde hace muchos años, fuimos señalando que el cuidado es revolucionario que el cuidado implica nuevas formas de pensar las relaciones humanas, la única forma de pensar las relaciones humanas es pensarlas en términos de cuidado, cuidar a los chicos, a las chicas, a les chiques en las escuelas, cuidarnos entre nosotras/os, conformar entre todas, todos y todes los que estamos en esta mesa y aún más, la mesa ampliada que forma parte de esta reunión, en una comunidad muy amplia de cuidado. El cuidado es una forma de pacto social, de acuerdo social, compartiendo a Rousseau.

Es necesario volver a pensar los lazos sociales únicamente en términos de cuidado, el Estado cuidando, nosotros cuidando a los estudiantes, cuidándonos a nosotros y cuidando el contexto. El contexto es lo que recibimos de las generaciones pasadas y lo que vamos a legar a las





generaciones futuras, y acá también aparece otra palabra importante que es la palabra “política”; la política también es aquello que recibimos de las generaciones pasadas y que vamos a legar a las generaciones futuras, por eso, porque forma parte también de lo que nos viene legado, es que uno recuerda... en este momento me viene a la memoria el recuerdo de Patricia Garavaglia... esta forma de pensar el cuidado es una forma que no casualmente también surge de corrientes feministas en los años 70 del siglo XX. Justamente estas mujeres señalaban que el cuidado no era algo que se convertía en una obligación solamente de las mujeres, sino que el cuidado es una obligación y un derecho que tenemos todas, todos y todes.

Nos une también, la convicción política, la convicción ética de que cuidar y ser cuidado implica aceptar al Otro como igual y como diferente a uno mismo. Solo se puede cuidar y se puede dejar que nos cuiden si consideramos a alguien como semejante, semejante por supuesto en el estatus de humanidad y diferente porque por suerte todos somos diferentes y eso también hace a la riqueza humana y al encuentro humano, que implica un compromiso y una responsabilidad enorme, que esté desprovisto de todo prejuicio de toda discriminación y de todo racismo, pero que iguala y une indisolublemente la vida propia a la vida de todos nosotros, a la vida de cualquier otro. Es una posibilidad humana de ayudar y cuidar a los otros, pero también la vida aparece más protegida porque aparece comprometida y ligada a las otras y a los otros.

A este concepto de la política de cuidado, le sumamos este año el concepto de integralidad. **Políticas integrales de cuidado**, les llamamos. Para nosotros el cuidado, es desde que los chicos, las chicas y les chiques entran a la escuela, también es despedirlos, es recibirlos y nuevamente aquí aparece entonces la idea de hospitalidad, despedirlos también cuando se van, eso no quiere decir que ahí termina el cuidado porque justamente la comunidad continúa y sabemos que muchas chicas chicos y chiques vuelven y nos cuentan cómo fueron sus vidas, o que quizás una palabra, un abrazo en algún momento operó como anti destino. Por ello, no casualmente, una de las preocupaciones en este tiempo de aislamiento social preventivo y obligatorio, tiene que ver con esto que llamamos “las puntas”, cómo recibir a los chicos, a las chicas y a les chiques en esta situación de aislamiento social, preventivo y obligatorio, y cómo despedirlos.

Muchísimas de las acciones que se desarrollaron en los territorios, que desarrollaron las y los inspectores, los equipos, las y los docentes, tuvieron que ver con cómo organizar rituales de





despedida de la educación obligatoria, de ciertas formas que nos permitieran cuidar. Cuidar es cuidar siempre y cuidar en todos los aspectos; esto viene, sobre todo, porque gran parte de nuestras generaciones pensábamos que había ciertos aspectos, ciertas temáticas que eran para una edad y no para otra. Por ejemplo que la Educación Sexual era solamente para la adolescencia o que la Ciudadanía empezaba cuando se cumplía con el derecho político de votar, o que pensar el futuro solamente se pensaba en los últimos años de la primaria o de la secundaria. Esto no es así ya... el deseo se piensa siempre, la ciudadanía y uno como ciudadano siempre, y la educación sexual integral se piensa en todos los niveles.

Cómo señalábamos hace un momento, se trató de pensar, de propiciar un festejo y como toda fiesta es importante. En el caso de la Educación, tanto para los egresados y egresadas, como para nosotros mismos. Quiero tomar algunas palabras respecto a la fiesta: fiesta viene del latín festum, que significa alegría, regocijo, comunión, nuevamente lo comunitario... Mediante la fiesta, el ser humano se mezcla con los otros, intensifica la vida, aplaza la rutina en un ambiente de solidaridad, de cuidado y de alegría.

Creo que celebrar fiestas es un acto humano y solamente humano. De hecho Aristóteles sostenía que el niño, el bebé, sonreía a los 40 días de nacer y que ahí hay un festejo, cuando se ríe, siempre con otra y otros es cuando empieza a hacerse plenamente humano. La necesidad de alivio de la rutina precisa de esta moratoria de lo cotidiano a lo cual llamamos fiestas.

Las fiestas se cultivan con generosidad, con hospitalidad, pues las personas humanas somos seres excéntricos, que no podemos seguir adelante sin las fiestas, por eso hombres, mujeres, todas, todos y todes ¡tenemos que festejar! Por lo tanto, Felices 71 años a todas, todos y todes, a la comunidad de cuidado que forma parte de nuestra querida modalidad ¡y salud!

Y como no hay fiesta sin sorpresas ¡es lo propio de una fiesta! Tenemos una sorpresa para nosotros y nosotras, y en particular para alguien a quien agradezco profundamente... para nuestra querida y admirada Directora, Licenciada Eliana Vasquez, que todos sabemos que lo merece. Son imágenes por supuesto, como no podía ser de otra manera, imágenes de escuelas, son imágenes de nuestros queridos CEC, con una canción trabajada por el CEC 801 de Alberti en representación de todos los CEC de la Provincia. Vamos a ver imágenes preparadas por docentes, chicas, chicos y chiques.





Muchísimas gracias nuevamente por estar, por la hospitalidad, por el cuidado y por el encuentro que hace posible la cercanía aún en este contexto extraordinario que nos toca vivir.

Cerramos entonces como tenemos que cerrar ¡a toda fiesta! Con imágenes de chicas, chicos, chiques y docentes del CEC de Alberti.

A modo de cierre de la Comunicación:

Transitamos días cargados de mucha emoción... decidimos cerrar esta comunicación, con la misma frase de Violeta Nuñez que abre el video de la jornada que compartimos el día 6 de agosto; nos encontramos en el vínculo educativo, ese es el lugar de la construcción del nosotros... y de eso se trata, siempre de encontrar- nos...

“El vínculo educativo, ante todo, promete un tiempo otro, un tiempo nuevo: el de la libertad. El juego que todos juegan, aún sin saberlo. El juego que lanza al incierto aire – jubilosamente-, y a la vez enfrenta a la soledad de ser responsables de los movimientos que acabarán dibujando para cada uno su propia biografía. Se puede definir así, el vínculo educativo como un articulador de las generaciones; ya que teje finos hilos (anillos) de confianza, necesarios entre éstas. Cada quién lo usará en la aventura inédita de su propia vida. (...) El vínculo educativo habita el lugar mismo de la paradoja de los tiempos de la educación, a saber: lo fugaz que deja su marca”.

