

380
 Nombre de la obra: *El perro y el toro*
 Autor: *Antonio Gaudí*
 Año: *1908*
 Descripción: *Escultura en piedra que representa a un perro y un toro. El perro está sentado a la izquierda, mirando hacia el toro que está a la derecha. El toro está en posición de ataque, con la cabeza baja y las patas delanteras extendidas. La obra está situada en el Jardín de las Esculturas de Gaudí, en el barrio de Sagrada Família de Barcelona.*



al 3 de junio
 Asiento de la semana:
 Lunes 6
 Tema del día:
 Comensales ilustraciones (o la amplitud)
 o asento: forma:
 lugar que elegire:
 especifica: material:
 memorable: artículo:
 diseño: o que:
 más a realizar:
 Licitación:
 definición:
 intelectual:
 material:
 reflex:
 especifica: o tema:
 @arte

FORMACIÓN DOCENTE EDUCACIÓN INFANTIL

E-ECCLESTON N°29

e- Eccleston. TEMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL.
 Año 16. Número 29. 1º Cuatrimestre de 2020.
 ISPEI "SARA C. DE ECCLESTON". DFD. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. GCBA.
 ISSN 1669-5135

ÍNDICE

.02

EDITORIAL

.05

ARTICULOS

.09 - Sobre la risa y el llanto en sentido extracurricular
- DANIEL BERISSO

.21 - Tikkun olam: Hacia una reparación del mundo
- MAGALÍ MILMANIENE

.30 - Infancias libres... ¿Infancias trans?
- MÓNICA VARONA Y ANALÍA FERNÁNDEZ

.35 - La formación docente puesta en cuestión en tiempos de la UniCABA. Entre la Universidad y los Institutos
- ANDREA IGLESIAS

.48 - Nuevos modos de acceso a la información en el Nivel Inicial: Los códigos QR como hilo conductor de propuestas de enseñanza de Educación ambiental y Educación digital
- CLAUDIA PAPAYANNIS Y ANA MARÍA ROLANDI

.57 - Problemáticas y necesidades de las bibliotecas de formación docente y educación superior
- MÓNICA MALDONADO

.69 - ¿Qué escribían y cómo se esperaba que lo hicieran las maestras del Jardín "Mitre" en torno al desarrollo de su tarea según la información que ofrecen los libros de actas del archivo histórico de la institución?
- ANA MARÍA FINOCCHIO

.82 - ¿Qué Literatura se leía en el Eccleston en 1938?
- MARCELO BIANCHI BUSTOS

.88 - Los monstruos en la literatura para chicxs.
- BEATRIZ ORTIZ

CONVOCATORIA

.103

DISEÑO DE LA REVISTA

El diseño de la revista e-Eccleston fue realizado en un trabajo de colaboración con la Cátedra de Diseño Gráfico II Arq. Alfredo Yantorno.

El proyecto elegido ha sido el de la alumna ALDANA MARTÍN.

El equipo completo de trabajo es el siguiente:

Titular de cátedra: Arq. Alfredo Yantorno

Adjunta: Sue Takahashi

JTP: Maximiliano Provenzani

Ayudantes: Yanina Arias, Inés Clement, Javier Cibotti, Romina Prado.



EDITORIAL

●●● POR: GABRIELA ORTEGA e INES RODRIGUEZ SAENZ

¿Quién podría haber imaginado, hace un año atrás, el día de hoy?

Lo inesperado siempre “patea el tablero”, desordena los órdenes establecidos y nos desafía a pensar en nuevos escenarios. Así es como estamos hoy, cada cual en su casa, tras una pantalla, intentando aquello casi imposible de imaginar: enseñar y aprender sin tenernos frente a frente.

2019 fue, para nuestra institución, un año de recuperación, de reparación, de volver a ponernos en pie, después de transitar un 2018 en el que la incertidumbre, la tristeza y el miedo, se apoderaron de nosotros y nosotras y nos impulsaron a una lucha inédita, desplegada en territorios que no eran los que habitualmente habitamos.

Después de tanto dudar sobre nuestro futuro, los 80 años de existencia de nuestra querida institución, nos hicieron girar la mirada y ver, que, en ese pasado intenso, poderoso, frondoso, había un sostén irremplazable en el que valía la pena detenerse, y reposar. La historia nos ayudó a recuperar fuerzas para mirar nuestro futuro con ojos esperanzados. Así fue como

el 2019, se nos presentó como una celebración de la que todos y todas fuimos parte.

El encuentro fue la clave, el conocimiento fue el eje sobre el cual giramos, el compartir fue la acción prioritaria, el descubrimiento de aspectos que desconocíamos, la emoción de reconocernos en ese pasado. Fue un año de construcción colectiva que tuvo en el Congreso – “Infancias y Formación Docente: entre la memoria y las utopías” –, su punto máximo de producción e intercambio académico.

El número de la revista que hoy compartimos, retoma algunas pinceladas de lo que fue ese camino, recuperando aportes teóricos, experiencias, discusiones que se presentaron en el Congreso.

Tal vez, – a la luz de la arrolladora actualidad –, el contenido de nuestra revista podría parecer extemporáneo, alejado del aquí y ahora urgente, que nos atrapa con sus propias e inéditas inquietudes. Sin embargo, lo creemos necesario. Lo pensamos como una gran oportunidad para volver a disfrutar de la calidad académica de las presentaciones y recuperar ese espacio de encuentro multitudinario que hoy, resulta impensable.

Traigamos al presente las palabras dichas, las ideas compartidas, las reflexiones y las discusiones... para que, con ellas, vuelva el recuerdo de nuestra institución llena de gente, llena de voces, llena de ilusiones y proyectos, llena de abrazos y emociones, plena de memoria y de utopías.

No dudemos, ni por un minuto, que volverán esos tiempos de cercanía, en los que andar juntos era lo de todos los días.

¿Qué encontrarán en este número?

Daniel Berisso, en su artículo “**Sobre la risa y el llanto en sentido extracurricular**”, analiza la idea de “educación emocional”, contextualizándola como parte de un proceso neoliberal; para lo cual retoma ideas de Paulo Freire, entre otros filósofos, que ayudan a superar la ingenuidad que esconden ciertas miradas de las neurociencias.

Magali Milmaniene, presenta su trabajo: “**Tikkun olam: Hacia una reparación del mundo**”, en el que, a partir de las categorías filosóficas de hospitalidad, cuidado y alteridad – elaboradas por las filosofías de Emmanuel Levinas, y Martín Buber, entre otros – invita a reflexionar sobre las nuevas formas de vulnerabilidad contemporánea. Se vale del análisis de dos películas del cine europeo: *El niño de la bicicleta* (2011) de Jean Pierre y Luc Dardenne, y *Edén al oeste* (2009) de Costa Gavras, que proponen pensar en las paradojas de la sociedad y los modos de *de-subjetivación* contemporáneos.

Mónica Varona y Analía Fernández, por su parte, nos proponen en su texto: “**Infancias libres... ¿Infancias trans?**”, el desafío de relativizar la tendencia a la nominación y a la clasificación que caracterizan el momento social actual, en donde las teorizaciones en relación con las llamadas infancias trans se encolumnan.

Andrea Iglesias comparte con nosotros y nosotras en su trabajo “**La formación docente puesta en cuestión en tiempos de la UniCABA. Entre la Universidad y los**

Institutos” los resultados de su investigación doctoral, finalizada recientemente, en la que analiza la relación entre las trayectorias de formación (inicial y continua) de los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y sus estrategias de inserción laboral, poniendo en tensión ciertos discursos presentes en la agenda pública a partir de la presentación del Proyecto de la UniCABA.

Claudia Papayannis y Ana María Rolandi, presentan su trabajo “**Nuevos modos de acceso a la información en el Nivel Inicial: Los códigos QR como hilo conductor de propuestas de enseñanza de Educación ambiental y Educación digital**”. Allí dan cuenta de la experiencia realizada durante el ciclo lectivo de 2018, con la intención de lograr una articulación entre las cátedras de Ciencias Naturales y de Didáctica y TIC para la Educación Inicial, a través del trabajo de sus docentes y estudiantes, considerando el uso de los códigos QR como hilo conductor de propuestas de enseñanza que contemplen tanto la educación ambiental como la educación digital.

Un grupo de **bibliotecarios y bibliotecarias de Institutos ISFDs** de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, nos presentan sus intercambios y reflexiones desarrolladas en el marco del “Segundo Encuentro de Bibliotecarios de Educación Superior y Formación Docente”, que se llevara a cabo en nuestro Congreso. En su trabajo “**Problemáticas y necesidades de las bibliotecas de formación docente y educación superior**” nos proponen la necesidad de pensar las bibliotecas como apoyo central a la tarea de enseñar y aprender en las instituciones educativas, y desarrollan las dificultades que a diario deben sortear para llevar adelante los servicios brindados por las bibliotecas institucionales.

Ana María Finocchio, publica aquí su indagación “**¿Qué escribían y cómo se esperaba que lo hicieran las maestras del Jardín “Mitre” en torno al desarrollo de su tarea según la información que ofrecen los libros de actas del archivo histórico de la institución?**” en la cual, tomando como punto de partida los registros de los tres libros de actas de la Escuela de Profesorado “Sara C. de Eccleston” y del Jardín de Infancia “Mitre” – que conforman parte del archivo histórico –, analiza la práctica de la escritura que hacían las maestras entre las décadas de 1940 y 1970 y nos muestra la

centralidad que tenía esta tarea en el desarrollo de quehacer docente. Realiza una descripción de dichas prácticas de escritura y avanza en la formulación de algunos interrogantes vinculados con los modos de producción y circulación de la palabra escritos al interior del Jardín de Infancia Mitre durante el período citado, así como la configuración de las identidades profesionales de las maestras.

Marcelo Bianchi Bustos presenta en su texto “**Qué Literatura se leía en el Eccleston en 1938?**” algunas reflexiones en torno al Plan de Estudio de la Escuela de Profesorado de Jardín de Infantes “Sara C. de Eccleston” fechado el 8 de abril de 1937, del Departamento de Instrucción Pública. Analiza allí, fundamentalmente, el espacio curricular de Literatura Infantil, sus contenidos, su carga horaria, así como también el desarrollo de otras áreas expresivas como la música, la educación física y la plástica.

Beatriz Ortiz nos propone una mirada sobre “**Los monstruos en la literatura para chicxs**” buscando respuestas al por qué se eligen “monstruos” en la literatura infantil, invitándonos a un recorrido por la etimología y la historia de la literatura, analizando la manera en que estos aparecen, su simbología y su presencia en la actualidad en libros y películas.

Hasta aquí, un breve recorrido por la publicación que estamos presentando. Esperamos disfruten de las producciones...

Y ojalá, en este otoño un poco más gris, un poco más silencioso y mucho más solitario que lo habitual, esta lectura se transforme en un punto de encuentro y nos ayude a sentirnos parte del todo que conformamos.

ARTÍCULOS



■ EDUCACIÓN EMOCIONAL | PAULO
FREIRE | NEOLIBERALISMO

SOBRE LA RISA Y EL LLANTO EN SENTIDO EXTRACURRICULAR

●●● POR: DANIEL BERISSO

Se analizan las ideas de “educación emocional”, tan en boga, contextualizándolas como parte de un proceso neoliberal; para eso se retoman ideas de Paulo Freire, entre otros filósofos, que ayudan a superar la ingenuidad que esconden ciertas miradas de las neurociencias.

*“Debajo de esa esa risa
Que viene entre las sombras
Está el gesto del hambre”
León Felipe*

Hay dos nociones de considerable afinidad cuyo trasfondo semántico va desde la más calma similitud hacia una oculta e inadvertida tensión. En nombre de ello, y siguiendo una clara tradición filosófica, opondré dichas expresiones: “potenciar” y “empoderar”, confesando, desde el vamos, mi opción (ético-política) a favor de la primera con respecto a la segunda. La preferencia que me pone del lado de “potenciar” contra la expresión, tan frecuentada actualmente: “empoderar” parte, como acabo de afirmar, de una tradición filosófica claramente distinguible. Esta tendencia a la que me refiero es más lo que sugiere que lo que predica. No pretende imponer la norma de que tal término sea bueno y tal otro sea malo. La opción cualitativa, no obstante, puede hallarse entre los sustantivos “potencia” y “poder”, que dan lugar a “potenciar” y “empoderar”, respectivamente. En la historia del pensamiento estos conceptos no se hallan necesariamente enfrentados, pero es claro que, para toda una línea interpretativa, basada en B. Spinoza y su oleada de revisiones más actuales, la expresión “potencia” adquiere un matiz ético-político clave que la diferencia del mero “poder”. La distinción entre poder (*potestas*) y potencia (*potentia*), para decirlo rápidamente, se basa en que la segunda de las expresiones se ubica del lado de las expectativas éticas de crecimiento colectivo de los afectos (Deleuze, 2003: 81), mientras que la expresión “poder” podría utilizarse como sinónimo, tanto de dicho crecimiento compartido – por ejemplo: el poder del pueblo o de la multitud –, como de un comportamiento unilateral donde el mandato sea ejercido por una parte, para aplastar o dejar “sin parte” a un otro cualquiera sea. De acuerdo a esto, puede interpretarse que potenciar habilita al señalamiento de una emergencia fecunda y pluralista, mientras que empoderar deja entrever la posibilidad de un crecimiento “de suma cero”, es decir: a costa del debilitamiento – o el aniquilamiento – de otro ser.

Esta es sólo una aplicación, observada desde la ontología spinoziana, que no condice con ciertos usos habituales que se le da a la expresión “potencia”, por ejemplo, en el marco de las relaciones internacionales. Es obvio que el espíritu del vocablo “potencia” cuando se dice: “Estados Unidos es una potencia” no se solidariza con el verbo “potenciar” de acuerdo con la acepción sugerida aquí. En la filosofía política de E. Dussel (2009, 2006), potencia o *potentia* (Dussel, 2006: 23) realimenta la carga semántica de la tradición spinoziana que defiendo, en posible tensión con el sentido de “empoderar”. Incluso en el contexto mismo de la expresión “poder”, Dussel denuncia un “poder fetichizado” (2006: 40) como forma instituida que se autodetermina en contra del representado, es decir, en contra del pueblo. Y lo distingue de “poder obediencial” (2006: 34), según el cual quien ocupa un lugar de mando en un sistema de delegación de funciones debería asumir el compromiso de “servir al otro” y no obrar – como a menudo sucede – según el cálculo egoísta de servirse a sí mismo. ¿Podría defenderse, entonces, el concepto de educar “empoderando de manera obediencial”? En realidad, tanto dicho término, “empoderar”, como el aludido “potenciar” podrían ser usados como sinónimos; de todos modos, considero que en educación la advertencia de la sutileza lingüística que aquí traigo no sólo es posible, sino urgente y hasta imprescindible¹.

¹ También en similar sentido, y en sintonía con el mismo acento

La educación inicial² – vista desde una perspectiva fenomenológica – podría ser pensada más allá de su sentido empírico y cronológico, como algo referido a la expresión “nuevo comienzo”; algo del orden del reinicio permanente o, como diría Hannah Arendt: del “renacer”, esto es: educación re-inicial. Y todo re-iniciarse suele arrancar de una palabra potenciadora o “generadora”, parafraseando a Paulo Freire. Renacer es una apuesta a la potencia; y si a todo esto del orden de la fuerza hermanada al sentido se le quiere dar el nombre de “emoción”, bienvenida sea una educación que atienda al factor emocional. Tampoco se descubre con esto nada nuevo; ya Platón le asignaba al Eros una función principal como motor que eleva la mente al Mundo de las Ideas. Sin embargo, en la famosa Alegoría, la emoción que traslada al sabio hacia los arquetipos describe un periplo enfrentado al de aquellas experiencias que atan al vulgo al mundo de las sombras. Hoy podríamos decir: el factor emocional *per sé* no resuelve nada; es mudo si se lo desvincula de su contexto de producción. Es así que las emociones desarticuladas de dichos contextos deambulan siguiendo el mismo *cursus vitae* que Marx observó en el universo de la mercancía. Las emociones “bailan” como las cosas, de manera abstracta, sin que importe determinar para qué, ni para quien. En ello radica el misterio de esta suerte de neopositivismo *cool* que invade el campo actual de la educación. Se trata de una “educación emocional”³, donde los sentimientos son puestos en primer lugar, como mercenarios incondicionales e

latinoamericanista y liberador, A. García Linera (2009) utiliza el término “potencia plebeya” para referirse al poder popular en el marco del contexto plurinacional del Estado Boliviano que fuera liderado por Evo Morales.

² Hay una sutil discriminación de la educación inicial. Es como si el concepto de lo “inicial” arrastrara la carga negativa de lo inferior, aunque la palabra “inferior” haya sido desterrada del léxico que mide los trayectos educativos. La palabra “superior”, no obstante, se sigue usando. Pero el concepto “superior” puede ser – hegelianamente entendido – como lo que supera, pero contiene a lo inicial, o como aquello que ha dejado atrás lo inicial. En este último caso, sobre todo, pareciera que lo inicial no continúa dialogando con lo actual. Como si fuera un momento de la vida ya clausurado, y de menor importancia que el del mundo adulto.

³ La educación emocional se inspira en la noción de “inteligencia emocional” del Psicólogo y periodista estadounidense Daniel Goleman y “plantea como sus pilares el conocimiento de uno mismo, la autorregulación emocional, la motivación o el aprovechamiento productivo de las emociones, la empatía y las habilidades sociales” (Abramowski, 2018: 11; Cfr.: Brenner, 2019: 3).

intachables, más allá de las ideas o de los intereses a los que éstos presten servicio. Desde esta perspectiva las emociones describen un planteo fetichista, puesto en palabras de A. Brenner:

(...) Importan la competencia moral, profesional y la emocional en el modelo del buen gestor. El buen gestor de una empresa o una institución es el buen gestor de su propio yo. El imperativo es controlar y controlarse. Pero, un interrogante crucial es el que nos inquieta: ¿quién controla, por qué, a favor de quién y para qué? (Brenner, 2019 13)

El recorte (neo) positivista de las emociones tiene un antecedente filosófico en la articulación entre ética y filosofía analítica del lenguaje de la cual surge el llamado “emotivismo”. En esa línea metaética, de estudio de la semiosis de las prácticas normativas, el filósofo emotivista Ch. Stevenson, en *Ética y lenguaje* (1944), afirma que la función exclusiva de los términos morales es la expresión de sentimientos o emociones. De este modo, en materia de ética no se trata de convencer acerca de una verdad, que como tal no

existe, sino de persuadir a otro u otra acerca de situaciones que emotivamente nos convocan o nos producen rechazo. Esto conduce, como puede anticiparse, al relativismo, dado que las emociones varían de persona a persona; entonces, parecería que la única receta viable para constituir un currículum de vivencias persuasivamente enseñables es apelar al sentido común.

Sin embargo, hay una dimensión más profunda de la sensibilidad según la cual sabemos que no lloramos a otro porque es común que la gente llore. Más bien, por el contrario, hay emociones que se vuelven comunes por provenir de un trasfondo más originario que remite a un sentimiento de justicia. En esa mezcla de religión y poesía que suele amasar la prosa de Levinas se descubre una referencia a las lágrimas. Ellas son el “desfallecimiento del ser”, es decir, del imperturbable – y fálico – mundo de la contemplación y la teoría, “cayendo en humanidad, que no ha sido juzgada digna de retener la atención de los filósofos” (Levinas, 2003: 13).

La dignidad de atención es un concepto central de la educación que a menudo se pone como obligación del lado del alumno y, como derecho, de parte del docente. Esto es un error. El deber de atención al *yo docente* descansa sobre una dignidad de atención más básica. De este modo, la educación es una “experiencia” donde el “enseñar el mundo como fenómeno emotivo” puede ser un recorte válido para promover un núcleo vitalista; pero también puede ser usado como ideología exitista, es decir, como atajo que desvía de lo que Judith Butler llama: “aprender la vida como precaria” (2010: 14). La autora nos ofrece un magnífico aporte interpretativo para situar lo que, en el marco de la vida escolar, y de la vida en general, se suele denominar “tomar de punto” o hallar el “punto débil” de alguien. Estas expresiones que sensibilizan el nervio tal vez más profundo de la ética pueden bosquejarse en el texto mencionado. Éste nos conduce a ese núcleo de pulsiones oscuras que llegan al nudo mismo de la macropolítica institucional, desde la microfísica más básica de la sociabilidad humana: la siempre posible precarización del otro.

Aprender la vida como precaria se conjuga con enseñar un nosotros atravesado por la alteridad. A su vez, nos libera de la estructura comteana que ha dominado la conformación de nuestro imaginario

institucional: salir de la educación metafísico-religiosa para pasar al estadio “positivo” de la ciencia. Hoy consideramos una forma de rehabilitación de la educación crítica que comprende recursos ético-estético-políticos, por fuera de esta obligación a optar entre una escuela *ancilla theologiae* y otra sirvienta de desarrollismos tecnicistas.

Desestructurar la distribución política de la precaridad (*precarity*)⁴, es ya situar las emociones en un contexto político dado; es decir, es salir de la tendenciosa ingenuidad de que las emociones son algo así como expresiones de un cuerpo o de un cerebro históricamente des-contextuado⁵.

⁴ Butler distingue entre “precariedad” y “precaridad”, ambas nociones están enlazadas. La precariedad obedece a un rasgo más bien de carácter existencial, según el cual toda existencia humana es frágil, depende de otras vidas y de respectivos marcos de contención para desarrollar su modo de ser. La precaridad, en tanto, aparece más específicamente vinculada a una política que expresa la manipulación y asignación diferencial de recursos para la vida, es decir: a formas que precarizan la vida de unos muchos en función de los intereses de unos pocos. Según la autora, esta distinción es crucial “para un replanteo de la política progresista o de izquierdas” (p. 16).

⁵ En *La negación en el pensamiento popular* (2008) R. Kusch dedica una importante reflexión al factor emocional, que de ninguna manera debería interpretarse en clave emotivista. En su apartado sobre “la doble vectorialidad del pensar”, afirma que nuestra mente por un lado se mueve de acuerdo a un vector intelectual y, por el otro, en base a un vector emocional: “que carga al mundo de signos fastos y nefastos, y hasta lo puebla a éste de dioses” (p. 63). Nótese que esta oposición entre “los dioses” y “el interés por las cosas” supone la encarnadura cultural de las emociones. Esto último deja entrever que la explotación ideológica del vector emocional, disociado de la historia y de la cultura, sirve a la fetichización de los afectos; en definitiva: al

Sobre reír, llorar, ir “de punto” o “de banca”

Butler sostiene que los marcos epistemológicos mediante los cuales aprehendemos, tanto nuestras vidas como las de los otros, tanto aquellas que podemos considerar “perdidas” como las “ganadas”, están “políticamente saturados” (p. 14). Son el resultado de relaciones de poder. La advertencia de esta saturación tiene consecuencias decisivas para rescatar la existencia humana de la abstracción emotivista a la que se la somete en nombre de un uso abusivo de la biología y/o las neurociencias.

Sin embargo, la aprehensión más vulgar de la precariedad o fragilidad no garantiza en nada su cuidado o respeto. Por fuera de un debido encauzamiento crítico, puede conducir al ego a empoderarse más aún por sobre el otro, como sucede en los escenarios de *bulling*, de machismo o de homofobia.

Desde la educación se debería alentar tanto al recambio y aumento de contenidos sociales y filosóficos, como al replanteo de su forma de darlos, y a anticipar el surgimiento de éstos en los trayectos formativos del alumnado. No puede ser que páginas tan valiosas para la sensibilidad de sus receptores aparezcan como opción académica limitada a la biografía de unas pocas personas. De este modo, teorizaciones tales como “la capacidad de ser llorada es un presupuesto para toda vida que importe” (Butler, 2010: 32), cobraría relevancia adecuada por sobre el estudio abstracto de datos biológicos que el positivismo prescribe. Y ayudaría a entender por qué la crítica del paradigma neoliberal dista de ser una “bajada de línea”, para convertirse en un pilar de la educación más básica de todo pueblo que importe. En efecto, el neoliberalismo, al descontextuar las emociones, propone una farsa celebratoria a espaldas de vidas negadas en su dignidad de condolencia. Y esa risa absolutamente

discurso occidental dominante que no deja de confundir al ser humano con los objetos y las mercancías.

impostada se vuelve hacia quienes sufren el desprecio y la privación, convirtiéndose en cónicas “lágrimas de cocodrilo”⁶.

La articulación de risa y llanto, en esa falta de espíritu de condolencia que promueve el capitalismo en general, queda magistralmente testimoniada en la película *El guasón* (*The Jocker*). Siguiendo la orientación del texto de Butler puede considerarse que el protagonista del film, el Guasón, es alguien que trabaja de hacer reír y a su vez está, por una patología socialmente inducida, condenado a reír de manera siniestra y enfermiza. Sin embargo, aparece en todo momento como un ser menospreciado y desechable; un ser violentamente asociado a la comicidad, que no es visto por la burguesía destinataria de su humor como “digno de ser llorado”. El Guasón es un punto débil, que practica como puede la astuta debilidad del arlequín: hacer reír al Amo.

La destreza autodefensiva del arlequín es una estrategia de subsistencia que debería ser educativamente considerada y combatida. Muchas veces encarna en la figura del profesor que, ante un curso de alumnos “bravos”, adopta cierta posición payasezca a los efectos de ganarse un falso aprecio del grupo; como si su cuerpo orientado de modo jocoso fuese una

⁶ Es *vox populi* que, cuando los cocodrilos están devorando a su presa, puede observarse que de sus ojos caen lágrimas. Al masticar y apretar las mandíbulas éstas activan el lacrimal, por lo que parece que el animal está llorando mientras se come a su víctima.

milagrosa flauta encantadora de serpientes. El volvernos hazmerreir de un prójimo peligroso puede ser una negociación comprensible, siempre y cuando no se extravíe la visibilidad de una profunda vulnerabilidad compartida. Por eso, debe tenerse en cuenta que el recurso a “la risa del Amo” no es más que el escudo que adopta una persona (auto) idealizada como débil, ante la amenaza latente de ser tomada “de punto”. Y puede que esa persona, en tal relación, tenga que perpetuarse en sus pasos de comedia a sólo efecto de evitar daños mayores.

En el lenguaje popular rioplatense la expresión que se opone a la de “punto”, en el sentido de “punto débil”, es la de “banca”. Es un uso basado en el juego de naipes Punto y Banca, aunque no se comporta de acuerdo a la lógica exacta de dicho juego⁷. En suma, es banca quien gana siempre o generalmente, y punto quien siempre pierde. De este modo “ir de banca” a un determinado lugar es ir “de ganador”. Con idéntico sentido, en el lenguaje futbolero “ser punto” equivale a la expresión de clara inspiración patriarcal: “ser tenido de hijo”. Ahora bien, el argot de la calle nos regala paradojas semánticas por demás atractivas. El verbo popular “bancar” tiene una connotación moral absolutamente opuesta al sentido de “ser banca”. Hay una sabiduría profunda que machaca secreta e insistentemente en la conciencia colectiva; algo que se parece notablemente al concepto más académico de “precariedad”: a la existencia nadie vino “de banca”. Y el re-aprendizaje de esa nota existencial, que debería incluir todo proyecto de pedagogía crítica, habita en la sabiduría popular de “bancar al otro”. Bancamos, auxiliamos, protegemos, porque no somos esencialmente “banca”. Lo hacemos desde una precariedad ontológica que es el peldaño más profundo de la risa compartida: “No

⁷ En una nota del diario *Página 12* (28/05/2018), el periodista Juan José Panno explica muy bien este tema: “La expresión punto y banca en realidad viene de otro lado: punto es el que juega (a los dados, a la carta, a la ruleta o lo que sea) y banca es el dueño del casino, el que se queda con la torta siempre. ‘De enero a enero el que gana es el banquero’, es una expresión certera, muy usada por los que aborrecen los casinos”. En: <https://www.pagina12.com.ar/117687-vamos-de-punto-o-de-banca> (Visitada el 03/12/19)

puede haber celebración sin una implícita comprensión de que la vida es digna de ser llorada” (Butler, 2010: 32).

La espeluznante maldad

La “educación bancaria”, podría decirse usando el concepto de Freire, es una educación que no (se) banca ni la propia finitud, ni la potencia del otro. Y esto es así porque en ella la banca representa al docente. El docente “tiene de hijo” al alumno, pero lo tiene al modo futbolero, al modo de quien “(le) gana siempre”. Ahora la destreza del arlequín cae del lado de ese estudiante capaz de, con algún gesto de ocasión, promover la sonrisa atenuante del poder de su Amo. Por lo tanto, el sentido de la expresión “bancaria” no debe ser entendido tan solo como metáfora de la “transferencia” o el “depósito” de datos que van de una mente a la otra. Más bien debe completarse dicha crítica del traspaso de datos – que es una comprensión acertada pero insuficiente – con la idea de que la “educación bancaria” se corresponde con una forma de distribución falocéntrica del poder, donde hay quien gana y quien pierde. La lógica desigual y combinada de la educación bancaria se solapa a través de contenidos y recursos didácticos neutrales, pero en el fondo es la continuidad “con armas educativas” de un capitalismo salvaje donde la banca internacional, ahora en el sentido literal de las megaempresas y los organismos de crédito, es un factor

decisivo en las políticas de exclusión y exterminio que el neoliberalismo promueve.

En función de lo observado sostengo que el aporte principal de Freire a la educación no es haber planteado el pasaje del orden de la disertación al plano dialógico. La interacción educador-educando, que implica la puesta en valor de factores emotivos, lúdicos y corporales, hoy es un bastión renovador que naturalmente se usa como antídoto de enciclopedismos de toda procedencia ideológica. De ahí que el *coaching*, basado en técnicas emocionales, a los efectos de empoderar o aumentar el rendimiento de las personas, se muestre como ilustre heredero de las críticas al viejo paradigma de la transmisión autoritaria de contenidos. Incluso, lo que en la jerga aggiornada del gerenciamiento de las emociones se defiende como promoción de la “alegría”, podría astutamente camuflarse como planteo crítico dirigido contra el aburrimiento y la distancia afectiva de la pedagogía autoritaria. En esta línea, entra en cuestión la prédica de Freire acerca de que el profesor y los alumnos “podemos juntos aprender”, y que deberíamos “resistir los obstáculos que se oponen a nuestra alegría” (Freire, 2002: 69). Pero como bien apunta A. Abramowski, el emotivismo neoliberal no viene “angelar” la educación ni a paliar el déficit de cariño de la escuela; tampoco a “levantar su temperatura afectiva” (Abramowski, 2018: 15). Más bien viene a “regular” (mediante técnicas precisas) la práctica educativa, en función de expectativas sistémicas de “rendimiento” (Brenner, 2018)⁸. Freire, en cambio, vincula siempre la alegría a la esperanza, entendida ésta como motor utópico de liberación social y de potencia cultural.

“DE AHÍ QUE EL COACHING, BASADO EN TÉCNICAS EMOCIONALES, A LOS EFECTOS DE EMPODERAR O AUMENTAR EL RENDIMIENTO DE LAS PERSONAS, SE

⁸ Objetivo que promueve la confusión y el desplazamiento de la educación al nivel del “adiestramiento” o “entrenamiento”. En relación con esto último, en su ensayo de mirada crítica y en referencia a D. Goleman, destaca Brenner: “Las emociones se entrenan, en principio hay que controlarlas para manejar las propias pulsiones.” (Brenner, 2019: 12).

MUESTRE COMO ILUSTRE HEREDERO DE LAS CRÍTICAS AL VIEJO PARADIGMA DE LA TRANSMISIÓN AUTORITARIA DE CONTENIDOS.”

Por lo tanto, el aporte fundamental de Freire no es el de la secuencia que va del monólogo al diálogo, tampoco el de la jovialidad y el conformismo, sino el del pasaje que va de la apoliticidad supuesta y tendenciosa a la politicidad explícita y liberadora. Es decir, se trata de estar a favor del poder *para* y *con otro* y en contra del poder sobre otro. Así de simple. La constatación de esta profunda y lúcida simpleza facilita la absorción de una idea pilar dentro de la propuesta pedagógica de Freire: comprender la necesaria dimensión ideológica de la educación (Freire, 2002: 119). Así habla Freire acerca del que gana siempre (la Banca), expresión de la ontología plena, del falo, del *winner*, o del Ser “que no desfallece”, al decir de Levinas. Los conceptos enumerados son figuras filosóficas de clara encarnadura histórica en el escenario sociopolítico que describe Freire:

El discurso de la globalización que habla de la ética esconde, sin embargo, que la suya es una ética del mercado y no la ética universal del ser humano, por la cual debemos luchar arduamente si optamos, en verdad, por un mundo de

personas. El discurso de la globalización oculta con astucia o busca confundir en ella la reedición intensificada al máximo, aunque sea modificada, de la espeluznante maldad con que el capitalismo aparece en la Historia (Freire, 2002: 119).

Sin embargo, esta argumentación que parte de la potencia y la precariedad humanas desde una mirada docente que impugna la gestión abstracta y tecnicista de las emociones, nos deja en la antesala de posibles equívocos y respectivas acusaciones. ¿No estaremos contribuyendo, lejos de liberar y estimular las emociones vitales, a un liberacionismo donde la pasión queda demasiado subordinada al concepto de “compasión”? ¿Estaremos reduciendo el sentido filosófico de la educación a una dirección ideológica en favor de quien F. Fanon denominaba “damné”: el pauper, el/la damnificadx de toda relación social? ¿O fomentando –a la vez- una “pedagogía de la compasión”⁹ que, al decir del ex ministro A. Finocchiaro (2016), instruye “ablandarse” ante los (supuestos) más débiles o los más pequeños, promoviendo un sistema de calificaciones permisivo que hace “avanzar” en base a mentiras piadosas? En definitiva: ¿estaremos siendo victimistas?

“INCLUSO, LO QUE EN LA JERGA AGGIORNADA DEL GERENCIAMIENTO DE LAS EMOCIONES SE DEFIENDE COMO PROMOCIÓN DE LA “ALEGRÍA”, PODRÍA ASTUTAMENTE CAMUFLARSE COMO PLANTEO CRÍTICO DIRIGIDO CONTRA EL ABURRIMIENTO Y LA DISTANCIA AFECTIVA DE LA PEDAGOGÍA AUTORITARIA.”

⁹ Incluso, esta expresión “pedagogía de la compasión” puede alentar la sospecha de estar animada por un trasfondo religioso que apela al sentimiento de piedad como factor constitutivo del vínculo ético-pedagógico. En esta línea, leemos: “Tenemos que educar la sensibilidad de los alumnos dentro de lo que llamo pedagogía de la compasión, un elemento central y decisivo. Compadecerse significa ‘compartir la desgracia ajena, sentirla, dolerse de ella’” (Magdalena, 2014).

Educación, victimismo y neoliberalismo

“Victimismo” es una expresión usada para referirse el recurso abusivo, en la pretendida reivindicación de un sujeto social, a su condición de “víctima” frente a un supuesto “victimario”. De este modo, la ideología victimista machaca sobre la “debilidad” de un otro u otra, de cuyo dolor habría que hacerse cargo, esto es, compadecerse o condolerse. Habría, entonces, que alentar una escuela de la indignación, que contribuya a la lucha por la liberación de quien en cada caso es visto como corporalidad negada o damnificada. Este discurso victimista parte tanto de la constatación de derechos efectivamente vulnerados, es decir, de lo que Butler denomina: “vidas precarizadas”, como de la “precariedad” o vulnerabilidad humana en general, lo cual entra en clara sintonía con el pensamiento ético de Levinas.

El victimismo puede expresarse de manera positiva: “educar para la liberación del Otro”, o negativa: “educar para que Auschwitz no se repita” (Adorno). En uno y otro caso, el acento necrológico y mesiánico nutre de una fuerza argumentativa que por momentos se torna incontestable¹⁰.

No obstante, la crítica filosófica del “victimismo” no aboga por hacer la vista gorda ante daños y perjuicios de otras y otros.

¹⁰ Hablar de la debilidad del otro robustece enormemente al discurso del yo.

Más bien apunta a subrayar la común inadvertencia de “la fuerza” de aquel o aquella que es ideológicamente fragilizado. Es como si se duplicara la categoría y ahora el perjudicado/a pasase a ser también víctima de la (sobre) victimización que de él hace su supuesto “salvador/a”. En este sentido ha tomado repercusión – entre muchas iniciativas dispersas y en esta misma línea – la acertada opinión de R. Segato, que aquí tomo de una entrevista mediática, acerca de que “el victimismo no es una buena política para las mujeres” (Segato, 2017). El reconocimiento de la fuerza¹¹, no solo en temas de autodefensa, sino en lo que hace al vigor poético o afirmativo de toda subjetividad, se ofrece como el principal vector filosófico que se enfrenta al victimismo. Y es evidente la ascendencia que, sobre este reconocimiento del poder del sujeto, tiene el pensamiento de F. Nietzsche.

Hay una referencia más actual que puede situarse en el pináculo de la crítica ético-política al victimismo: Alain Badiou. Con la incomodidad que suele despertar todo filósofo, éste machaca sobre un “hueso duro” del *ethical turn* contemporáneo, dado el alto apego emocional que genera la identificación con los pobres, los marginados y los muertos. De este modo, emite algo más que una señal de alerta contra esa prédica “volcada sobre la miseria del mundo”, propia – en palabras del autor – de la ética del “Hombre-víctima” (Badiou, 2004: 37). Badiou parte de la capacidad (ontológica) de todo humano de producir realidad y, en ese sentido, condena tanto la actitud anti-poiética del individuo frívolo y repetidor del *statu quo*, como ese *ethos* pasivo y misericordioso que suele exhibir la vocación alteritaria. Destaca cómo el renovado pietismo de muchos espíritus arroja a una condición “depresiva y victimaria” (victimista), que no parte de la “capacidad positiva” – en el sentido del yo poético y no del “ego emprendedor” – ni del “pensamiento afirmativo” (Badiou, 2004: 37).

Para formular una metacrítica de la crítica del victimismo, debería observarse que, en muchas de las más lúcidas observaciones de los “anti-victimistas”, puede hallarse una concepción de “víctima”

¹¹ Se trata de una “fuerza” que no es la fuerza del dominador. Me gustaría denominarla, tomando como referencia un término que los Estoicos usaban para referirse al desarrollo expresivo mismo de la realidad: “fuego artístico”.

demasiado estrecha, bastante obvia y poco problematizada. Esto no quiere decir que las críticas estén fuera de lugar; solo apunta a señalar que podría considerarse la categoría filosófica “víctima” – y más en un contexto global-neoliberal –, desde una perspectiva ampliada.

Ahora bien, hay sobradas muestras empíricas de que el discurso neoliberal, y sobre todo en lo que hace a sus prácticas jurídicas – *Lawfare*¹² y la llamada “posverdad” – se desentiende, al extremo de la burla, de toda posición de verdad. También es constatable que la deconstrucción (Derrida), Foucault, o Nietzsche con su principio de la verdad como invención (*Erfindung*), son performativamente hablando posiciones epistémicas, esto es, posiciones perlocucionarias de pretendida verdad. Por lo tanto, el hecho de que el neoliberalismo asuma una postura cínica, que siempre representa el bastardeo, o el ninguneo del nivel veritativo de toda locución, permite adherir a un sentido analógico de la expresión de víctima. Desde este marco ampliado, que extiende la comprensión del *damné* al ámbito afirmativo del

¹² “Guerra jurídica” (*Lawfare*), es una palabra inglesa construida en base a la contracción gramatical de las palabras “ley” (*Law*) y “guerra” (*warfare*). Se usa para describir el uso ilegítimo del derecho con la intención de dañar a un oponente político a escala local o internacional. En este último caso el término “guerra jurídica” se refiere al uso del derecho internacional como pretexto para iniciar una intervención en un determinado país. Se considera que el término fue acuñado por Charles J. Dunlap Jr. en un ensayo del año 2001 para el Harvard’s Carr Center.

conocimiento y la cultura, es posible constatar que tanto el victimismo como el discurso antivictimista son, en tanto polemistas serios y no farsantes, “víctimas” del despliegue estratégico neoliberal. Es decir, ante un sistema de insolencia frente a la verdad, y falta de condolencia frente al sufrimiento, una perspectiva atenta a la categoría ampliada de “víctima” puede ofrecerse como campo irrecusable desde donde interpelar críticamente a dicho sistema.

En general, suele considerarse víctima de una relación social¹³ al sujeto o la sujeta “sujetados” a un orden arbitrario y lesivo. Se establece que el perjuicio grave a tal o cual individuo o colectividad radica en el hecho de que se lo fuerce o haya forzado a ceder en su dignidad; al hambre o a la muerte. Es decir, la precariedad es a menudo entendida más en términos de abuso del “supuesto fuerte” ante la flaqueza del “supuesto débil”, que bajo la forma del ninguneo o el no-reconocimiento de la “fuerza poética” del otro. Se focaliza más la pasividad del *damné* en su vida dañada, que la sistemática omisión su *vita activa*. En el nivel de la comprensión de la vulnerabilidad de la mujer, se machaca sobre el arquetipo de “caperucita”, a riesgo de ser devorada por el “lobo feroz”, desatendiéndose así su potencial de amazona guerrera y productora de mundo¹⁴. Es por eso que la idea de “herida colonial” que plantea W. Mignolo (2007), es potente a la hora de aunar, en una palabra: “herida”, tanto las

¹³ Hablamos de “víctima” siempre en el sentido social del término, como víctima del sistema o incluso en el sentido ontológico como víctima de la “totalidad”, y no en el sentido más habitual y coloquial de “víctima” al interior del sistema, como cuando se hace referencia a la víctima de un robo u otra situación de índole accidental o policial.

¹⁴ No debería confundirse este ideal mitopofético de la Amazona con el de la Sisebuta. Este último arquetipo se refiere a una fuerza despótica que encarna la mujer burguesa como revés funcional al patrón de género dominante, de lo cual deriva su carácter humorístico que se desarrolla por lo general en el estilo de la caricatura. Se trata de un modelo femenino grotesco propio de los años '20 en Buenos Aires, inspirado en la tira de esos años: Pequeñas delicias de la vida conyugal. Esta comedia narra la historia de la pareja de inmigrantes irlandeses Sisebuta y Tiffón, donde este último es presentado como marido frecuentemente apaleado. El arquetipo de Sisebuta lleva la potestad femenina sobre el varón a los extremos del ridículo, explotando ese símbolo del despotismo fálico al revés que es el palo de amasar. Sisebuta encarna así una vasta genealogía de mujeres duras o de mal genio “piénsese en la Jantipa de Sócrates como ilustre predecesora” (Gené, 2013: 2 y ss.) Cfr. <http://www.iaa.fadu.uba.ar/publicaciones/critica/0186.pdf>

privaciones económicas como los engeguimientos victimarios ante la exuberancia creativa de nuestros pueblos. También los actuales movimientos sociales, que articulan despliegues artísticos y reclamos ético-políticos, ofrecen la renovada crítica de un neoliberalismo que, con su “pum para arriba” y su estética de *show business*, devela tanto su fuerza opresora sobre el pobre, como su pobreza de mundo, esto es, su insensibilidad ante el vigor poético de una “fuerza” otra.

¿Conclusión?

“El llanto y la risa allí terminan...”

R. Soulé y J. Godoy

(*Vox Dei* - 1970)

He tratado, desde el comienzo, de ensayar una contextualización filosófica de los afectos de reír y llorar, en pos de dar una respuesta ético-política a esa oferta escolar denominada “educación emocional”, frente al espectro de técnicas de gobierno -insuficientemente definido y que confío todxs entendemos denominado “neoliberal”.

La apuesta política del presente trabajo reflejó que las emociones, el reír y el llorar de referencia, forman parte de esos sócalos ético-políticos de toda educación que tan bien señaló Paulo Freire. Y dicha explícita politicidad del arte de

enseñar milita en contra del gerenciamiento neoliberal de la alegría, que esconde su política desigual tras un velo científico y tecnicista. La expresión del título “en sentido extracurricular”, que parafrasea el “sentido extramoral” de un conocido texto de Nietzsche (1873)¹⁵, revela dos cosas. En primer lugar, que la politicidad de la educación va más allá del organigrama de políticas educativas y de la formación de líderes o cuadros dirigenciales. Estas proyecciones son parte de lo programable, del currículum explícito que prescribe roles, establece técnicas y regula la actividad docente. Lo que aquí se sostiene es que la articulación de potencia y vulnerabilidad, que es la base de la dimensión ético-política de las razones de educar, es algo que enuncia el núcleo de una profunda imposibilidad programática; algo del orden de un diseño imposible que, no obstante, hace que el encuentro educativo sea viable.

Lo segundo viene a modo de interrogante: ¿será que el maestro progresista freireano y el poeta intempestivo nietzscheano describen dos cursos enfrentados que nos obligan a elegir entre uno y otro? ¿Será que los contextos de dominación neocapitalistas imponen optar entre educar *para* y *con* el pobre y educar *con* y *para* el poeta? Es momento de recordar esas arengas de Zarathustra a sus discípulos: “¡Aprended pues a reiros de vosotros sin preocuparos de vosotros! Levantad vuestros corazones, vosotros buenos bailarines (...). ¡Y no me olvidéis tampoco el buen reír! (Nietzsche, 1978: 394).

Más allá del disputado menú de interpretaciones que el filósofo escritor promueve, se ha elegido aquí traducir “buen reír” como potencia estética de los afectos, individuales y colectivos, que exhibe un sujeto “despreocupado”, en el sentido del creador pródigo y “liberado” de la paranoia y el cálculo egoísta.

Por el contrario, el neoliberalismo comporta un espíritu tanto de lesa humanidad, como de lesa poesía. La creatividad o la fuerza expresiva importan un bledo si no sirven para hacer buenos negocios y, de paso, sojuzgar al otro. La imaginación es material sobrante, si no se ajusta al modelo comercial del

¹⁵ Cfr. <https://www.lacavernadeplaton.com/articulosbis/verdadymentira.pdf>

star system o, en el ámbito educativo, no se autolimita al reino de lo metodológicamente esperable. La dicotomía que enfrenta a quienes abogan por el despunte de una experiencia estética del mundo y los que bregan por la sensibilidad ante el calvario de la pobreza, si es que representa una contradicción, deberíamos considerarla secundaria. El neoliberalismo conjuga el vaciamiento del sentido ético con un notable desprecio y empobrecimiento del potencial poético.

“POR EL CONTRARIO, EL NEOLIBERALISMO COMPORTA UN ESPÍRITU TANTO DE LESA HUMANIDAD, COMO DE LESA POESÍA.”

Bibliografía

ABRAMOWSKI A. (2018) “El avance de la educación emocional en la Argentina” Revista Bordes, pp. 9-17

BADIOU, A (2004) La Ética. Ensayo sobre la conciencia del mal. México, Herder, 2004

BRENNER, A. (2019) “De la educación emocional: El neuroneoliberalismo capitalista fascista”, MIMEO.

BUTLER, J. (2010) Marcos de Guerra. Las vidas lloradas, Buenos Aires, Paidós.

DELEUZE, G. (2003) En medio de Spinoza, Buenos Aires, Cactus.

DUSSEL, E. (2006) 20 Tesis de política, México, Siglo XXI

DUSSEL, E. (2009) Política de la liberación, Volumen II Arquitectónica; Madrid, Trotta.

FREIRE, P. (2008) Pedagogía de la Autonomía, Buenos Aires, Siglo XXI.

GARCÍA LINERA, A. (2009) La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia. Antología y presentación P. Stefanoni. Bogotá, Siglo del Hombre editores y Clacso. (Selección).

GENÉ, M. (2013) “Sisebutas en Buenos Aires. Family Strips de los años 20” en Revista del Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas. Nro 186, pp. 1-15.

KUSCH, R. (2008) La negación en el pensamiento popular, Buenos Aires, Las Cuarenta.

LEVINAS, E. (2003) El humanismo del otro hombre, Buenos Aires, Siglo XXI.

MIGNOLO, W. (2007) La idea de América Latina. Herida colonial y opción decolonial, Barcelona, Gedisa.

NIETZSCHE, F. (1978) Así habló Zaratustra, Madrid, Alianza.

Páginas de Internet visitadas al 21/12/ 2019:

<https://www.eldesconcierto.cl/2018/12/17/rita-segato-el-feminismo>

<http://www.telam.com.ar/notas/201605/146599>

https://www.revistacriterio.com.ar/bloginst_new/2014/05/08/una-pedagogia-de-la-compasion/

<https://www.lacavernadeplaton.com/articulosbis/verdadymentira.pdf>

http://revistabordes.com.ar/wp-content/uploads/2018/12/1_Respiracion_artificial.pdf

<http://www.iaa.fadu.uba.ar/publicaciones/critica/0186.pdf>

Daniel Berisso es Doctor en Filosofía (UBA). Docente Auxiliar Regular de las Cátedras de Filosofía de la Educación (UBA) y de Filosofía de la Cultura (UBA). Profesor de la Maestría de Estudios Culturales de Latinoamérica (MECAL-UBA). Director del Proyecto de Investigación UBACyT: “Discurso filosófico y sujeto pedagógico: La dimensión ético-política de las prácticas educativas”. Profesor Asociado de las cátedras de Fundamentos de Filosofía y Ética en UCES. Titular de Filosofía de la Educación en UCES. Docente Titular de la Maestría en Educación de la Universidad de Quilmes. Autor de tres libros y de numerosos artículos en libros y revistas especializadas en Ética, Filosofía y Derechos Humanos.

TIKKUN OLAM¹⁶: HACIA UNA REPARACIÓN DEL MUNDO

●●● POR: MAGALI MILMANIENE

A partir de las categorías filosóficas de hospitalidad, cuidado y alteridad – elaboradas por las filosofías de Emmanuel Levinas, y Martín Buber, entre otros – reflexionaremos sobre las nuevas formas de vulnerabilidad contemporánea, a través del análisis de dos películas del cine europeo: *El niño de la bicicleta* (2011) de Jean Pierre y Luc Dardenne, y *Edén al oeste* (2009) de Costa Gavras. Ambos films nos invitan a pensar las paradojas de la sociedad y los modos de *de-subjetivación* contemporáneos. En tal sentido, a la luz de las categorías del *análisis ontológico / existencial* de Martín Heidegger abordaremos las

vicisitudes de la cotidianidad en el devenir social, a partir del prisma categorial de la inautenticidad y el uno impersonal. Por último, se mencionará la importancia del planteo moral a partir de las emociones como modo de complementar los principios generales de la ética. Tal como menciona Victoria Camps, sin sensibilidad moral, la justicia como principio y mínimo ético exigible en una sociedad, se convierte en un principio escasamente operativo. La escuela será en este sentido, la encargada formar a los niños en una ética de los valores.

El presente trabajo se centra en el análisis de la fragilidad extrema y en los procesos contemporáneos de desubjetivación. Nos valdremos de dos films europeos que permiten profundizar el análisis de la coyuntura: *Edén al oeste* (2008) del director griego Costa Gavras y *El niño de la bicicleta* de los hermanos Lucy Jean Pierre Dardenne (2011). Algunas de éstas ideas que se desarrollan a continuación fueron compartidas y debatidas en el marco del *3er Congreso: Infancias y formación Docente: entre la Memoria y las Utopías Instituto de Formación Docente ISPEI Sara C. Eccleston, (noviembre 2019).*

El problema de la fragilidad humana ha sido recuperado como tema y análisis desde distintas perspectivas y campos del saber. Si bien la filosofía fundamentalmente en su dimensión práctica, ha retomado el problema de la fragilidad, la antropología, la sociología, la economía no le han sido indiferentes a esta categoría tan compleja.

Pero, más allá de la preocupación académica, la fragilidad humana nos interpela cotidianamente y, obviamente nos exhorta a una mirada crítica y a un quehacer emancipador.

¹⁶Según el judaísmo, Tikkun Olam se refiere a una noción Bíblica que en hebreo significa reparar el mundo, y mejorarlo de las inequidades e injusticias presentes.

Distintas filosofías han planteado la noción de la fragilidad como condición antropológica (Feito,2007) esencial. Emanuel Levinas, Paul Ricoeur, Hannah Arendt, Martin Buber, todos ellos pensadores de posguerra que han repensado la ética, la política y la hermenéutica, cada uno desde un prisma novedoso y crítico, refractario a las matrices de pensamiento convencionales, dominantes en la modernidad tardía.

El fortalecimiento de perspectivas filosóficas y éticas orientadas a reinscribir la alteridad en el centro del pensamiento filosófico debe su despliegue a la reacción enérgica de la filosofía a la barbarie y los genocidios del siglo XX, los cuales se han desplegado en una modernidad confiada en el poder transformador de los seres humanos.

Los totalitarismos modernos han negado la diferencia hasta eliminarla en nombre de lo Uno. El sufrimiento infinito de los desplazados, los exiliados, los disidentes y el exterminio sistemático de las minorías han trazado un nuevo horizonte en la ética, cuyo punto de partida es el OTRO. La ética entonces es, pues, anterior a cualquier otro campo del saber (Urabayen,2005), incluyendo a la ontología.

Así, Urabayen (2005) destaca *“El principio, lo que abre la inteligibilidad es mandato o relación ética con el Otro, la palabra originaria”* (2005: p235).

Tal como señala Levinas (1997), la responsabilidad y la invocación ética se presenta esencialmente a través del rostro

sufriente del Otro, que desde su sufrimiento me invoca “no matarás”. En palabras del filósofo:

“lo infinito paraliza el poder con su resistencia infinita al homicidio, que, duro e insuperable, brilla en el rostro del otro, en la desnudez total de sus ojos, sin defensa, en la desnudez de la apertura absoluta de lo trascendente. Ahí hay una relación, no con una resistencia infinita, sino con algo absolutamente Otro: la resistencia del que no presenta resistencia: resistencia ética” (Levinas, 1997: 212 en: Urabayen, 2005: p.74).

En esta dirección, Buber (1978), señala: *No hay Yo en sí, sino solamente el YO de la palabra primordial YO-TU y el Yo de la palabra primordial YO-ELLO.* (Buber, P.8)

De modo que la experiencia moral ha de ser interpretada por el encuentro con los otros que sufren y que son víctimas del olvido global, quienes nos interpelan. Las fragilidades humanas señalan fundamentalmente la imposibilidad del poder obrar, pero especialmente del poder expresarse. Como asevera Paul Ricoeur (2008):

Inmediatamente nos salta a los ojos esta desigualdad fundamental de los seres humanos en cuanto al dominio de la palabra, desigualdad que es ciertamente menos un don de la naturaleza que un efecto perverso de la cultura, cuando la impotencia para decir resulta de la exclusión efectiva de la esfera de la lingüística. (Ricoeur, 2008, pp73-74)

Ahora bien, las condiciones actuales de mercado junto a la precarización de las condiciones de vida han tornado el decir y la praxis como privilegio de unos pocos. El problema de la ética tal como señala Ricoeur es fundamentalmente un problema que implica al de la justicia.

Al dañar y desconocer la igual dignidad de los seres humanos, estamos provocando acciones que implican un quiebre social desde las dimensiones de la ética y la justicia: *“es justa la conducta que respeta la dignidad del otro al igual que la mía: en ese nivel justicia quiere decir igualdad en la distribución de la estima”*. (Ricoeur, 2008 p.11)

Los mecanismos de inclusión/exclusión están pues condicionados exclusivamente por la capacidad de los individuos de acoplarse a un circuito acelerado y simultáneamente descentralizado de producción de mercancía.

Dice el filósofo Han:

*Lo que hoy impera es la uniformidad de todos los demás igual que los demás, que caracteriza al **uno impersonal**. La diversidad solo permite diferencias que estén en conformidad con el sistema. Representa una alteridad que se ha hecho consumible.* (Han, 2017: P.49)

Frente a la expulsión de lo distinto, expresado paradigmáticamente por la figura prototípica del migrante, Han señala precisamente la necesidad de invocar una ética centrada en el Otro, en la alteridad. Apuesta que unos pocos están dispuestos a afrontar puesto que las fuerzas de la mismidad y la

homogeneidad de los mercados dominan los intercambios humanos.

En vista del ego patológicamente hipertrofiado que las relaciones neoliberales de producción cultivan y explotan para incrementar la productividad, resulta necesario volver a considerar la vida partiendo del otro, otorgándole al otro una prioridad ética, es más aprendiendo de nuevo el lenguaje de la responsabilidad, escuchando y respondiendo al otro. (Han, 2017: P.110)

Abordajes de la fragilidad global desde la mirada fílmica de Costa Gavras

El film de Costa-Gavras *Edén al Oeste* relata las vicisitudes de un inmigrante que, como todo expulsado, marginado del planeta, desea encontrar un lugar en el mundo. Luego de una dramática travesía en una barcaza en condiciones límite – que remedan las pateras con las que miles cruzan el mar mediterráneo – Elías y un pequeño grupo, arriban “azarosamente” a una playa nudista que pertenece a un resort veraniego europeo, al estilo *Club Med*. Allí se expresan obscenamente los contrastes que, con maestría el director los pone “en diálogo”: el mundo de los excesos, de los placeres hedónicos, del consumo indiscriminado y desenfrenado versus la existencia precaria, la indefensión, que se torna finalmente en persecución.

El resort que parece ser el paraíso en la tierra, anida como lo plantea el film, *la barbarie*. Para sobrevivir en aquella *geografía edénica*, metáfora del sueño americano, o de las bellas luces de París, los inmigrantes y en especial, el inmigrante del film de Gavras deberán desarrollar ciertas habilidades espontáneas para no ser atrapados. El protagonista del film habrá de luchar por el derecho básico a vivir, en un contexto que el film muestra como extremadamente persecutorio y de control a través de redadas y búsquedas incesantes, que nos recuerdan una y otra vez el accionar en tiempos del nazismo.

Todo paraíso – nos transmite metafóricamente Gavras – que, en su apariencia se presenta inocente y transparente-arraiga un pequeño incendio, una pequeña barbarie.

Así, la mirada del director sobre el resort del Placer, el detenimiento en los pequeños detalles: en su compleja geografía, en sus paisajes y su ecosistema humano, en “su sistema de jerarquías o de castas sociales” no resulta de interés exclusivamente estético. El director nos presenta la dinámica del resort como un fresco de nuestras sociedades contemporáneas.

El club Med, microcosmos social, es una pequeña pero representativa muestra de nuestra humanidad: la conformidad social y la aceptación acrítica del *estatus quo anclado en las inequidades*, marca paradigmáticamente el curso de la vida contemporánea.

Desde esta perspectiva, Heidegger destacaba que la vida cotidiana se enlaza con una dimensión *inauténtica o impersonal* del sujeto, - el “se dice”- próxima a la asunción, tal vez arrebatada del devenir del mundo y, en definitiva, el acoplamiento insensato y acrítico a un universo socio-simbólico que no se lo cuestiona en su injusticia y, por ende, se lo admite incondicionalmente (Milmaniene, M.& Paulic G., 2019). En palabras de Heidegger (1927): “ (...) leemos, *vemos* y *juzgamos sobre literatura y arte como se ve y se*

juzga...encontramos “indignante” lo que uno encuentra indignante. (Heidegger p.126 en Han, 2017: 48).

En tal sentido, la adhesión acrítica a los imaginarios sociales convencionales ahoga el horizonte de una existencia propia y de un compromiso ético.

Es decir, el “*se*” impersonal Heideggeriano marca el pulso de la vida cotidiana, y se infiltra en las interacciones sociales y la praxis comunitaria.

El resort de Edén al Oeste, metáfora de nuestra sociedad y de los estilos y las formas de agrupamientos actuales, le proporciona al sujeto una existencia “enajenada” “uniformizada” que lo desvía de un devenir auténtico y desde una praxis ética esencialmente comprometida por el prójimo.

Esta existencia enajenada les provee una aparente promesa de felicidad y de tranquilidad espiritual a costa de *la posibilidad más propia del ser*.

Al respecto señala Han:

La dictadura del uno impersonal enajena la existencia de su posibilidad más propia de ser, de la autenticidad (Han, 2017: p. 48).

La enajenación, el adormecimiento y las miradas anestesiadas e insensibles marcan la aceptación de un universo que nos “devuelve” las miserias humanas.

En su derrotero hacia la *ciudad Luz*, Elías, el protagonista, es humillado, esclavizado y sometido a diferentes intentos de abuso sexual. Es emplazado en el lugar de resto, de desecho social y de mercancía, esto es, oscila entre ser objeto sexual, trabajador en condiciones de esclavitud, perseguido por las fuerzas policiales y para-policiales (camisas negras de hoy). Asimismo, en determinadas situaciones, la interacción parece ser amable, pero hasta en esos casos sus interlocutores no pueden

registrarlo en su necesidad y condición de fragilidad extrema. Empero, su deseo por hacerse un lugar en el mundo y alcanzar sus sueños lo mantiene en pie, lo lleva a comenzar tu trayectoria una y otra vez, a pesar de los múltiples obstáculos, con un sentido, energía y fuerza psíquica vital que parecen inagotables.

En las últimas escenas de la película, aparece *occidente*, representado por Europa o más especialmente por una Francia, utópica - distópica, fuente de peregrinación de todo migrante.

En el relato de Costa Gavras, se interroga y se interpela insistentemente sobre el lugar emancipador o tal vez mesiánico de la Europa y de la cultura de occidente.

Es tarea de todos nosotros recrear una sociedad más justa, en cualquier lugar del planeta, atenta al sufrimiento del Otro, y que permita trocar el desamparo en hospitalidad.

“ES TAREA DE TODOS NOSOTROS RECREAR UNA SOCIEDAD MÁS JUSTA, EN CUALQUIER LUGAR DEL PLANETA, ATENTA AL SUFRIMIENTO DEL OTRO, Y QUE PERMITA TROCAR EL DESAMPARO EN HOSPITALIDAD.”

El mundo adulto frente al sufrimiento de las infancias.

El niño de la bicicleta (Luc y Jean Pierre Dardenne, 2011) al igual que *Edén al Oeste*,¹⁷ testimonia -, en su radical complejidad, el “imperio del placer” en los procesos de subjetivación en nuestros escenarios turbulentos y la “*minorización de la imagen adulta*” (Recalcati, 2014)¹⁸. En el caso del film de Dardenne, se asiste a adultos que abdican de su función puesto que *no pueden sostener el peso simbólico de la misma* (Recalcati, 2014)¹⁹. Se trata de padres y madres que no pueden sostener los discursos de la ley, ya sea por debilidad o por excesos igualmente ineficaces. Así, se desentienden y se desresponsabilizan de la función, invocando siempre a una terceridad que compense dicho déficit y que organice sus vidas.

En el film *El niño de la bicicleta* se observa una situación que atraviesa nuestra sociedad: un niño abandonado, llamado Cysl, busca incansablemente a su padre, y se propone por todos medios encontrarlo para salvarse a sí mismo y *rescatarlo de su ocaso*.

Empero, el padre, testimonia su propia ausencia y las dificultades en la asunción de la función. Se trata de un padre *infantilizado* que, replegado sobre sus goces, reniega de su función y racionaliza su propia imposibilidad parental.

Cysl, como cualquier niño que es rechazado por su progenitor, tramita de un modo sintomático y, con los escasos recursos simbólicos propios de la edad, su situación de orfandad, y va en busca-sin proponérselo conscientemente- de una suplencia paterna.

¹⁷ Véase el lúcido análisis que Recalcati realiza de esta película y otros films (Recalcati, 2014).

¹⁸ Recalcati, M (2014). *El complejo de Telémaco. Padres e hijos tras el ocaso del progenitor*, Barcelona: Anagrama.

¹⁹ Idem.

Primero deambula en las calles y se expone a los peligros de la misma. Tiene persistentemente conductas transgresivas. Su bicicleta siempre presente, nos refiere a una búsqueda sin fin, que remeda metafóricamente a la de Telémaco y su padre (Recalcati, 2014).

Una búsqueda que también evoca al sacrificio de Isaac. Se trata de niños que son inmolados y sacrificados en nombre de los goces obscenos de los adultos.

Se trata éste de un segundo momento en la invocación de la ley que entonces interviene en su dimensión punitiva.

Así, en el devenir de su dolorosa existencia se encuentra con una joven mujer trabajadora – Samantha, peluquera de un salón de barrio –, que, sin proponérselo, sin rodeos ni cálculos especulativos se siente interpelada por el sufrimiento de ese niño. Acude así, en un sentido levinasiano, al encuentro de ese otro sufriente y se ofrenda sin esperar nada a cambio, tal como no sucede en las lógicas contemporáneas de intercambio.

Samantha testimonia el *heme aquí* bíblico levinasiano que no remite más que a una condición de hospitalidad inexcusable.

Es decir, se trata de una y genuina posición ética puesto que no encontramos segundas intenciones ni especulación alguna. El imperativo de cuidado responde a un sufrimiento que no puede ser negado ni eludido.

Se trata de quien, a través del afecto, del cuidado responsable, de la palabra sanadora, puede dar cuenta de que es posible – en palabras de Recalcati (2014)²⁰: “un mundo con deseo y con responsabilidad”.

Tikkun Olam como modo de reparación del mundo

En ambos films asistimos a la incesante presencia de rostros: rostros de migrantes, de mujeres, de niños, de extranjeros. Rostros de dolor, rostros de humillación, rostros de la orfandad. Son rostros – tal como nos enseña Levinas – que en su desnudez nos interpelan desde su dolor y nos exigen una respuesta reparatoria del orden de la justicia. Porque, en definitiva, tal como se ha mencionado, toda dimensión ética prefigura una demanda de justicia.

Ambos films cuestionan a los poderes, pero, fundamentalmente, nos convocan a la reflexión sobre la dimensión ética de nuestras sociedades frente a la vulnerabilidad humana.

Los rostros de la absoluta indefensión denuncian el feroz e inexorable ocaso de los valores éticos en las sociedades contemporáneas, y la exacerbación obscena del hedonismo egológico y el repliegue en los propios goces sin otredad a costa del sacrificio de la trama social.

En la Biblia Hebrea el concepto de “Tikkun Olam” refiere a la reparación del mundo que no sólo se comprende como la reparación del mundo, sino también a su mejoramiento, es decir, optimizar las condiciones de vida de las personas. En este sentido, la idea de reparación del mundo nos conmina a trabajar para generar activamente los mejores escenarios sociales signados por justicia y equidad. Toda acción es una oportunidad inédita para completar el proceso. No se trata de una espera mesiánica

²⁰ Idem

o una redención metafísica, se trata más bien de trabajar para generar activamente las circunstancias que permitan así redignificar la vida.

Como señala Victoria Camps (2011), la compasión, la piedad, y, en particular, la identificación con el sufrimiento del prójimo, deben ser pensados como fundamento último de una ética y una responsabilidad indelegable e impostergable hacia el Otro que nos conmina – desde su sufrimiento – a acciones reparatorias de las injusticias padecidas. Ahora bien, sin sensibilidad moral, la justicia como principio y *mínimo ético exigible* en una sociedad, se convierte en un principio escasamente operativo. La escuela será en este sentido, la encargada de formar a los niños en una ética de los valores.

Como vemos en las películas examinadas, *la ética centrada en la hospitalidad y en la responsabilidad* se ha visto desdeñada, en nombre de prácticas signadas por conductas egocéntricas, que transforman las relaciones humanas en dinámicas de dominio y manipulación.

Sin embargo, la experiencia de cercanía con el prójimo, que en este caso se revela en el encuentro casual entre una simple mujer y un niño, quiebra cualquier lógica de autoridad o posición burocratizante. Así, el encuentro dialógico que se establece entre ambos sobreviene como respuesta categórica a la fragilidad que emana del Otro, que resiste, así, a la violencia

que humilla, cosifica y, finalmente arrasa la subjetividad (Melich, J.,1998; Milmaniene, Paulic, 2018).

Las fragilidades sociales: su transmisión en el ámbito educativo y el cine como recurso.

Desde el ámbito educativo, asistimos a la necesidad imperativa de reivindicar una ética y una política de la hospitalidad en la escuela, a través de una pedagogía centrada en el respeto por la palabra y por el genuino encuentro dialógico que permita fortalecer un fecundo espacio de transmisión y de participación democrática. Dicha posición como basamento de una ética y una política va a contrapelo del cálculo, de la especulación y del intercambio mercantil.

Los films propuestos operan como herramientas pedagógicas pues nos permiten expandir nuestra mirada de las infancias vulneradas desde distintos enfoques y lenguajes. En este sentido, la utilización de films en los cursos de formación docente nos posibilita alcanzar diversos objetivos pedagógicos esenciales para el quehacer docente, a saber:

- a) Lograr acercarnos a los padecimientos contemporáneos a partir de las diversas obras cinematográficas propuestas por los directores las cuales permiten complementar y ejemplificar la teoría.
- b) Aprender los complejos recursos emocionales y psíquicos que operan en las infancias y especialmente en contextos de fragilidad extrema y,
- c) Promover instancias de reflexión crítica compartida y el despliegue de las capacidades empáticas.

“DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO, ASISTIMOS A LA NECESIDAD IMPERATIVA DE REIVINDICAR UNA ÉTICA Y UNA POLÍTICA DE LA HOSPITALIDAD EN LA ESCUELA”.

Tal como puntualiza Deleuze el cine, en este sentido, en su dinámica imagen-movimiento (Deleuze,2003) visibiliza a la niñez en su hondura y su dinamismo (Larrosa, de Castro, De Sousa,2007). Esto significa que lo aprehende sin objetivarlo ni plenificarlo de significados acríticamente aceptados. Es decir, nos permite profundizar en la mirada del niño y las vulnerabilidades contemporáneas más allá de sentidos previos estereotipados, tal como se revelan artísticamente en la mirada de los hermanos Dardenne.

Se trata de fortalecer el valor del cine en su dimensión crítica y emancipadora de las condiciones actuales, con el objetivo de desplegar una praxis comprometida con el prójimo.

“LOS FILMS PROPUESTOS OPERAN COMO HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS PUES NOS PERMITEN EXPANDIR NUESTRA MIRADA DE LAS INFANCIAS VULNERADAS DESDE DISTINTOS ENFOQUES Y LENGUAJES.”

Bibliografía:

- Agamben, G. (2005). Infancia e Historia, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Barcena, F., Melich, J. C. (2014). La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad, Bs, As.: ed. Miño Davila.
- Buber, M., (1978). Yo-Tu, Buenos Aires: Nueva-Visión.
- Camps, V. (2011). El gobierno de las emociones, Barcelona: Herder.
- Cullen, C. (2014). Las entrañas de la ética, Buenos Aires: Noveduc.
- Feito, L. (2007). Vulnerabilidad. Anales Sis San Navarra, Pamplona, v. 30, supl. 3, p. 07-22.
- Han, B. C., (2019). Buen entretenimiento, Barcelona: Herder.
- Han, B.-C., (2017). La expulsión de lo distinto, Barcelona: Herder.
- Heidegger, M. (2003). Ser y Tiempo. Madrid: Trotta.
- Lipovesky G. & Serroy J. (2015). La estetización del Mundo: Vivir en la época, Barcelona: Anagrama.

Larrosa, J., De Castro I. A., De Sousa, J. (2007). Miradas cinematográficas sobre la infancia. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Levinas, E. (1997). Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad, Salamanca: Sígueme

Melich, J. (1998). Totalitarismo y Fecundidad, Barcelona: Anthopos.

Milmaniene, M. (2016). “La subjetividad en la Hipernormatividad” I jornadas Internacionales sobre Salud y Sociedad (ponencia inédita) VII Jornada Hospitalaria de Investigación en gestión en Salud Mental organizada por Sociedad de Auditoría de Servicios de Salud y Hospital Braulio Moyano. 26,27 y 28 de octubre de 2016 Honorable Senado de la Nación.

Milmaniene M., Paulic, G., (2019). Ponencia: Transformaciones, Rupturas y metamorfosis en el quehacer docente. V seminario Nacional de la Red Estrado Argentina. 2019 Universidad Nacional de Córdoba. En Prensa

Milmaniene M., Paulic, G. (2018). La ética en las prácticas docentes de los estudiantes para su formación. En Experiencias y Proyectos didácticos en nuevos escenarios, Coord: Itkin S y Ortega G., Buenos Aires: Noveduc.

Recalcati, M (2014). El complejo de Telémaco. Padres e hijos tras el ocaso del progenitor, Barcelona: Anagrama.

Ricoeur, P. (2008). Lo Justo 2: Estudios lecturas y ejercicios de ética aplicada, Barcelona: Ed Trotta.

Deleuze, G. (2003). Cine y filosofía, Buenos Aires: Nueva Visión.

Urabayen, J. (2005). Las raíces del humanismo de Levinas: el judaísmo y la fenomenología. Navarra: Ed. Eunsa

Zorraquin M. (2006). Tesis. Un pensamiento ofrecido al Otro. Exploración de las nociones de pasividad y responsabilidad en la constitución de la subjetividad de la substitución. En Repositorio FILODIGITAL universidad de Buenos Aires.

Films:

- Costa Gavras, Edén al Oeste, Francia 2009.

- Dardenne Jean Pierre, & Dardenne, Luc, El niño de la Bicicleta, Bélgica 2011.

Magalí Milmaniene es Dra. en Psicología, Licenciada y Profesora en Filosofía (UBA). Docente universitaria y profesora en Institutos de Formación Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (ISPEI Eccleston – ENS 10)

INFANCIAS LIBRES... ¿INFANCIAS TRANS?

●●● POR: MÓNICA VARONA Y ANALÍA FERNÁNDEZ

Vivenciamos un momento social en donde hay un empuje a la nominación y a la clasificación. Las teorizaciones en relación a las llamadas infancias trans van en ese sentido. Relativizamos esto, dando cuenta del complejo proceso que se da para que, partiendo de un soma, advenga un cuerpo sexuado vía el pasaje por Otro como parte de la construcción de la subjetividad y la formación de identidad.

Jorge Larrosa nos dice que:

“La infancia es lo otro: lo que, siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. Pensar la infancia como algo otro es, justamente, pensar esa inquietud, ese cuestionamiento y ese vacío. Es insistir una vez más: los niños, esos seres extraños de los que nada se sabe, esos seres salvajes que no entienden nuestra lengua.”

Partimos de esta brillante definición para pensar cómo se juega esto en relación con la idea de las **infancias trans**, un saber que se ubica en esta nominación, un nuevo intento de captar aquello que se nos escapa y que nos pide una detención de la comprensión.

Como profesoras de Sujetos del nivel inicial I y II en el instituto de formación docente, de continuo nos llegan interrogantes de nuestras estudiantes en relación a cómo se concilia lo que proponemos dentro de las cátedras y las posiciones que sostienen las infancias libres como representantes de las infancias trans. Inclusive nos han propuesto un debate desde nuestro espacio con otros que sostienen esta postura. En esas ocasiones hemos hecho nuestras las palabras de Freud: “Se ha dicho que el oso polar y la ballena no pueden hacer la guerra porque hallándose confinados cada uno en su elemento, les es imposible aproximarse”. Claro está que no es nuestra intención plantearlo en términos de guerra sino, partiendo de las premisas del psicoanálisis, poner en cuestión esta nominación.

Pensamos que, en el inicio, hay un estado de alienación necesaria con el Otro. Al decir de Piera Alagnier hay una violencia primaria, violencia de la interpretación, se interpreta pero también se proveen enunciados identificadores, enunciados en donde los niños/as se identifican masivamente porque están en un proceso en el cual todavía no tienen la posibilidad de discriminar entre lo que son

y lo que otros dicen que son, algo de lo cual sabemos mucho los docentes y por eso tratamos de ofrecerles el mejor lugar en donde encontrarse. Si le decimos a un niño que es tonto, inútil, seguramente quedará captado allí. ¿Qué opción tendrá si le atribuimos una condición trans?

La violencia primaria se refiere al encuentro entre el bebe y el pecho materno

Cuando hablamos de “materno” nos referimos a una función que es ejercida por quien pone allí su deseo (que no necesariamente coincide con la madre biológica) en el que las palabras y los actos maternos se anticipan siempre a lo que el infante puede conocer de ellos. Se le impone a la psique del bebe un pensamiento, acción o elección producidos por el deseo de quien lo impone, pero que da respuesta a una necesidad, como, por ejemplo, cuando una madre dice sobre su hijo que tiene hambre, sueño o frío.

La oferta se impone a la demanda y de esta forma se consigue entrelazar el deseo de uno con la necesidad del otro, es decir, que para que se construyan esas sensaciones es necesario que otro las adjudique.

La palabra materna es portavoz del lenguaje de la cultura, ofrece un flujo portador y creador de sentido que se anticipa a la capacidad del niño de reconocer su significación.

La madre le habla al niño y habla del niño: esta es la violencia primaria, que tiene un costo alto, pero también un objetivo fundamental: la supervivencia biológica y la subjetivación. Se da en el vínculo asimétrico madre/ Bebe en el que el entorno familiar y la cultura están presentes a través de la psique materna.

Son dos momentos necesarios y constitutivos, alienación y separación: para que el sujeto pueda separarse y reconocerse como uno distinto es preciso que primero esté alienado en el otro.

Tomaremos dos situaciones que consideramos interesantes para pensar cómo la significación o la pregunta viene del Otro, que surgieron del relato de algunas alumnas:

En uno de los casos una niña de dos años y 8 meses se encuentra en pleno proceso del control de esfínteres, proceso ubicado por Freud durante la fase anal del desarrollo libidinal con las implicancias sabidas en relación con la erotización y demanda de amor como al juego de dar y retener.

Esta niña, tercera hija de un matrimonio, tiene una hermana y un hermano mayores. Durante el aprendizaje del control de esfínteres, que sabemos que es un proceso bio, psico, social de gran importancia para el desarrollo subjetivo, la madre comienza a preguntarle qué quería usar ¿calzoncillo o bombacha?

Más allá de lo relacionado con el estereotipo de vestimenta, es para pensar... ¿Qué le está preguntando esta madre? Si Lacan nos dice que “el deseo es el deseo del otro” ¿Qué quiere el otro de mí?

La niña comenzó a usar los calzoncillos de su hermano y a llorar intensamente cada vez que querían ponerle una bombacha y, por supuesto, esto fue significado de una manera especial.

La segunda situación se refiere a un niño de 3 años. Su niñera le regala una valija de color celeste con el juego del doctor. La madre le marca a la niñera “Es celeste” y ella le responde “si, es del color que venía”.

La madre se acerca al niño que ya estaba jugando y le pregunta “¿a qué estás jugando? ¿al doctor o a la doctora?”

Su pediatra es el doctor Julio, pero este niño hoy juega a ser la doctora Julia.

Vemos en ambas situaciones cómo hay una intrusión desde el otro materno que deja perplejos a estos niños en relación a qué quiere el otro, qué espera el otro de él y la búsqueda de una respuesta para complacerlo.

Hablamos de anticipación y de prisa por ubicar allí, en ese sujeto, una respuesta a la sexualidad. A un niño/a que todavía se encuentra en cierto estado de alienación con las figuras parentales, le pedimos respuestas cuando todavía no ha podido alcanzar la metamorfosis de la adolescencia con la segunda oleada pulsional, la separación de los padres y el acceso al goce sexual. Se podría decir que, en medio de un proceso complejo, en el cual se transita por diferentes momentos de construcción y resignificación, se le pide al niño/a que se precipite en una identificación, que dé respuesta de una vez y para siempre a ese interrogante.

Niños y niñas pequeñas que todavía tienen un pensamiento mágico, animista y pre lógico, que necesitan de otro que dé garantías y respuestas. Un sujeto conformándose y dependiendo de los adultos que decidirán por ellos si se

vacunan o no, qué alimentos son los adecuados, qué educación, en qué momento... Y aunque la mayoría de los integrantes de nuestro medio social (docentes y no docentes) coinciden en que es función de estos adultos garantizar estas elecciones, se llega a plantear que son estos infantes los responsables de dar respuesta a una pregunta que nos atraviesa y que no llega a tener respuesta precisa, ¿qué es ser un hombre?; ¿qué es ser una mujer?

Un cuerpo sexuado es siempre un cuerpo que ha tenido un pasaje por el Otro, función materna que ira marcando los caminos libidinales con sus cuidados, habilitando y reprimiendo en el cuerpo de ese infante desde su propia sexualidad.

La experiencia del psicoanálisis de ninguna manera apunta a lo heteronormativo, por el contrario, da cuenta de la invención absolutamente original que cada sujeto hará de su propia sexualidad, más allá de los ideales normativos que intentan encauzarlos.

Vivenciamos un momento social en el que hay un empuje a la nominación y a la clasificación. La diversidad sexual planteada en términos clasificatorios y no como algo singular y único de cada sujeto; paradójicamente esto va en contra de la libertad que enuncia intentando dar respuestas fijas y totales

Ya Freud hablaba de una sexualidad infantil, perversa y polimorfa y de una bisexualidad inherente a los seres hablantes.

La subjetividad se construye en la relación con otro en el interior de una cultura. Desde allí los nuevos paradigmas que atraviesan nuestra actualidad producen efectos en la subjetividad.

La asignación de género al nacer, o sea, el proyecto de quienes asisten inicialmente al infante, tiene un poder constitutivo tal que es capaz de contrariar los datos anatómicos.

En varios relatos vinculados con las infancias trans aparece casi como una certeza el “nacer en un cuerpo equivocado” ... Para poder entender y desarmar algo de esta idea es necesario preguntarnos ¿Cómo se construye un CUERPO para el psicoanálisis?

Nos interesa plantear que no se nace con un cuerpo, sino que éste se va a ir construyendo. Para que un organismo llegue a ser un cuerpo sexuado es necesario el pasaje por un Otro humanizante, entonces ¿cómo se podría “nacer en un cuerpo equivocado”? ¿Es este un dato inicial?

“LA ASIGNACIÓN DE GÉNERO AL NACER, O SEA, EL PROYECTO DE QUIENES ASISTEN INICIALMENTE AL INFANTE, TIENE UN PODER CONSTITUTIVO TAL QUE ES CAPAZ DE CONTRARIAR LOS DATOS ANATÓMICOS.”

Esta idea de la infancia trans da cabida a diagnósticos y a identificarlos dentro del DSM como Diagnóstico de Trastorno de la identidad de género en la infancia. Partir de este diagnóstico no solo establece que hay algo que se corre de la norma, sino que también establece una especie de ontología, la búsqueda de un núcleo de ser. Supone que hay un ser hombre y un ser mujer, que se trata de algo natural, innato que se muestra en la conducta.

Como tan bien lo expresa Yelatti:

“Lo que nunca se advertirá es que ese nombre común tiene los mismos efectos que cualquier denostado diagnóstico DSM y sus efectos de “patologización”: el niño será aquello que lo que lo nomina dice que es. Y una vez que se instala la certeza sobre la sexualidad no queda lugar para la pregunta.”

La sexualidad es parte constitutiva de nuestro ser y, por lo tanto, se encuentra directamente relacionada con la construcción de la subjetividad, con la formación de la identidad y con el vínculo y las relaciones con los otros...

Tratar de no dar anticipaciones cristalizantes, sin movilidad posible cuando se le atribuye al niño/ niña una identificación anterior a su pasaje por el Edipo cuya salida habilitaría una identificación y elección determinadas inconscientemente.

La genial María Elena Walsh en su marcha de Osias propone

“Quiero tiempo, pero tiempo no apurado. Tiempo de jugar que es el mejor.”

Es necesario permitir a los niños ser niños, que jueguen libremente y no apresurarnos a leer en estos juegos modos de asunción de identidad. Un niño puede poner en juego diferentes roles que ve en su entorno y esto de ninguna manera marca una orientación. Debemos darles tiempo, darnos tiempo y sostener como indefinido, lo impredecible, lo fuera de cálculo.

“ES NECESARIO PERMITIR A LOS NIÑOS SER NIÑOS, QUE JUEGUEN LIBREMENTE Y NO APRESURARNOS A LEER EN ESTOS JUEGOS MODOS DE ASUNCIÓN DE IDENTIDAD.”

Bibliografía:

Castoriadios-Aulagnier; Piera: La violencia de la interpretación, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1997.

Freud, S. “Tres ensayos de teoría sexual” en Obras Completas (1992) Tomo XII. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Freud, S (1916/17) “Conferencia XX: “La vida sexual de los seres humanos” en Conferencias de introducción al Psicoanálisis. Obras completas. Tomo XVI. Bs As. Amorrortu.

Freud, S (1916/17) “Conferencia XXI: Desarrollo de la libido y organizaciones sexuales” en Conferencias de introducción al Psicoanálisis. Obras completas. Tomo XVI. Bs As. Amorrortu.

Larrosa, Jorge. (2000) “Pedagogía profana”. Parte tres, punto dos: “El enigma de la infancia” Noveduc. Buenos Aires.

Yellati, Néstor: “Yo nena, yo princesa (o la niña con pene)” revista Virtualia Junio – 2015

Analía Verónica Fernández es Licenciada en Psicología UBA, Magisterio especializado en Educación Inicial, Profesora de nivel Medio y Superior de Psicología UBA. Profesora de Sujetos de la Educación Inicial 1 y 2 en ISPEI Sara C. de Eccleston. Formación clínica Infanto- Juvenil en Hospital Álvarez. Atención en el área de Salud Mental: Niños, Niñas y Adolescentes. Su e-mail es: fernandez_analia@yahoo.com.ar

Mónica Varona es Licenciada en Psicología UBA, Profesora de nivel inicial, Posgrado en clínica de adultos. La tercera. Curso

regular en psicoanálisis ICdeBA. EOL. Profesora de sujetos 1, 2 y 3 ISPEI Sara C. de Eccleston. Profesora de prácticas en institutos de formación docente GCBA. Ayudante interino de la cátedra Fundamentos psicológicos del Aprendizaje. UNLP. Facultad de Periodismo y comunicación social. Su e-mail es: monicavarona@yahoo.com.ar

LA FORMACIÓN DOCENTE PUESTA EN CUESTIÓN EN TIEMPOS DE LA UNICABA. ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LOS INSTITUTOS²¹

●●● POR: ANDREA IGLESIAS

El presente artículo retoma los resultados de una investigación doctoral finalizada recientemente que analiza la relación entre las trayectorias de formación (inicial y continua) de los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y sus estrategias de inserción laboral. Nos centraremos aquí en los relatos de estos

²¹ Se retoma aquí la presentación de una ponencia de mi autoría titulada “¿Universidades o Institutos? Debates sobre la formación docente en los tiempos de la UniCABA” presentada en el marco de en el 3º Congreso institucional: Infancias y Formación Docente: entre la memoria y las utopías organizado por el ISPEI Sara C. de Eccleston y el Jardín Mitre en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el 1 y 2 de noviembre de 2019.

profesores sobre su formación docente poniendo en tensión ciertos discursos presentes en la agenda pública a partir de la presentación del Proyecto de la UniCABA.

Introducción

En la Argentina la formación docente porta históricamente características bifrontes. Desde principios del siglo XX los profesores de la escuela secundaria pueden optar por formarse en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) o en las Universidades Nacionales. Esto generó que ambas instituciones mantuvieran, desde el comienzo, contenidos y planes de estudio diferenciados (Birgin, 2014), característica que persiste hasta la actualidad. Asistimos en las últimas dos décadas a cambios profundos en el sistema formador, signados por la obligatoriedad de la educación media, la expansión de la educación superior, y la fundación de nuevas Universidades Nacionales, con la consiguiente modificación y multiplicidad de perfiles en la matrícula de los futuros docentes (Rinesi, 2015).

En este contexto, el presente artículo retoma los resultados de una tesis doctoral²² finalizada recientemente que analiza la relación entre las trayectorias de formación (inicial y continua) de los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y sus estrategias de inserción laboral.

²² Tesis titulada “Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, dirigida por Myriam Southwell y financiada con una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) y dos proyectos Ubacyt (códigos 20020130100051BA y 20020100100642BA) dirigidos por Alejandra Birgin, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (FFyL, IICE, UBA).

Específicamente nos centraremos aquí en la percepción de los profesores²³ entrevistados sobre su formación pedagógica desde una perspectiva comparada entre ISFD y Universidad. Al recuperar estos elementos, pretendemos desarticular ciertos discursos que protagonizaron la agenda pública ante la presentación, en noviembre de 2017, del Proyecto de la Ley de la “Universidad de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, conocido como UniCABA. Se trata de un ejercicio analítico que intenta poner en tensión estos discursos públicos con los relatos y experiencias de los profesores entrevistados durante la investigación.

“... NOS CENTRAREMOS AQUÍ EN LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES ENTREVISTADOS SOBRE SU FORMACIÓN PEDAGÓGICA DESDE UNA PERSPECTIVA COMPARADA ENTRE ISFD Y UNIVERSIDAD.”

Como planteamos en trabajos anteriores (Iglesias, 2018) desde que el Ministerio de Educación envió el proyecto a la Legislatura el 1 de diciembre del 2017 hemos visto a través de

²³ Sin desconocer los debates actuales sobre el uso del lenguaje utilizaremos aquí, a los fines analíticos, el masculino gramatical para referirnos al colectivo mixto, incluyendo a los/as profesores/as principiantes.

la prensa y los medios masivos de comunicación múltiples manifestaciones de la comunidad educativa y académica en oposición a la UniCABA. Tras las presiones ejercidas por este movimiento, durante el 2018 el Ejecutivo de la Ciudad envió un nuevo proyecto que intentaba congeniar los 29 ISFD existentes con la nueva Universidad, proyecto que finalmente fue aprobado en noviembre de 2018²⁴.

Entre los principales argumentos para su creación, la Ministra de Educación de la Ciudad, Soledad Acuña, planteó la necesidad de crear una institución que forme “docentes para el siglo XXI”. Esta propuesta estuvo íntimamente ligada desde sus inicios, como dos caras de una misma moneda, con la propuesta de Secundaria del Futuro, enmarcada en el Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED), e instaurada como experiencia piloto en algunas escuelas de la Ciudad desde comienzos de 2018. Ambas propuestas inconscultas y llevadas adelante a espaldas de la comunidad educativa.

Se desprende de este argumento, que las Instituciones existentes no son compatibles con la modernización que se exige. Se trata de un “(pseudo)escolanovismo de mercado” que contrapone la visión del docente “desactualizado” con el “maestro innovador y emprendedor” (Brailovsky, 2019). Este discurso, sustentado en un profundo desconocimiento de la historia y las tradiciones de nuestros Institutos, denota que éstos son vetustos y conservadores, al igual que sus formadores. Sin desconocer las modificaciones necesarias que implican el ejercicio de la docencia en el siglo XXI, nos proponemos aquí desandar este discurso, tan instaurado por la prensa y los comunicadores, construido sobre la base de un sentido común que reproduce la falsa oposición entre lo viejo y lo nuevo, y que desconoce lo que ocurre en los Institutos y en las Universidades con la formación de nuestros profesores. Como planteaban nuestros docentes entrevistados, se trata de reformas de “maquillaje”

²⁴ El proyecto de ley, resistido fuertemente por la comunidad educativa y académica, fue aprobado el 22 de noviembre de 2018. Un año después de que la Ministra Soledad Acuña lo hiciera público en la prensa, y tras un importante operativo de seguridad en las puertas de la Legislatura porteña frente a las manifestaciones en su contra. La ley se sancionó con 34 votos afirmativos del oficialismo y 26 negativos de todos los bloques opositores al Gobierno de la Ciudad.

que, tras un discurso de falso diálogo, transparencia y modernismo, dejan al descubierto políticas de ajuste y un programa mercantilista-privatizador contra la educación pública.

La investigación que aquí retomamos se enmarca en el paradigma interpretativo y en el enfoque cualitativo. El trabajo de campo (desarrollado entre los años 2015-2016) consistió en entrevistas en profundidad a 24 profesores principiantes (hasta 5 años de antigüedad) de las disciplinas de Historia, Geografía y Letras, formados tanto en las Universidades nacionales²⁵ como en ISFD, y que ejercen en las escuelas secundarias de la CABA (de gestión estatal y privada). También se desarrollaron observaciones participantes en espacios de formación continua y en los Actos Públicos de las Juntas de Clasificación Docente de la Ciudad. Observaremos a continuación cuáles son las

²⁵ En la CABA, donde radicó nuestra investigación, la mayoría de los entrevistados que eligieron la Universidad para formarse cursaron en la Universidad de Buenos Aires. Aquí se ofrece un ciclo pedagógico ubicado al final de la formación y que consta de dos materias anuales: Didáctica General (basada en conocimientos generales de la Didáctica y la Pedagogía), y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza (orientada a la enseñanza específica de la disciplina, incluyendo las prácticas docentes). De las tres carreras analizadas, Geografía constituye una excepción ya que en su plan de estudios posee 6 materias en el trayecto pedagógico. Entre ellas: Didáctica I y II (en lugar de cursar Didáctica General y la Específica), dos materias específicas que dicta la carrera de Ciencias de la Educación de la misma Facultad, junto con otras cuatro materias pedagógicas ligadas a la práctica áulica en la escuela secundaria y la práctica de la disciplina.

experiencias formativas de estos profesores, particularmente cómo transitaron la formación docente en sus carreras.

Formarse en la Universidad para ser profesor de la escuela secundaria

A lo largo de la investigación, al consultar con los profesores sobre su formación docente, encontramos distintas valoraciones entre quienes se formaron en la Universidad o en ISFD. Comenzaremos por los relatos²⁶ de quienes se formaron en la Universidad. En primer lugar, estos profesores coinciden en que su preparación disciplinar y académica fue de excelente calidad.

En segundo término, como hemos señalado en trabajos anteriores (Iglesias, 2019), y en coincidencias con otras investigaciones locales, se observa en sus relatos las falencias en la formación pedagógica que poseen los profesorado universitarios (De Amézola, 2011). Los entrevistados manifiestan que su trayecto de formación pedagógica dentro de la carrera fue “inexistente” o “nulo”, “insuficiente”, o “muy malo”. Esta ausencia conforma un problema importante de la Universidad en su rol formador de docentes para los distintos niveles educativos.

Didáctica Especial me estoy amigando con el tiempo, pero Didáctica General me pareció malísima. Inclusive no iba a las clases, porque me parecía una pérdida de tiempo [...] Cuando iba a Didáctica sentía que sabía más que la gente que estaba dando la clase [...] Aprendí un par de cosas, como por ejemplo que existe algo así

²⁶ Con el fin de preservar la confidencialidad e identidad de los profesores entrevistados, sus nombres y los datos de las instituciones de formación y las escuelas mencionadas fueron modificados. Los fragmentos de las entrevistas citadas se referenciaron del siguiente modo: alias, edad, institución formadora –ISFD (I) o Universidad (U) –, estudiante (E) o graduado (G); tipo de gestión de escuelas en las que trabaja –estatal (E) o privada (P)– antigüedad en la docencia (años/meses).

como el currículum [...] Pero no son cosas que no hubiese aprendido en un mes de trabajo. (Entrevista Fabián, 32, U, G, E y P, 5 años)

Dadas las características de la formación de los docentes de escuela secundaria, los profesores entrevistados describen mayoritariamente un bajo nivel académico en el trayecto pedagógico y en contraste con la formación disciplinar. Esto genera que muchas veces los interesados desistan de completar este trayecto formativo y opten por la licenciatura. Como muestran otras investigaciones de la región, en América Latina el acceso al puesto de trabajo bajo titulación no específica para la docencia va en aumento, en desmedro de su formación pedagógica, en paralelo a la tendencia de la “credencialización del oficio” y la exigencia por la profesionalización permanente. Ante la masificación y obligatoriedad de la educación media, aumentó la demanda de docentes para el nivel, lo que permitió tanto el ingreso de profesionales sin formación pedagógica como la inserción temprana de estudiantes de profesorado en las escuelas, flexibilizando los “requisitos de acceso al trabajo” (Tenti Fanfani y Steinberg, 2011).

Un tercer elemento, que aparece como fundamental para que la valoración sea negativa, es que los entrevistados mencionan recurrentemente que los contenidos de las materias del trayecto de formación docente no son de “utilidad” para la tarea en el

aula. También se encuentra asociada recurrentemente a los formadores: “en las Didácticas no se ve absolutamente nada. Lo que aprendí, lo aprendí trabajando [...] a mí personalmente no me aportó prácticamente nada [...] yo no sentí que me preparara para enfrentar el aula. Eso lo fui adquiriendo con la experiencia.” (Entrevista Sergio, 36, U, G, E y P, 3 años).

En otros casos, se considera que la formación fue “insuficiente” y se cuestiona la “calidad” de las materias pedagógicas. También observamos que para algunos entrevistados estas falencias están relacionadas específicamente con los formadores, cuestionando la calidad de sus clases. Es decir, quienes se formaron en la Universidad no consideran “útil” su trayecto formativo para ejercer la docencia. Situación que en algunos casos lleva incluso a un conflicto con la profesión, de difícil reconciliación:

Desde el punto de vista didáctico, yo siento que a mí [en la Universidad] me enseñaron poco y nada. La gente se iba de las Didácticas diciendo “por fin terminó este embole, qué bueno, ya está”. Y yo me fui diciendo “loco, me voy sin nada, me voy sin nada, vine acá para que me dieran algo, me voy sin nada. (Entrevista Martina, 32, U, G, P, 3 años y medio).

Según los entrevistados, su pasaje por la materia de Didáctica General no sólo no les aportó los contenidos generales esperados, sino que no observaron que tendiera puentes con el campo disciplinar que posteriormente abordarían desde la asignatura Didáctica Específica, como sería de esperar en este trayecto formativo (Devetac y Mastache, 2016). Se repite en los entrevistados la idea de que estas materias que ellos esperaban que los formara para el ejercicio docente, no les dio las herramientas ni las respuestas frente a la incertidumbre que genera la inserción en el aula para un estudiante próximo a graduarse.

En cuarto lugar, también existe una diferenciación entre la formación recibida para ejercer la docencia en la escuela secundaria y en el nivel superior, para el que consideran que fueron mejor preparados ya que por la forma en la que es concebida la formación en la Universidad se encuentra más orientada a la investigación que a la docencia.

Ante este conjunto de falencias formativas, la inserción profesional temprana aparece como compensatoria. Es decir, la experiencia, la práctica y la socialización profesional les permitieron a estos profesores desarrollar las habilidades pedagógicas necesarias para la docencia, siendo el consejo de sus colegas y las propias vivencias en la escuela fundamentales para enfrentar el aula (Tenti Fanfani y Steinberg, 2011).

Debemos hacer aquí una excepción con los profesores de Geografía, que, como abordamos en trabajos previos (Iglesias, 2019), tienen el trayecto del profesorado más largo de las tres carreras analizadas (6 materias, en lugar de las 2 materias – Didáctica General y la Específica – que poseen las carreras de Letras e Historia). En este sentido, ellos reconocen que las materias del trayecto pedagógico dentro de la Universidad sí los preparó para la práctica docente y tienen una valoración positiva sobre la misma:

Ahí también me di cuenta que un montón de cuestiones que había visto en Didáctica I,

Didáctica II, me había servido para pensar la enseñanza. Un montón de cuestiones que, quizás ya habiendo pasado las materias, habiendo rendido los finales, ya uno puede hacer el balance de las cosas que le deja la materia [...] Para mí la formación docente es buena. Por más de que uno reniegue, las padezca [...] pero a su vez es como que uno saca debates, cosas hasta si se quiere formales de la educación. La planificación anual, la planificación diaria, todas esas cosas que te suenan re lejanas cuando las cursás, pero después lo tenés que hacer. Cuando entrás a trabajar a una escuela te piden: bueno, mirá 1º año cambió el plan de estudios, tenés que hacerlo de nuevo. Como esas cuestiones, y me parece que eso sí es valioso. (Entrevista Catalina, 27, U, E, P, 4 años).

Para finalizar, resaltemos que, a pesar de estas apreciaciones sobre la formación pedagógica, los entrevistados realizan una valoración positiva del paso por la Universidad, como un espacio de encuentro entre personas con intereses similares, vivido y transitado con intensidad (Carli, 2012). La Universidad aparece, así, como un espacio de socialización estudiantil fundamental, un espacio común para habitar y encontrarse con otros y compartir el conocimiento.

Yo le tengo que agradecer a [la facultad] muchísimas cosas. Todo casi. La gente que conocí, las cosas que empecé a hacer [...] para mí la cursada en la facultad fue excelente [...] el interés que me producía saber cosas nuevas [...] Y todo eso no hubiese sido posible si no hubiese encontrado a personas que me fui cruzando en la carrera. (Entrevista Fabián, 32, U, G, E, 5 años).

Estos testimonios dan cuenta de que, producto de la conformación bifronte, “las Universidades y los Institutos poseen no sólo diversos programas curriculares, sino que ofrecen experiencias de formación

diferente” (Tenti Fanfani y Steinberg, 2011, p. 149). La Universidad, por su parte, ofrece otras “experiencias formativas” como la militancia estudiantil y las formas de sociabilidad que allí se desarrollan (Carli, 2012), como lo cuenta Fabián. Es esa experiencia la que deja huella en la trayectoria formativa de quienes eligieron la Universidad para formarse como docentes.

Formarse para ser profesor en el Instituto

En primer lugar, quienes se formaron en los ISFD, realizan en su mayoría un balance positivo de su paso por la institución. Definen su formación para la docencia como “muy buena” y “exigente”: “Yo creo que me aportó mucho. Contribuyó a ser quien soy ahora. Y que la formación del [ISFD] es excelente” (Entrevista Demián, 25, I, E, P, 4 años y 3 meses). Entre estas valoraciones, el sentimiento de pertenencia y de ser recibidos por la institución, a diferencia de lo que ocurre con la Universidad, también está muy presente: “El [ISFD] es un espacio cómodo para estudiar, para trabajar [...] Y en general en lo personal fue una experiencia grata [...] Uno se siente perteneciente. Y eso creo que es importante” (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años).

En segundo lugar, y en contraposición con la formación en la Universidad, los entrevistados destacan una formación más ligada a la reflexión sobre el trabajo en el aula, así como la

figura del docente formador y el carácter del “oficio docente” en el sentido artesanal de la tarea, entendiendo a estos saberes como una “herramienta para la acción”, un saber que se contrasta con la práctica áulica y es allí donde se torna valioso y se transforma en saber. La formación docente les brinda conocimientos y habilidades que se transforman en saberes a la luz de la “experiencia del oficio” (Alliaud, 2017, p. 74).

Me parece que reflexionar sobre la práctica docente, creo que fue el punto más importante, que es lo que yo buscaba. Estamos en el aula, estamos enseñando, ¿pero para qué?, ¿por qué?, ¿cuál es la intención?, ¿a qué querés llegar? Toda esa cuestión más pedagógica que tiene que ver justamente con esa reflexión de la práctica docente, es lo que sentí que [el ISFD] me podía dar. Y lo terminé de ver cuando hice las prácticas, la residencia. (Entrevista Malena, 36, I, G, P, 2 años).

En tercer lugar, si bien los profesores valoran su formación pedagógica por la “utilidad” para la práctica áulica, también resaltan que dicha formación sigue siendo insuficiente para el ejercicio de la profesión. Al igual que muestran otras investigaciones, ante las características cambiantes de la escuela actual, la salida del profesorado y la inserción laboral son vivenciadas como un “choque con la realidad” por la distancia entre el conocimiento académico y los contenidos escolares (Menghini y Negrin, 2015), reforzando la idea de que a enseñar se aprende enseñando, es el “oficio de enseñar” (Alliaud, 2017): “siento que me falta mucho. Igual eso es algo que creo sentimos todos, y hasta los mismos profesores te dicen ‘uno acá viene, hay una base, pero después vos tenés que seguir’. Tenés que seguir leyendo y tenés que ir haciendo cursos.” (Entrevista Gimena, 23, I, E, E y P, 5 meses).

Diversos autores del campo pedagógico resaltan precisamente como uno de los problemas de la formación docente es la compleja relación teoría-práctica y la lejanía entre la preparación general

recibida y el ejercicio docente posterior (Diker y Terigi, 1997), así como la falta de capacitación para enseñar a los “alumnos reales” frente a los cambios en la escuela por nuevas generaciones (Rayou & van Zanten, 2004).

En cuarto lugar, precisamente algunos entrevistados de los ISFD relacionan esta lejanía del aula con las contradicciones que observan en sus propios formadores. Resaltan la incoherencia de quienes enseñan cómo trabajar en el aula, pero no aplican estos conocimientos en sus propias cátedras, en coincidencia con investigaciones que muestran que, a pesar de las modificaciones recientes en los planes de estudio de la formación docente del país, subsisten en los formadores prácticas obsoletas (clases expositivas, poca participación de los estudiantes) (Montes y Ziegler, 2012). Lara y Nahuel lo cuentan de este modo:

Si tengo algunas quejas no las voy a tener desde el punto de vista del eje histórico si vos querés, sino más que nada del eje pedagógico, fijate vos. Qué cosa, que [en el ISFD] debería ser al revés, en todo caso. Pero las materias pedagógicas a veces resultaban insuficientes como para contestar las preguntas que uno tenía sobre el aula. Eran una declaración de principios que no tenía correlación con las realidades [...]

También tenemos gente enseñando pedagogía que no pisa un colegio hace veinte años. Entonces me parece que están un poco desfasados de la realidad. No saben qué es lo que está pasando. Trabajan con un aula ideal [...] recargan toda la responsabilidad en el docente. En cómo se dan las clases, en las formas, en tratar de divertir a los chicos, en tratar de entretenerlos [...] Que tenemos que disfrazarnos de payasos y empezar a hacer malabares para que los chicos se entretengan y se diviertan [...] Y bueno, tengo bastantes diferencias con esta gente (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años).

Encontramos aquí una similitud con los relatos de quienes se formaron en la Universidad en relación al rol de los formadores. Si bien la mayoría de los entrevistados de los ISFD valoran positivamente a sus docentes, algunos de ellos relacionan esta falta de preparación para el aula real con el mal desempeño de quienes debieran prepararlos para la profesión:

A mí la verdad que me tocaron profesores con los que además de no coincidir en cómo se daba la materia, con mala asistencia, que no venían, con mala predisposición. Tener una profesora de didáctica que no se levante de la silla para dar clases es como medio paradójico [...] Los profes del profesorado que no dan clases en secundario, que se nota eso, cuando no tocaron un secundario en su vida se nota. Porque muchas veces yo siento que plantean cosas utópicas. Está bárbaro saber mucho sobre Roma, pero vos tenés que entender que cuando vos lo ves en el secundario lo vas a dar en tres clases. Está bárbaro, pero también hay que saber hacer ese recorte (Entrevista Nahuel, 24, I, E, E y P, 2 años y medio).

Un quinto elemento se relaciona con un reclamo persistente entre los entrevistados: la formación recibida no abarca todos los espacios de inserción profesional que puede tener un egresado. La formación docente inicial pareciera no atender a la complejidad de la educación media actual. Observamos que varios de los entrevistados plantean un desfase entre el “aula real” y el aula sobre la que se enseña en las clases del profesorado:

Sentía que faltaba en lo docente agarrar espacios educativos que quedaban sin trabajar en la formación. Porque, por ejemplo, yo le decía, te hacen trabajar mucho con pibes de escuelas secundarias públicas, privadas, de diferentes barrios, pero hay factores que quedan descuidados. Ahora, por ejemplo, la vida me dio la posibilidad de trabajar en un colegio con discapacidad. Y no nos preparan para eso, cómo abordar esa área de trabajo, cómo hablar de todas las disciplinas, y de Historia específico. Pero el trabajo con un compañero auxiliar, un docente para el aula, que eso no sólo se da en las escuelas especiales sino en todas las aulas. Podés tener un chico integrado y que te exige a vos como docente laburar de otra manera. Y le

decía que eso estaría bueno que se empiece a trabajar. Educación para mayores también. Esos aspectos quedaban como vacíos (Entrevista Simón, 26, I, G, P, 3 años).

Al igual que quienes se formaron en la Universidad, quienes estudiaron en un ISFD también perciben falencias en la formación en relación con la inserción laboral en la escuela secundaria. También aquí observamos que la institución ofrece una preparación parcial, ya que ciertas prácticas dentro del profesorado se orientan más a dar clases en la educación superior. Veamos un ejemplo:

En el profesorado nos hacían dar muchas clases a nuestros compañeros. Y ahí es como que bueno, sí, te vas curtiendo en la idea de pararte frente a gente, hablar. Vos a un estudiante del profesorado le podés hablar cuarenta minutos. Y por ahí te escucha, con suerte. Pero a un chico le hablás cuarenta minutos y se duerme [...] estás acostumbrado a dar clases expositivas. Aprendés a dar clases para terciario, y no para secundario. Y me pasa muchas veces que me siento que me faltan herramientas, formas distintas de dar clases. (Entrevista Gabriel, 34, I, G, P, 2 años).

En sexto lugar, y específicamente en relación con la formación disciplinar recibida, las opiniones son disímiles. Algunos entrevistados la valoran positivamente: “En términos académicos, formales, es una formación exigente, y muy abarcativa. Yo siento que [el ISFD] a mí me dio herramientas.” (Entrevista Malena, 36, I, G, P, 2 años). En otros casos, encuentran falencias en relación con el bajo nivel de exigencia: “cada vez te exigían menos. Si bien en el momento te viene al pelo, porque tenés menos que estudiar, después vos tenés un bache en esa materia” (Entrevista Paula, 24, I, G, P, 4 años). Como observamos, esto afecta luego al desempeño de los profesores, ya que al desafío que implica ingresar

al aula por primera vez, se suma la falta de contenidos disciplinares que se deben subsanar por fuera de la formación inicial recibida.

“AL IGUAL QUE QUIENES SE FORMARON EN LA UNIVERSIDAD, QUIENES ESTUDIARON EN UN ISFD TAMBIÉN PERCIBEN FALENCIAS EN LA FORMACIÓN EN RELACIÓN CON LA INSERCIÓN LABORAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA.”

A este respecto, justamente uno de los desafíos que enfrentamos hoy es la fragmentación y la existencia de subsistemas de formación docente con “circuitos de diversa calidad académica” (Pogré, 2004) producto de las políticas neoliberales de los ‘90. En el caso de Paula, que asistió a un ISFD de gestión privada, reitera en distintos momentos de la entrevista las falencias que ella observa en relación con la profundidad en los contenidos de la formación docente inicial recibida y la manera en que esto luego impactó negativamente en su práctica docente.

Conclusiones

Como pudimos observar en los relatos de los profesores entrevistados, tanto quienes asistieron a la Universidad como a los Institutos comparten ciertas apreciaciones sobre su experiencia formativa.

En primer lugar, observamos en sus relatos una clara distinción entre lo que se considera la formación pedagógica, específica para el trabajo en el aula, y la formación académica, ligada al estudio de la disciplina (Muñoz, 2016). Esta diferenciación opera casi sin cuestionamiento, naturalizando la división teoría-práctica, particularmente en la formación que brinda la Universidad, donde los conocimientos académicos aparecen como “pensamiento privilegiado” y el saber que proviene de la práctica áulica como de “segunda categoría” (Davini, 2015).

Consideramos aquí esencial el valor de la pedagogía y la reflexión pedagógica como eje estructurante en la formación inicial y una necesidad constitutiva del ejercicio de la profesión (Meirieu, 2016). Particularmente observamos que este es un aspecto muchas veces ausente en la formación que ofrece la Universidad, y donde los entrevistados resaltan la falta de herramientas para el aula.

En vínculo con la conformación bifronte del subsistema formador, las entrevistas dan cuenta de que la imagen pública construida sobre la preparación académica en los ISFD difiere en gran medida de la concepción de los profesores formados allí. En términos generales, estos docentes valoran la formación disciplinar recibida, así como a sus formadores, y es por lo que, afirman, volverían a elegir estas instituciones.

En trabajos anteriores (Iglesias, 2019) hemos analizado cómo los graduados de la Universidad resaltan el alto nivel académico de la formación disciplinar recibida, a diferencia de la que consideran que poseen sus colegas graduados de los ISFD, en coincidencia con la imagen pública, y mostrando como deseable que la formación docente en su conjunto estuviera a cargo de la Universidad (Iglesias, 2015), como ocurre en otros países de la región.

Sin embargo, en este artículo pudimos observar cómo los entrevistados remarcar las falencias que la Universidad tiene en la formación específica para el ejercicio de la docencia. En contraposición, quienes se formación en los ISFD ponderan su formación docente, así como el rol de los formadores y el acompañamiento de la Institución, aunque al mismo tiempo son críticos sobre cierta falta de rigurosidad en los contenidos académicos.

Finalmente, la crítica de quienes se formaron en la Universidad deja entrever nuevamente la discusión histórica sobre la importancia del saber específico de la práctica docente, su valor frente al saber disciplinar, así como los orígenes de la docencia para la escuela secundaria (Southwell, 2011) y la tensión entre la autonomía universitaria y la regulación nacional de las reformas en el nivel superior (Birgin, 2014). Del mismo modo, el relato de los entrevistados muestra la dificultad de las Universidades en auto-reconocerse como formadoras de docentes para la escuela secundaria. En este sentido, se abren aquí nuevos interrogantes sobre la relación que tienen las Universidades con el saber pedagógico, por un lado, y los ISFD con el saber disciplinar, por otro. Relación mediada por la historia de la conformación bifronte en nuestro país.

Retomando las reflexiones que planteamos al comienzo sobre el Proyecto de la UniCABA, podemos concluir entonces que en

el testimonio de algunos entrevistados se relativiza ese discurso público construido con carácter de verdad desde los medios masivos de comunicación, actor central que conforma la opinión pública y la agenda política (Iglesias, 2015).

De los relatos se desprende que sería deseable que la Universidad revisara sus prácticas y su rol como formadora de profesores de escuela secundaria. La Universidad ya forma docentes, elemento que la Ministra Acuña no pareciera recordar entre los argumentos que esgrimió frente a los legisladores porteños. La diferencia radica aquí en un elemento que históricamente reviste gran complejidad: las reformas en los planes de formación docente y la autonomía de las Universidades. Precisamente, a partir del año 2006, ante la sanción de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) en el año 2007, el Estado Nacional centró sus esfuerzos en políticas coordinadas con las Instituciones formadoras que permitieran reordenar el panorama nacional. Sin embargo, el Ejecutivo de la CABA no apostó a esta integración, optando por un proyecto propio que crea una Universidad a gusto de las autoridades de turno, que peca de falta de autonomía, desconociendo la historia y las tradiciones las instituciones formadoras y las Universidades del país y la Ciudad. ¿Quién podría negarse a que existieran más Universidades? Más aún, ¿cómo podríamos negarnos a que la Universidad continuara formando docentes? Sin embargo, la discusión de la UniCABA no giró en torno a estas preguntas que consideramos fundamentales como formadores.

Por otro lado, en relación con las críticas hacia los ISFD sobre los que se sustentan discursos de cambio de la UniCABA, podríamos encontrar algunas similitudes con relatos que citamos de nuestros entrevistados. Entre ellos, aparecen ciertas prácticas añejas de los formadores: el “dar cátedra”, la distancia con los alumnos, el distanciamiento del aula, las clases expositivas. Estas experiencias son reales, y ninguno de nosotros podría decir que faltan a la verdad. Sin embargo, también son elementos que encontramos en los relatos de quienes transitaron por la Universidad. La historia de la formación docente muestra que esto no siempre es privativo de una institución particular, Institutos o

Universidades, sino que se trata de prácticas arraigadas en el campo de la formación y que se relacionan íntimamente con concepciones de la educación. Esta salvedad dista mucho de ser una excusa para permanecer ajenos al cambio, o para sostenernos en una posición conservadora, como nos acusara la Ministra de Educación. Tampoco nos excluye de reformas necesarias, por el contrario, redobla nuestra responsabilidad como formadores para mejorar nuestras prácticas y reflexionar sobre ellas a diario junto con nuestros colegas y estudiantes.

Lo que intentamos señalar aquí es que esas características que el discurso público sostenía per se como atributos de los ISFD también están presentes en la Universidad, y en tal caso de lo que se trata es de pensar conjuntamente con todos los actores del sistema formador cómo transformamos nuestras prácticas para aportar a la construcción de profesores mejor preparados para el siglo XXI.

Estas conclusiones permiten abrir futuras líneas de investigación que analicen la relación que existe entre la construcción de este discurso, encarnado hoy en la UniCABA y sus defensores, y la percepción que tienen los propios docentes sobre su formación. También constituye una tarea imperativa el preguntarnos por el lugar que tendremos desde las instituciones formadoras para repensar, desandar y construir críticamente una respuesta posible a este discurso, que por momentos pareciera arremeter con nuestra tarea cotidiana. Se trata quizás

de permitirnos transformar nuestro quehacer y a la vez avanzar en la producción de conocimiento sobre la formación de los futuros profesores.

“... DE LO QUE SE TRATA ES DE PENSAR CONJUNTAMENTE CON TODOS LOS ACTORES DEL SISTEMA FORMADOR CÓMO TRANSFORMAMOS NUESTRAS PRÁCTICAS PARA APORTAR A LA CONSTRUCCIÓN DE PROFESORES MEJOR PREPARADOS PARA EL SIGLO XXI.”

Bibliografía

- Alliand, A. (2017) Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires. Paidós.
- Birgin, A. (coord.) (2014) Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR. Buenos Aires. Teseo/OEI/ Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM)/MERCOSUR. Recuperado de http://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2017/07/Relevamiento-de-los-criterios-de-calidad-y-mejora.pdf
- Brailovsky, D. (2019) Pedagogías (entre paréntesis). Buenos Aires. Noveduc.
- Carli, S. (2012) El estudiante universitario. Hacia una historia de la educación pública. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires. Paidós.
- De Amézola, G. (2011) La formación del profesor de historia en la Universidad Nacional de La Plata. En: *Clio & Asociados*, N° 15, pp. 178-195. Recuperado de <http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion15a11/5154>

Devetac, R y Mastache, A. (2016) Aportes desde la Didáctica General a la Didáctica Específica en el marco de la enseñanza de las Ciencias Jurídicas. En: Insaurralde, M. (Coord.) Enseñar en las Universidades y en los Institutos de Formación Docente. Buenos Aires. Noveduc.

Diker, G. y Terigi, F. (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires. Paidós.

Iglesias, A. (2015) ¿Todo tiempo pasado fue mejor? Un análisis de la formación y el desempeño de los nuevos docentes y sus representaciones en la prensa gráfica argentina (2000-2013). En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 20, N° 64, pp. 123-151. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/120/120>

Iglesias, A. (2018) UniCABA y Secundaria del Futuro: Dos caras de una misma moneda. En: Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd), octubre 2018, pp.1-5. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://iice.institutos.filo.uba.ar/webfm_send/108

Iglesias, A. (2019) De relatos y experiencias. Elegir la Universidad para formarse como profesor de la escuela secundaria. En: Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Vol. 1, núm. 14, pp. 111-132. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (UNR). Recuperado de

<https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/409>

Meirieu, P. (2016) Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Buenos Aires. Paidós.

Menghini, R. A. y Negrin, M. (comps.) (2015) Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza. Buenos Aires. Noveduc.

Montes, N. y Ziegler, S. (2012) La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una educación compleja. En: Southwell, M. (Comp.) Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. Buenos Aires. Homo Sapiens/FLACSO.

Muñoz, S. (2016) Enseñar en escuelas secundarias. Recuperando perspectivas desde la formación docente de grado. En: Insaurralde, M. (Coord.) Enseñar en las Universidades y en los Institutos de Formación Docente. Buenos Aires. Noveduc. Pp. 121-129.

Pogré, P. (2004) Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay. Buenos Aires. OREALC/UNESCO/Proeduca-GTZ. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_chile_uruguay_argentina.pdf

Rayou, P. & van Zanten, A. (2004) Enquête sur les nouveaux enseignants. Paris. Ed. Bayard.

Rinesi, E. (2015) Filosofía (y) política de la universidad. Buenos Aires. Ediciones UNGS.

Tenti Fanfani, E. y Steinberg, C. (2011) Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada. Buenos Aires. IIPE/UNESCO/Siglo XXI.

Southwell, M. (2011) La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En: Tiramonti, G. (dir.) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media (pp. 35-69). Buenos Aires. FLACSO/HomoSapiens,

Andrea Iglesias es Doctora en Ciencias Sociales, Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora y Licenciada en Historia por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora Interina del Seminario Trabajo Docente ISPEI Sara C. de Eccleston. Formadora y profesora de escuela secundaria. Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Becaria postdoctoral CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE/UBA). Su mail es: andreaiglesias.tics@gmail.com

■ CÓDIGOS QR | EDUCACIÓN AMBIENTAL | EDUCACIÓN DIGITAL | TIC | CIENCIAS NATURALES

NUEVOS MODOS DE ACCESO A LA INFORMACIÓN EN EL NIVEL INICIAL: LOS CÓDIGOS QR COMO HILO CONDUCTOR DE PROPUESTAS DE ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL Y EDUCACIÓN DIGITAL²⁷

●●● POR: CLAUDIA PAPAYANNIS Y ANA MARÍA ROLANDI

El desarrollo de este artículo pretende dar cuenta de la experiencia realizada durante el ciclo lectivo de 2018, con la intención de lograr una articulación entre las cátedras de Ciencias Naturales y de Didáctica y TIC para la Educación Inicial, a través del trabajo de sus docentes y

²⁷ Esta experiencia no hubiera sido posible sin la colaboración de las siguientes estudiantes: Agustina Proenza, Jessica Tamara Sánchez, Andrea Ricciardi Labrador, Milagros García Tiscornia y Brenda Barrán. A todas ellas nuestro más profundo cariño y agradecimiento.

estudiantes, considerando el uso de los códigos QR como hilo conductor de propuestas de enseñanza que contemplen tanto la educación ambiental como la educación digital.

Hoy en día, los códigos QR se pueden ver en folletos, carteles, revistas, etc. Cada uno de nosotros puede detectar fácilmente estos códigos de barras de dos dimensiones con solo mirar a su alrededor y, de esta manera, interactuar con el mundo a través de cualquier dispositivo móvil.

Por otro lado, la presencia de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la sociedad y, particularmente, en las instituciones educativas nos lleva a reflexionar sobre la posibilidad que los dispositivos digitales tienen para formar y preparar a sus alumnos y alumnas desde las edades más tempranas a fin que puedan integrarse como miembros activos del tiempo histórico en el que les toque vivir, teniendo la preparación suficiente, no sólo para incorporarse a la sociedad en forma activa, sino para ser capaces de modificarla positiva y críticamente. Pero también, la Educación Ambiental, posibilita la formación de niñas y niños críticos, creativos y respetuosos por los derechos de todos los seres vivos, basados en la equidad y la justicia social, asumiendo un compromiso y un respeto por la vida.

Precisando algunos términos...

Las tecnologías digitales constituyen un importante foco de interés para niños y niñas de la primera infancia y la relación con las mismas se establece en términos de curiosidad, interacción, motivación y entretenimiento. Esto se observa en todos los grupos sociales, independientemente de las posibilidades de acceso efectivas que los niños y niñas tengan a este tipo de dispositivos; en todos los casos, el mayor interés que despiertan se encuentra en las posibilidades de juego que se experimentan a través de los mismos. Por lo tanto, podemos decir que los distintos usos que los niños y niñas de la primera

infancia experimentan con las TIC responden a propósitos lúdicos, de exploración y de entretenimiento en general. Todas estas prácticas que los más pequeños llevan a cabo con las tecnologías digitales se desarrollan en un entorno en el cual la mediación es cada vez más transparente, más ubicua, más inmersiva (Kelly, 2016), razón por la cual decimos que los niños se apropian de las TIC a partir de un proceso de inmersión cultural (Necuzzi, 2013), es decir que la apropiación de las tecnologías por parte de los niños y los jóvenes se produce a partir de su contacto con los propios dispositivos en los entornos tecnológicos, entendiéndose a estos como el propio contexto cultural de las generaciones más jóvenes.

Sin embargo, la escuela no siempre presta atención a los usos que los niños efectivamente le dan a la tecnología en su tiempo libre, “ni qué decir a la posibilidad que se conviertan en productores de “información” en lugar de limitarse a ser consumidores.” (Buckingham, 2008: 36). En este sentido, David Buckingham (2008) presenta una visión algo sombría de las formas en que las tecnologías digitales se han incorporado a las prácticas de enseñanza en las instituciones educativas hasta el presente, considerando que sólo se ha adoptado un uso instrumental de los medios, donde la única posibilidad que la tecnología parecería ofrecer es la de ser una herramienta exclusiva para la circulación de información escolar, en lugar de darle una potencialidad extra en el proceso de construcción del conocimiento.

Por su parte, hacer ciencias en la escuela se presenta como sinónimo de indagar el ambiente social, natural y tecnológico, y así, a partir de las experiencias que vayan teniendo niños y niñas en la interacción con el ambiente, puedan ir construyendo un conjunto de conocimientos. Cabe aclarar que, desde este marco conceptual, el ambiente es entendido como un entramado social, natural y tecnológico complejo, en donde lo social y tecnológico está enraizado en lo natural, en permanente interacción y transformándose mutuamente.

En esta línea, Melina Furman (2016), explica que “... *el pensamiento tecnológico comparte con el científico una mirada preguntona y curiosa acerca del mundo, la planificación de estrategias para responder preguntas, la búsqueda de evidencias, la creatividad y el pensamiento analítico, pero tiene una diferencia importante con él*”. Para ella, las miradas científica y tecnológica convergen todo el tiempo en la niñez, de allí que “*al menos en esta etapa de la escolaridad (el nivel inicial y el primer ciclo de la escuela primaria), no es un problema que estén “mezclados”*.” Es así que, los especialistas y los diseños curriculares de muchos países, hablan de la llamada “alfabetización científica y tecnológica” como parte integral de la formación ciudadana para nuestro siglo.

Según José Antonio Acevedo Díaz (2004) hacer ciencia en la escuela implica diferentes finalidades, algunas de las cuales se vinculan a la idea de Educación científica para la ciudadanía y a los planteamientos del movimiento Educativo CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad). Recordemos que, básicamente son dos los propósitos de los enfoques CTS en el ámbito educativo: el poder mostrar que la ciencia y la tecnología son accesibles e importantes para los ciudadanos y el poder propiciar el aprendizaje social de la participación pública en las decisiones tecnocientíficas. Desde este movimiento, se procura entonces que la ciencia escolar tenga en cuenta las experiencias e intereses sociales y personales de los alumnos para afrontar mejor y de manera más ajustada a las necesidades sociales el reto de alfabetización científica para todo el alumnado. El objetivo consiste en lograr la alfabetización tecnocientífica de los ciudadanos, no sólo para comprender los mensajes expertos que

se producen en este ámbito, sino también para poder acceder críticamente, participar y decidir sobre cuestiones que afectan a la sociedad toda.

Ahora bien, cuáles son los fundamentos de la inclusión de TIC en la Educación Inicial. En líneas generales la inclusión de tecnologías digitales en educación responde a razones que obedecen a motivos sociales, culturales, económicos y pedagógicos y en este sentido podemos decir que no solamente es importante que estas herramientas de la cultura estén presentes en los salones de clases porque dan cuenta de una actualización tecnológica o una puesta al día de las instituciones educativas con los requerimientos del mundo económico sino fundamentalmente para desplegar procesos de socialización en las generaciones futuras, favorecer el desarrollo cognitivo, dinamizar y potenciar la enseñanza así como también establecer una diferencia cualitativa en los aprendizajes de las y los estudiantes. Para que esto sea posible desde la escuela se hace necesaria la contextualización e integración de las TIC en las propuestas pedagógicas. Así, en la medida que haya acciones seriamente planificadas se podrán alcanzar experiencias educativas innovadoras que permitan favorecer la colaboración entre pares, capitalizar el conocimiento que los niños y niñas traen desde el ámbito familiar y social en el que se mueven y fomentar la creación de redes de intercambio de información.

Por todo lo investigado, creemos que la utilización de códigos QR puede favorecer absolutamente la integración de miradas específicas provenientes de concepciones actuales de educación ambiental y de educación digital en prácticas de enseñanza destinadas a niños y niñas de primera infancia.

Pero... ¿qué son los códigos QR (o códigos de respuesta rápida)?... Son un tipo de códigos de barras bidimensionales en los cuales la información está codificada dentro de un cuadrado; por lo tanto, se dice que son módulos para almacenar información en una matriz de puntos o en un código de barras bidimensional. Al escanear un código QR utilizando un dispositivo de los llamados “inteligentes”, se obtiene un acceso inmediato a su contenido. De esta manera, la matriz se lee en el dispositivo móvil por un lector específico (**lector de QR**) que de manera inmediata nos lleva a una aplicación en internet, pudiendo ser esta un mapa de localización, un correo electrónico, una página web o un perfil en una red social.

En la actualidad nos encontramos con códigos QR en los que se pueden incorporar imágenes personalizadas y no solamente texto, contribuyendo a dar un aspecto más artístico y personal a lo que se quiere transmitir.

“CREEMOS QUE LA UTILIZACIÓN DE CÓDIGOS QR PUEDE FAVORECER ABSOLUTAMENTE LA INTEGRACIÓN DE MIRADAS ESPECÍFICAS PROVENIENTES DE CONCEPCIONES ACTUALES DE EDUCACIÓN AMBIENTAL Y DE EDUCACIÓN DIGITAL EN PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DESTINADAS A NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMERA INFANCIA.”

Los códigos QR también pueden leerse desde computadores personales, teléfonos inteligentes o tabletas mediante dispositivos de captura de imagen como escáners o cámaras de fotos, programas que lean los datos QR y una conexión a Internet para las direcciones web.

Lo interesante de este tipo de código es que en una pequeña imagen les está permitido almacenar gran cantidad de información alfanumérica. Por otra parte, son fácilmente identificables por su forma cuadrada y por los tres cuadros ubicados en las esquinas superiores e inferior izquierda.

“LO INTERESANTE DE ESTE TIPO DE CÓDIGO ES QUE EN UNA PEQUEÑA IMAGEN LES ESTÁ PERMITIDO ALMACENAR GRAN CANTIDAD DE INFORMACIÓN ALFANUMÉRICA.”

El contexto en el que surge la propuesta pedagógica...

Esta propuesta pedagógica surge a partir de una invitación del equipo directivo del ISPEI “Sara C. de Eccleston”, al inicio del ciclo lectivo 2018, de conformar espacios de ateneos²⁸ para potenciar el trabajo inter-cátedras. Dado que, informalmente, veníamos intercambiando reflexiones sobre la vinculación que tienen las TIC en relación con el abordaje específico de aquellos contenidos de Educación ambiental propuestos en los diseños curriculares de educación inicial, decidimos que este

²⁸ El ateneo, como modalidad formativa, se caracteriza por ser un espacio de reflexión y de socialización de saberes en relación con las prácticas docentes.

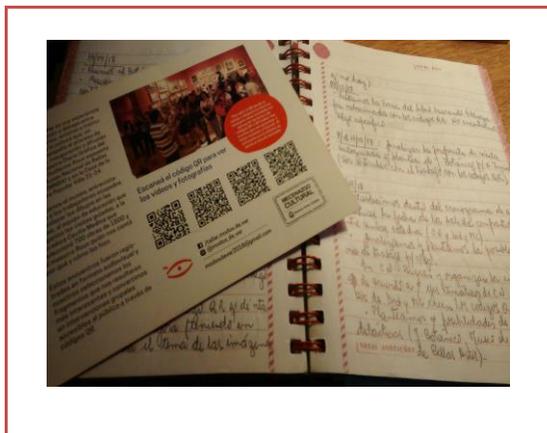
espacio formativo era una muy buena oportunidad para diseñar y ofrecer prácticas innovadoras a nuestros y nuestras estudiantes de educación superior y que, a la vez, pudieran servir como generadoras de propuestas significativas a ser implementadas con niños y niñas de Nivel Inicial.

Afrontamos dos grandes etapas de concreción de nuestra propuesta: 1) De diseño e investigación y 2) De implementación y evaluación.

La primera de las etapas la desarrollamos íntegramente durante el 1° cuatrimestre, en tanto que la segunda se llevó a cabo durante el 2° cuatrimestre. Nuestra modalidad de trabajo consistió en desarrollar reuniones quincenales y presenciales en la institución, que sirvieron básicamente para construir la integralidad del proyecto. En cada encuentro, dejamos registro de la memoria de trabajo de ese día, a través de las siguientes categorías: fecha de realización del encuentro, eje de trabajo abordado, desarrollo de las principales líneas de trabajo, acuerdos alcanzados, temas a considerar para retomar en las reuniones sucesivas.

Durante los dos primeros meses nos dedicamos a investigar teórica y prácticamente sobre el tema, así como también a imaginar cómo sería el diseño de la propuesta a desarrollarse entre las instancias curriculares de Ciencias Naturales y Didáctica y TIC en la Educación Inicial. Las tareas que nos propusimos realizar en esos dos primeros meses de trabajo fueron las siguientes:

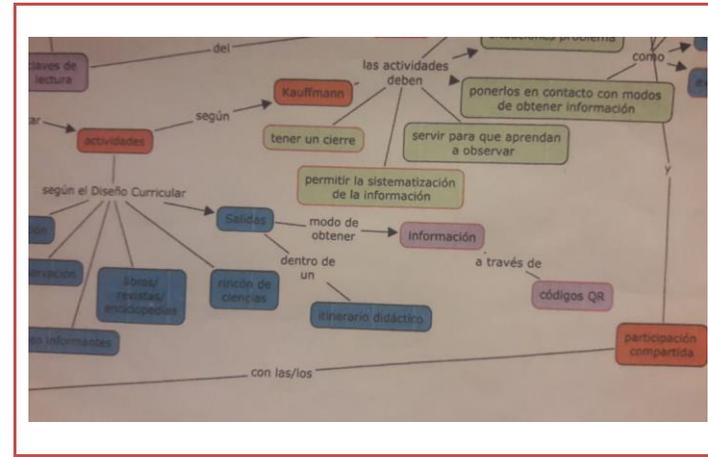
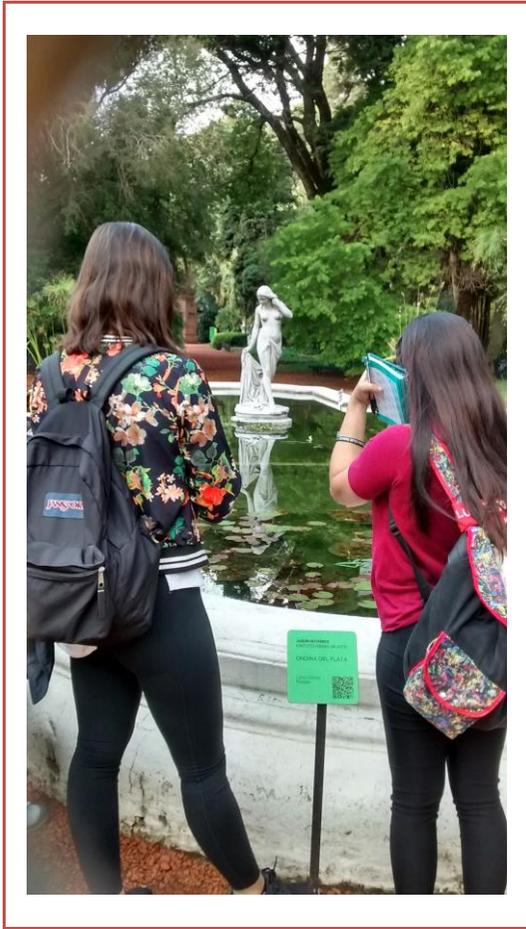
- Búsqueda y lectura de material teórico que permitiera conceptualizar el abordaje de nuevos modos de apropiación de la información a través del uso de dispositivos digitales.
- Exploración de apps para la producción de Códigos QR.
- Definición de conceptos pertinentes para ser abordados con las estudiantes de las cátedras de ambos espacios curriculares.
- Elaboración de la fundamentación teórica de la propuesta.



A lo largo de estos primeros encuentros surgieron interesantes reflexiones que permitieron repensar el dictado de contenidos de ambas cátedras a fin de fundamentar la inclusión del tratamiento del código QR como contenido a ser enseñado. Es por ello que, promediando el cuatrimestre, decidimos investigar si en el Jardín Botánico “Carlos Thays” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires era posible acceder a información a través de códigos QR. Particularmente, nos interesaba explorar los códigos QR existentes y su contenido, identificando el modo en que la información era presentada a través de ellos. Esta decisión en nuestra propuesta obedecía al hecho de que el Jardín Botánico era el lugar seleccionado habitualmente desde la cátedra de Ciencias Naturales a fin de hacer una salida didáctica para que sus estudiantes pudieran abordar diferentes contenidos de la materia.

Cabe aclarar que el Jardín Botánico fue visitado en 2 oportunidades durante el 1° cuatrimestre de 2018: en la primera solamente participamos nosotras, en tanto que en la segunda se sumaron las estudiantes de la cátedra de Ciencias Naturales. Paralelamente, en cada cátedra se trató de incursionar sobre las posibilidades de inclusión de los códigos QR en relación con el dictado de los contenidos propios de la instancia curricular. De esta manera en Ciencias Naturales, durante la salida didáctica al Jardín Botánico, las alumnas exploraron los códigos QR y pudieron relacionarlos con el concepto de dimensión tecnológica de Beatriz Goris²⁹ utilizado en la cátedra. En tanto que, en el taller de Didáctica y TIC, las estudiantes comenzaron a elaborar propuestas didácticas en las que se incluyeran códigos QR, identificando posibles intervenciones docentes y contenidos a ser trabajados. Una de las estudiantes pudo crear los códigos QR que podría utilizar en la propuesta diseñada, permitiendo observar las posibilidades que tienen niños y niñas de acceder de forma autónoma a información previamente seleccionada por la maestra.

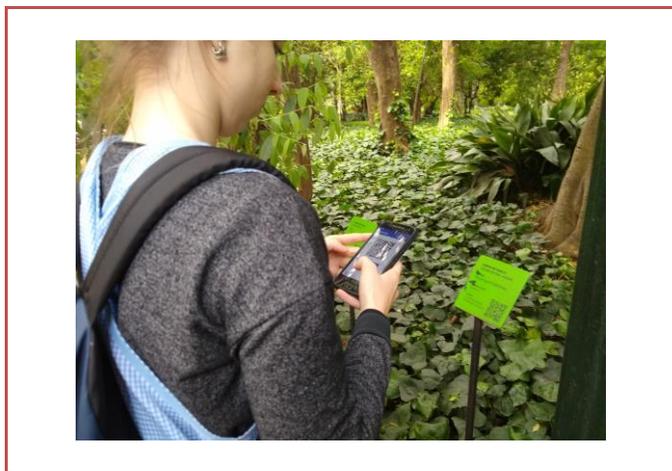
²⁹ Goris, B. (2006): “Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes: unidades didácticas y proyectos”. 1° edición. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.



Las reflexiones alcanzadas luego de los primeros meses de trabajo permitieron identificar los primeros avances:

- Acuerdo sobre efectuar un cambio en la estrategia de visita al Jardín Botánico, proponiendo consignas de trabajo diferentes a las que habitualmente se llevaban a cabo.
- Planificación de la clase en conjunto que ambas cátedras destinarían al abordaje del eje temático “Nuevos modos de acceso a la información en el abordaje de la educación ambiental”.
- Definición de las actividades a realizar con las alumnas en las dos cátedras involucradas en el ateneo, al momento de implementarse la propuesta en el 2° cuatrimestre de 2018. Así, se analizaron y se acordaron las posibles consignas de trabajo para cada espacio curricular: en Ciencias Naturales, las alumnas tendrían que buscar y organizar la información de acuerdo a diferentes ejes temáticos de la materia para que las alumnas de Didáctica y TIC pudieran crear los respectivos códigos QR.

- Reflexión acerca de la posibilidad de considerar diferentes escenarios para realizar la salida didáctica en forma conjunta entre docentes y estudiantes de ambas cátedras (Jardín Botánico, Museo de Ciencias Naturales, Museo Nacional de Bellas Artes).



Al iniciarse el dictado de clases del 2° cuatrimestre, se puso en marcha la segunda etapa de la propuesta, denominada de implementación y de evaluación. De esta manera, durante los meses de septiembre, octubre y noviembre se pudo implementar de la siguiente manera la propuesta planificada durante el 1°C de 2018:

Ciencias Naturales	Didáctica y TIC
<p>Se incorporó bibliografía obligatoria en relación con los códigos QR y la inclusión de TIC en Nivel Inicial.</p> <p>Se propuso analizar y poner en común la propuesta autoguiada que tiene el Jardín Botánico para niños y niñas de Nivel Inicial y Primer grado, denominada “Aventura Botánica”.</p> <p>Se realizó la presentación del concepto de códigos QR y la exploración de aplicaciones que permitieran su uso.</p> <p>Se efectuó una modificación de la propuesta final de evaluación, con la inclusión obligatoria en la misma del uso de códigos QR.</p>	<p>Se modificó la actividad obligatoria correspondiente a las clases 5 y 6, consistente en una actividad integradora que permita ver las sugerencias de intervención de la tecnología educativa en la secuencia didáctica elaborada por las estudiantes de Ciencias Naturales. También la creación de los códigos QR que la misma incluyera.</p>
Visita al Jardín Botánico	
<p>Elaboración de secuencia didáctica que incluya el uso de códigos QR.</p> <p>Elaboración de videos y suministro de fotos vinculada a información específica del área de Ciencias Naturales.</p>	<p>Elaboración de sugerencias de mejora en la secuencia didáctica de Ciencias Naturales acerca de la inclusión de TIC.</p> <p>Creación de los códigos QR a partir de los videos y fotos suministradas por las estudiantes de Ciencias Naturales.</p>

Cabe aclarar que a lo largo del desarrollo del cuatrimestre fue necesaria la articulación del trabajo que hicieran las alumnas de cada cátedra para que cada insumo estuviera a tiempo a fin de que sus compañeras pudieran cumplimentar las actividades que se requerían hacer para aprobar la instancia curricular que cada una estaba cursando; esto requirió un trabajo en forma conjunta entre docentes y estudiantes de Didáctica y TIC y de Ciencias Naturales.



En el tramo final de la cursada, desde la cátedra de Didáctica y TIC, se enviaron los códigos QR y las sugerencias de mejora para que las estudiantes de Ciencias Naturales pudieran hacer los ajustes finales a su secuencia didáctica para ser presentada

y analizada en el momento del examen final. En cada una de las cátedras las alumnas elaboraron sus autoevaluaciones.

Con el cierre del cuatrimestre, llegó la presentación integral de la secuencia didáctica diseñada para el examen final de Ciencias Naturales. Se realizó la evaluación de la propuesta implementada durante el 2ºC 2018, considerando las producciones finales realizadas en ambas cátedras, las autoevaluaciones elaboradas por las estudiantes y la exposición que hicieron específicamente las alumnas de la cátedra de Ciencias Naturales en su examen final.



Bibliografía

ACEVEDO DÍAZ, J. A. (2004): “Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía”. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Inspección de Educación. Delegación Provincial de Huelva Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, Vol. 1, Nº 1, pp. 3-16

BARCIA, L. – ELUÉN, L. – MEC (2014): “Plan Nacional de educación ambiental para el desarrollo sustentable”. Cuaderno de apuntes de Educación Ambiental N° 4. Red Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable Diciembre 2014. Uruguay.

BUCKINGHAM, D. (2008): “Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital”. Buenos Aires: Manantial. 1° Edición.

FURMAN, M. (2016): “Educar mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia”. Documento básico, XI Foro Latinoamericano de Educación. 1a edición compendiada. Buenos Aires: Santillana.

KELLY, V. (2016): “Primera infancia frente a las pantallas: de fenómeno social a asunto de estado”. Cuadernos SITEAL. Junio 2016.

NECUZZI, C. (2013): “Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC”. UNICEF.

PAPAYANNIS, C. (2018): “Un proyecto de Educación Ambiental “Separamos residuos en la escuela y reciclamos papel” en Propuestas educativas para nivel Inicial y primer ciclo del nivel primario”. En Infancias Siglo XXI. Ciencias Naturales. Educación Ambiental. Ed. Camus. Montevideo. Uruguay.

PROVINCIA DE BUENOS AIRES: DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2019): "Diseño curricular para la Educación Inicial. Segundo Ciclo". La Plata. Págs. 85-92.

ROLANDI, A. M. (2012): “TIC y Educación Inicial: desafíos de una práctica “digital” en el Jardín de Infantes”. 1° Edición. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Claudia Papayannis es Licenciada en Ciencias Biológicas y Profesora de enseñanza media y superior en biología (UBA). Es especialista docente en nivel superior en educación y TIC. (INFOD). Especialista docente en educación maternal. (INFOD). Actualmente se desempeña como profesora en la formación de grado de futuros profesores de Educación Inicial en el ISPEI “Sara C. de Eccleston” (CABA) y como profesora en la formación de grado de Educación Primaria Escuela Normal Superior N° 10 “Juan Bautista Alberdi” (CABA). Su e-mail es: claudiapapayannis@gmail.com

Ana María Rolandi es Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Magister y Especialista en Tecnología Educativa (UBA), Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO) y Profesora de Educación Preescolar. Ha sido diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares (FLACSO – UAM) y realizado el curso de Posgrado en “Materiales Didácticos: lenguajes y mediaciones para la enseñanza” (FLACSO – UAM). Actualmente se desempeña como profesora en el ISPEI “Sara C. de Eccleston” (CABA), formando a futuros docentes de Nivel Inicial en temáticas relacionadas con el área de TIC y Educación y como tutora y docente de propuestas de enseñanza en línea sobre diferentes temáticas relacionadas con la educación. Ponente de diversos trabajos en congresos nacionales e internacionales también es la autora del libro "TIC y Educación Inicial: desafíos de una práctica "digital" en el Jardín de Infantes" publicado por la Editorial Homo Sapiens. Su e-mail es: anamarolandi@yahoo.com.ar

PROBLEMÁTICAS Y NECESIDADES DE LAS BIBLIOTECAS DE FORMACIÓN DOCENTE Y EDUCACIÓN SUPERIOR

●●● POR: MÓNICA MALDONADO (COMP.)

El Segundo Encuentro de Bibliotecarios de Educación Superior y Formación Docente permitió presentar una muestra resumida de las dificultades que a diario los bibliotecarios deben sortear para llevar adelante los servicios brindados por las bibliotecas institucionales. También se referencia, brevemente, el Primer Encuentro de profesionales realizado en 2017.

Pensar las bibliotecas como apoyo central a la tarea de enseñar y aprender en las instituciones educativas resulta imprescindible a la hora de definir las.

Desde hace tiempo los profesionales a cargo de las bibliotecas de los institutos de formación docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires asisten a encuentros convocados por diversos organismos e instituciones. Allí reciben capacitaciones, charlas, puestas en común de experiencias, pero nunca hay encuentros en los que se puedan abordar las problemáticas bien conocidas que se repiten cotidianamente en las instituciones educativas. Mucho menos, encuentros en los que se pueda trabajar sobre las soluciones que sí han hallado quienes diariamente buscan con creatividad la forma de llevar adelante la tarea de proveer información a los usuarios que concurren a la biblioteca.

Una oportunidad poco habitual para tratar las dificultades cotidianas a las que se enfrentan los profesionales, se presentó con la invitación a formar parte del Primer Congreso “Concepciones y prácticas educativas en el Nivel Inicial y en la Formación Docente” realizado en 2017 en el ISPEI Sara C. de Eccleston.

Desde la Biblioteca Marina Margarita Ravioli³⁰, rápidamente se decidió participar para contar sobre aquellos temas que surgían desde hacía mucho tiempo en las charlas informales entre colegas del equipo de bibliotecarios. Nace así el “Primer encuentro de bibliotecarios: Las bibliotecas de educación superior. Sus servicios”.

Para esa primera reunión pareció acertado concretar un espacio para intercambiar experiencias, información y sobre todo entrar en contacto personalmente. En las bibliotecas se realizan experiencias variadas y muy ricas con los niños, adolescentes y adultos, que no tienen difusión fuera del ámbito institucional.

³⁰ Biblioteca del ISPEI “Sara C. de Eccleston” (CABA).

Teniendo en cuenta la especificidad de la colección bibliográfica, de los usuarios y de los espacios físicos que se habitan dentro de las instituciones educativas, se distinguieron varias temáticas que no están abordadas en bibliografías conocidas; pues éstas desarrollan, en lo que atañe a instituciones educativas, aspectos generales y específicos de las bibliotecas universitarias y escolares, pero muy poco sobre institutos terciarios.

Finalmente, la convocatoria se orientó en torno a tres ejes:

Eje 1: *La identidad de las Bibliotecas de Educación Superior*

Eje 2: *El desarrollo de las colecciones de las Bibliotecas de Educación Superior*

Eje 3: *Experiencias realizadas en las Bibliotecas de Educación Superior*

La respuesta fue exitosa según las expectativas que se habían generado, casi la mitad de las instituciones educativas de formación docente participaron. El encuentro fue muy grato y provechoso. Permitió corroborar que en todas las bibliotecas se trabaja para enriquecer los servicios que se brindan a los distintos tipos de usuarios considerando sus singulares características, siempre con el reconocimiento de la comunidad educativa propia.

Posteriormente, los encuentros informales de un grupo de profesionales continuaron y siempre se volvía en las conversaciones a la necesidad de seguir trabajando en el mismo sentido: resolver las dificultades conocidas.

Éstas pueden resumirse en: resolver los problemas en torno a la complejidad de las colecciones y su desarrollo, en el trabajo con cada tipo de usuario, en definir y alcanzar el perfil deseado de los profesionales a cargo de estas bibliotecas y en solucionar la falta de recursos tecnológicos.

Tiempo después, la convocatoria a participar del Tercer Congreso “Infancias y formación docente: entre la memoria y las utopías”, presentó nuevamente una oportunidad de trabajo. Desde la Biblioteca Ravioli, se pensó en la posibilidad de unificar las temáticas conversadas con los colegas en los últimos encuentros, esta vez en torno a 4 ejes:

Eje 1: *Desarrollo de la colección.*

Eje 2: *Usuarios*

Eje 3: *Profesionales bibliotecarios*

Eje 4: *Recursos*

Para ello, nuevamente, se invitó a participar a todos los bibliotecarios de los Institutos de formación docente de la CABA. Se compartió con ellos un breve cuestionario, a modo de guía, donde podían contar cómo gestionan los recursos de las unidades de información según su composición institucional.

Si bien no todos los profesionales respondieron, la vasta experiencia y conocimiento de las instituciones educativas de muchos de los bibliotecarios participantes permitieron concluir que los resultados expuestos son una muestra concluyente de la realidad. Las jefas de biblioteca compendiaron los datos obtenidos.

Una evaluación completa y profunda de los temas expuestos por todas las escuelas, permitiría lograr un diagnóstico acabado y una conclusión acertada. Asunto que queda pendiente hasta que la oportunidad se presente.

Es bien sabido que en la gestión de las bibliotecas participan recursos financieros, humanos e instrumentales y que estos están directamente relacionados con el nivel de eficiencia de los servicios. Y que su eficacia expone el resultado entre estos últimos y los objetivos propuestos. En este sistema de bibliotecas, cómo y qué cosas se realizan son sumamente importantes. Una buena gestión garantiza el éxito. Pero esto no siempre es totalmente posible. Lo que ha llevado al análisis de las acciones cotidianas volcadas, a grandes rasgos, en lo expuesto en el Segundo encuentro de profesionales.

No obstante, las dificultades y carencias cotidianas, vividas por los bibliotecarios, constantemente se crean y recrean circunstancias que permiten brindar servicios de calidad en apoyo a la gestión académica.

El asesoramiento brindado a los usuarios más relevantes de las bibliotecas, docentes y estudiantes de nivel inicial, primario, secundario y terciario cuenta con la experiencia y conocimiento del profesional que satisface su necesidad de información.



Los bibliotecarios se encuentran dispuestos a contar cuáles son las actividades, acciones y recursos necesarios para dar con la solución a los inconvenientes que impiden que las bibliotecas sean el centro de información educativo con la calidad esperada.

Hasta el momento y después de algunas conversaciones informales, se han planteado claramente cuáles son las necesidades y también qué canales de comunicación se podrían abrir con quienes deciden las políticas que aseguran los recursos económicos para que las unidades de información trabajen con la calidad que amerita la educación pública.

A continuación, se hace una reseña de los datos recopilados por cada eje con la muestra de las instituciones participantes, sin el valor riguroso de una investigación, pero con la certeza de que es la realidad compartida por la mayoría de las bibliotecas de formación docente de la CABA.

Eje 1. Desarrollo de colecciones

De manera muy general, puede afirmarse que el desarrollo de colecciones es el proceso que “ayuda a orientar, formar, conservar y mantener colecciones coherentes y adecuadas que respondan de manera efectiva y oportuna a las necesidades y demandas de información de su comunidad usuaria” (Negrete, 2003)³¹.

Una política de desarrollo de colecciones establece los objetivos de la selección, compra y descarte de la biblioteca de tal manera que quede claro no sólo para el personal sino para todos aquellos que tienen que ver con la biblioteca.

Estas políticas deben tener en cuenta las características de la biblioteca y su comunidad y deben contribuir a una adecuada planeación y coordinación. Son una forma de guiar la toma de decisiones y mantener una unidad y continuidad de criterio y no un conjunto de preceptos estáticos y limitantes.

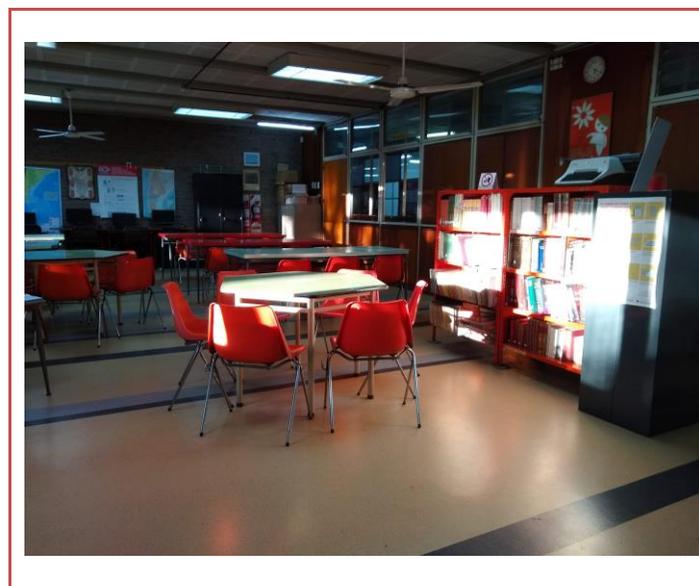
Para que sean eficientes, las políticas de desarrollo de colecciones deben estar establecidas en un documento para ser consultadas cada vez que la ocasión lo requiera.

Debe estar fundamentado en la misión y objetivos de la biblioteca, identificando fortalezas y debilidades. Sirve también

para comunicar el alcance y dirección de la colección y permite coordinar el proceso de selección cuando las responsabilidades son compartidas.

Se enumeran a continuación algunos puntos que permiten describir el estado de situación de las bibliotecas de institutos de Formación Docente de CABA a partir del relevamiento realizado en las siguientes instituciones durante el mes de octubre de 2019:

ENS 2 – ENS 4 – ENS 7 – ENS 8 – ENS 10 - IES en LENGUAS VIVAS – IES JUAN B. JUSTO- ISPEI Sara Eccleston



³¹ Negrete, G. M. del C. (2003) El desarrollo de colecciones y la selección de recursos en la biblioteca universitaria. México: Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

1. Planificación y actualización

No hay planes de desarrollo explícitos, es decir no están establecidos en un documento escrito.

Existen lineamientos generales planteados en los Manuales de Procedimientos y acuerdos y criterios establecidos por la Biblioteca con algunas variantes. Caso específico de la ENS 10: Biblioteca del Nivel terciario muy desactualizada.

2. Intervienen en la selección

Equipos de bibliotecarios en general a partir de Catálogo de Desideratas – Docentes y Rectorado. La efectivización de la compra se realiza a través de fondos de Cooperadora y específicamente para el nivel medio del Normal 10 se registra el aporte de la Asociación de Ex-alumnas.

3. Presupuesto para la compra

Se obtiene a partir del FUDE y /o fondos propios de Cooperadora. Eventualmente, con el aporte de proyectos o subsidios especiales. La biblioteca del IES Juan B. Justo posee una caja chica.

4. Donaciones

Particulares: Son supervisadas y recibidas por la biblioteca. Se reciben donaciones de docentes autores y en el caso del ISPEI Sara C. de Eccleston se suma el aporte del librero que expone en la institución. Problemática común: el destino de materiales procedentes de dependencias públicas para los distintos niveles. Estos no siempre son derivados a las bibliotecas, aún cuando existen disposiciones previas que así lo indiquen.

5. Selección negativa / expurgo

Rige la Normativa 3911/11. Existe un vacío de información en cuanto al alcance del Inventario Patrimonial. Sería necesario en este punto que ambas normativas acompañen el documento que establece el Plan de desarrollo. En cuanto a una política institucional: Necesidad de implementar una política de expurgo actualizada³².

6. Inventario

Cuando está incluido en el Patrimonio institucional se complejiza el proceso de expurgo. Inventario propio de biblioteca: Hay diferencias entre las diferentes bibliotecas. En algunos casos se encuentra centralizado y en otros por niveles educativos.

³² Casos Particulares:

Eccleston: Antes de la existencia del “Expediente Electrónico” los libros (ISBN) se ingresaban al “Patrimonio Institucional”. A partir de su implementación, sólo ingresan aquellos ítems que cubren un monto determinado. De todas formas, no se da de baja ningún material. Sólo se registran los no devueltos en un archivo digital interno de la biblioteca, pero no del inventario de la biblioteca o institucional.

Lenguas Vivas: Aplica para donaciones, la política de selección negativa o expurgo según el documento institucional aprobado por el Consejo Directivo.

7. Espacio físico

Se registran: Biblioteca Central y Bibliotecas específicas de otros niveles o institutos en algunos casos. Problemáticas particulares: accesibilidad, espacio físico reducido, mobiliario inadecuado.

Propuestas posibles en función de las particularidades y realidades específicas de cada institución:

Recopilación y difusión de la Normativa vigente.

Redacción de una política aprobada por el Rectorado y/ o Consejo Directivo.

Conservación y digitalización

Necesidad de capacitación y recursos. Ver posibilidad de solicitar a Unidad de Coordinación y a la DiGENyA capacitación en servicio a través del programa “Huellas de la escuela” y gestionar la entrega de un subsidio y/o recursos compartidos a partir de la presentación de proyectos.

Nota para la recepción y distribución de materiales enviados por dependencias oficiales:

Aún con las particularidades de cada caso, sería importante conocer (solicitando a las direcciones respectivas) el envío en tiempo y forma y de manera simultánea a los rectorados y

responsables de la biblioteca de la información e indicaciones de distribución (sería importante establecer previamente una red de comunicación unificada).

Eje 2. Usuarios de las Bibliotecas de Educación Superior³³

El usuario de la información es el principio y el fin del ciclo de la Biblioteca como centro de información, nos centramos y llegamos a él, como única manera de cumplir con la misión de ayudar y orientar al usuario en la búsqueda de información.

Dentro de la comunidad educativa de cada institución podemos distinguir:

- **Usuarios internos:** Alumnos regulares y docentes de todos los niveles – Profesores adscriptos a diferentes espacios de Nivel terciario – Personal administrativo y auxiliar.
- **Usuarios externos:** Alumnos de otras instituciones- Alumnos volantes – Docentes jubilados – Ex-alumnos – Investigadores – Docentes de otras instituciones – Familiares de alumnos.

Se enumeran, a continuación, algunos puntos que permiten describir el estado de situación de las bibliotecas de institutos de Formación Docente de CABA a partir del relevamiento realizado en las siguientes instituciones durante el mes de octubre de 2019:

ENS 2 – ENS 4 – ENS 7 – ENS 10

IES en LENGUAS VIVAS Juan Ramón Fernández IES JUAN B. JUSTO

ISPEI Sara Eccleston

³³ Elaborado por María Inés Mori. Bibliotecaria. Profesora. Coordinadora de la Biblioteca de la Escuela Normal N° 7. Capacitadora en Escuela de Maestros.

Niveles educativos

Inicial, Primario, Medio, Terciario, Postítulos

Requisitos de acceso a la Biblioteca

- Establecidos en Manual de procedimientos o en el Reglamento de cada Biblioteca
- De acuerdo a cada nivel: Libreta del Estudiante o constancia de alumno regular, credencial o carnet de Biblioteca, Fichas de socios, Cuaderno de comunicaciones, DNI, factura de algún servicio actualizado, etc.

Servicios

- Referencia
- Préstamos en sala, al aula, a domicilio, extraordinarios, según lo establece el Manual de procedimientos o el Reglamento de cada Biblioteca.
- Internet
- Biblioteca virtual en el Campus institucional
- Promoción de la lectura
- Formación de usuarios

- Difusión de las actividades y novedades
- Actividades de extensión cultural: participación en distintos proyectos, encuentros con narradores y/o escritores, muestras de libros, Noche de los Museos, Semana de la Biblioteca, etc.

Espacio físico:

- Compartido por todos los niveles
- Problemática de falta de aulas de Nivel Terciario que se resuelve con clases en la biblioteca. El espacio físico institucional es insuficiente.
- Problemáticas administrativas que obstaculizan el acceso de todos los niveles al espacio de la Biblioteca.

Propuestas

- Importancia del Reglamento de Biblioteca actualizado que contemple las diversas situaciones de cada Biblioteca para dar un marco al trabajo bibliotecario.
- Necesidad de incrementar el personal bibliotecario que resulta insuficiente para la atención de todos los usuarios, la tarea técnica y la prestación de todos los servicios.
- Necesidad de actualizar e incrementar los recursos tecnológicos para optimizar la atención a los usuarios y el acceso a la información.
- Necesidad de espacio físico propio de la Biblioteca.

Eje 3. Bibliotecarios profesionales³⁴

Reglamentos Orgánicos de los Institutos de Formación Docente CABA

Me propongo analizar y comparar los distintos Reglamentos Orgánicos de los Institutos de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tomando como modelo los ROIs (como los denominaré de ahora en adelante, a los citados Reglamentos), de los siguientes Institutos:

- Instituto Superior de Profesorado "Dr. Joaquín Víctor González" (JVG, en adelante),
- Instituto de Enseñanza Superior Nro. 1 "Alicia Moreau de Justo" (el Alicia, en adelante),
- Instituto de Enseñanza Superior Nro. 2 "Mariano Acosta" (el Acosta, en adelante),
- Instituto Superior de Educación Física Nro. 1, "Dr. Enrique Romero Brest" (el Brest, en adelante).

Estos cuatro Institutos mencionados, junto con el Instituto Superior de Educación Física Nro. 2 "Prof. Federico William

³⁴ Elaborado por Daniela Ortega. Bibliotecaria Profesional. Bibliotecaria Escolar. Profesora de Educación Preescolar. Especialista en Literatura Infantil y juvenil. Jefa de la Biblioteca Central de la Escuela Normal N° 4

Dickens" y el Instituto Superior de Profesorado de Educación Especial, desde el 1 de febrero de 2019 y por el Decreto Nro. 92/2019 GCBA, pasan a depender de la Unidad de Coordinación del Sistema de Formación Docente, modificándose de este modo, la estructura organizativa del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Asimismo, por el citado Decreto, la Dirección General de Educación Superior dependiente de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa pasa a denominarse Dirección General de Escuelas Normales y Artísticas.



Para representar a los establecimientos educativos dependientes de la Dirección mencionada e ilustrar lo que sucede, en cuanto a las incumbencias profesionales de los Bibliotecarios, tomo el Reglamento Orgánico Marco de las Escuelas Normales Superiores de 2012 (conforme el año impreso en dicho

Reglamento y que, de ahora en adelante, llamaremos ROM) y lo comparo con los ROIs de los cuatro citados Institutos al principio.

Lo primero que notamos en esta comparación de Reglamentos es que los años de aprobación de los mismos, por los respectivos Consejos Directivos, corresponden a los años 2000 (como es el caso del Alicia: 2007, el Acosta: 2014 y el Brest: 2015). En cambio, el más antiguo, resulta ser el JVG, de 1994.

Por lo que deducimos que este último ROI poco o nada ha tomado como base el ROM para sus modificaciones y el Alicia, posiblemente, tampoco las haya tomado.

Seguidamente, me pregunto: ¿cómo accedemos a los cargos los Bibliotecarios en los distintos Institutos? En los ROIs del JVG y el Brest, se establece expresamente que es por concurso, al igual que en el ROM. En cambio, en los ROIs del Alicia y el Acosta, no se menciona cuál es el método de selección e ingreso de los Bibliotecarios a los citados Institutos para ocupar dichos cargos.

Asimismo, encuentro que las funciones del Bibliotecario se encuentran enumeradas en el ROI del Brest (que no cuenta con el cargo de Bibliotecario Jefe), mientras que las funciones de Bibliotecario Jefe, se encuentran detalladas en el ROI del JVG y en el ROM.

Los Bibliotecarios ¿de quién o quiénes dependen? En el caso del JVG, el Brest y los establecimientos que se rigen por el ROM o sus adaptaciones, se especifica que los Bibliotecarios dependen del Rectorado. En el Alicia, dependen de un Secretario Académico y en el Acosta, directamente no se especifica.

En cuanto a la representación de los Bibliotecarios en los respectivos Consejos Directivos de los Institutos y cómo se encuadran estos profesionales de la Información en los diferentes claustros de la comunidad educativa, los Bibliotecarios del JVG se insertan en el Administrativo, mientras que, en el ROI del Alicia, figuran en el Docente. En los demás Reglamentos, no se especifica a qué claustro pertenecen los Bibliotecarios.

Establecer qué tipo de personal resulta ser un Bibliotecario, a través de la descripción que brindan los distintos ROIs y el ROM, es sumamente difícil, poco claro y heterogéneo. En el ROI del JVG, está considerado un “técnico auxiliar docente” (al igual que un preceptor). En el ROI del Alicia, figura como “docente que cumple funciones técnico administrativas”. “Docente que desempeña tareas administrativas” es como se lo nombra en el ROI del Acosta y en el ROI del Brest, no queda claro si es un “técnico – profesional” o si integra el claustro de Profesores, al ser considerado “docente” (conforme lo comunicado por la Bib. Laura Perak, quien trabaja en este Instituto al día de la fecha).

Finalmente, en el ROM de las Escuelas Normales Superiores, en la sección “de la Biblioteca”, se especifican los cargos de Bibliotecario Jefe, Maestro Bibliotecario y Bibliotecarios para cada Nivel educativo.

Para concluir, el análisis y comparación de los citados Reglamentos Orgánicos de los Institutos de Formación Docente de CABA, revela a simple vista, demasiada heterogeneidad en cuanto a la selección, funciones, dependencia, claustro al que pertenece y tipo de personal que un Bibliotecario encara o representa. Se desconoce, básicamente, su formación, su rol y las tareas que desempeña en una institución educativa.

Eje 4. Recursos³⁵

“La mejor manera de gestionar una biblioteca de calidad, en el presente y para el futuro, es reinventarla y revitalizarla continuamente”³⁶ y es en ese sentido que a diario, los bibliotecarios creativamente resuelven los escollos a los que se enfrentan, que aquí se expresan brevemente, para concretar el objetivo fundamental, brindar los mejores servicios a todos los usuarios.

Tecnología

Respecto de la tecnología, la situación en las instituciones es dispar: algunas de las bibliotecas que tienen nivel medio cuentan con un “Espacio Digital”, es decir, equipamiento moderno que pueden compartir con los estudiantes de nivel terciario, pero que instalado en las bibliotecas resta espacio y obstruye las condiciones para el préstamo de otros servicios. Otras, sólo cuentan con las computadoras del Plan Sarmiento en su carro mientras que también se utilizan algunas netbooks

³⁵ Elaborado por Cintia Cecchini. Bibliotecaria Nacional. Profesora para la enseñanza media y superior en Ciencias Jurídicas. Abogada. Bibliotecaria Jefe del Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González

³⁶ Kolesas, M. (2008) Una introducción al rol de la biblioteca en la educación del siglo XXI. Del jardín a la terciaria. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

del Plan Conectar Igualdad, ya discontinuado. En general, existen computadoras para uso exclusivo de los profesionales bibliotecarios, aunque a veces, no alcanzan para el trabajo en simultáneo.

La conexión a Internet es por cable y a través de Wifi. A pesar de ello, los resultados indican la insatisfacción generalizada con respecto a su funcionamiento.

Algunas unidades de información cuentan con fotocopiadoras, escáner y dispositivos de resguardo de información. Sin embargo, muchas de ellas no cuentan con ninguno de estos recursos.

Es conocido que en las bibliotecas se administra el uso de dispositivos multimedia, actividad que reduce y desvirtúa las tareas del profesional bibliotecario.

En general, los sistemas operativos utilizados son antiguos y muchos se actualizan cuando el GCABA brinda los recursos para ello de manera directa. Es sabido que las cooperadoras no siempre cuentan con el dinero para solucionar el problema.

Sistemas de gestión bibliotecaria

En la mayoría de las bibliotecas, el sistema de gestión utilizado es *Aguapey*, provisto por la Biblioteca Nacional de Maestros desde 2004. Tiene numerosas actualizaciones para resolver la gran cantidad de fallas que presenta, sin embargo, para el volumen de las colecciones que tienen los institutos de formación docente nunca ha resultado suficiente ni eficiente. La utilización de algunos módulos de trabajo nunca se ha podido concretar, lo que impide la automatización completa de la gestión y obliga a realizar manualmente muchos procesos.

Algunas unidades de información utilizan, además, el Programa WinIsis y muy escasamente, por cuestiones de costo económico, Koha. Posibilidad ésta que comienza a interesar a los profesionales bibliotecarios por ser de código abierto y mínima inversión para su implementación.

Las bibliotecas de educación superior son parte de la Red Comenius, cuyo catálogo colectivo está desactualizado desde hace más de un año.

Capacitaciones relacionadas a las herramientas virtuales y/o digitales

Las capacitaciones que realizan los profesionales son privadas o convocadas por el GCABA. En muchos casos, no es posible la concurrencia en horario laboral debido a la imposibilidad de cerrar las bibliotecas. Muchas veces el costo económico también suele ser un impedimento.

Repositorios y/o Campus institucional

Las bibliotecas, casi en su totalidad, no cuentan con repositorio institucional y muy pocas hacen uso del Campus ofrecido por la plataforma del Instituto Nacional de Formación Docente.



Propuestas:

Es imperiosa la necesidad de solucionar las cuestiones tecnológicas debido a que es insuficiente para la tarea cotidiana. La obsolescencia condiciona la eficiencia de los servicios. La mala conexión a Internet crea deficiencia en la circulación de la información.

Es urgente la actualización del Sistema de Gestión para ampliar los servicios brindados a los usuarios y evitar la pérdida de tiempo en tareas manuales que los profesionales se ven urgidos a realizar; es necesario poder establecer una red eficiente de bibliotecas que conlleve a optimizar el trabajo cotidiano.

Las capacitaciones convocadas por el GCABA podrían realizarse cuando la presencia de usuarios se reduce notablemente para promover así la asistencia de todos los profesionales, es decir durante los meses de febrero y diciembre, y durante las semanas cercanas al receso invernal.

Poseer un repositorio institucional permitiría la divulgación del patrimonio documental histórico y actual. Para ello es necesario contar con equipamiento tecnológico y capacitación de los profesionales. Esto permitiría servir de apoyo a la gestión académica contando con un sólo espacio virtual institucional con posibilidad de circulación de la información local y exterior.

Mónica Maldonado es Bibliotecaria Profesional. Bibliotecaria Escolar. Profesora especializada para la enseñanza preescolar. Maestra Normal Superior. Jefa de Biblioteca. ISPEI Sara C. de Eccleston. Su e-mail es: maldonadomonicam@gmail.com

¿QUÉ ESCRIBÍAN Y CÓMO SE ESPERABA QUE LO HICIERAN LAS MAESTRAS DEL JARDÍN “MITRE” EN TORNO AL DESARROLLO DE SU TAREA SEGÚN LA INFORMACIÓN QUE OFRECEN LOS LIBROS DE ACTAS DEL ARCHIVO HISTÓRICO DE LA INSTITUCIÓN?

●●● POR: ANA MARÍA FINOCCHIO

De acuerdo con los registros de los tres libros de actas de la Escuela de Profesorado “Sara C. de Eccleston” y del Jardín de Infancia “Mitre” que conforman el archivo histórico, la práctica de la escritura que hacían las maestras entre las décadas de 1940 y 1970 era central en el desarrollo de la tarea docente. Esa tarea, en efecto, suponía el dominio de diferentes géneros discursivos que dieran respuesta a situaciones comunicativas relacionadas tanto con la enseñanza como con la organización administrativo-escolar, desde el estricto

seguimiento de ciertos modelos y recomendaciones.

En esta indagación nos proponemos hacer una descripción de esas prácticas de escritura y avanzar en la formulación de algunos interrogantes vinculados con los modos de producción y circulación de la palabra escrita al interior del Jardín de Infancia Mitre durante el período citado, así como con la configuración de las identidades profesionales de las maestras.

Introducción

De acuerdo con los registros de los tres libros de actas de la Escuela de Profesorado “Sara C. de Eccleston” y Jardín de Infancia “Mitre” que conforman el archivo histórico³⁷, la práctica de la escritura que hacían las maestras entre las décadas de 1940 y 1970 era central para el desarrollo de la tarea docente. En efecto, su quehacer en el jardín suponía el dominio de diferentes géneros discursivos, con sus propósitos (documentar, planificar las actividades, dar cuenta del trabajo realizado, comunicarse con colegas, estudiantes y otros trabajadores de la institución, compartir en reuniones con colegas saberes específicos del nivel), con sus temas (datos de los alumnos, contenidos a enseñar y propuestas de actividades para el cotidiano escolar, valoración de los aprendizajes de los

³⁷ La fuente sobre la que se ha realizado inicialmente esta investigación es el primer libro de actas que conserva el ISPEI Sara C. de Eccleston, que comprende el registro de las actas correspondientes a los años 1939-1950 y da cuenta de los comienzos de su historia como institución de educación de nivel inicial, así como de formación docente para ese nivel. En una segunda etapa de la indagación se han consultado como fuentes complementarias otros dos libros de actas del archivo histórico que corresponden a la segunda mitad del siglo XX: el que registra lo sucedido entre 1950 y 1965 y el que registra lo ocurrido entre 1966 y 1977.

alumnos, etc.) y con sus destinatarios (dirección, médicos, visitadoras, dietistas, familias de los niños, colegas, estudiantes del profesorado³⁸).

Las actas, además de enfatizar la importancia de la escritura por sobre la comunicación oral, dado que se sostiene que la dirección del Jardín no valoraba la comunicación oral de las maestras cuando faltaba el registro escrito (“No se atenderá a nada que refiera, cuando falte la relación escrita” [1/126]³⁹), incluyen modelos para los escritos, recomendaciones en torno a su organización, selección léxica, estilo, tono, así como valoraciones respecto de resultados logrados y no logrados.

³⁸ Es relevante contextualizar la investigación atendiendo a que el Jardín Mitre, inaugurado el 20 de marzo de 1939, durante la presidencia de Roberto M. Ortiz, y para cuyo funcionamiento se había destinado el Palacio Unzué (ubicado en Agüero 2470, en la ciudad de Buenos Aires), en sus comienzos cumplía con fines de asistencia social además de pedagógicos. En efecto, los 700 niños que asistían eran hijos de padres cuya remuneración no era mayor a la de un policía y provenían de las villas del Bajo Belgrano, conventillos de la Recoleta y de la Costanera. Entre las 8 y las 16.30 horas, los niños desayunaban, almorzaban y merendaban y, además, se los bañaba y se trataba de pediculosis. Médicos, odontólogos y dietistas conformaban un servicio asistencial que se ocupaba de atender frecuentes casos de raquitismo, descalcificación y tuberculosis entre los alumnos, además de ejercer un estricto control sobre el régimen alimenticio apropiado para esa población (Capizzano de Capalbo, B. y Larisgoitia de González Canda, M., 1982: 193-195).

³⁹ A lo largo de este trabajo se incluirán referencias a datos de las fuentes documentales, los libros de actas, indicando en cada caso y para futuras investigaciones que se interesen por retomarlos, los números de libro y folio [número de libro de actas/número de folio] en el que se registran.

Es relevante señalar que accedemos a información sobre las prácticas de escritura de las maestras, así como a las instrucciones y recomendaciones para la producción a través de libros de actas, textos que además de documentar las diversas acciones institucionales, prescriben unos modos de hacer (las autoras y, por tanto, quienes se presentan como “voces autorizadas” son las de quienes firman cada una de las actas⁴⁰). En el caso del foco de este trabajo, las actas tienen un carácter fuertemente prescriptivo respecto de unas formas de apropiarse de la escritura en el marco específico de la institución. De allí que, excepto en el caso de las conversaciones didácticas, que se registran por completo (entendemos que tal inclusión suponía la aprobación previa de la dirección), del resto de los escritos solo se incluyen reglas para su redacción, valoraciones sobre lo realizado, advertencias y sugerencias para mejorarlas.

En la primera etapa de la indagación nos propusimos hacer una descripción de esas prácticas de escritura y avanzar en la formulación de algunos interrogantes. Para realizar la descripción, las agrupamos en dos tipos, de acuerdo con la propuesta Andrea Brito y Silvia Finocchio⁴¹ en su análisis de las prácticas de lectura y escritura de los maestros: las relacionadas con la enseñanza y las referidas a la organización administrativo-escolar.

1. Las escrituras de las maestras en la primera mitad del siglo XX

1.1. Las escrituras relacionadas con la enseñanza

⁴⁰ En el caso del primer libro de actas, la directora del Jardín, Marina Margarita Ravioli, y la secretaria, Margarita Tejada. Marina Margarita Ravioli, formada en el Normal N° 1 “Presidente Roque Sáenz Peña” primero como maestra y luego como profesora de Ciencias y Letras, dirigió del Jardín de Infantes Mitre y el Instituto del Profesorado desde la fundación y durante casi cuarenta años, marcando el rumbo para otras instituciones del país (Capizzano de Capalbo, B. y Larisgoitia de González Canda, M., 1982: 185).

⁴¹ Brito, Andrea y Finocchio, Silvia (2005) “Lectura y escritura de maestros”. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires, FLACSO Virtual.

Las escrituras relacionadas con la enseñanza que hacían las maestras eran la tarea semanal, el informe, el diario de observaciones, la conversación didáctica y el informe anual. A continuación, nos referiremos a la especificidad de cada una de ellas.

a) La tarea semanal o el diario de clase

Consistía en la planificación de las actividades que se iban a desarrollar durante una semana de clases y que se entregaba a la dirección los días lunes. En caso de ausentarse, la maestra tenía la obligación de hacerla llegar ese día al jardín [1/148].

La dirección proveía para su diseño un programa con actividades, ocupaciones, cuentos, cantos, rondas, juegos para que “sin que frene su inspiración” [1/4], cada maestra pudiera preparar con la anticipación necesaria. Ese programa enunciaba los contenidos de este modo:

“Motivos del lenguaje, Ejercitación sensorial, Dibujo, Canto, Educación física, Recitado, Ocupaciones, Ejercicios de vida práctica, Cuidado de plantas y animales, Hábitos sociales, Dramatización, teatro, fiestas, Iniciación a actividades intelectuales, Reposo” [1/320].

Un acta de 1945 [1/157-158], desde la intención de unificar los criterios para su presentación escrita, propone un ejemplo de redacción de la tarea semanal (cf. 1).

En cuanto a las recomendaciones para su redacción, la dirección solicitaba que esta fuera clara para no tener que pedir aclaraciones, que no hubiera repeticiones innecesarias para dar lugar a tareas variadas [1/5], que incluyera una “perfecta subdivisión de tiempo” y que se emplearan terminología pedagógica y criterio didáctico [1/25].

En cuanto a los destinatarios de este escrito, además de la dirección, las maestras debían considerar que iba a circular entre las alumnas del profesorado, “quienes deben encontrar en las observaciones psicológicas y pedagógicas elementos para su ilustración y práctica” [1/47].

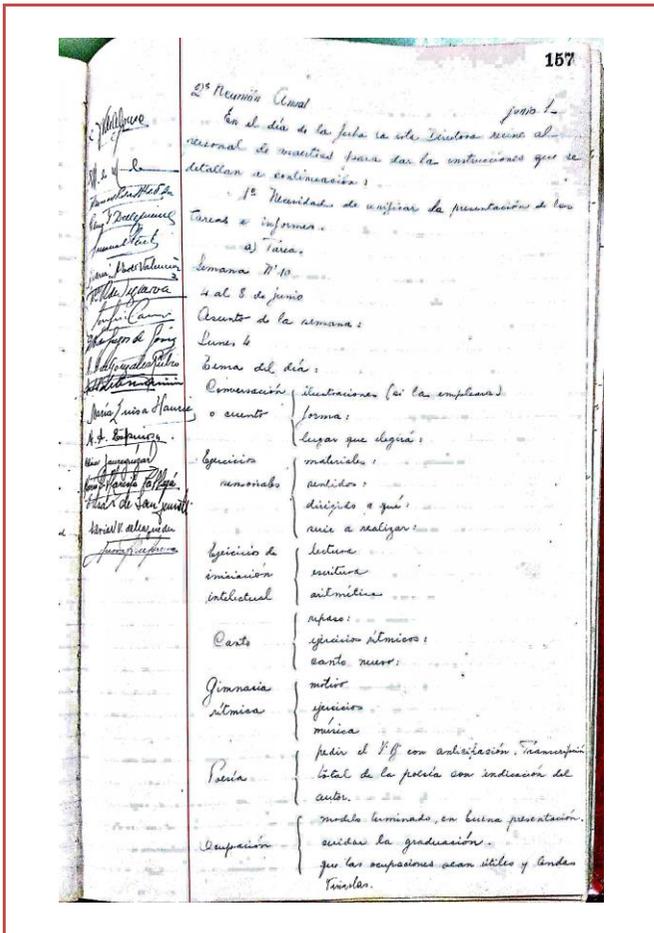
b) El informe

Las maestras tenían que registrar, al terminar la jornada laboral, con “letra clara, orden, prolijidad [158] y con “lenguaje claro, conciso y terminología pedagógica” [5] las actividades realizadas cada día con los niños en el jardín y, a ese registro, debían sumarle un análisis o comentario de lo ocurrido. De acuerdo con las recomendaciones de la dirección, el informe debía ser:

“reflejo fiel, completo, de lo realizado en el día” [1/102],

“el relato serio de la labor diaria con un criterio que permita a la dirección, en cada caso, una solución rápida y efectiva, para beneficio de los niños y satisfacción de los que trabajan para ellos” [1/197].

En el caso de que el informe diario no coincidiera con la planificación de la tarea semanal, debía dejarse constancia además de justificar tal decisión [1/5 y 47].



En su primer apartado, destinado a narrar lo realizado, el informe respondía a una organización o estructura que implicaba un registro escrito de ciertos asuntos dispuestos en determinado orden [1/94]: indicaban la fecha, el turno, el número de niños presentes, el asunto de la semana, el asunto del día y los contenidos correspondientes a los siguientes tópicos: conversación o cuento básico, ejercicios sensoriales, ocupación manual, ejercicios de lenguaje, recitado, canto, gimnasia rítmica, iniciación a la lectura, ejercicios de higiene personal, ejercicios de prácticas sociales y formación de hábitos, ejercicios de recreos, cuidados de animales y plantas. Para cada tópico debían indicarse el lugar y la hora, los materiales necesarios y la finalidad. Esta organización debía estar presente tanto en los informes de las maestras “de sección”, como en los de las maestras ayudantes [1/119] y en las maestras de música, estética, etc. [1/96].

El segundo apartado, destinado al análisis y comentario, debía dar cuenta de los resultados observados, de las dificultades y los progresos, del “aprovechamiento general del día [1/95]. También registraba “las noticias de interés” relativas al cuerpo médico, las visitadoras, la dietista (la maestra debía “hacer anotaciones con respecto a los platos preferidos, rechazados, con respecto a los niños inapetentes...” [1/125]), los padres, el personal de servicio. E incluía sugerencias “para el mejoramiento de la labor didáctica” [1/197].

En cuanto a cómo se esperaba que fuera escrito el informe, las actas incluyen recomendaciones de la dirección a las maestras en torno a los “lugares comunes” a evitar tales como ciertas frases (“dibujos espontáneos” o “se cultivaron hábitos de cortesía”) que repiten un molde pre-establecido, pero que no dan cuenta de lo realmente ocurrido en el salón [1/102]. También incluyen consejos en torno al grado de detalle y de explicitación de la información esperada “el informe debe ser relato claro y detallado, no síntesis lacónica y sibilina” [1/147], pues, según se enfatiza, había de sortearse “el laconismo y la vaguedad que reflejan un trabajo preparado con precipitación y descuido” a partir de ciertas guías facilitadas [1/145]. Se ofrecen ejemplos de vaguedades a resolver [1/159]:

“Llamar a las cosas por su nombre y no escribir vaguedades como se recitó una poesía, usé material adecuado, los niños hicieron una manualidad, etc.’”.

También se advierte que, si bien el informe narra de manera escueta “el día vivido”, esta narración debe ser completa y para eso, “la maestra ha de vivirlo con sus niños” [1/235]; lo ejemplifica cuando la expresión “fuimos al consultorio de 14.20 a 15”, no especifica “¿qué hicieron los niños en el consultorio durante 40 minutos? ¿Los vacunaron? ¿Los examinaron? ¿Les hicieron algún tratamiento?” [1/235]. Además, señala la importancia de evitar referencias “que aluden a las deficiencias de atención en los niños” [1/133].

Las actas incluyen, además, valoraciones que la dirección ha hecho de los informes presentados por determinadas maestras. Menciona cuáles considera excelentes, muy buenos, buenos y “mediocres, incompletos y nada informativos” [1/272].

c) El diario de observaciones

En este escrito, tanto las maestras como las alumnas del profesorado (a partir de sus visitas a las diferentes secciones) registraban observaciones de carácter pedagógico-psicológico, esto es, “dejaban constancia de toda reacción de los niños ante

los mil estímulos del jardín” [1/10]. Estas suponían precisar fechas, circunstancias y actores involucrados, y funcionaban como insumo para la confección de la “ficha de apreciaciones” de cada alumno. La profesora de Psicología del profesorado daba las directivas para la escritura de las fichas y junto con la dirección las “visaba”.

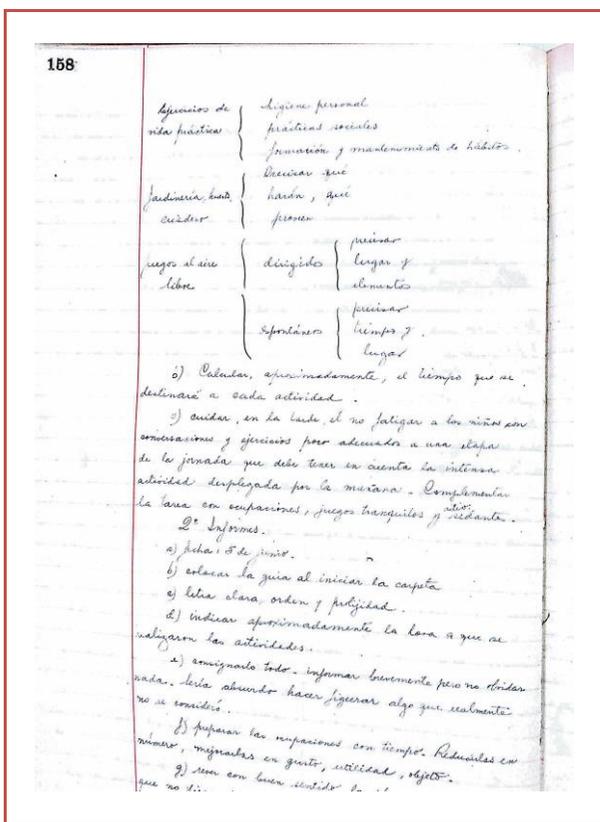
De acuerdo con estas directivas, el diario, considerado insumo central para la maestra que recibiera a ese niño al año siguiente en su sección, debía consignar, entre otras cuestiones, las siguientes (cf. 2):

- “datos personales del niño: nombre, apellido, nacionalidad, edad, edad mental y coeficiente intelectual;
- datos ambientales: si viven los padres, su estado de salud, número de hermanos y lugar que ocupa con relación a ellos;
- aspecto físico: elementos hereditarios que pueden influir;
- ambiente social, económico, moral y cultural.” [1/266]

En las explicaciones sobre los datos que tenían que incluirse se considera la relevancia de la edad cronológica y de la “edad mental” para explicar ciertos “problemas de disciplina y errores en la ejecución de ocupaciones”; se dice además que “el conocimiento del coeficiente intelectual es un elemento que colabora con la mejor comprensión de la conducta” del niño [1/266]. Se explicita que es importante registrar qué lugar ocupa el niño en la constelación familiar, porque

“es ya conocida la personalidad del primogénito a diferencia de los segundones y la propia del último o benjamín, mientras que es común encontrar en el mayor un jefe, los intermedios son generalmente muy sociables, en tanto que el menor es el tirano de los afectos” [1/267].

En cuanto a las sugerencias para su redacción, se esperaba que las anotaciones de estas observaciones fueran claras, veraces, precisas, sin lenguaje literario y “expresadas en lenguaje psicológico, que traduzca el criterio científico y el juicio crítico con que se realiza” [1/268].



d) La conversación didáctica

Siguiendo la tradición de las conferencias pedagógicas que desde fines del siglo XIX dictaban los inspectores y luego los maestros en el marco de una formación en servicio que reforzaba la formación inicial⁴², las maestras del Jardín Mitre, además de las docentes del profesorado, preparaban exposiciones orales sobre diversos temas para disertar en el contexto de reuniones de personal docente, que derivaban en debates [1/392]. Los textos de esas exposiciones constan en las actas y, entre otros temas, abordaban: la iniciación a la actividad motriz por medio de juegos educativos, la colaboración de los niños en la preparación de escenografías, la dramatización en el jardín de infantes, la pintura con los dedos, el cuento como recreación y como iniciación a la vida intelectual, los motivos del lenguaje, los motivos patrióticos, la formación de buenos hábitos, el teatro de títeres, la armonía del gesto [1/270-271]. Estos temas se decidían hacia fin de cada año para el año siguiente, se vinculaban a “problemas generales y particulares de la etapa pre-escolar” y se asignaban a las maestras y profesoras [1/369] (cf. 3).

Los textos de las conversaciones (de entre ocho y diez páginas de extensión aproximadamente) son seguidos de la valoración de la dirección, que al mismo tiempo que ejercía el control sobre lo enseñado, desde su aprobación se proponía difundir “buenas prácticas”:

“La conferencia, de conceptuoso fondo y exquisita forma fue muy elogiada por el auditorio que la consideró un precioso elemento para la difusión en jardines de infantes, tan faltos de planes y guías didácticas [1/296].

⁴² Pineau, P. (2012) “Docente “se hace””: notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En Birgin, A. (comp.) Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires: Paidós.

e) El informe anual

Este informe, presentado “en papel romaní rayado con margen y escrito a máquina” suponía la entrega de la maestra en el cierre del calendario escolar (30 de noviembre) de una serie de documentos escritos firmados y etiquetados: el registro de asistencia, el cuaderno de sección, una carpeta con las tareas semanales y los informes, el diario de observaciones, las fichas de apreciaciones y dos cuadernos de trabajo de los niños debidamente forrados e identificados [1/367].

1.2. Las escrituras referidas a la organización administrativo-escolar

Las escrituras que hacían las maestras referidas a la organización administrativo-escolar eran el cuaderno o diario de sección, las fichas de apreciaciones, los memorandos y el registro de asistencia. A continuación, nos referiremos a sus características.

a) El cuaderno o diario de sección

Se trataba del escrito de carácter informativo que debía tener cada sala. Tenía que iniciarse el primer día de clase [1/136] y servía para la comunicación entre maestras de sección [1/371] de distinto turno.

Las maestras debían registrar todo dato de interés con relación al trabajo asignado cada año: la lista ordenada alfabéticamente de los nombres y apellidos de los niños (con datos de domicilio, grupo biológico, concentración⁴³, número de servilletero, fecha de nacimiento y sección correspondiente al año anterior), el horario de izamiento y arrío de la bandera, el horario de la sección, el inventario, los elementos recibidos, la lista de delantales entregados, la entrega de zapatos y de ayuda material. [1/202 y 269]

Se recomendaba “llevarlo en forma clara y prolija”, “con un tono digno y serio” [1/136], conservando “la altura y estilo” que distinguían los restantes escritos de las maestras [1/197] y que “caracteriza el contenido de los registros y documentos oficiales” [1/371].

b) Las fichas de apreciaciones

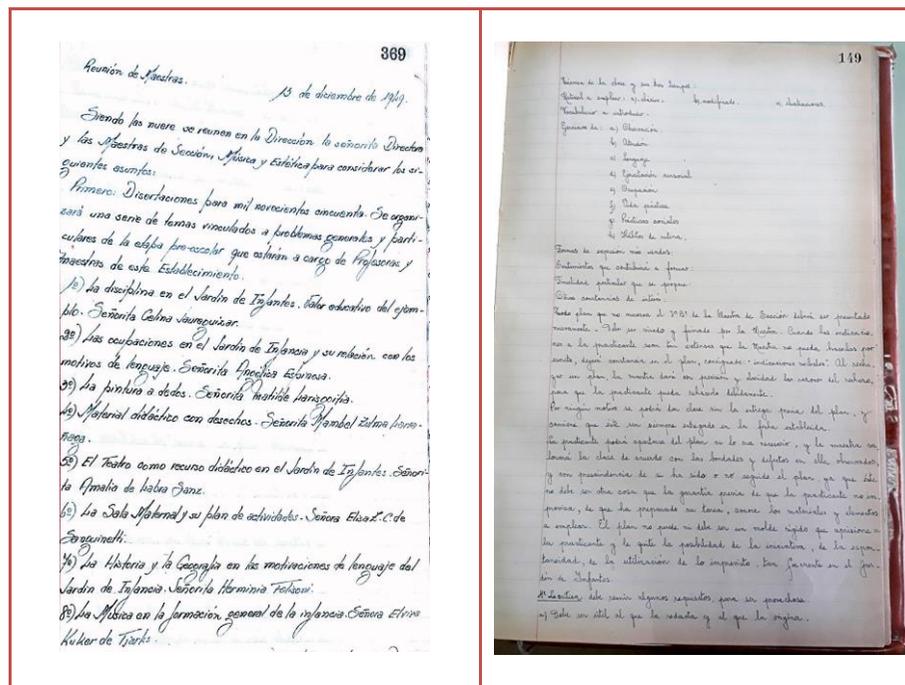
El diario de observaciones proveía los datos necesarios para la confección de estas fichas que servían para informar a los padres de los niños de “hechos y conductas concretas, para colaborar con hechos en el encauce de esas personalidades en formación” [1/268], así como para aportar información a la maestra que recibiera al año siguiente a esos niños [1/197].

Las fichas debían ordenarse alfabéticamente y estar precedidas por la lista de niños que habían pasado por la sección en vistas a la presentación del Informe anual.

⁴³ La escuela de concentración era una escuela primaria cedida por el Ministerio de Educación para el encuentro entre maestras y padres de los niños.

Las críticas a las planificaciones de las practicantes (cf. 5), así como al desarrollo de las clases eran producidas por algunas maestras, las de sección a cargo de práctica. Se les proporcionaban los tópicos que debían incluir, así como pautas para la organización y recomendaciones sobre el estilo [2/149-151].

Los registros narrativos recuperaban la producción del diario de observaciones, ya que las maestras tenían que informar en estos el desempeño de los niños. Comenzaban con la ficha psicológica de cada uno, continuaban con el relato de lo realizado a partir de las diferentes propuestas y, de ese modo, daban cuenta del control de su progreso individual (Fritzsche y San Martín de Duprat: 1968, 8). Como de acuerdo con el turno cada sección tenía dos maestras, se estableció que la maestra de la mañana se ocupaba durante el primer cuatrimestre de observar y construir el relato correspondiente a la primera mitad del grupo y la maestra de la tarde lo resolvía con la segunda mitad; en el segundo cuatrimestre se invertían los grupos de niños a observar para continuar con la producción de tal relato. Con el propósito de orientar la resolución de esa producción, como en otros casos, la regencia de la institución proveía a las maestras de una guía y recomendaba el uso de un “lenguaje prudente, verídico, claro y exacto” [3/47].

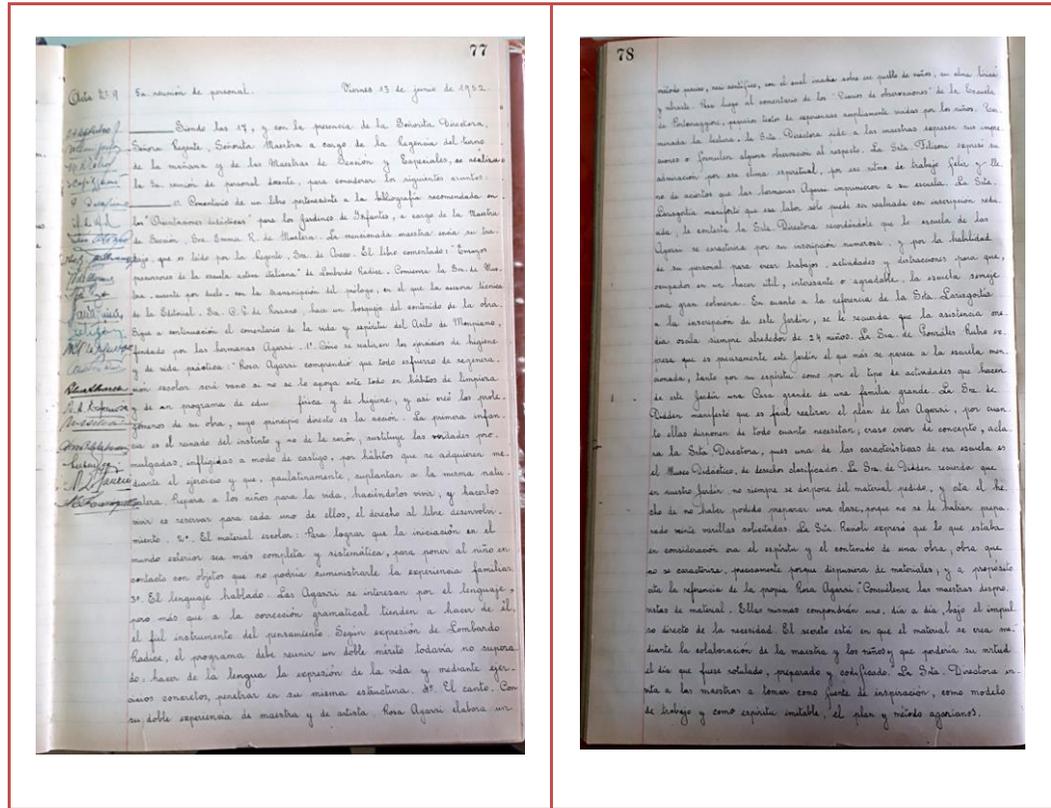


Se incorporó, por último, al trabajo escrito que debían realizar las maestras la carpeta didáctica. Se trataba de la “planificación total” para que la labor de enseñar fluyera “armónica y graduada” [2/242]. Como en el caso de las tareas semanales era revisada y comentada por la regencia de la institución, para lo cual era necesario cumplir con la entrega en fechas específicas. Se indicaban los tópicos que debían incluirse en su redacción: desarrollo físico, motriz, emocional e intelectual; desarrollo del lenguaje estético (musical, plástico y literario); iniciación a la lectura, escritura y aritmética; experiencias y conocimientos y desarrollo moral y patriótico [2/274-275]. Estos tópicos se reformularon con el paso del tiempo y los cambios en los enfoques didácticos: en 1969, se enumeraban de este modo: objetivos generales, pautas de conducta, centros de interés o unidades de

adaptación, vida socio—emocional, lenguaje, expresión y actividades, iniciación musical y expresión corporal, educación física y salud, educación intelectual, relación con la comunidad y desarrollo motor [3/78]. Y en 1973 se agregó un apartado denominado “de la evaluación de la maestra”, donde la dirección consignaba reconocimientos, observaciones, apercibimientos y cumplimiento de obligaciones.

“SE INCORPORÓ, POR ÚLTIMO, AL TRABAJO ESCRITO QUE DEBÍAN REALIZAR LAS MAESTRAS LA CARPETA DIDÁCTICA. SE TRATABA DE LA “PLANIFICACIÓN TOTAL” PARA QUE LA LABOR DE ENSEÑAR FLUYERA “ARMÓNICA Y GRADUADA”.”

De acuerdo con Fritzsche y San Martín de Duprat (1968: 8), la carpeta didáctica proponía una planificación escrita que facilitaba “mantener el criterio genético y progresivo de su quehacer educativo como programa a desarrollar durante el año”. En ella, la maestra planificaba “en cada una de las áreas educativas los objetivos específicos y las actividades a realizar para su logro, elaborándolos con un claro conocimiento de la psicología infantil y edad del grupo”.



3. A modo de cierre, nuevas preguntas

La descripción de las producciones escritas realizadas por las maestras que antecede permite pensar en ciertos modos de producción y circulación de la palabra escrita al interior del Jardín de Infancia Mitre entre las décadas de 1940 y 1970. Una palabra escrita que, con sus reglas y formas de regulación, probablemente intentaba tener cierta eficacia performativa en la construcción de la identidad docente. En efecto, las prácticas de escritura de las maestras, concebidas como “haceres ordinarios” de la

cultura escolar de acuerdo con el concepto de Anne Marie Chartier (Chartier, 2000), a la vez que daban forma al trabajo de enseñar con sus contenidos, formatos y estilos, ponían en relación actores, saberes e institución, configurando unas identidades profesionales.

“Ser maestra” en el Jardín Mitre entre las décadas de 1940 y 1970 suponía dominar cierto lenguaje en relación con determinadas tareas, el lenguaje propio de variados géneros discursivos con sus tramas, propósitos, contenidos y destinatarios en torno a lo que sucedía o debería suceder en las salas: la palabra anticipable de la tarea semanal y la carpeta didáctica, la descripción minuciosa de las actividades realizadas cada día en el informe, la argumentación en la valoración de la tarea de enseñar y en el desempeño de los niños tanto en el diario de observaciones como en la crítica a las planificaciones de las practicantes, la comunicación epistolar con los padres de los alumnos en los memorandos, la explicación académica de saberes profesionales para nutrir la propia formación en las conversaciones didácticas y en las reseñas bibliográficas, la enumeración informativa de datos en fichas de apreciaciones y registros.

Ese lenguaje escrito tenía que cumplir con tres rasgos reiteradamente mencionados en los libros de actas: la claridad, la veracidad y la precisión. Este último rasgo aludía no sólo a la necesidad de usar terminología pedagógica, sino también a

evitar la vaguedad y ciertos “lugares comunes”, tanto en la selección léxica como en el desarrollo de las ideas y el registro de la información. Por otra parte, las recomendaciones incluidas en las actas insisten en la prolijidad y en el tono serio del registro formal que debían guardar las producciones.

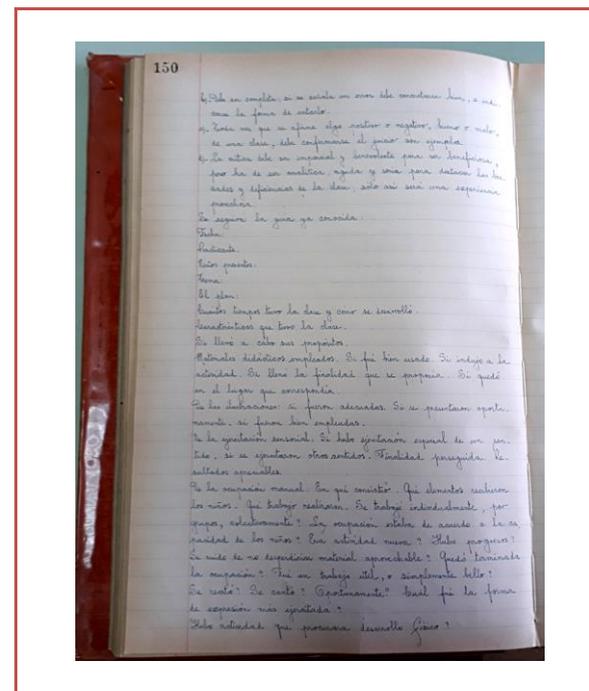
Además, estas escrituras estaban destinadas centralmente a la dirección que supervisaba el desarrollo de la tarea de las maestras, pero también a las colegas que se hacían cargo de los niños en otro turno o al año siguiente, a las estudiantes del profesorado a quienes debían mostrar cierto modelo de enseñanza y a los profesionales de la salud que requerían sus informes para la toma de decisiones en ese ámbito. Esto es, las maestras en todas las situaciones producían escritos para otros y su quehacer en el jardín quedaba registrado y se verificaba a través de su escritura.

“ESE LENGUAJE ESCRITO TENÍA QUE CUMPLIR CON TRES RASGOS REITERADAMENTE MENCIONADOS EN LOS LIBROS DE ACTAS: LA CLARIDAD, LA VERACIDAD Y LA PRECISIÓN.”

Por cierto, las producciones entraban en diálogo con los desarrollos teóricos en torno a la didáctica del nivel inicial en nuestro país. De allí que, por ejemplo, es posible leer la incorporación de las producciones del registro narrativo y de la carpeta didáctica en las décadas de 1960 y 1970 desde su relación con las teorías educativas de la época. Nos referimos en particular a los postulados de la Escuela Nueva que impulsó una pedagogía centrada “en las posibilidades del niño, sus intereses inmediatos, la sujeción a las leyes de su desarrollo psicológico, a su necesidad de actividad y juego, a la búsqueda de su formación integral y al logro de su autonomía” (Penchansky de Bosch y San Martín de Duprat, 1997:63).

“POR CIERTO, LAS PRODUCCIONES ENTRABAN EN DIÁLOGO CON LOS DESARROLLOS TEÓRICOS EN TORNO A LA DIDÁCTICA DEL NIVEL INICIAL EN NUESTRO PAÍS.”

Estas primeras conclusiones de la indagación, en la que nos propusimos responder a la pregunta por las prácticas de escritura de las maestras, nos invitan ahora y, a manera de cierre provisorio, a formular nuevos interrogantes que vinculan esas prácticas con la configuración de la identidad docente: ¿qué escenas de escritura conformaban el cotidiano laboral de las maestras?, ¿qué tiempo destinaban a escribir?, ¿qué lugar había para la construcción de una voz personal en la escritura?, ¿qué aprendían del oficio de enseñar a través del escribir?, ¿qué efectos tuvieron esas escrituras en su enseñar?, ¿qué huellas imprimieron esas escrituras en la construcción de su identidad profesional?, ¿qué valoración social de la tarea de enseñar ponían en juego las expectativas del dominio de la escritura, tal como se presentan en los libros de actas?



Referencias bibliográficas

BRITO, Andrea y FINOCCHIO, Silvia (2005) “Lectura y escritura de maestros”. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires, FLACSO Virtual.

BRITO, Andrea y GASPARG, Pilar (2010) “Leer y escribir la enseñanza”. En BRITO, Andrea (Dir.), CANO, F., FINOCCHIO, A.M. y GASPARG, P., Lectura, escritura y educación, Rosario: Homo Sapiens-FLACSO.

CAPIZZANO DE CAPALBO, Beatriz y LAGOITIA DE GONZÁLEZ CANDA, Matilde (1982) *La mujer en la educación preescolar argentina*, Buenos Aires: Editorial Latina.

CHARTIER, Anne-Marie (2000) “Fazeres ordinarios da classe: uma aposta para a pesquisa e para a Formacao”. En *Educacao e Pesquisa*, vol. 26 julio-diciembre de 2000,

No 2, pp. 157-168.

FRITZSCHE, Cristina y SAN MARTÍN DE DUPRAT, Hebe (1968) *Fundamentos y estructura del jardín de infantes*, Buenos Aires: Estrada.

PENCHANSKY DE BOSCH, Hebe y SAN MARTÍN DE DUPRAT, Hebe (1997) *El nivel inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*, Buenos Aires: Colihue.

PINEAU, Pablo (2012) “Docente “se hace”: notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En Birgin, A. (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

Ana María Finocchio es Profesora en Letras por la UBA y Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación por FLACSO-Argentina. Se desempeña como profesora en institutos de formación docente de la ciudad de Buenos Aires y como asesora en el área de Prácticas del Lenguaje en dos escuelas primarias, también de Buenos Aires. Además, dirige la escuela de escritura online Entrepalabras.org.

El presente trabajo fue presentado en el 3er. Congreso Educativo ISPEI Sara Chamberlain de Eccleston: “Infancias y Formación Docente: entre la Memoria y las Utopías”, noviembre, 2019

¿QUÉ LITERATURA SE LEÍA EN EL ECCLESTON EN 1938?

●●● POR: MARCELO BIANCHI BUSTOS

“Había una vez un mercader muy rico que tenía seis hijos, tres varones y tres mujeres; y como era hombre de muchos bienes y de vasta cultura, no reparaba en gastos para educarlos y los rodeó de toda suerte de maestros. Las tres hijas eran muy hermosas; pero la más joven despertaba tanta admiración, que de pequeña todos la apodaban «la bella niña», de modo que por fin se le quedó este nombre para envidia de sus hermanas”

El fragmento con el que comienza este artículo pertenece a Jeanne Marie Leprince de Beaumont, una escritora sobre la que no hay muchos datos y de la que conocemos sólo una obra, La bella y la bestia. Se trata de una hermosa pieza, pero no para niños de nivel inicial; sin embargo, en los inicios del profesorado era una de las lecturas obligatorias, junto con las fábulas (que hoy no las consideramos literatura) y pasajes de la Biblia. Obviamente que hoy, en el siglo XXI la mirada sobre lo literario es totalmente distinta, pero sin

embargo se debe estudiar este inicio pues sentó las bases para que hoy existan determinadas posturas teóricas. La primera parte del siglo XX marcó el inicio de la Literatura Infantil argentina. En ese contexto investigar sobre las lecturas que se realizaban en el Instituto Nacional del Profesorado de Educación Inicial guarda especial importancia pues sirve para ver líneas teóricas y la presencia o ausencia de obras que estaban en boga⁴⁴.

Los que se presentará a continuación son algunas reflexiones en torno al Plan de Estudio de la Escuela de Profesorado de Jardín de Infantes “Sara C. de Eccleston” del 8 de abril de 1937 del Departamento de Instrucción Pública. En ese plan se estipula que la duración de la carrera sería de dos años y que el espacio curricular de **Literatura Infantil** tendría una carga semanal de 3 horas en ambos años. En cada uno de ellos, el programa tenía 14 bolillas, el equivalente a las actuales unidades. Esta materia estaba acompañada de otras áreas expresivas como la música, la educación física y la plástica, además de algunas cuestiones de psicología de utilidad para las docentes.

Los contenidos aparecen enunciados mencionando qué autores se leían en 1º año. Estos son:

- Charles Perrault - Hans Andersen - Jacobo y Guillermo Grimm
- Americanos: Washington Irving, Nataniel Hawthorne, El libro de las maravillas.

⁴⁴ Hace ya algunos años he comenzado el trabajo de reflexionar en distintos artículos publicados en esta Revista sobre los libros que forman parte del tesoro de la Biblioteca “Margarita Ravioli” del ISPEI “Sara C. de Eccleston”. En esta oportunidad, comparto la ponencia ofrecida en el “3º Congreso institucional: Infancias y Formación Docente: entre la memoria y las utopías organizado por el ISPEI Sara C. de Eccleston y el Jardín Mitre en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el 1 y 2 de noviembre de 2019.

- Fabulistas: Esopo, Juan de la Fontaine, Tomas de Iriarte, Félix María de Samaniego, Juan E. Hartzembauch. Fabulistas argentinos: González, Daireaux, Blomberg.
- El folklore. Se menciona la obra del Consejo Nacional de Educación.
- En poesía se hace referencia a los “Cantos de remedo”.
- Poesía infantil. Se proponen 3 categorías de escritores:
 - a) Los que les han cantado a sus hijos: Fernández Moreno, Arturo Capdevilla, Fernán Félix de Amador, Alfredo Bufano y José Pedroni.
 - b) Los que han evocado su infancia: Ricardo Rojas, Manuel Gálvez, Mario Bravo, Alfonsina Storni.
 - c) Los que han compuesto toda clase de poesías: Enrique Banchs, López Merino, José Sebastián Tallón, Conrado Nalé Roxlo, Luis Cané, Francisco Luis Bernárdez, Rafael Alberto Arrieta, Javier Villafañe, Ida Réboli, Julia Bustos, Leopoldo Lugones, etc.
- Cuento Infantil en la República Argentina: Dominguito de Domingo Faustino Sarmiento, Mis montañas de Joaquín V. González, Viaje alrededor de mi infancia de Delfina Bunge de Gálvez, El castillo de la felicidad de Rafael Ruiz López, Las monedas de oro y otros cuentos de Javier Villafañe, Leyendas argentinas de

Ada María Elflein y Cuentos de la Selva de Horacio Quiroga.

- La literatura al servicio de la historia: Santos Vega de Rafael Obligado, Martín Fierro de José Hernández. Los grandes hombres y sus datos autobiográficos: San Martín, Belgrano, Sarmiento.
- Teatro infantil: Lectura y comentario de obras de Alfonsina Storni, Frida S. de Mantovani y Javier Villafañe.

Para el 2º año de la carrera se proponía la lectura de los siguientes textos y/o autores:

- Lecturas escolásticas en la Antigüedad, la Edad Media y el Renacimiento. Felipe Capella. Fragmentos del Antiguo Testamento. Hagiografías.
- La Literatura Infantil en Francia. Las hadas. Mme. D’Aulnoy. Charles Perrault. La bella y la bestia de Mme. de Beaumont y Las veladas del castillo de Mme. De Genlis. El relato realista. Arnaldo Berquin y Mme. De Guizot. Retorno de las hadas: Charles Nodier. Mme. de Segur. Escritores “menores”: Jules Hetzel, Jean Macé, Julio Verne.
- Literatura Infantil en Inglaterra. Leyendas nacionales inglesas. Los viajes de Gulliver de Jhonatan Swift y Robinson Crusoe de Daniel de Foe (aparece escrito así). Cuentos morales de Mrs. Schwood y Marie Edgeworth. Wilian Thackeray y La rosa y el anillo. Carlos Dickens y Cuentos de navidad. Lewis Carrol y “Alicia en el país de las maravillas”. James Barrie y Peter pan. Rudyard Kipling, Cuentos de la jungla y El capitán valiente.
- Literatura infantil americana: Pequeñas mujeres y pequeños hombres de Luisa Alcott. Aventuras de Tom Sawyer de Marck Twain.

- Literatura infantil de Alemania: Joaquín Campe. Las aventuras del Barón de Munchausen. Fabulistas alemanes: Lessing, Gellert y Hey. Las canciones: Augusto Hoffman. Las leyendas; los Hermanos Grimm y Guillermo Hauff
- Literatura infantil en Suecia: Selma Lagerlof y El maravilloso viaje de Nils Holgerson a través de Suecia.
- Literatura infantil en Rusia: Literatura popular. Fábulas de Juan Krylow. Ivan Turguenef: Recuerdos de un cazador y Poemitas en prosa. León Tolstoi: Parábolas evangélicas y Memorias de la infancia.
- Literatura Infantil en Italia: Francisco Seoane, Clasio, José Taberna. Pedro Thowar. La escuela de Thomar y sus continuadores: Pedro Dazzi, Pedro Fanfani, Julio Tarra y Felicidad Moradi. Carlos Collodi y Las aventuras de Pinocho. Edmundo de Amicis. Camila del Soldatto, Ernesto Nuccio, Laura Orvieto y José Fanciulli.

Lo primero que llama la atención al ver los contenidos y muchas de las obras es pensar que todo eso conformaba para los autores de este plan el campo de la **Literatura Infantil**. Obvio que cada época lleva consigo una definición de niñez y

una imagen de niño, ya sea implícita o explícita, y aquí al ver los contenidos hay un cierto desconocimiento de su psicología, de sus intereses, de sus posibilidades. Pero no obstante este aspecto y las críticas que se le puede hacer al contenido “El poder educativo de la literatura”, hay que destacar el valor que poseen muchos contenidos y la selección presentada para encauzar la imaginación en la creación del mundo del niño.

Con respecto a la Literatura Infantil Argentina, es muy interesante ver los autores que se mencionan pues este programa es contemporáneo con el nacimiento de la misma de la mano de autores como Constancio C. Vigil (que no aparece en el programa mencionado), Villafañe, Alfonsina y Tallón. En el momento de elaboración del programa hacía ya tres años que Villafañe había dado la función inaugural en el barrio de Belgrano de *La andariega* con el recordado Maese Trotamundos. Alfonsina, una de las pocas mujeres presentes en el largo listado de autores, es mencionada por sus poesías, pero también, de manera indirecta cuando se hace referencia al teatro y a la experiencia del Lavardén. El último de los autores mencionados también es interesante pues era un autor en boga en ese momento pues en el año 1927 había publicado *Las torres de Nuremberg*⁴⁵ obra con la que fue premiado en un concurso municipal de poesía.

Representa una clasificación muy interesante la que se usa para mencionar de los poetas a quienes los clasifica en tres grupos: los que les han cantado a sus hijos, los que han evocado su infancia, y los que han compuesto toda clase de poesías. Esta última categoría sería, con otro nombre, lo que mucho más adelante el español Juan Cervera va a denominar “literatura ganada”, es decir esa literatura que no fue pensada para niños pero que por su temática y la manera de usar el lenguaje hace que resulte apta para el trabajo en el nivel inicial.

⁴⁵ Puede leerse sobre esta obra el artículo Bianchi Bustos, Marcelo (2016) “El legado de José Sebastián Tallón a la literatura infantil”, en: e- Eccleston. Temas de Educación Infantil. Año 12. Número 22. 1° Cuatrimestre de 2016. ISPEI “Sara C. de Eccleston”. DFD. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. GCBA. ISSN 1669-5135. Disponible en: http://ieeccleston.caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Revista_22.pdf

Llama la atención al ver los autores y títulos de la bolilla sobre el cuento infantil argentino ver que está en él, con un nombre inexacto, el libro *Dominguito*⁴⁶ de Domingo Faustino Sarmiento. En primer lugar, hay que pensar que no se trata de un cuento sino de un relato biográfico y también, por la extensión, en el perfil del destinatario de ese texto escrito por el presidente argentino.

Obviamente que es marcada la presencia de obras de carácter didáctico como las fábulas provenientes de distintas culturas. Hoy, con una mirada crítica, consideramos que las mismas no son textos literarios pero sin embargo hay que señalar que han estado presentes a lo largo del tiempo y en el caso de la Argentina como el primer texto destinado a los niños que apareció en el *Telégrafo Mercantil*⁴⁷.

⁴⁶ Hay dos versiones con dos nombres distintos: La vida de Dominguito de 1867 que no fue publicado hasta la muerte de Sarmiento y La vida de Dominguito. In memoriam del valiente y deplorado capitán Domingo Fidel Sarmiento muerto en Curupaity a los veinte años de edad. Autor de varios escritos, biografías y correspondencias y traductor de “París en América”. El texto apareció como un tomo con motivo del vigésimo aniversario del fallecimiento del hijo, dos años antes de la muerte de Sarmiento en 1888.

⁴⁷ Se puede leer sobre el tema: Bianchi Bustos, Marcelo (2019) “Apuntes para pensar en Domingo de Azcuénaga y sus fábulas en los inicios de la Literatura Infante Juvenil Argentina” en: Revista Miradas y Voces de la LIJ de la Academia Argentina de Literatura Infantil y Juvenil, septiembre de 2019. Disponible en:” en: Revista Miradas y Voces de la LIJ de la Academia Argentina de Literatura Infantil y Juvenil, octubre de 2019. Disponible en:

Si bien el programa solo es una enumeración de contenidos y lecturas a realizarse, hay algunas cosas que hay que tener en cuenta para pensar en temas de la Didáctica de la Literatura y de la formación de lectores que tienen que ver con las cualidades que debe tener un narrador, cómo se debe contar un cuento, la voz y la fonética. También resulta interesante que aparezca como contenido: “Adaptación del cuento para ser narrado en el Jardín de Infantes” (lo mismo dice cuando se hace referencia a la fábula). Que aparezca el concepto de adaptación tienen que ver con lo que se afirmó al inicio que en este período la Literatura Infantil estaba “naciendo” en la Argentina.

Se observa la presencia de la literatura folklórica, aunque en el caso europeo no se la menciona como tal, pero aparecen los Hnos. Grimm y Perrault. Es muy interesante la referencia a la obra del Consejo Nacional de Educación en torno a la literatura folklórica quien al año siguiente de la emisión de este programa establece por medio de la Resolución del 16 de junio de 1939 algunas cuestiones sobre la importancia del folklore:

“Así lo ratificó el Primer Congreso Internacional de las Artes Populares convocado en Praga en 1928, en el que se dio una amplia participación al estudio de todos los asuntos relacionados con el folklore en general y, desde entonces, han seguido constituyéndose comisiones internacionales para estudiar y coordinar los esfuerzos tendientes a recoger todo el material de esta índole.

Nuestro país tiene motivos especiales para interesarse por este patrimonio común del arte y la experiencia populares. País de inmigración, expuesto a la influencia de razas, ideologías y culturas diferentes, cuando no antagónicas, necesita neutralizar su cosmopolitismo reafirmando su personalidad que viene de lo hondo de su historia y de

su suelo, necesita vigorizar las instituciones y caldear el corazón con un patriotismo capaz de impedir que la diversidad de corrientes espirituales, pueda llegar a desvirtuar la fisonomía de la nacionalidad argentina.

En nuestras escuelas no se cultivan los elementos folklóricos, a pesar del enorme poder de sugestión que tiene en los niños todo lo que se refiere a la tradición nacional, y a su utilidad como disciplina eminentemente formativa.”

Estos argumentos de la Resolución son muy importantes para comprender la importancia de este contenido en el nivel con su inclusión tan temprana en el tiempo. Lo que se trabajaría en el Profesorado sería parte de los resultados de una obra que se había realizado en el año 1921 de recopilación⁴⁸.

⁴⁸ “En el año 1921, a iniciativa del entonces Vocal, Doctor Juan P. Ramos, el Consejo dictó una importante resolución ordenando una recopilación de la literatura popular, con la contribución del personal de las escuelas de la ley 4874, de las de Capital Federal y de Territorios y de los particulares que pudieran aportar elementos folklóricos. El abundante material enviado por maestros y directores de las escuelas, constituyó bien pronto una voluminosa colección, la que, no pudiéndose publicar total o parcialmente, como se aconsejaba en la resolución de referencia, fue entregada por el Consejo y como donación, a la Facultad de Filosofía y Letras de la Capital, en cuyo archivo de documentos se encuentra”.

Llama la atención, por un lado, la extensión de las materias, más allá de que sean anuales; por el otro, que la selección de textos responde más a un público adolescente. Sería interesante saber de qué manera se trabajaban y si había alguna propuesta para trasponer esas lecturas luego a los jardines o si tan solo formaba parte de la formación integral de las maestras⁴⁹. Obras como Robinson Crusoe o Los viajes de Gulliver, los cuentos de hadas de Mme. D’Aulnoy⁵⁰ aunque en apariencia y por sus nombres parecieran estar destinados a un público infantil no lo están. Sucede lo mismo con Corazón o con Alicia en el país de las maravillas, maravillosa obra de Carroll pero que no se menciona en lugar de esta la obra “Alicia para los más pequeños” que es la versión que data de 1890 que el autor escribió para los niños pequeños.

En primer año también se observa un contenido que dice “Los grandes hombres y sus datos autobiográficos: San Martín, Belgrano, Sarmiento” que puede parecer hoy fuera de contexto para el nivel pero que debe ponerse en relación con el afán nacionalista de los gobiernos de la Década Infame que buscaban formar a los argentinos en una serie de aspectos vinculados con la Patria y el respeto a las personas que, desde la perspectiva de Anderson, servían para generar esa “comunidad imaginada” de los argentinos en el contexto de una Ciudad de Buenos Aires con gran cantidad de inmigrantes.

Por último resulta interesante la presencia de las lecturas del Antiguo Testamento y de las hagiografías⁵¹. Este contenido debe ser puesto en relación con el escenario que surge con el golpe militar de 1930. Contemporáneamente, el presidente del Consejo Nacional de Educación, Octavio S. Pico, formuló declaraciones en contra de “la escuela sin Dios”, y el Congreso Eucarístico

⁴⁹ Algunas cuestiones sobre la manera de trabajarlo en las aulas fueron investigadas por la profesora Beatriz Ortiz, quien analizó las actas de reuniones del período para ver qué sugerencias se realizaban a las docentes.

⁵⁰ Puede ampliarse la información sobre esta escritora en Bianchi Bustos, Marcelo (2017) “Madame D’Aulnoy y su mundo de hadas”, en: e- Eccleston. Temas de Educación Infantil. Año 13. Número 24. 2º Cuatrimestre de 2017. ISPEI “Sara C. de Eccleston”. DFD. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. GCBA. ISSN 1669-5135. Disponible en: https://iesecleston-caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Revista_24.pdf

⁵¹ Reciben este nombre los libros que relatan la vida de los santos de la Iglesia Católica.

Internacional celebrado en Buenos Aires en 1934 movilizó a civiles y militares en torno de las consignas de la Iglesia y fortaleció la prédica antilaicista. Sin dudas estas lecturas tienen que ser pensadas en ese contexto, pues entre 1936 y 1937 se sancionaron leyes, decretos o resoluciones que implantaron la enseñanza de la religión católica en varias provincias.

Como se ha podido ver, el recorrido por los contenidos de este plan de estudio es muy interesante y aporta conocimiento no sólo a la historia del nivel inicial argentino sino también a la de la enseñanza de la Literatura Infantil en el nivel superior.

Marcelo Bianchi Bustos es Dr. En Literatura Comparada, Especialista en Literatura Infantil, Mgter. en Enseñanza del Español, Especialista en Gestión Educativa, Especialista en Investigación Educativa, Licenciado en Enseñanza de la Lengua y la Comunicación y Profesor de Castellano, Literatura e Historia. Es Vicepresidente de la Academia de Literatura Infantil y Juvenil. Profesor del ISPEI a cargo de las materias Literatura para el Nivel Inicial y Prácticas del Lenguaje en la Educación Inicial I.

LOS MONSTRUOS EN LA LITERATURA PARA CHICXS

●●● POR: BEATRIZ ORTIZ

Para responder a la pregunta acerca de por qué se eligen “monstruos” en la literatura infantil, se invita a un recorrido por la etimología y la historia de la literatura, analizando la manera en que estos presentan. Se analiza su simbología y la manera que aparecen en la actualidad en libros y películas.

Cuando incorporé a mis libros este título escrito por Ed Emberley, hace cinco o seis años, lo hice con una sonrisa, me pareció que su diseño era interesante y la propuesta textual atractiva, a partir de ese momento comencé a detectar una gran cantidad de propuestas con monstruos con características similares: simpáticas, agradables, y al mismo tiempo bastante olvidables.

Entonces, como tantas otras veces, me pregunté ¿para qué llevar esta propuesta literaria a los chicxs?, porque en definitiva de eso se trata cuando se selecciona un relato, un poema o una obra teatral...

Los monstruos eran una presencia frecuente en la literatura, el arte en general y en la cultura y con la sensación que algo estaba fuera de cuadro, quise realizar algunas preguntas sobre este personaje, y la primera fue:

¿Qué es un monstruo?

Las definiciones suelen ser esclarecedoras:

Definición de la R.A.E⁵²: ser que tiene alguna anomalía impropia del orden natural y es de apariencia terrible, con malas intenciones.

Los ingleses tienen una expresión característica para la palabra monstruo que también es interesante tener en cuenta:

Definición del Diccionario Oxford: Lususnaturae, criatura deforme, fenómeno mutante o monstruo, animal o vegetal, que no responde a las características de su especie.

Más allá de la definición pura y dura, también hay que tener en cuenta el origen y el significado de la palabra:

⁵² Abreviatura para Real Academia Española.

Etimología: del latín, monstrum (verbo mostrare: mostrar) voz de sentido religioso, denotaba prodigio que testimoniaba una señal de los dioses. Para los romanos, deriva del verbo monere: avisar, advertir, pero también incluyen monstrum por mostrar: muestra el futuro y advierte la voluntad de los dioses.

Entonces, en su origen la palabra no nombraba un tipo de criatura, sino que iban más allá, y definían significados ocultos que superaban la apariencia, y en nuestra época esto lo toma la lectura simbólica:

Definición simbólica: el monstruo simboliza al guardián del tesoro, los obstáculos a vencer. Montan guardia frente a las puertas de los palacios, templos y tumbas y están allí para provocar el esfuerzo, dominar el miedo y hacer aparecer el heroísmo. El monstruo es el dragón, la serpiente, es necesario vencerlo para poseer los bienes superiores que ansiamos (Diccionario de los símbolos Chevalier, J. y Gheerbrant, A., 1986). Según Paul Diel (1952)⁵³ desde la psicología profunda, los monstruos simbolizan la imaginación enfermiza y exaltada, un funcionamiento malsano de la fuerza vital; pueden ser una amenaza exterior y también un peligro interno, nacen de la angustia.

⁵³ Diel, Paul (1952), *Le symbolisme dans la mythologie grecque*. Préface de G. Bachellard. Paris.

En los estudios simbólicos actuales, el monstruo es símbolo del arquetipo de la sombra; en uno de los estudios más populares sobre lo simbólico, se define a la sombra de esta manera⁵⁴: La “sombra” [arquetipo] contiene los aspectos escindidos, reprimidos y execrables de la personalidad. Pero esa oscuridad no es lo contrario del ego consciente. Así como el ego contiene actitudes desfavorables y destructivas, la sombra tiene buenas cualidades: instintos normales e impulsos creadores.

Por lo tanto, los monstruos en general encarnan aspectos negativos, pero también pueden estar aspectados de manera positiva, como siempre sucede con todos los símbolos.

Pero como queda demostrado al buscar el significado de la palabra monstruo, el campo semántico de la misma ha ido cambiando con el transcurrir de los siglos, entonces incorporar la dimensión histórica, para entender qué pasa con su significado, puede resultar esclarecedor:

“LOS MONSTRUOS EN GENERAL ENCARNAN ASPECTOS NEGATIVOS, PERO TAMBIÉN PUEDEN ESTAR ASPECTADOS DE MANERA POSITIVA, COMO SIEMPRE SUCEDE CON TODOS LOS SÍMBOLOS.”

Al comienzo de la temprana edad media, Europa asistía al derrumbe del mundo conocido: abandono de las ciudades, destrucción de acueductos y puentes romanos que nadie sabía arreglar, caída del comercio... los monjes, poetas y miniaturistas ven al mundo como un bosque oscuro, como una selva habitada por monstruos, cruzada por caminos laberínticos. En este ambiente triunfa la estética

⁵⁴ “Los mitos antiguos y el hombre moderno” de Henderson, Joseph, en *El hombre y sus símbolos* (1975); Jung, Karl. Ed. Aguilar. Madrid.

Hispérica, propia de lo africano y asiático que no obedece a las leyes tradicionales de la proporción, se aprecia lo gigantesco y lo desproporcionado.

Entre los siglos VII y IX aparece el *Libermonstruorum de diversis generibus*⁵⁵ que describe todo tipo de monstruos, principalmente marinos.

¿Cómo interpretan los monjes a estos “feísimos” monstruos?

Para el hombre medieval eran tan atractivos como para nosotros los animales exóticos del zoo o de los documentales; de ahí que, San Bernardo condene su contemplación, pero por el “goce” que encierra dicho acto.

Se da una redención del monstruo y se lo divide en dos clases:

- El inocuo: las mirabilias, por ejemplo, el unicornio.
- El malvado: donde entra el dragón, la serpiente con patas, etc.

La tradición del monstruo indujo al mundo cristiano a usarlos para definir la divinidad: solo se puede describir a Dios por lo que no es, entonces los monstruos son su contracara.

⁵⁵ Manuscrito anónimo de origen anglo latino que cataloga criaturas fantásticas; podría estar vinculado a la obra del Obispo Aldhelmo de Sherborne (639-703).

El terror viene de la mano del Apocalipsis de Juan (S.I o II) o Libro de las revelaciones. El Monstruo supremo es Satanás/Dragón; con él nacen los terrores del milenio o movimientos milenaristas porque luego del año 1000, Satanás será liberado.

El Infierno del Dante⁵⁶ (1304/1307), recrea el material clásico y crea monstruos para habitarlo que influirán en todos los demás artistas: Minos, Erinias, Furias, Gerión, Lucifer con cabeza de tres caras y seis alas de murciélago, Cerbero, etc. todo esto y mucho más fue representado en las iglesias románicas y en las catedrales góticas.

Aparece la idea de equiparar a Satanás con lo Feo, las representaciones se generalizan; a partir del S. XI, se lo identifica como guardián de un tesoro del que el buen cristiano puede apropiarse, asociándolo definitivamente con la función del dragón pagano.

El monstruo inocuo pierde fuerza frente al monstruo malvado, el satánico que penetra en el pensamiento y las creencias populares.



Gárgolas de la Catedral de Notre Dame, París, Francia

⁵⁶ En *La divina comedia* (1304-1307); Alighieri, Dante. Italia.

A fines de la edad media, Hieronymus Bosch (El Bosco) (1450-1516), crea una nueva imaginería diabólica, por ej. El tríptico de San Antonio, que presenta seres casi divertidos, insinuantes, son más alegorías moralizantes sobre su época decadente que representaciones demoníacas.



Fragmento del tríptico Las tentaciones de San Antonio (1501 +/-)

En la modernidad, los monstruos también toman una función amable, se los usaba por ejemplo para construir reglas nemotécnicas; entre los alquimistas, cada paso para obtener la piedra filosofal, estaba simbolizado por un monstruo, que toman un aspecto seductor en ese contexto.

Los grandes viajes al continente americano recién descubierto y al sur de África y las novedades que traen los viajeros crean

una curiosidad “científica” por los monstruos y esto se refleja en el arte, dos obras donde se puede observar esto son:

- Calibán, el monstruo de *La Tempestad* (1611) de William Shakespeare.
- Jonathan Swift y sus criaturas de las islas de *Los viajes de Gulliver* (1726)

Durante el siglo XIX aparece una fiebre por lo monstruoso, algunas opiniones sobre ellos de escritores de la época son:

Para Edgar Allan Poe, el monstruo perturba, pero gran parte de su obra presenta fantasmas, seres siniestros como el protagonista de *La caída de la Casa Usher*, orangutanes asesinos y a la misma peste disfrazada de monje.

Para Conan Doyle se trata de “seres horripilantes” pero su personaje más famoso, Sherlock Holmes, no se cansa de atrapar asesinos.

En general, la gente sigue encontrando a los monstruos clásicos en la literatura folklórica y en las recopilaciones de autores como Yeats.⁵⁷

En el Siglo XX los monstruos solo inspiran miedo y no son mensajeros de Dios, producto del escepticismo propio de la época,⁵⁸ ya que el Dios católico hace dos siglos que está en decadencia.

Ahora vamos a describir qué pasó en la Literatura para chicxs con estas “hermosas” criaturas.

⁵⁷ William B. Yeats (1865-1939) poeta irlandés, dramaturgo y recopilador de poemas épicos, cuentos y leyendas irlandesas que forman parte de la mitología céltica.

⁵⁸ Eco, U. (2007); Historia de la fealdad. Ed. Lumen. Barcelona.

En la Literatura para chicos

La L.I.J. nace en el S.XVIII con la llegada de una nueva mirada sobre la infancia y los niños/as/es. Un nuevo público lector busca obras literarias para degustar y la literatura folklórica reina en las primeras obras:

- Charles Perrault (1697), *Cuentos de mamá ganso* (recopilación de cuentos folklóricos)
- Hnos. Grimm (1812-1814), *Cuentos infantiles y del hogar* (recopilación de cuentos y leyendas de origen folklórico)
- Hans Christian Andersen, empieza a publicar cuentos infantiles en 1830, muchos de origen folklórico, cuentos con objetos y animales, y crea otro tipo de monstruo, lo podemos encontrar por ejemplo en *La fosforerita*, la sociedad monstruosa.

Los niños se apropiaron de los monstruos que viven en esos relatos y de los héroes que los apalean, matan, descuartizan o degüellan.

Si recorremos otros clásicos de la literatura autoral para chicos como *Strudel Peter* (1845) de Heinrich Hoffman, *Alicia en el país de las maravillas* (1865) de Lewis Carroll, *Pinocho* (1881) de Carlo Collodi, *Peter Rabbit* (1902) de Beatrix Potter, *Peter Pan* y *Wendy* (1904) de James Barrie, prácticamente brillan por su ausencia.

Aunque a principios del S.XX, aparecen algunos autores que se atreven a incluirlos como en *El Mago de Oz* (1900) de Frank Baum (brujas, monstruos varios, monos alados), o *El Hobbit* (1937) de J.R.R. Tolkien, donde el dragón es el gran monstruo a destruir, guardián del tesoro de los enanos, hijo directo de los dragones del *Beowulf* (S.XI) y de Fafnir, el dragón de *El Anillo de los Nibelungos* (S. XIII)⁵⁹; o *Las crónicas de Narnia* (1950-1955) de C.S. Lewis.

Entonces, se puede pensar que los monstruos en la LIJ, cuando aparecieron, lo hicieron de la manera clásica, siguiendo al folklore y que un grupo de autores decidieron dejarlos de lado, explorando otro tipo de personajes como antagonistas del/la protagonista. Pero...

¿Para qué es necesario un monstruo?

Para reflexionar sobre la cultura:

Para la Antropología, dentro de los ritos de iniciación, los monstruos se crean para que los niños/neófitos aprendan a distinguir claramente entre los distintos factores de la realidad, como los concibe su cultura. Para entender este fenómeno hay que tomar en cuenta la “Ley de la disociación” enunciada por William James (1918)⁶⁰ que aclara el problema de los monstruos:

Cuando A y B están juntos como parte del mismo cuerpo total, sin diferenciación entre ellos, la aparición de uno de ellos “A” en una nueva combinación: AX, favorece la discriminación de ABX entre sí. “Cuando una cosa aparece asociada a otra, y otras cosas con otra, tiende a aparecer disociado

⁵⁹ Tanto *Beowulf* como *El anillo de los Nibelungos* son poemas épicos de origen germánico y tuvieron una gran influencia en la obra de Tolkien.

⁶⁰ James, William (1918); *Principles of psychology*. Vol. I. Ed. H. Holt. Nueva York.

de ambas, y a convertirse en un objeto abstracto de contemplación para el espíritu. Podríamos llamar a esto ley de disociación mediante la variación de concomitantes.” (W. James)

Entonces, gran parte del carácter grotesco y monstruoso de los SACRA está destinado a que los neófitos sean conscientes de los distintos “factores” culturales.

Los monstruos incitan a pensar acerca de los objetos, personas, relaciones y rasgos de su entorno que hasta entonces se habían tomado sin más datos.

Póngase una cabeza humana sobre el cuerpo de un león y se pensará sobre la cabeza humana en abstracto.⁶¹

Para destruirlos

Los héroes, matadores de monstruos:

La cultura occidental tiene gran cantidad de monstruos y de héroes que se enfrentan a ellos, lo interesante es tratar de contestar por qué lo hacen, esta batalla debe tener un propósito. ¿Cuál es la misión del héroe?

⁶¹ La selva de los símbolos; Turner, Víctor (2013). Ed. S. XXI. Méjico.

Para Joseph Campbell (1947), “Porque el héroe mitológico es el campeón de las cosas por hacer, no de las cosas hechas, el dragón que debe ser muerto por él, es precisamente el monstruo del status quo: soporte, el guardián del pasado.

Desde la oscuridad emerge el héroe, pero el enemigo es grande y destaca en el trono del poder; es el enemigo, el dragón, el tirano porque convierte en ventaja la autoridad de su propia posición. Es soporte o garra no porque guarda el pasado, sino porque guarda.” (pag.300)⁶².

Según **J. Henderson** (1975): “[...] el ego está en conflicto con la Sombra, en lo que Jung llama “la batalla por la liberación”; este conflicto se expresa por la contienda entre el héroe arquetípico y las potencias cósmicas del mal, personificadas en el dragón y otros monstruos. [...]. La batalla entre el dragón y el héroe es la forma más activa del mito y muestra claramente el triunfo arquetípico del ego sobre la sombra (tendencias regresivas).

Para la mayoría de la gente el lado oscuro o negativo de su personalidad permanece inconsciente; el héroe tiene que percibir la existencia de la sombra y que puede extraer fuerzas de ella, debe acordar con sus fuerzas destructivas si quiere ser lo suficientemente terrible para matar al dragón para que el ego pueda triunfar y dominar y asimilar a su sombra.

[...] la lucha héroe-dragón puede mantenerse una y otra vez para liberar energía destinada a la multitud de tareas humanas que pueden formar un tipo de cultura que surge del caos.⁶³

La lista de héroes que dudan poco y matan mucho, para nuestra cultura, comienza en la Antigüedad y podemos nombrar entre otros a:

⁶² Campbell, Joseph (1947); El héroe de las mil caras. Ed. F.C.E. Méjico.

⁶³ “Los mitos antiguos y el hombre moderno” de Henderson, Joseph, en El hombre y sus símbolos (1975); Jung, Karl. Ed. Aguilar. Madrid.

Heracles/Hércules: mata al León de Nemea, la hidra de Lerna, las aves de Estínfalo, también participa de la búsqueda del vellocino de oro con otro héroe, Jasón.

Jasón: mata a las arpías, vence a dos toros que escupen fuego y tienen pezuñas de bronce, ayudado por Medea vence la vigilancia del dragón que guarda el vellocino de oro, mata al centinela de bronce creación de Hefesto.

Se agregan Ulises, Aquiles y podemos seguir.

En territorio europeo continental, los más conocidos son Beowulf, Wainamonen, el héroe del Kalevala, Sigfrido, matador del dragón Fafnir, guardián del tesoro de los Nibelungos, Arturo, Parsifal, Rolando y el Cid contra los moros que el arte los equipara a Satán/Dragón; y ya bajo el paraguas eclesiástico: San Miguel Arcángel, matador de Satanás/Dragón o San Jorge matador de un dragón más simple que exige que se lo alimente y cuando le toca a la hija del rey, el héroe lo mata, del corazón del monstruo nace una rosa blanca que él le regala a la doncella.

Me gustaría ampliar la lista con otros héroes y otros monstruos, habitantes de nuestro territorio, nacidos en otras culturas ajenas a la occidental.

Nahuel Sugobono (2015) escribe: “Comparados con los héroes occidentales, los nuestros se muestran más modestos en tecnología y riqueza; pero sus aventuras se desarrollan en el

principio de los tiempos, son los responsables de darle la forma actual a nuestro mundo, y de enseñarle a la humanidad la forma de vivir correctamente, ellos inauguran la cultura del pueblo, por eso se los llama generalmente **héroes culturales**.”⁶⁴

Un héroe es casi divino, es más que un hombre y por eso se erige como puente entre este mundo y los otros: el cielo, el inframundo, etc., por eso los héroes culturales suelen ser los primeros chamanes (para los indígenas son a la vez sacerdotes y médicos), encargados de las curaciones y de los ritos religiosos porque conocen la magia y están en contacto con el mundo de los espíritus.

La posibilidad de moverse en mundos opuestos, benéficos o dañinos, les da otra característica distinta de los héroes occidentales, son contradictorios: sus acciones a veces no benefician a la humanidad ya que a veces instauran para siempre cosas que perjudican o molestan al ser humano: el trabajo, la enfermedad o la muerte.

Cuando se comportan así, se los denomina *trickster*, el embaucador o el tramposo. Sus aventuras y desventuras forman “ciclos” enteros que tienen un tono humorístico.

Esta ambivalencia es una característica de la Naturaleza, que el indígena acepta con resignación.

De la Literatura folklórica que tenemos a nuestra disposición, seleccioné tres héroes, matadores de monstruos:

- Las historias de Ka’O’O (héroe ético): epíteto “nuestro abuelo/abuelito”; Toca el bombo, el fitchuk y canta, no duerme nunca, ve los problemas que suceden en otras aldeas. Cuando está en acción canta: “Sin...sin”

Monstruos:

- 1) Hombre que mata gente para alimentar a sus pavas de monte.

⁶⁴ Sugobono, Nahuel (2015); Mitos indígenas de la Argentina, los héroes. José j. de Olañeta, Editor. España.

2) Lawo, serpiente arcoíris que vive en un pozo, le tiran gente y se las come.

3) Hombre que se apropia de la miel y no la quiere compartir.

4) Hombre caníbal, atrapa viajeros suspendiendo un piolín en el camino), lucharon y lo mató con un garrote. Finalmente, se fue a su casa que queda muy lejos.⁶⁵

- TAANKI, el carancho, héroe cultural de los tobas;

Monstruos:

1) Koyoltaá, un pájaro que quiere matar a Taanki.

2) Laikawálichí, hombre con pierna de hierro, mataba gente con ella porque la usaba como lanza.

3) Nesóge, La mujer caníbal (transgrede el tabú de la menstruación: no comer carne), cuando la ogresa muere, quemar el cuerpo dos o tres días y entre las cenizas aparece una planta sagrada para ellos: el tabaco.⁶⁶

- EL'AL, héroe tehuelche, hijo del gigante Noshtex y de la nube Tea, raptada por el gigante por 3 días y 3 noches, en compensación Kooch, el dios supremo, ordena que El'al sea más poderoso que su padre;

⁶⁵ Terán, Buenaventura (1999); El ciclo de Tukuaj y otros mitos wichí. Biblioteca de cultura popular; Ediciones del Sol. Buenos Aires.

⁶⁶ Sugobono, Nahuel, ob.cit.

Monstruos:

1) Noshtex, su padre que tiene como aliados a su madre, Tons, la oscuridad y a sus hermanos; El'al pelea con él, pero no logra matarlo.

2) Gosye, hermano de Noshtex que lo envía a matarlo en forma de ballena terrestre, leyenda del origen de la ballena.

3) Takaurr, avatar de Noshtex, se presenta como anciano brujo, trata que el cazador más amigo de El'al lo traicione, no lo logra y es descubierto por el ratón nodriza del héroe y huye.

4) Shintaukel, el traidor que se alía con Noshtex para ocupar el lugar del héroe, El'al lo vence, lo lleva a su cueva pensando que es un gigante y a pesar del aviso de su nodriza, le saca el corazón y se lo come (tratamiento para matar gigantes, aunque el corazón de ellos es de piedra).

Es interesante la mirada sobre los monstruos a vencer que incluye a hombres y mujeres transgresores de normas sociales y tabúes, que los vuelven monstruosos física y éticamente.

“ES INTERESANTE LA MIRADA SOBRE LOS MONSTRUOS A VENCER QUE INCLUYE A HOMBRES Y MUJERES TRANSGRESORES DE NORMAS SOCIALES Y TABÚES, QUE LOS VUELVEN MONSTRUOSOS FÍSICA Y ÉTICAMENTE.”

Para entretener:

Durante la década de los '60 en el S.XX, hay un movimiento sociológico, psicológico y pedagógico/didáctico en contra de la literatura folklórica y el lugar que ocupaba en la literatura para chicos.

Escenas de violencia, conductas crueles, personajes perimidos y pasados de moda que no representaban el verdadero sentir de los niños/niñas, exigían una renovación de las propuestas literarias y en la Argentina, la autora que representa mejor esta postura es María Elena Walsh que en 1967 publica *Cuentopos de Gulubú*, donde parodia e ironiza cuentos como *Blancanieves* y los siete enanitos o personajes típicos del folklore europeo como las princesas en *Historia de una princesa, su papá y el Príncipe Kinoto Fukasuka*.

La escuela en general, toma este discurso como propio y el material folklórico, salvo alguna leyenda que detallaba el origen de la yerba o los cuentos de animales, mira con desconfianza y rechazo al material folklórico o que se inspire en él.

En la década de los '70 hay una reivindicación de los cuentos maravillosos folklóricos⁶⁷ y a partir de ese momento hay una especie de lucha sorda a favor y en contra, pero los monstruos que aparecían en los relatos y films eran suprimidos si las obras respondían a la lógica de los héroes míticos; mientras que otras obras los dejaban de lado.

Algo pasa a partir de la década de los '90, En lo infantil, el monstruo adopta dos posiciones, como en la Edad Media, convivirán el bueno y el malo:

Se puede dar como antecedente la obra de Maurice Sendak (1963) *Dónde viven los monstruos*⁶⁸, el protagonista niño interactúa con los monstruos en su mundo, fruto de su propia ensoñación y no hay miedo ni rechazo.

Año	Autor y Obra	Comentario
1991	Bornemann, Elsa (1991); <i>Queridos monstruos</i> . Alfaguara. Buenos Aires. Montes, Graciela (1991); <i>Irulana y el ogrote</i> . Ed. Quirquincho. Bs. As.	Las dos autoras toman al personaje monstruo desde la perspectiva negativa o folklórica: a los monstruos se los enfrenta y vence.
1993	Emberley, Ed (1993); <i>¡Fuera de aquí, horrible monstruo verde!</i> Ed. Océano. España.	Esta obra, a la que le seguirán muchas otras con el mismo protagonista, representa a los textos que traen a los monstruos buenos y simpáticos.
1997	Rowling, J. K. (1997-2016) <i>Harry Potter</i> (7 tomos); films: 2001-2016.	La saga de Harry Potter apela a los monstruos más conocidos de la tradición occidental, y la lucha entre el bien y el mal en el sentido mítico.
2002	Durini, Ángeles (2002); <i>¿Quién le tiene miedo a Demetrio Latov?</i>	Es una saga de tres tomos, apela al vampiro bueno que puede interactuar con la gente como uno más, que se verán en multitud de obras.
2005	Meyer, Stephanie (2005); <i>Crepúsculo</i> .	Es una saga de dos tomos que gira en torno al amor entre dos adolescentes, una chica humana y un chico vampiro. Films: 2008, la primera parte y 2009 Luna Nueva, segunda parte.

Los films destinados a los más chicos en el S. XXI, toman partido por la normalización monstruosa, seres buenos y simpáticos, algunos ej.:

⁶⁷ La obra *Psicoanálisis* del cuento de hadas (1975) de Bruno Bettelheim, reivindica el cuento folklórico maravilloso produciendo nuevas lecturas sobre el mismo.

⁶⁸ Sendak, Maurice (1963); *Dónde viven los monstruos*. Ed. F.C.E. Méjico.

- Monster Inc. 2001. Pixar
- Hotel Transilvania. 2012, '15,'18, una serie que oficia como precuela del film: adolescencia de Mavis, hija de Drácula, quiere ser manager del hotel para monstruos que rechaza humanos. 2017
- Henry monstruito. 2013. Disney
- Nerds and monster. 2014-2016
- Supermonstruos. 2017. Netflix, American-Canadian
- Vampirina. Serie. 2017. Una nena vampira se muda a Pensilvania desde Transilvania, porque su padre compró el Fantasmihotel. Promoción: amistad, canciones y vida escolar.

Frente a este estado de cosas, aparece otra pregunta:

¿Por qué y para quién es peligroso domesticar monstruos?

Para Umberto Eco (1997), está de moda lo monstruoso y esto rebasa las obras de esta temática, cuando aparece un texto como: *Relatos calculados para ayudarte a convertirte en un vampiro*, que son las memorias de Igor, un vampiro y una especie de Mad Doctor que prepara filtros en base a cadáveres

para la perversidad o lo monstruoso para que los lectores consigan llegar a serlo, hay que pensar que lo monstruoso invade de alguna manera lo real.

La actual popularidad de los monstruos y lo monstruoso se da de la mano del cine que originalmente cuando se apropia del tema, lo hace como ejercicio técnico (se puede ver por ej. en la obra de Méliés), pero en el momento que vampiros y mad doctors, zombies y golems entran a formar parte de la historia de las costumbres contemporáneas, ocurre por motivos preocupantes.

Siegfried Kracauer (2013) analiza lo que pasa en lo social en la Alemania pre Hitler y cómo encuentra su expresión más clara en el cine expresionista alemán: El gabinete del Dr. Calegari de Wiene (1920) , Golem de Wegener (1920), Dr. Mabuse de Lang (1922), Nosferatu, el vampiro, de Murnau (1922), reflejan el tema obsesivo de la sociedad alemana que contempla su derrumbe (fin del Imperio, derrota bélica, fracaso de los movimientos obreros, crisis de la burguesía) y reacciona a estos fantasmas, angustias e inquietudes a través de este autorretrato de fondo sadomasoquista plagado de monstruos.

Como antecedente, aparece en el S. XVIII, Sturm und Drang (novela gótica protorromántica) que refleja la angustia de los intelectuales alemanes por el derrumbe del “mundo de ayer”.

En E.U.A. durante la década del 30, se da el boom del cine de terror: zombies, ghouls, vampiros, científicos locos, el más célebre es “Frankenstein” (1931) con Boris Karloff. Esto se toma como una reacción a la crisis de Wall Street, celebración del ocaso de los años '20; esta invasión monstruosa es barrida lentamente con la aparición del New Deal.

Slavoj Žižek (2016), plantea la hipótesis que las películas de terror muestran las diferencias de clases reflejadas en las diferencias entre vampiros, gente de buenos modales, exquisitos, aristócratas y que viven como gente normal, y los zombies, torpes y sucios que atacan desde el exterior, como una primitiva revuelta de excluidos.

Señala como la primera película a *La legión de los hombres sin alma* (1931), protagonizada por Bela Lugosi que el año anterior encarnaba a Drácula; su personaje es dueño de una plantación de azúcar en

Haití, le enseña a otro dueño a sus obreros que son zombies y no se quejan por nada, solo trabajan y trabajan, no hay jornada laboral ni sindicatos.

Esta postura, décadas después, también se plantea en la C.F. la lucha de clases se puede encontrar en films y videojuegos, se ve por ej. en la serie *Zardoz* (1974) del director John Boorman: Tierra posapocalíptica, año 2293, habitada por “Brutos”, humanos corrientes que viven en condiciones miserables y violentas, gobernados por los “eternos”, que usan un grupo de brutos privilegiados, los “Exterminadores”, para mantener el orden. Esta serie termina con *Elyseum* (2013) de Neill Blomkamp: Tierra pos apocalíptica, año 2154, los ricos viven en una gigantesca estación espacial, mientras el resto de la población sigue en la Tierra que parece una gigantesca favela.

A estos ejemplos del autor, le agrego *Los juegos del hambre* de Suzanne Collins, una saga de tres tomos que aparecen desde 2008 a 2010; trasposición al cine, guión de la autora: 2012 a 2015, un éxito de la Literatura Juvenil.

Estas películas/obras literarias reflejan una sociedad radicalizada, dividida de una manera muy definida: la globalización capitalista se refleja en cuanto construcción y expansión de un mundo interior cuyos límites son invisibles, aunque insuperables desde el exterior y que está habitado por los ganadores/ricos.

En la actualidad, entonces ¿Por qué el tema horrorífico y por qué el triunfo del horror a nivel popular?

Máscaras, historietas, libros infantiles, films, son de consumo corriente para un público que o concibe lo macabro como gesto estetizante o como protesta velada contra los prejuicios de la gente formal.

Para la Sociología, aparecería como manifestación de un público hastiado de toda excitación, colmado de los propios éxitos económicos, que por eso busca la diversión en regiones insólitas.

“EN LA ACTUALIDAD, ENTONCES ¿POR QUÉ EL TEMA HORRORÍFICO Y POR QUÉ EL TRIUNFO DEL HORROR A NIVEL POPULAR?”

Para la Psicología, es una expresión neurótica, buscar y hacer objetivo, a particulares contingencias históricas, la parte negativa de la propia personalidad, el arquetipo jungiano de “demonio/monstruo” (la sombra), o bien dar libre rienda a una tensión privada de contenido evidente. Pero ¿cuáles son las contingencias que desencadenan dicha inquietud? ¿Cuáles son los motivos históricos por los que asistimos a esta libre expansión de lo irracional?

Mad Doctor o el científico loco

Como ya se señaló, al caer la supremacía de la religión y del Dios cristiano en particular, el monstruo ya no es más el mensajero divino ni el antagonista diabólico, entonces la cultura occidental entroniza a la Ciencia como la nueva religión y al científico como su sacerdote, así que el monstruo también va a aparecer asociado a este nuevo modelo.

El antecedente se encuentra en una leyenda antiquísima: la creación del hombre artificial: el Golem del Rabino Loew, el homúnculo de Paracelso, y en el segundo Fausto de Goethe.

En el Siglo XIX, M. Shelley con Frankenstein y Stevenson con Dr. Jekyll y Mr. Hyde, imaginan a su doctor loco como un científico que conoce las técnicas más avanzadas y que no tiene límites cuando busca su propósito.

En el Siglo XX, en la tradición cinematográfica, el científico procede siempre a través de métodos experimentales, filtros, aparatos eléctricos, entonces: **el monstruo nace de la ciencia.**

Después de la bomba de Hiroshima (1945), la locura del científico es real y puede pasar inadvertida: es una locura que puede ser el resultado de la razón demasiado aprobada frente a la angustia de los científicos por sus responsabilidades.

Su criatura es el monstruo, zombi, vampiro, Gorgo o Godzilla, que representa la violación de las leyes naturales, el peligro que amenaza, lo irracional que no podemos dominar. El monstruo es algo que hemos creado nosotros.

Solo el cine japonés muestra al monstruo originado por las radiaciones atómicas; normalmente los films de terror o la Literatura desplazan el problema y lo ubican en una zona de leyenda o irrealidad. El terror al monstruo existe, pero se percibe como angustia fluctuante. Se ignora el problema proyectándolo al reino de la fantasía.

Para protegerse, aparecen sucedáneos para consumir: máscaras, etc. que sirven para remover el problema, para acostumbrarse a él, a no tener miedo. En el fondo, todo consiste en habituarse a la idea, como con las armas, enseñando a los niños a jugar con revólveres de juguete.

Rifles de juguete o máscaras de vampiro, solo son maneras de exorcizar el terror, poseerlo, reducirlo para poder dominarlo; ya no hay razón para tener miedo, podemos reírnos de los monstruos.

En la literatura para chicxs

La literatura infantil es la más mediada de las literaturas, en el mercado editorial están los editores y jefes de marketing, los libreros, los críticos, etc., entre los autores y los lectores, pero en la L.I.J. se agregan adultos que son quienes eligen qué se compra/lee y qué no. En esta categoría, están los adultos bien intencionados: familiares y amigos que seleccionan desde el afecto, su propia experiencia lectora y el conocimiento que tienen de los intereses y gustos infantiles y luego están los mediadores/promotores, entre los que están los docentes que seleccionan desde su conocimiento literario y del público infantil, su interés en la formación de lectores y desde su ideal de niño.

Todo este trabajo gira alrededor del lugar que ocupan los niños como lectores y los adultos como mediadores/promotores porque ellos transmiten qué es pertinente desde la cultura y cómo posicionarse frente a ciertas cuestiones.

Si tomamos el último gran boom literario para chicos a nivel mundial, *Harry Potter*, y el último de la literatura para jóvenes, *Los juegos del hambre*, el/la héroe/heroína tiene todas las características que le son propias a ese arquetipo. Ambos son matadores de monstruos en el sentido clásico.

O sea, que cuando se deja elegir a lxs chicxs, toman la estructura del relato mítico recreado en escenarios del fantasy, en un caso, y de la ciencia ficción en el otro.

Los más chicos, están bombardeados por monstruos simpáticos, que van al jardín, que cantan y bailan, o que estudian en la universidad para trabajar en una fábrica que produce energía a base de gritos o de risas histéricas, da igual. Pueden pintarlos, armarlos, modelarlos o llevarlos a la cama como peluche, pueden llevarlos en sus remeras, en sus mochilas y en sus loncheras.

¡Vete de aquí, horrible monstruo verde!, ahora es *Monstruo triste, monstruo alegre*, un libro álbum para que los nenes y nenas reconozcan las emociones.

Quisiera recordar el último párrafo de Eco:

El terror al monstruo existe, pero se percibe como angustia fluctuante. Se ignora el problema proyectándolo al reino de la fantasía.

Para protegerse, aparecen sucedáneos para consumir: máscaras, etc. que sirven para remover el problema, para acostumbrarse a él, a no tener miedo. En el fondo, todo consiste en habituarse a la idea, como con las armas, enseñando a los niños a jugar con revólveres de juguete.

Rifles de juguete o máscaras de vampiro, solo son maneras de exorcizar el terror, poseerlo, reducirlo para poder dominarlo; ya no hay razón para tener miedo, podemos reírnos de ellos.

Ahora mi nueva pregunta es: ¿miedo a qué? A los monstruos, no. Entonces ¿a qué hay que tenerle miedo, para reflexionar y poder seguir creciendo y luchando?

Bibliografía:

- Bettelheim, Bruno (1975); *Psicoanálisis del cuento de hadas*. Ed. Crítica. Méjico.
- Chevalier Jean, Gheerbrant Alain (1986) *Diccionario de los símbolos*. Ed. Heder, Barcelona
- Dier, Paul (1952), *Le symbolisme dans la mythologie grecque*. Préface de G. Bachellard. Paris.
- Eco, Umberto (1997); *Apocalípticos e integrados*. Colecc. Fabula. Ed. Lumen. Barcelona.
- Fisher, Mark (2018); *K-Punk (Volumen I)*. Ed. Caja Negra. Buenos Aires.
- Henderson, Joseph: “Los mitos antiguos y el hombre moderno”, en *El hombre y sus símbolos* (1975); Jung, Karl. Ed. Aguilar. Madrid.
- Kracauer, Siegfried (2013); *De Calegari a Hitler. Una historia psicológica del cine alemán*. Colecc. Comunicación/Cine. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Sugobono, Nahuel (2015); *Mitos indígenas de la Argentina, los héroes*. José J. de Olañeta, Editor. España.
- Terán, Buenaventura (1999); *El ciclo de Tukuaj y otros mitos wichí*. Biblioteca de cultura popular; Ediciones del Sol. Buenos Aires.
- Žizek, Slavoj (2016); *Problemas en el paraíso, del fin de la historia al fin del capitalismo*. Ed. Anagrama. Barcelona.

Beatriz Ortiz es Profesora de Castellano y Literatura con especialización en Literatura Infantil-Juvenil; fue profesora de Prácticas del Lenguaje I y II, coordinadora de Nivel Inicial en el Programa de Lectura del Ministerio de Educación de C.A.B.A.; durante más de 10 años asesoró a los Maternales y Escuelas Infantiles en las Bibliotecas para bebés de la ciudad; profesora de Literatura Infantil-Juvenil en la Diplomatura del Inst. Summa; narradora oral; autora de publicaciones y libros de temáticas asociadas a la Alfabetización y a la Literatura Infantil. Ofrece cursos y talleres para docentes y público en general. Su e-mail es: bireneortiz@gmail.com



CONVOCATORIA A LA REVISTA

e- Eccleston invita formalmente a la presentación de Artículos y Relatos de Experiencias para la Revista electrónica.

A partir del año 2008 el Consejo Directivo del ISPEI Sara C. de Eccleston, propone que la revista especializada en Educación Infantil y en Formación Docente para la Educación Infantil integre artículos de temáticas diversas.

Continuamos con la recepción de relatos de experiencias desarrolladas en el ámbito de la Educación Infantil y de la Formación Docente para la Educación Infantil, con temática abierta.

Invitamos a todos los docentes y estudiantes de la Carrera de Formación Docente para el Educación Infantil como así también a docentes y equipos de las distintas instituciones que tengan a su cargo el desarrollo de la Educación Infantil a participar en esta publicación con artículos o con relatos de experiencias.

Nos parece muy valioso compartir este espacio de intercambio académico con el fin de enriquecer el trabajo de todos.

Oportunamente se comunicará a través de la Página Web institucional la fecha límite para la recepción de artículos para el próximo número.

Las "Orientaciones para autores" que se presentan a continuación también aparecen publicadas en el link del sitio del ISPEI Eccleston (<http://iesecleston.buenosaires.edu.ar>).

Los artículos deben ser enviados a revistaeccleston@yahoo.com.ar

ORIENTACIONES A LOS AUTORES

Con el objeto de facilitar la publicación de los trabajos, se indican las orientaciones generales para su presentación.

Los trabajos deben ser de mediana extensión y presentar un desarrollo sustantivo de la problemática elegida.

Deben ser inéditos.

Preferentemente, los artículos enviados no deben ser sometidos en forma simultánea a la consideración de otros Consejos Editoriales. En caso de que ello ocurra, los autores deberán informar al Comité Editorial de esta revista.

La evaluación por parte del Comité Editorial es de carácter anónimo y no puede ser recurrida o apelada ante ninguna otra instancia de evaluación.

Los trabajos deben enviarse con un resumen de no más de 5 (cinco) líneas, indicando aquellas palabras clave que permiten dar cuenta de su contenido. Deben consignarse además del nombre del/os autor/es, una línea que dé cuenta de la inserción académica y/o profesional.

Cada número de e-Eccleston incluye dos tipos de escritos: a) "artículos" de mediana extensión de no más de 12 (doce) páginas, a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios; b) "experiencias" cuya extensión no debe superar las 3 (tres) páginas, a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios.

Los trabajos deben enviarse por correo electrónico hasta la fecha establecida para cada número, a la siguiente dirección de e-mail: revistaeccleston@yahoo.com.ar.

La presentación será en procesador de textos Word o similar, en formato A4, a espacio y medio, en Times New Roman, cuerpo 12. La presentación debe acompañarse de un abstract junto con los siguientes datos: nombre y apellido, mail, institución a la que pertenece y tres palabras claves. Los cuadros y gráficos, si los hubiere, deben enviarse en forma separada, en planilla de cálculo Excel o similar y las imágenes en formato jpg. En todos los casos, debe especificarse el nombre del archivo y el programa utilizado.

Para los casos de "Experiencias", el/los autor/es deben especificar su cargo, las fechas y el nombre de la institución en que la realizó. Una orientación sobre normas bibliográficas puede encontrarse en este archivo: HTUnormas. apa.UTH La bibliografía debe consignarse con exactitud. Si se trata de una publicación periódica, debe indicarse fecha y número de aparición.

No se aceptarán artículos que tengan más de 4 autores; en el caso en que haya más de personas, quedará solamente explicitada su colaboración como colaboradores a pie de página.

El Comité Editorial se reserva el derecho de efectuar los cambios formales que requieran los artículos, incluyendo los títulos, previa consulta con el/los autor/es. En caso de que los cambios excedan la dimensión formal, el artículo será remitido nuevamente al/los autor/es para que personalmente se realicen las correcciones sugeridas. En estos casos, el/los autor/es deberán reenviar el escrito en la fecha que les será comunicada.