

Libros de **Cátedra**

# Tejiendo sentidos

Escrituras pedagógicas  
desde una perspectiva intercultural

María Cristina Garriga, Valeria Morras  
y Viviana Pappier (coordinadoras)

**C**  
colegios

**Eduulp**  
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

**TEJIENDO SENTIDOS**  
ESCRITURAS PEDAGÓGICAS  
DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

María Cristina Garriga  
Valeria Morras  
Viviana Pappier  
(coordinadoras)

Escuela Graduada Joaquín V. González



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

  
**Edulp**  
EDITORIAL DE LA UNLP

Dedicamos este trabajo a la memoria de la Profesora María Laura Ortiz Pereyra. A su espíritu de lucha, a sus inagotables deseos de aprender, a sus preguntas inquietas y a sus reflexiones compartidas, a su convicción de que todxs lxs niñxs pueden, a su ser y sentir de maestra.

## Advertencia

Este libro de cátedra da cuenta de los debates sobre la educación intercultural que nos atraviesan en tanto docentes en la Escuela Graduada Joaquín V. González. De esos debates también forma parte el lenguaje inclusivo, aún no generalizado en el equipo docente por lo cual en la escritura del libro se encontrarán diferentes decisiones de quienes escriben los capítulos. Por último, aclaramos que donde se opta por el género masculino, su utilización no supone una posición sexista por parte de sus autores.

# Índice

<b>Prólogo</b>	7
<b>Introducción</b>	8
<b>Capítulo 1</b>	
La interculturalidad en la escuela. Debates y perspectivas	13
<i>Valeria Morras y María Julia Tur</i>	
<b>Capítulo 2</b>	
La identidad en la historia escolar	25
<i>María Cristina Garriga, Valeria Morras y Viviana Pappier</i>	
<b>Capítulo 3</b>	
Canciones de cuna. Hilos de una historia personal y colectiva	35
<i>María Cristina Garriga, Julieta Sahade, Natalia Ramundo, Patricia Mannarino y Cecilia Bustelo</i>	
<b>Capítulo 4</b>	
La olla latinoamericana. Mañana habrá calabaza	50
<i>María Cristina Garriga, Natalia González, Valeria Matschke y Flavia Vidal</i>	
<b>Capítulo 5</b>	
Mujeres y guerra de Malvinas. La trastienda de una propuesta para niños de 3er año de nivel primario	64
<i>María Fabiana Bilyk, Beatriz Eugenia de la Canal Paz, Cecilia Elizabeth Diez y Mauro De Marzo</i>	
<b>Capítulo 6</b>	
Enseñanza de la Guerra de Malvinas desde una perspectiva de género. Relato de una experiencia áulica	76
<i>Mariana Anastasio, Adelina Bauger y Flavia Reszes</i>	

## **Capítulo 7**

Abordaje de pueblos originarios en el aula. Una experiencia con la cultura y la lengua guaraní \_\_\_\_\_ 99

*Tamara Ardizzoli, Adelina Bauger, Guadalupe Goldar y Viviana Pappier*

## **Capítulo 8**

Banderas en mi corazón \_\_\_\_\_ 116

*Malena Risso, Guadalupe Goldar, Maridee Vale, Karina Daniec y Mariana Anastasio*

## **Capítulo 9**

Miradas sobre la esclavitud en la escuela primaria. Una experiencia llevada a cabo en 5to año en el área de Ciencias Sociales \_\_\_\_\_ 131

*Marcela Anastasio, Marisol Colman, Carla Sarti y Viviana Pappier*

## **Capítulo 10**

Mujeres y derechos políticos. Una experiencia en 6to año en torno a la vida de Julieta Lanteri \_\_\_\_\_ 143

*Beatriz Eugenia de la Canal Paz, Laura Ortiz Pereyra, Viviana Pappier y Luz Pérez*

## **Capítulo 11**

ESI en la escuela, relato de una experiencia de reflexión con familias \_\_\_\_\_ 156

*Celeste Carli, Gabriela Hoz, Aluhe Sosa, Maridee Vale, Florencia Melo, María Jesús Amigorena, Pilar Marchiano, Beatriz Eugenia de la Canal Paz, Cecilia Diez, Agustina Herrera Nadia Morúa, Mauro De Marzo, Gilda Cebrian, Tamara Ardizzoli, María Carla Sarti, Marisol Colman, María Luz Perez y Julia Garbi*

**Epílogo** \_\_\_\_\_ 175

**Las autoras** \_\_\_\_\_ 177

# Prólogo

Es indispensable instrumentar didácticamente a la escuela para trabajar con la diversidad. Ni la diversidad negada ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada. Pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario, o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir su propio dramatismo. Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: ese me parece ser el gran desafío para el futuro.

*EMILIA FERREIRO, 2001*

La escuela como espacio de construcción de subjetividades naturaliza a través de sus prácticas cotidianas distintas formas de discriminación, exclusión y segregación que entendemos deben ser repensadas y problematizadas.

Este libro recoge algunas de las tantas experiencias de aula e institucionales que se gestaron en el corazón de nuestra escuela cuando comenzamos a cuestionar lo establecido, lo instituido. Preguntas filosóficas sobre nosotrxs y los otrxs abrieron el camino y posibilitaron el pensamiento. Preguntas colectivas discutieron los discursos hegemónicos y habilitaron nuevas prácticas. La perspectiva intercultural y la pedagogía crítica nos animaron a ensayar algunas respuestas y a proponer diversas situaciones didácticas. Vamos y venimos de la conversación y la reflexión pedagógica a las aulas con propuestas, que pensadas colaborativa y colectivamente, intentan hacer visible las desigualdades entre grupos y entre sujetos y las relaciones de poder que se entranan en los diferentes procesos sociales.

Acunados por las nanas de la infancia, macerados como el maíz, abrigados por todas las banderas, al ritmo del candombe y con la tenacidad de Julieta Lanteri se amasaron estos textos que pretenden desnaturalizar los prejuicios, revisar los rituales escolares, conmover el sentido común. Se trata de un valioso trabajo colectivo que invita a pensar la enseñanza y la escuela desde la misma escuela.

*Prof. María Celeste Carli*

# Introducción

*De nuestros miedos nacen nuestros corajes;  
y en nuestras dudas, viven nuestras certezas.  
Los sueños anuncian otra realidad posible y los delirios, otra razón.  
Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos.  
La identidad no es una pieza de museo, quietecita en la vitrina,  
sino la siempre asombrosa síntesis de las contradicciones nuestras de cada día.  
Eduardo Galeano, El libro de los abrazos.*

Desde hace algunos años en la escuela Graduada Joaquín V. González, dependiente de la Universidad Nacional de La Plata, la pregunta ¿Quiénes somos? subyace en los debates en torno a la enseñanza en general y la inclusión de la educación sexual integral. En particular en el área de Ciencias Sociales en los niveles inicial y primario es una pregunta que sintetiza esos debates y nos implica desde voces diversas. Las identidades son procesos complejos de construcción social, implican relaciones de poder entre sujetos y/o grupos, relaciones asimétricas que pueden establecer jerarquías hacia el interior de una sociedad. El género, la orientación sexual, la clase, el sector social, la edad, la cultura, la etnia, los gustos y otras, son algunas de las múltiples dimensiones identitarias, no fijas sino fluctuantes. La identidad es un proyecto subjetivo y colectivo e implica preguntarnos sobre lo que somos y también por lo que podríamos ser (Hall, 2003).

En ese sentido, la observación cotidiana de las prácticas docentes en diversas escuelas posibilita relevar los supuestos sobre la escuela, la familia y la niñez, que en las mismas circulan y que están ligados a la fuerte matriz constituida a fines del siglo XIX, sostenida bajo el ideario *civilizatorio*. Esta matriz fue fundada en una concepción cultural esencialista de la nación basada en la homogeneidad, en la pureza y en la invariabilidad, invisibilizando la pluralidad de sujetos (inmigrantes, gauchos, pueblos originarios, negros). En la medida en que la nueva idea de nacionalidad fue definiéndose en términos de una singularidad cultural desestimó esa gran mezcla que convivía en lo que hoy es Argentina y se invisibilizaron, indios, negros, migrantes. De este modo, distintos procesos de normalización constituyeron formas de subjetivación hegemónicas, un ideal regulatorio que definió como debía ser un/a ciudadano/a nacional.

Es posible entonces advertir cómo las prácticas discursivas que tienden a homogeneizar a los sujetos han constituido distintos escenarios que dieron lugar a procesos de opresión manifestándose en diversas formas de desigualdad como también en los modos objetivan-

tes/subjetivantes en que construimos la otredad. La escuela es un espacio de construcción de subjetividades, y por lo tanto los modos en que las distintas formas de discriminación, exclusión y segregación se nos representan y aparecen naturalizadas en el tejido de lo cotidiano, deben ser repensadas, problematizadas y puestas en tensión.

Pensar la escuela desde una perspectiva intercultural y desde una pedagogía crítica invita a desandar la normalización en la cual se articulan estos saberes-cuerpos como los únicos propios y posibles; propone problematizar y cuestionar los modos normativos de pensar esos cuerpos e identidades, como también reconocer qué discursos escolares han legitimado ciertas prácticas de normalización - exclusión y mediante qué atributos y características se explica quienes están dentro de ese orden y quiénes no.

La naturalización de los procesos sociales o culturales responde a epistemologías fundadas en la mirada biologicista y reduccionista de la constitución de identidades, que ha condicionado y determinado que ciertas construcciones sociales o culturales se corresponden con determinados aspectos biológicos y físicos, fundando de este modo la producción de toda una lógica de desigualdades, exclusiones y jerarquizaciones sobre ciertos cuerpos, grupos o culturas. La idea de pensar que existe *una* cultura que se incorpora en la escuela, y a través de ella *una* historia, implica una acción política de imponer una determinada cultura y una determinada historia por encima de otras a las que hay que desvalorizar o silenciar. Los modelos homogeneizantes de la cultura tienden a despolitizar las identidades, domesticar el conflicto, en la mayoría de los casos aceptan la “diversidad” pero la despojan de todo replanteo acerca de las relaciones de poder entre diferencia y desigualdad producida sistemáticamente sobre los grupos.

Creemos necesario entonces reflexionar sobre nuestra historia colectiva para crear otros modos de habitar la escuela, otros “mapas simbólicos para guiar nuestras vidas” (González Gaudiano J., 2011, p. 14) despertar y contar “las historias que duermen en las calles” (de Certeau M.) aceptando el desafío de diseñar preguntas/problemáticas concretas que habiliten las múltiples voces que habitan el aula y muchas veces quedan silenciadas frente a la hegemonía de algunos relatos.

En pleno debate en torno a la educación intercultural en la escuela y desde la mirada antes planteada decidimos escribir un texto que diera cuenta de esas discusiones y de las experiencias que se van desarrollando. Por tal motivo nos presentamos al concurso de la colección libros de cátedra de la convocatoria efectuada en 2018, de la Universidad Nacional de La Plata, en el que salió seleccionada la propuesta que presentamos.

El objetivo de este libro de cátedra consiste en narrar esa experiencia, ya que la misma reúne documentación pedagógica de los diversos proyectos desplegados en el nivel inicial y primario de la escuela Graduada Joaquín V. González y posibilitan pensar la interculturalidad.

El desafío del trabajo colectivo que implica la escritura a múltiples voces se inicia, parafraseando a Catherine Walsh, con diversas preguntas: qué se entiende/ qué entendemos por interculturalidad, qué se entiende/qué entendemos por colonialidad y qué ofrecen estos términos para pensar una educación distinta.

Quienes escribimos este libro somos docentes que, proviniendo de diversos trayectos formativos, compartimos experiencias educativas que nos mueven y conmueven y cuyos hilos desplegamos en este texto entretejiendo palabras colectivamente. Nos une la práctica docente, las conversaciones en los distintos ámbitos que compartimos y la preocupación por diversas situaciones que dan cuenta de los prejuicios sobre *nosotros-otros* en una escuela en que el ingreso por sorteo ha producido en los últimos años la llegada de niños y niñas provenientes de diferentes espacios sociales, culturales, geográficos, étnicos. Por ello, cuando caminamos nuestra escuela múltiples dimensiones nos atraviesan, interpelan y traccionan el pensamiento, nos invitan a la reflexión de un hacer escuela entre la (des)igualdad y la posibilidad emancipatoria.

Los dos primeros capítulos sintetizan las conversaciones (personales y virtuales) de quienes nos desempeñamos como coordinadoras y/o docentes, relativas a conceptos tales como interculturalidad, educación intercultural, diversidad cultural y a pensar cómo desde la propia escuela y específicamente desde las efemérides y los actos escolares se han construido a lo largo del tiempo determinados relatos sobre la identidad nacional.

Los siguientes capítulos relatan las experiencias realizadas en el nivel inicial y primario entre los años 2017 y 2019, las que dan cuenta de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, producto de la reflexión sobre registros de clase, planificaciones e intervenciones docentes, como de las propias discusiones y reflexiones docentes al pensar las prácticas desde una perspectiva intercultural crítica, en un ejercicio de problematización del trabajo en el aula y de profesionalización docente.

En el nivel inicial se desarrollan dos experiencias realizadas en sala de 3 y 4 años, en el área denominada Indagación del ambiente<sup>1</sup>, referidas a las canciones de cuna y a la diversidad alimentaria. En ambos casos hubo una intensa búsqueda bibliográfica para conceptualizar estos recortes en el marco de la educación intercultural (tal como se define en el capítulo 1 del presente libro) y para pensarnos y pensar el lugar de las mujeres en ambas problemáticas. Memorias, gestos, movimientos aparentemente imperceptibles que hacen la trama de la cotidianeidad y en ella escriben esta historia compleja, plural, multifacética de la que formamos parte.

En el nivel primario se relatan cinco experiencias realizadas en general desde el área de Ciencias Sociales, con excepción de una de 4to año llevada a cabo conjuntamente con otras áreas. Una experiencia en 3er año implicó que se acercaran primero los docentes y luego los estudiantes, a la Guerra de Malvinas desde una perspectiva de género, reconociendo el lugar de las mujeres en el conflicto. Otra en 4to año, donde se buscó resignificar el Acto del 20 de junio y la tradicional promesa a la bandera que realizan los estudiantes de todo el país en ese momento junto a las áreas de Música y de Plástica. Otra experiencia en 4to año narra sobre la enseñanza en Ciencias Sociales de los pueblos originarios haciendo foco en la lengua, en este

---

<sup>1</sup> En el proyecto curricular del nivel inicial, aún en discusión, se denomina Indagación del ambiente al área compartida entre las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales.

caso el guaraní. Desde 5to año compartimos una propuesta relativa a la esclavitud colonial americana y a las condiciones de vida de los afrodescendientes a lo largo del tiempo en nuestra historia. En 6to año relatamos una experiencia pedagógica donde se analizan las luchas políticas de las mujeres por alcanzar la ciudadanía política en la Argentina, centrándonos en la vida de Julieta Lanteri.

Por último incluimos la relatoría del primer *Encuentro entre familias y escuela* en el marco de nuestro Proyecto Institucional de ESI, titulado “(Re) pensándonos”, realizado en junio de 2018.

En todas las experiencias relatadas, de diferentes modos, con diversos estilos y voces se narra el proceso de investigación y reflexión previo a la experiencia, su puesta en práctica con los estudiantes y las familias en el último caso y algunas reflexiones que nos permiten seguir pensando en el entramado que somos y en nuestras búsquedas como docentes para crear otros modos de habitar la escuela.

Este libro es un ejemplo del trabajo diario y colectivo en la escuela, muchas veces invisibilizado y desestimado, hasta incluso por los propios docentes (Terigi, 2013). Sin embargo, consideramos que también es resultado de un progresivo reconocimiento de la importancia de sistematizar esa “invención del hacer” (Terigi, 2013) al encontrarle sentido propio a la reflexión sobre la práctica que no sólo nos permite comunicar lo aprendido a otros docentes, profundizar aciertos y revisar intervenciones y recursos sino también reconocernos como productores de un saber propio, colectivo, situado y pedagógico. Muchos de los trabajos que aparecen aquí fueron compartidos en congresos, jornadas de intercambio realizadas en la escuela<sup>2</sup> y en evaluaciones docentes, todas instancias que alientan y posibilitan ese reconocimiento. Planificaciones e intervenciones posibles, contextualización de los recursos utilizados en las aulas, registros de clase con voces de niños, docentes y hasta de las propias familias, análisis colectivos e individuales luego de las clases, reflexiones a partir de las experiencias en diálogo con autores especializados, la poesía y los relatos literarios, el teatro, las entrevistas con los protagonistas que dan sus testimonios, el rap y las canciones de cuna, las lenguas originarias, las comidas y sabores, forman parte del tejido compartido aquí.

De este modo, desovillamos un nuevo libro de cátedra, resultado de un intenso y polifónico recorrido que recopila el saber hacer docente (De Tezanos, 2007; Peláez y Flores, 2017) y da cuenta de la perspectiva intercultural asumida en la escuela. Sostenemos que desprivatizar el aula (Flores y Peláez, 2017) analizando críticamente lo que sucede en ella, también es un modo de construir saberes pedagógicos y de formarnos como profesionales comprometidas con los desafíos éticos y políticos que implica pensarnos en un mundo un poco más justo y democrático, considerando la escuela un espacio para empezar a construirlo.

---

<sup>2</sup> Desde hace 15 años al finalizar el año lectivo se realizan jornadas internas con los docentes de la escuela para compartir e intercambiar las experiencias educativas realizadas durante el año. De este modo, durante dos o tres días circulan las voces, las palabras, los sentires, las emociones, el pensar y repensar, resultado de la sistematización por escrito de esas experiencias, dando cuenta de una construcción de saber pedagógico hacia en interior de la escuela.

## Referencias

- De Tezanos, A. (2007). "Oficio de enseñar-saber pedagógico. La relación fundante". En Revista *Educación y Ciudad*. Revista del Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, (12). Colombia.
- González Gaudiano, J. (2014). Prólogo. En Telias, Aldana, Canciani, María Laura, Sessano, Pablo, Alvino, Sandra y Padawer, Ana. *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*. Buenos Aires: La bicicleta Ediciones.
- Hall, Stuart (2003): Introducción: ¿Quién necesita "identidad"? En Stuart Hall y Paul du Gay (eds.) *Cuestiones de identidad*, Amorrortu Editores, Buenos Aires. Pp. 13-39
- de Certeau, M. (2000) *La invención de lo cotidiano*. México. Universidad Iberoamericana Departamento de Historia. Tomo I
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir En Medina Melgarejo, Patricia (coord.) *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Editorial Plaza y Valdés.
- Peláez, A. y Flores, V. (2017). *F(r)icciones pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación*. La Plata: Edulp. Educación
- Terigi, F. (2013). VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. Buenos Aires: Santillana.

# CAPÍTULO 1

## La interculturalidad en la escuela. Debates y perspectivas

*Valeria Morras y María Julia Tur*

En este capítulo nos proponemos presentar algunas discusiones teóricas acerca de la interculturalidad en general y en la escuela en particular; un abordaje que proponga decires que interpelen, que invite a preguntarnos quiénes somos, como la pregunta incómoda que empuja los límites de lo que puede ser pensado como posible y (des)centre los sedimentados marcos normativos de inteligibilidad para un hacer-sentir-pensar en relación siempre cambiante y dinámica. En definitiva un giro epistemológico que nos ayude a pensar la educación desde una perspectiva decolonial, como viraje que reconfigure nuestro presente para la producción de un nuevo plano histórico, que permita recuperar las brechas, fracturas y restos de historias abandonadas. Para tal enfoque se presentarán algunos conceptos claves que serán desplegados a lo largo de los capítulos en diálogo con nuestras prácticas y experiencias escolares situadas. Las mismas han sido el sustrato para la identificación y comprensión de las distintas tramas de percepciones, acciones y sentidos que han ido constituyendo nuestro hacer docente.

Consideramos que la perspectiva intercultural no puede simplemente proponerse describir, tolerar o gestionar las relaciones de “diferencia”. Es necesario que contribuya a impulsar espacios de construcción política que permitan problematizar acerca de las desigualdades y las formas en que éstas son producto de distintas opresiones que atraviesan ciertas corporalidades, vidas, condiciones de género, etc. Para ello es importante favorecer diálogos que entablen relaciones, visibilizando el conflicto, fomentando la colaboración y considerando la confrontación (Mato, 2009). El reconocimiento de las condiciones de desigualdad nos obliga a atender tanto a la génesis como a los procesos que han hecho posible que determinados sentidos-saberes-deseos sean leídos y pensados como posibles, verdaderos y aceptables, desoyendo e inhabilitando otros, y que han generado distintas formas y prácticas de exclusión, estigmatización y discriminación sobre ciertos sujetos, culturas, sociedades, comunidades. De este modo la otredad fue pensada y construida como lugar de lo abyecto, de lo ininteligible, de la sombra, al no poder ser pensada ni leída desde cierto ideal regulatorio hegemónico.

Lxs alumnx que llegan a la escuela conviven en condiciones de desigualdad que han sido y son invisibilizadas y negadas en muchos ámbitos institucionales. En general solo son visibles aquellas condiciones relacionadas a la pobreza. Pero las condiciones de identidad y “diferencia” se desenvuelven de forma interseccional entre dimensiones étnicas, lingüísticas, religiosas,

de género, sexualidad, clase, condición social, discapacidad, territorio, entre otras. Como dice Díaz y Rodríguez de Anca (2004) el abordaje intercultural permite visibilizar la forma en que los sistemas de poder en base a género, raza, clase y sexualidad, entre otros, se imbrican y sostienen mutuamente.

Esta perspectiva promueve y habilita poner en tensión toda lógica de orden normativo, incluso de aquellas formas escolares que reconocen el conflicto de toda relación social, proponiendo diálogos que permitan pensar y actuar en términos de acontecimiento, que propicien múltiples formas de intervención y que nos convoquen a estar alerta de nuestros privilegios. El desafío de construir comunitariamente un tramado articulado históricamente que posibilite la producción de distintos sujetos de enunciación.

Walsh (2007) nos ha señalado respecto al lugar de enunciación orientado hacia la decolonización y transformación sociohistórica estructural, que rebasa la cuestión pedagógica o de contenidos “culturales” y que se sostiene por una pluralidad de voces. Una concepción política de la interculturalidad que apele a la posibilidad de proyectos colectivos y que esté ligada a la lucha por otros derechos que le son concomitantes a los sujetos y grupos, superando la mera declaración del reconocimiento y la tolerancia (Schmidt y Hecht, 2016).

## Conversaciones acerca de la Interculturalidad

Ante una propuesta de educación intercultural consideramos necesario primero desarrollar algunos planteos alrededor de la interculturalidad para luego poner el foco en qué entendemos por educación intercultural. Porque en ambos casos, son términos que se suelen utilizar en contextos educativos y cuyas miradas, usos y supuestos son diversos, debido a la existencia de una variedad de maneras de entender y aplicar la idea de interculturalidad.

En primer lugar y en términos generales nos parece necesario aclarar la distinción entre interculturalidad y multiculturalidad, términos que suelen utilizarse indiferenciadamente en estudios y documentos de políticas de estado. Mientras una política *multicultural* propone el reconocimiento y tolerancia de quienes visibiliza como “diferentes” otorgándoles derechos semejantes pero sin reconocer que esas diferencias las más de las veces son productos de desigualdades; una política *intercultural* propicia el diálogo mutuamente respetuoso y la colaboración entre grupos diversos. Asumiendo que el prefijo “inter” denota relación “entre” agentes sociales de culturas distintas, el prefijo “multi” denota existencia de un número mayor a uno “de” culturas diferentes. (Mato, 2010). Sin embargo, consideramos que no se observa una diferencia de fondo en el modo de posicionarse frente a la diversidad.

Específicamente en relación a la interculturalidad algunos usos del término suelen reducirlo a cuestiones entre pueblos o grupos sociales diferenciados por referencias étnicas/raciales, lingüísticas o de origen nacional. En el campo de la educación la idea de interculturalidad es amplia y diversamente aplicada, donde han predominado en América Latina usos asociados a las políticas y programas de educación dirigidos a individuos, comunidades o pueblos indíge-

nas. Al respecto Briones (2009) nos trae distintos modos de pensar la interculturalidad desde esta perspectiva:

Para algunxs

“significa hacer uso de las lenguas y culturas de los pueblos indígenas para facilitar su integración a los valores de una identidad nacional que se sigue pensando en singular (...). Por ejemplo la Ley Federal de Educación (Ley Nº 24.195) de 1993 en el art. 34. Comprometía al Estado argentino a “promover (...) programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumento de integración”. La lengua y la cultura indígenas aparecen como objetos a preservar, rescatar e incluso fortalecer, no tanto por su valor intrínseco o por lo que significan para la reproducción de los pueblos indígenas, sino como medios para otros fines” (Briones, 2009, p. 44).

Sin embargo, en otros casos

“la interculturalidad se reduce básicamente a habilitar un espacio para que cada cual haga lo que por tradición quiera hacer, sin modificar demasiado la oferta educativa para los no indígenas. Esta concepción puede tomar la forma de una reparación histórica, que da cabida a la expresión de identidades y valores silenciados en la esfera pública, sin revisar las reglas de juego de este ámbito de interacción” (Briones, 2009, p. 44).

Otros usos del término interculturalidad:

“incluye a todos aquellos tipos de casos en los cuales las diferencias nombradas o percibidas como “culturales”, o de “sentido” o “visión de mundo” se presentan con relación a referentes étnicos y también de género, religiosidad, clase o posición social, territorio, ideología política, orientación sexual, preferencias de consumo/s, organizacionales, institucionales, profesionales, ocupacionales, etc” (Mato, 2010, p. 29).

Creemos también necesario hacer algunas aclaraciones conceptuales.

Pues bien, comenzar a definir entre nosotrxs una mirada hacia lo que entendemos por interculturalidad es un desafío y un ejercicio de encuentro entre diversos recorridos que hemos venido realizando, lo que implica llegar a algunos acuerdos básicos que nos permitan comenzar a caminar un camino compartido.

En primer lugar, hay autorxs (Mato, 2010; Briones, 2009) que sostienen que para indagar acerca de la idea de interculturalidad es necesario aclarar cuál es la idea de “cultura” que se utiliza al emplearla. Por lo que decidimos aclarar brevemente qué entendemos por cultura, ya que nos permite desarrollar, a su vez, cómo entendemos la diversidad cultural cuando de un proyecto de interculturalidad estamos hablando.

Nos alejamos de una concepción estática de cultura, cosificada, como producto en tanto sólo puede ser dada; vista asimismo como dominio específico de la vida, visibilizada a través de marcas materializadas o productos de la actividad o prácticas de algún grupo y que se constituye como patrimonio más visible y/o aspectos folklorizados. Porque estas miradas hacia la cultura imposibilitan verla como práctica de significación a través de la cual entendemos y participamos en el mundo, nos relacionamos y constituimos y nos pensamos; apareciendo como constitutiva y creadora de todos los aspectos de la vida.

Como sostiene Grimson, “cultura” e “identidad” son conceptos polémicos, por lo que nos abren la posibilidad de problematizar lo dado por supuesto, reconocer sus implicancias políticas y analizar el vínculo que establecen con el poder. Posicionarse en una cultura o identidad, ser arquitectura de ese entramado, implica habitar un lugar de enunciación que habilita ciertos procesos; un interrogante constante acerca de dónde se está como devenir de otros posibles lugares, una posición desde la que se establecen las fronteras y se construye la diferencia cultural, los límites, los contornos, los bordes que tanto asedian y provocan a la subjetividad social. Porque justamente la cultura “es una trama donde se producen disputas cruciales sobre las desigualdades, sus legitimidades y las posibilidades de transformación” (Grimson, 2011, p 41).

“Desde esta perspectiva, como señala Ortner (1999), ‘cultura’ significa la comprensión del ‘mundo imaginativo’ dentro del cual los actores operan, las formas de poder y agencia que son capaces de construir, los tipos de deseos que son capaces de crear. (...) La cuestión de la fabricación de significados es central para el análisis del poder y sus efectos” (En Grimson, 2007, p 26).

Esta forma de entender lo cultural apunta a visibilizar los lugares de poder desde donde se define la universalidad<sup>3</sup> y se aleja de la idea de que la diversidad cultural tiene una entidad objetiva. Lo que implica, a su vez, correrse de una mirada de la diversidad que hace hincapié en el plano de la diferencia, quedando atribuida a ciertos grupos. Porque el hecho de naturalizar la diversidad implica que no se está poniendo en cuestión las relaciones de poder que justamente han constituido esa diversidad como “lo diferente”, producto de desigualdades, que a través de relaciones políticas y sociales asimétricas han constituido prácticas hegemónicas.

Desde esta perspectiva, entonces, la diversidad cultural no implica verla como mero dato de la realidad sino como una construcción sociohistórica, donde las fronteras de diferencia socio-cultural se ven como efecto de procesos de interacción, confrontación y negociación.

Como nos sugiere Briones (2009), entendemos a la interculturalidad como un horizonte de significación, una idea política, que opera como utopía, nos invita a la acción: proponiendo el

---

<sup>3</sup> “Como proceso disputado de construcción de significaciones, toda cultura produce su propia *metacultura* (Urban, 1992), esto es su propio régimen de verdad (Foucault, 1992) acerca de lo que es cultural y lo que no lo es (Briones, 1996<sup>a</sup>)” (Briones, 2009, 48). Siguiendo este argumento, universalizar implica un proceso de invisibilización de culturas, quedando lo universal reducido a lo occidental o lo que sería considerar a lo occidental como universal, lo que da cuenta de un proceso de imposición cultural.

diálogo intercultural, enfrentando los conflictos y contradicciones que puedan aparecer. Interculturalidad implica para nosotrxs diálogo (donde inter denota entre); otro modo de pensar y concebir la convivencia colectiva y las relaciones entre sujetos sociales.

Briones (2009) también propone otro eje para pensar la diversidad cultural y la interculturalidad y es como se conciben las relaciones sociales. La idea de interculturalidad implica relación/es, articulaciones y procesos *interculturales*, “nos abre la posibilidad de pensar, analizar e interpretar “relación/es” entre agentes sociales que se perciben (o son percibidos) como “culturalmente” diferentes respecto de cualquier tipo de factor de referencia.” (Mato, 2010, p 32)

Siguiendo a la autora, las distintas propuestas interculturales presuponen y crean tres tipos de relaciones sociales. En tanto la interculturalidad puede entenderse:

1. Como forma de relación que posibilita que lxs otrxs, los distintxs, se asimilen a un “nosotrxs”, o alcancen el nivel esperado para ese “nosotrxs” cívico. La interculturalidad se toma como medio para otros fines, como el de la integración, y no como una nueva forma de pensar la convivencia colectiva.
2. Como forma de relación que estimula la tolerancia, donde las interacciones entre diferentes se basan en un respeto que no requiere mayores transformaciones de lo que cada cual piense. En esta forma de concebir las relaciones prima la idea de que la sociedad es un mosaico de grupos distintos cuyas conductas deben guiarse por lo “políticamente correcto”.
3. Como forma de relación basada en intercambios horizontales, simétricos y recíprocos, requiriendo para ello cambios de todos en distintos espacios y revisar los arreglos y acuerdos sociales de convivencia más amplios. (Briones, 2009)

En la línea de lo que venimos sosteniendo, Walsh nos invita a pensar que la interculturalidad en sí misma no existe sino que es algo a construir, un imaginario, un horizonte de posibilidades y que está más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad. “Es un proceso y proyecto social y político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas” (Walsh, 2009).

Como sostiene López-Hurtado Quiroz la interculturalidad posibilita transformar la sociedad, ya que supone aceptación de nuevos modos de relaciones sociales para “crear una articulación más democrática entre las diferentes sociedades y pueblos que integran un determinado país” (citado en Candau, 2010, p 337). Al advertir que estamos interculturalmente constituidos, uno de los principales desafíos pasa por dar mayor visibilidad y cabida práctica a este atravesamiento múltiple que como sociedad y como sujetos nos constituye, “pensarnos como personas [y sociedades] en las que conviven varios mundos nos predispone a constituirnos en sujetos interculturales en nuestro hacer y agencia, más allá de las adscripciones culturales que articulamos como centrales en nuestra pertenencia” (Briones, 2009, p 52)

Los argumentos expuestos nos plantean la importancia de contemplar la dimensión cultural como inherente a la ciudadanía (tanto como la dimensión civil, social y política), que lleva a pensar en un/x ciudadanx que requiere formarse a través de una propuesta educativa que con-

temple la perspectiva intercultural. Esta perspectiva formativa, lo que nos trae y pone en discusión, es cómo construimos la vida social, trayendo narrativas y miradas de mundos que cuestionan la visión eurocéntrica como forma única o forma superior de conocer el mundo y actuar en él, en la naturaleza y con los otros. De esta forma, la interculturalidad, nos recuerdan Díaz, Díez y Thisted (2009) pone en cuestión los modos en que los Estados promueven algunas identidades y niegan o limitan otras. Por lo que nos parece importante reconocer que “los sistemas educativos han estado históricamente orientados a la formación de identidades de estado (hegemónicas) y a la transmisión y validación de modos de ser y conocer logo-falo-etno-adulto-céntricos (entre otros centrismos) excluyendo o marginando otros” (Díaz, R. y Rodríguez de Anca, A. 2003, p 3).

Lo que en última instancia nos propone esta perspectiva, es la necesidad de repensar propuestas y prácticas educativas que nos permitan conocer y comprender la complejidad de la vida social y de las relaciones sociales entre grupos con una distribución desigual de poder, con las consecuencias que ello conlleva en la construcción de las diferencias y desigualdades entre grupos y entre sujetos.

## **Pensando en una Educación intercultural**

Es claro que la complejidad que caracteriza hoy a las sociedades y a la educación en particular no alcanza a ser explicada por una propuesta inclusiva que contemple “la diversidad”. En este sentido, sostenemos que el currículum escolar, como práctica de significación, condensa un proyecto de sociedad. Por lo que el currículum, como el conocimiento y la transmisión de la cultura, no pueden pensarse fuera de las relaciones de poder (Da Silva, 1998). En la medida que la identidad, la diversidad y las diferencias son producidas dentro de relaciones de poder es necesario poner el foco del análisis en los procesos por los cuáles las diferencias son producidas a través de relaciones de desigualdad. Si partimos de considerar a la diferencia y la diversidad no como algo dado, sino que implica pensarlas como una cuestión histórica y política, a la vez que discursiva, consideramos que es necesario abordar el tema desde la perspectiva intercultural en educación. En relación a esto nos preguntamos entonces ¿qué proyecto cultural y político queremos construir? ¿cómo se constituye la alteridad en dicho proyecto? ¿qué condiciones generamos para construir imaginarios posibles, diversos y aún para aquellos que todavía no han sido pensados?

La interculturalidad surge en América Latina, sobre todo a partir de los años ´90 dentro del contexto educacional, específicamente relacionado a la educación escolar indígena. En este contexto sostiene Candau (2010), la interculturalidad se ha venido desarrollando como una problemática compleja atravesada por diferentes tensiones que se pueden resumir en torno a lo que denomina una interculturalidad funcional y una interculturalidad crítica.

La primera tensión que destaca la autora tiene que ver con las relaciones entre la interculturalidad y la dinámica de la sociedad. Se asume el término de *interculturalidad funcional* en el sentido en que si bien la creciente incorporación del término en los discursos oficiales educativos asume una estrategia que pretende favorecer la cohesión social, en tanto que asimila a los grupos subalternizados a la cultura hegemónica, promoviendo “el diálogo y la tolerancia sin afectar las causas de la asimetría social y cultural actualmente vigentes” (Turbino, 2005, p 5, citado en Candeau). De modo que no se ponen en duda las relaciones de poder entre diferentes grupos socioculturales, resultante de las diferencias y desigualdades al interior de las sociedades.

La *interculturalidad crítica* justamente pretende poner en duda esas relaciones de poder al cuestionar las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre los diferentes grupos socioculturales, étnico-raciales, de género, de orientación sexual, entre otros. Esta perspectiva de pensar la interculturalidad apunta a construir sociedades donde se asuman las diferencias como constitutivas de las democracias, para poder construir nuevas relaciones sociales, de igualdad real, lo que supone empoderar a quienes históricamente fueron considerados inferiores (Candeau, 2010).

Una segunda tensión que evidencia la autora es en cuanto a la interculturalidad para algunos/as y la interculturalidad para todos/as. La educación intercultural funcional se dirigía exclusivamente a los grupos que han sido llamados “subalternizados”, especialmente étnico-raciales, sobre todo indígenas y en menor medida afroamericanos. Desde esta perspectiva, son “lxs otrxs”, los “diferentes” lxs que deben ser “integrados” a la sociedad nacional.

Pues, si realmente abogamos por un proceso educativo de construcción democrática, la interculturalidad debe ser trabajada por todos los agentes sociales, tal como se plantea desde una interculturalidad crítica. Y si bien como sostiene Candeau (2010), en los últimos años esta preocupación ha cobrado mayor fuerza, todavía es frecuente la resistencia social como también la dificultad de asumir la perspectiva intercultural en la educación de todxs lxs ciudadanxs. Entre otras razones menciona: la existencia del racismo en la sociedad, muchas veces velado y encubierto por un discurso defensor del mestizaje que niega las diferencias culturales y que ve inadecuado la introducción de aspectos referidos a diversos grupos socioculturales en el currículum escolar, bajo la excusa de que fragiliza la cultura común y la cohesión social. En última instancia esto refleja que

... el pensamiento colonial aún es dominante en la sociedad, lo que lleva a que se enfatice y se considere superior la lógica europeizante y de influencia norteamericana, y a que se le de poco valor a las culturas originarias y/o afroamericanas (Candeau, 2010, p. 339)

Por último la educación intercultural funcional, destinada al grupo de lxs “otrxs”, lxs “diferentes” se limita a introducir algunos contenidos relativos a diferentes culturas sin necesidad de afectar al currículum como un todo, ni afecte a lo que se considere “cultura común” y los conocimientos y valores considerados “universales”.

Sin embargo, las visiones inspiradas en una interculturalidad crítica no reducen la interculturalidad a lo que se puede denominar un enfoque aditivo sino que pretenden promover una transformación curricular que afecte todos sus componentes y que ponga en cuestión la llamada “cultura común” y los conocimientos y valores considerados “universales”.

Porque frente al reconocimiento de la diversidad cultural y la construcción de proyectos compartidos nos preguntamos ¿cómo se construye la cultura común y el patrimonio cultural de la humanidad? ¿Qué sectores y grupos sociales participan de la selección? ¿A qué sector de la humanidad representa? Y ¿Qué visión del mundo transmite? En lo que respecta a la definición de un currículum común ¿lo común, representa la variedad de sectores socioculturales presentes en las aulas y en la sociedad? ¿O sigue considerándose como lo igual, lo homogéneo descartando otras formas de pensar lo “común” entre los sujetos que componen la sociedad? ¿Qué condiciones habilita la escuela para la construcción de “lo común”?

Como docentes lo que observamos es que suele aparecer, en prácticas y discursos educativos, una interpretación de la diversidad que hace hincapié en el plano de la diferencia, donde la educación intercultural está centrada en conocer y valorar lo diferente, para preservarlo y respetarlo. Una interpretación arraigada a un paradigma liberal que hace de la diversidad el único modo de nombrar los conflictos biopolíticos, y que en tono neutro de la tolerancia y armonía bien pensante diluye el acento polémico de los debates. De este modo, como sostiene Da Silva, la diferencia al considerada una característica cultural, “es abstraída de su proceso de constitución y producción, volviéndose un atributo esencializado” (Da Silva, 1998, p. 65). Aparece así una diversidad más bien folklorizada, que termina brindando una educación bajo una mirada que cuesta asumir a “lo diverso” como constitutivo y propio de “lo nuestro”. De este modo, suele estar presente una diversidad cultural que no se entrelaza constituyendo un todo común, sino que permanece separada incorporándose, la vez de las veces, en forma folklorizada. Consideramos que, desde estas perspectivas, la construcción de un pensar y hacer juntxs, articulando nuevas políticas e interrogantes que rearticule nuestras prácticas educativas, corporales y culturales estaría lejos de promoverse.

## **Una educación para visibilizar las relaciones entre diversidad, diferencia y (des)igualdad**

Por lo que venimos desarrollando nos interesa dejar en claro que lejos estamos de sostener un discurso de la positividad de la diversidad cultural,

un discurso que en su celebración de la diversidad esconde el conflicto y el debate ideológico que subyace a las relaciones entre culturas, lo que algunos autores han llamado una representación de la diversidad *estilo Benetton (...)*. [Estos discursos] otorgan poderes explicativos a la heterogeneidad cultural

desvinculándola de los contextos políticos y económicos donde se desarrolla”  
(Ruiz Barzola, 2013)

Estos planteos nos permiten seguir pensando la relación entre cultura y poder en la sociedad y su relación en la construcción de las diferencias y desigualdades. Planteos necesarios para comprender el carácter político e histórico de la diversidad y la construcción de identidades. La presencia en la escuela de determinados asuntos que aparecen como naturalizados –como por ejemplo las diferencias sociales, de género y étnicas en la sociedad– dificulta poder dar cuenta del carácter construido e histórico de las relaciones sociales, de las relaciones de poder inmersas entre los diferentes grupos socioculturales existentes en la sociedad y causantes de la asimetría social y cultural que actualmente continúan vigentes. Ruiz Barzola nos propone reflexionar acerca de cómo la creación de desigualdad y jerarquía pueden legitimarse por procesos de exclusión e inclusión basados en argumentaciones culturales e identitarias. A modo de ejemplo, y como se desarrollará en el capítulo 2, vemos como la construcción de un relato de la historia nacional ha contribuido a instalar un relato sobre la identidad nacional sostenido en la imagen de la Argentina del “progreso” y la “civilización”, dejando ajena a la población mestiza, indígena y negra como parte integrante de la misma. La cuestión de la etnia-raza será crucial para la jerarquización de los individuos en ese relato vinculado al proceso civilizador, tal es así que “(...) un cuerpo no blanco es un cuerpo mirado con sospecha con relación a su capacidad cognitiva, a su moralidad, al valor de su trabajo y al derecho sobre el territorio” (Segato, 2016, p19).

Para Díaz, Diez y Thisted la concepción de educación intercultural “propone tornar visible y replantear las articulaciones entre diferencia y (des)igualdad que las relaciones sociales vigentes producen en desmedro de distintos colectivos de identidad”. (Díaz, Diez y Thisted, 2009, p 36). Esto implica la necesidad de revisar discursos, prácticas y de poner en tensión las propias fundaciones conceptuales, nuestras categorías de pensamiento que solapan la normatividad social para poder construir una mirada crítica acerca de las concepciones esencialistas y folklorizadas de la identidad, de la cultura, arraigadas en muchas propuestas de enseñanza, y así poder “trascender los modelos que desvalorizan saberes locales no-académicos con la universalidad epistémica de la modernidad”. (Díaz, Diez y Thisted, 2009, p 39) Tal vez la apuesta sea visibilizar los límites y fronteras de nuestros saberes, conocimientos, deseos, como curiosidad subversiva para habilitar otros sentidos, otras palabras, que configuren nuevos escenarios que permitan la interpelación de enunciados y prácticas prescriptivas y de los marcos de inteligibilidad normativos.

En definitiva una interculturalidad para estimular aprendizajes continuos y mutuos, como modo de reconocer asimetrías y desigualdades y objetivar los “distintos privilegios que esas asimetrías y desigualdades recrean entre grupos y dentro de cada uno de ellos” (Briones, 2009, p 50-51). Como sostenemos más arriba, una propuesta educativa que lleve a desesencializar la idea de diversidad cultural. Tal como lo expresa Grimson “...la diversidad existe. Es parte cons-

titutiva de la naturaleza humana, siempre que se comprenda que esa naturaleza es histórica y política, es situada, conflictiva y procesual.” (Grimson, 2008, p 66). Siguiendo al autor, la pretensión de “conservar” o “preservar” la diversidad (...) constituye una política, derivada de valores y no de hechos empíricos. “Por ello, reconocer y respetar las diversidades culturales, paradójicamente, implican inexorablemente transformar procesos históricos y relaciones de poder. Implican, explicitémoslo, transformar las diversidades existentes e instruir otras relaciones y vínculos entre las culturas históricas” (Grimson, 2008, p 66).

Cerrando estas reflexiones traemos las palabras de Nancy Fraser porque nos ayuda a sintetizar lo expuesto. La autora sostiene que cuando “los patrones institucionalizados de valor cultural consideran a algunos actores como inferiores, excluidos, completamente diferentes o sencillamente invisibles y, en consecuencia, sin categoría de interlocutores plenos en la interacción social”, se advierte la existencia de un *reconocimiento erróneo* y un *subordinación de estatus*. (Fraser, 2006, 36)<sup>4</sup>. Así, los patrones eurocéntricos de valor cultural que la escuela ha venido transmitiendo han privilegiado ciertos rasgos y han contribuido a la devaluación cultural, exclusión social y marginación política de amplios grupos sociales en nuestro país, imposibilitando, como sostiene la autora, el reconocimiento recíproco e igualdad de status para todos los grupos sociales, necesarios para el logro de una sociedad más justa y democrática.

## Interculturalidad en la escuela: una apuesta a mundos posibles

*Todo lo que ocurrió en la historia, no sólo ocurrió sin más; también impidió que otros pasados (y por lo tanto otros presentes) ocurrieran.* De Sousa Santos, 2010

Lo desarrollado en este capítulo nos exige pensar la interculturalidad en función de marcos más amplios, en relación no solo al sistema escolar sino también, y fundamentalmente, en cuanto al Estado nacional y su relación con los distintos grupos/pueblos que luchan por hacer efectivos los derechos que les fueron negados. Interculturalidad no implica una relación armónica, sino una forma de intercambio atravesada por el conflicto y la disputa, un modo de acción-relación que pone en confrontación los modos en que cada sujeto o grupo elige participar en la producción de distintos proyectos históricos, para que, en última instancia, esos proyectos sean el resultado de la construcción de una sociedad más justa.

Retomar la pregunta ¿Quiénes somos? como también ¿qué es lo que nos identifica, lo que compartimos para llegar a construir “lo nuestro”? pone en cuestionamiento prácticas sociales y culturales que han dado sentido de pertenencia, y que nos llevan a repensar a las políticas de

---

<sup>4</sup> El destacado es nuestro.

identidad como políticas de identidades relacionales formadas a través de identificaciones políticas que constantemente rehacen esas identidades. La interculturalidad nos ayuda a pensar que la constitución de sujeto identitario, pensado solamente en cuánto sentido de pertenencia, obtura otras lecturas posibles para entender la complejidad de lo diverso. Ella va más allá, desplaza los límites de lo propio y lo ajeno, si bien necesario para la visibilización de jerarquías y desigualdades como también para el reconocimiento de derechos, para la construcción de la memoria y como lugar político de enunciación, nos invita a correr la mirada y situarnos en el lugar de lo itinerante, de la fluidez de las formas, como posibilidad para pensar que se excluye y que se incluye en el acto mismo de producción identitaria.

De este modo proponemos desarticular los sentidos que se presentan como plenos, para hacer un más allá que contenga no solo las formas conocidas sino también aquellas inimaginadas, el derecho a crear mundos de sentidos posibles en los que habitar para la transformación social.

Pensar la diversidad implica desplazar los límites, las fronteras, distorsionar toda presunción de fijeza como modo de entender lógicas que se articulan y se entrecruzan como puentes inestables, un devenir dónde situarnos que invita al derrumbe porque espera nuevas historias para contar.

## Referencias

- Briones, C. (2009). "Diversidad cultural e interculturalidad ¿de qué estamos hablando?", En, García Vázquez, Cristina (comp.) *Hegemonía e interculturalidad. Poblaciones originarias y migrantes. La interculturalidad como uno de los desafíos del siglo XXI*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Britzman, D.P. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto, *Revista de Educación*, [S.I.], n. 9, p. 13-34. Recuperada de: [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/1897](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1897).
- Candau, V. (2010). "Educación Intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales", *Estudios Pedagógicos*, XXXVI, Nº 2, pp. 333-342.
- Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Revista nómadas*, Nº 26, Bogotá: Universidad Central. Recuperada de: [http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0527/7-CR\\_CDTICA\\_20OCHY.pdf](http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0527/7-CR_CDTICA_20OCHY.pdf)
- Córdoba García, D. (2003). "Identidad sexual y performatividad" en *Athenea Digital*. núm. 4 (otoño) pp. 67-96.
- Da Silva, T.T. (1997). "Descolonizar el currículum: Estrategias para una pedagogía crítica", en Pablo Gentili, (comp) *Cultura, política y Currículum*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- (1998). "Cultura y currículum como práctica de significación". En, *Revista de Estudios del Currículum*, Vol. 1, n°1, pp 59/76

- De Sousa Santos, B. (2010). "Hacia una concepción intercultural de los derechos humanos", en *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO, Prometeo.
- Díaz, R.I.; Thisted, S.; Díez, M.L. (2009). "Educación e igualdad. La cuestión de la educación intercultural y los pueblos indígenas, en Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), Sao Paulo, Brasil.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica, *Perfiles Educativos*, IISUE-UNAM, vol XXXIX, núm. 156, pp. 192-207.
- Fraser, N. (2006). "La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación". En Fraser, Nancy y Honneth, Axel, *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Grimson, A. (comp.) (2007). "Introducción", en *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*. Bs. As: Edhasa.
- Grimson, A. (2008). "Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad", *Tabula Rasa*, N° 8, enero, junio, Bogotá-Colombia. pp. 45-67
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mato, D. (2010). Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad. En: Aguilar, M. A.; Nivón, E.; Portal, M. A.; Wincour, R. (Coords.), *Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica*. Barcelona: Editorial Anthropos-UAM Iztapalapa de México.
- Novaro, G. (2003). "Indios, Aborígenes y Pueblos Originarios. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares", en *Educación, lenguaje y sociedad*, Vol.1, N° 1 (diciembre): Universidad Nacional de La Pampa, General Pico.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010) *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Ruiz Balzola, A. (2013). "El malestar en la cultura: la desacreditación del diferente". Recuperado de <https://interabide.wordpress.com/2013/09/09/el-malestar-en-la-cultura-la-desacreditacion-del-diferente/>
- Segato, Rita (2016). "La invención de la raza", en *Revista Acción*. N° 1.190. pp. 18-20.
- Villa, A y Martínez, M. E. (comp.) (2014). *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Walsh, C. (2009). "Interculturalidad crítica e Pedagogía De-colonial: *in-surgir, re-existir e re-vivir*, en, Medina Melgarejo, Patricia (coord.) *Educación Intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, México: Editorial Plaza y Valdés. P. 25-42

## CAPÍTULO 2

### La identidad en la historia escolar<sup>5</sup>

*María Cristina Garriga, Valeria Morras y Viviana Pappier*

*... soy de un país complicadísimo  
latinoerucosmopoliurbano  
criollojudipolacogalleguisitanoira ...*

GELMAN J. Pensamientos. 1967 (fragmento)

La escuela es uno de los actos de mayor imaginación que enfrentó la modernidad. En el siglo XVI, parecía imposible soñar con una institución donde concurrieran todos los niños por igual -en tanto alumnos- a aprender ciertos saberes complejos, con sujetos preparados especialmente para tal fin -los maestros-, desafiar todo lo preestablecido y ampliar las fronteras de la época. En el siglo XIX esta idea cobró cuerpo y en el siglo XX muchos la asocian al aburrimiento y la rutina.<sup>6</sup> En este siglo XXI cada inicio del ciclo lectivo actualiza las discusiones sobre el sistema educativo argentino, al calor de diferentes demandas tales como que la escuela debe brindar contención a sus alumnos, ofrecer salidas laborales, resolver problemas disciplinarios, al mismo tiempo que gran parte de los medios de comunicación resaltan una y otra vez los aspectos más negativos del sistema educativo.

Los avatares de los últimos treinta y cinco años de la Historia Argentina interpelan la cotidianeidad escolar signada aún por el proceso de unificación de costumbres, prácticas y valores propios de las sociedades modernas, las visiones lineales del pasado y los estereotipos contruidos en torno a la infancia.

Pero si nos detenemos a finales del siglo XIX cuando la escuela pasa a ser considerada una de las instituciones centrales del Estado nacional podemos advertir que se estructura “un orden social organizado en torno un Estado que fue a la vez universalista y excluyente” (Cavarozzi, 1999, p. 121). La obligatoriedad de la educación básica para la formación del ciudadano da cuenta de su carácter universalista, al mismo tiempo que se consolida un Estado nacional que depositó en la escuela la tarea de formar a las nuevas generaciones bajo el ideal de ciudadano

---

<sup>5</sup> En este capítulo se retoman ideas que fueran planteadas en el Libro de cátedra coordinado por las autoras y titulado La enseñanza del pasado reciente en la escuela. Experiencias pedagógicas en la escuela Graduada Joaquín V. González. Disponible en [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/67479/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/67479/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1)

<sup>6</sup> Se consideran aquí algunas ideas de Pineau Pablo y otros autores (2002). La escuela como máquina de educar. paidós. Buenos Aires.

que ese Estado necesitaba, estableciendo los conocimientos legítimos, considerados válidos para el conjunto de la sociedad. Así, la escuela produjo inclusiones y exclusiones, planteó formas de hablar, saberes y cuerpos legítimos y valiosos y desestimó otros. En el proceso de construcción y consolidación del Estado Nación argentino en manos de una élite ligada al desarrollo de una economía agroexportadora, la imagen “Civilización o Barbarie” funcionó como principio legitimador del orden político y configuró una representación social basada en la imagen de una sociedad amenazada, propensa a la descomposición social que instaló una lucha contra todo lo que comenzaría a identificarse como la “barbarie” (Svampa, 2010). Se construye entonces un imaginario de la Argentina del “progreso” y la “civilización”, que excluye a la población mestiza, indígena y negra, cuyos modos de vida son vinculados con la “barbarie” e identificados con el “atraso”, y por lo tanto es preciso desarticularlos e incluso desterrarlos para desarrollar una economía agroexportadora. Esta imagen, contribuyó también a la nacionalización de los inmigrantes. La nación, como identificación en un todo común, debía quedar por encima de cualquier otro tipo de solidaridad que estaban desarrollando diversos sectores y podría amenazar los valores de la elite política e intelectual para la cual el ciudadano ideal es aquel que se identifica con la patria y solo emplea métodos “legales” para hacer valer sus derechos, actuando políticamente de manera “razonable” (Adamovsky, 2015).

## La escuela y el relato del pasado

La construcción de la dicotomía civilización-barbarie tuvo, tal como sostiene Rodríguez para América Latina, la “capacidad para sintetizar un proyecto de futuro para el continente, y fue parte de la operación discursiva que transformó la diferencia en subalternidad. La significó como barbarie, como un estado que era necesario eliminar para alcanzar el futuro. La escuela homogeneizadora, civilizadora y “bancaria”, fue presentada como el camino más democrático para la construcción de la América Latina moderna.” (2014, p. 72).

Diversos autores<sup>7</sup> coinciden en afirmar que desde la consolidación del Estado Nación la escuela ha tenido el mandato de transmitir determinado relato del pasado para la conformación de una identidad que inscribiera a las jóvenes generaciones en un pasado común, como parte de un nosotros nacional o de una “comunidad imaginada” (Anderson 1993). De este modo “al imponer e inculcar universalmente una cultura dominante constituida así en cultura nacional legítima, el sistema escolar inculca los fundamentos de una verdadera “religión cívica” y, más precisamente, los presupuestos fundamentales de la imagen nacional” (Bourdieu, 1996, p. 8), siendo las efemérides uno de los momentos clave en esa transmisión.

<sup>7</sup> Entre ellos podemos considerar los trabajos de Finocchio y Lanza (1993); Romero (2004), Carretero y Kriger, (2006); Carretero y Castorina (2010) quienes han trabajado la construcción identitaria y la conformación de la memoria colectiva promovida por la enseñanza de la historia y de las efemérides tradicionales en el caso argentino.

Desde sus orígenes, a finales del siglo XIX, las efemérides funcionaron en gran parte de Iberoamérica como “un importante agente de cohesión entre poblaciones étnica y culturalmente heterogéneas” (Carretero y Kriger, 2006, p. 170). A su vez estas efemérides y el culto a los símbolos patrios se complementaron con una enseñanza de las ciencias sociales caracterizada por una visión nacionalista del pasado logrando construir una definición naturalizadora de la cultura y de la nación sostenida sobre visiones estereotipadas de las identidades. El relato de los orígenes de la patria buscó integrar a diversos sujetos como los negros, mulatos, indios, criollos e inmigrantes, excluyendo sus diferencias con el fin de homogeneizar al conjunto social en un nosotros nacional blanco (Bertoni, 2001, Finocchio, 2009) y se edificó sobre una agenda historiográfica de próceres, acontecimientos, fechas y celebraciones patrias que se constituyen en historia oficial. Como sostienen Carretero y Kriger “las efemérides parecen mostrarnos que pese a ser un dispositivo decimonónico diseñado al servicio de la construcción de los Estados liberales, en la actualidad siguen conservando su eficacia.” (2006, p. 190)

Según una investigación realizada en el año 2004 por Carretero y Kriger, con estudiantes cuyas edades oscilaron entre los 6 y 16 años, los actos escolares y las ciencias sociales en la escuela han transmitido un relato histórico en el que están ausentes los sujetos sociales y sus conflictos, caracterizado por sus elementos moralizantes y no históricos e invocados para generar sentimientos de pertenencia. Así

esta perspectiva moral de la historia, respecto de la cual la escuela se vuelve transmisora de un imperativo y de un mandato que trasciende a los individuos, (...) se complementa con la dificultad para comprender el conflicto como principio activo de la historia y para visualizar identidades diferentes (Carretero y Kriger, 2006, p. 192).

Ese relato patriótico que jerarquiza algunos acontecimientos y a ciertos sujetos sociales aún puede observarse en escuelas pertenecientes a diferentes jurisdicciones (provinciales, municipales, nacionales) y revela los supuestos sobre la escuela, la familia y la niñez que las habitan ligados todos ellos a la fuerte matriz constituida a fines del siglo XIX. Esta matriz se funda en una concepción cultural esencialista de la nación basada en la pureza, en la homogeneidad y en la invariabilidad, invisibilizando la pluralidad de sujetos (inmigrantes, gauchos, pueblos originarios, negros, mujeres), mirada que brinda, “un punto firme, una deseada estabilidad frente al cambiante mundo social” (Bertoni, 2001, p. 77). En la medida en que la nueva idea de nacionalidad fue definiéndose “en términos de singularidad cultural arrastró tras de sí otra definición de la sociedad nacional caracterizada por la diferencia y la exclusión de lo distinto” (Bertoni, 2001, p. 77).

Es por eso que en muchas situaciones escolares cotidianas se trabaja la identidad como una entidad que sólo se remite al nombre y a una construcción reservada a lo particular e individual. Esa conceptualización de la identidad referida únicamente al nombre propio, al documento de identidad que el Estado proporciona desconoce los procesos sociales e históricos que también nos constituyen en relación con los “otros”. Estos procesos, por lo general, son abordados fragmentariamente centrándose en hechos aislados, enfatizando la información

descriptiva antes que explicativa e interpretativa, provocando en los alumnos un estado de “extrañamiento” que les impide considerar e interpretar los sucesos vividos en el tiempo y el espacio como parte de su propia historia y construir desde ella vínculos de pertenencia. ¿Cómo nos incluimos en ese relato que apela al mito de un origen común, a la comunión de intereses y la afirmación de un futuro de grandeza? Un relato fundacional lineal y sin rupturas, incuestionable, o cuestionado sólo por los “inadaptados”.

Dichas afirmaciones son coincidentes con las investigaciones realizadas por diversos autores (Carretero y González: 2006; Carretero y Castorina: 2010) sobre los aspectos cognitivos que condicionan la comprensión de los procesos histórico-sociales y con las representaciones de los alumnos en torno a la construcción de la identidad y de la memoria colectiva promovida por las reiteradas narrativas de las efemérides tradicionales.

Justamente a lo largo de la historia la escuela se ha encargado de procesar los contenidos y borrarles sus aristas conflictivas, en especial en aquellos temas polémicos que ponen en juego valores o memorias en disputa. En relación al pasado se ha tratado nada más que de “la exaltación épica del glorioso pasado nacional o, en otras palabras, una historia donde la política está ausente. No hubo en ella conflictos entre hombres y grupos con intereses e ideas enfrentadas” (De Amézola, 2003, p. 321).

Las actuales revisiones disciplinares y los nuevos enfoques curriculares aún no han podido modificar, en los ámbitos educativos, las mitificaciones acerca de los ‘próceres’ signada por imaginarios sociales e imágenes convencionales, frecuentemente estereotipadas e infantilizadas.

De este modo el relato del pasado que predomina en la escuela suele ignorar los conflictos que atraviesan a todas las sociedades, la diversidad de sujetos presentes en la historia y si los reconoce ignora que existe una jerarquización de los mismos, de sus saberes, relatos e historias. Relato que también muchas veces silencia a los propios docentes y a los alumnos y desestima, en lugar de propiciar, las relaciones con el presente.

## Los excluidos de la fiesta escolar

*¿Quién construyó Tebas,  
la de las Siete Puertas?  
En los libros figuran  
sólo los nombres de reyes.  
¿Acaso arrastraron ellos  
bloques de piedra?*  
BERTOLT BRECHT. 1935

Seguramente, muchos de nosotros, recordamos una y otra vez el poema de Bertold Brecht “Preguntas de un obrero que lee”<sup>8</sup> desde el cual se nos invita a reconocer aquellos

<sup>8</sup> ¿Quién construyó Tebas, la de las siete Puertas?

sujetos silenciados. Pero, en la enseñanza de las ciencias sociales, ¿cuáles son los sujetos hacedores de historia? ¿Los docentes nos reconocemos como sujetos sociales? En muchas ocasiones los sujetos sociales están ausentes de los relatos históricos escolares, o si aparecen lo hacen, tal como señalamos en párrafos anteriores, como próceres individuales, encasillados bajo ciertos esquemas inmodificables, donde están ausentes las personas de carne y hueso, sus intereses, vivencias cotidianas, emociones, problemas y conflictos del contexto histórico en el que viven. Por lo tanto, tampoco es de extrañar que estén ausentes los docentes y alumnos como sujetos sociales.

Tales relatos históricos sumados a otras “operaciones de clasificación” (Adamovsky, 2015) han ido configurando valores, modos de ver el mundo y la construcción de los *otros* que se fueron internalizando a través del tiempo en muchos sectores de la sociedad, que ha llevado a la naturalización de miradas sesgadas que contribuyeron a alimentar el racismo, la discriminación y la desigualdad. Así, pueblos originarios, africanos y afrodescendientes, migrantes, gauchos y mujeres han estado excluidos, silenciados o estereotipados en los relatos escolares.

Se ha ido construyendo así un sentido de identidad nacional que no reconoce la influencia de las culturas indígenas y africanas en la configuración de la denominada cultura nacional. Por lo que esa construcción implicó una jerarquización social y cultural a partir de la presencia de fuertes componentes étnicos-raciales y culturales en la conformación de esa identidad asociada al desarrollo de la “civilización”.

En ese sentido la antóloga Claudia Briones sostiene que en la conformación del Estado Nacional operó un doble juego en el que “a la par de trazar distancias nítidas respecto de ciertos *otros externos* (los “aindiados hermanos” de los países latinoamericanos) sobre la base de un ideario de nación homogéneamente blanca y europea, se secuestra y silencia internamente la existencia de otro tipo de alteridades, como la de pueblos indígenas -supuestamente siempre pocos en número y siempre a punto de terminar de desaparecer por completo” (Briones, 2005, p.

---

En los libros aparecen los nombres de los reyes.  
 ¿Arrastraron los reyes los bloques de piedra?  
 Y Babilonia, destruida tantas veces, ¿quién la volvió siempre a construir?  
 ¿En qué casas de la dorada Lima vivían los constructores?  
 ¿A dónde fueron los albañiles la noche en que fue terminada la Muralla China?  
 La gran Roma está llena de arcos de triunfo. ¿Quién los erigió?  
 ¿Sobre quiénes triunfaron los Césares?  
 ¿Es que Bizancio, la tan cantada, sólo tenía palacios para sus habitantes?  
 Hasta en la legendaria Atlántida, la noche en que el mar se la tragaba, los que se hundían, gritaban llamando a sus esclavos.  
 El joven Alejandro conquistó la India.  
 ¿Él solo?  
 César derrotó a los galos.  
 ¿No llevaba siquiera cocinero?  
 Felipe de España lloró cuando su flota fue hundida. ¿No lloró nadie más?  
 Federico II venció en la Guerra de los Siete Años  
 ¿Quién venció además de él?  
 Cada página una victoria.  
 ¿Quién cocinó el banquete de la victoria?  
 Cada diez años un gran hombre.  
 ¿Quién pagó los gastos?  
 Tantas historias.  
 Tantas preguntas.

25), “justamente en un territorio proporcionalmente con más población que se considera indígena que en Brasil” (Grimson, 2007, p. 33), como así también a los afrodescendientes asociados a un remoto pasado africano ligado a la esclavitud. Por otro lado, en muchas ocasiones, aún cuando los docentes cuestionan los actos escolares y promueven iniciativas creativas para su desarrollo, la observación de los mismos posibilita acercarnos a la invisible red de la hegemonía de unos sentidos sobre otros, en los que predomina una mirada centrada en los personajes masculinos como únicos patriotas y a los que hay que en alguna medida imitar. Si bien esas caracterizaciones están lejos de las apelaciones solemnes a los personajes de vida ejemplar que contenían intenciones claramente normativas en los rituales de décadas pasadas (Wainerman y Heredia:1999), dada la pérdida de sentido de los actos escolares en los distintos niveles educativos, aún mantienen su vigencia. Por otra parte las mujeres, representadas en los actos por las niñas vestidas de “damas antiguas” o de “chinas”, reavivan aquellos destinos femeninos reducidos al casamiento, la soltería o el convento como única posibilidad de permanecer dentro de la “sociedad decente”. La mujer en el hogar, en las tertulias, en el trabajo doméstico al mismo tiempo que tuteladas por los varones padres o maridos constituyen el ideal femenino de esa época. No aparecen en los actos ni en las imágenes que “adornan” la escuela bomberas, soldaderas, figuras que participaron en las guerras por la independencia, tomaron decisiones, pero no se ajustaban a las normas e ideales de domesticidad y civilización de la época.

En varios casos en que la mujer aparece en las carteleras o los actos escolares se inscriben como las que contribuyen a “forjar” (Wainerman y Heredia, 1999) héroes como San Martín, Belgrano, Sarmiento, donado sus joyas, bordando banderas, cosiendo uniformes, madres laboriosas y sacrificadas (Mariquita S. de Thompson. Paula Albarracín, etc.). En aquellos actos en que se hace mención a Juana Azurduy de Padilla o Macacha Güemes se destaca su coraje, valor, heroísmo, todos atributos ligados al modelo de identificación masculino. También de a poco empiezan a ampliarse las figuras femeninas que pueden ser abordadas en la escuela y algunas carteleras dan cuenta de ello.<sup>9</sup>

En la escuela recién se están iniciando los espacios para el análisis de la relación entre la experiencia masculina y femenina en el pasado y la conexión entre la Historia pasada y la práctica histórica actual para repensar los modos de habitar la escuela de unos y otras, concebidos como neutrales pero legitimadores de identidades sociales jerarquizadas.

En esa visión aparece reflejada prioritariamente la experiencia masculina como universal y ahistórica cuando ser varón o mujer varía en diferentes momentos históricos y contextos y se va modificando constantemente en la negociación y las prácticas cotidianas. En tal sentido ese “nosotros” implicaría la idea de la identidad como construcción plural heterogénea, cambiante, en interacción con los otros, social e históricamente constituida, de la que forma parte la variable género, como la clase social, la religión, la etnicidad, la nacionalidad, etc.

<sup>9</sup> Como ejemplo podemos tomar los retratos de mujeres de la historia argentina realizados por estudiantes de 6to año en el Área de Plástica y expuestos en el Hall central de la escuela en conmemoración del 9 de julio donde aparecen figuras vinculadas con la independencia pero también con otras libertades como por ejemplo Julieta Lanteri. También en 6to año en el área de Ciencias Sociales se trabaja con el voto femenino y la biografía de Julieta Lanteri. Ver capítulo 10.

Las representaciones del pasado en la liturgia escolar ligadas al “orden”, la disciplina, a una organización centralizada y jerárquica, a un panteón nacional de próceres, cuya inclusión o exclusión dan cuenta de diversas polémicas en la interpretación del pasado y del presente no son aún objeto de discusión generalizada al interior de las escuelas, situación que obtura el reconocimiento de las distintas lecturas del pasado que están en juego y su irreductible dimensión política. De todos modos no podemos desconocer las prácticas que discuten esa perspectiva y promueven abordajes más creativos y disruptivos que provocan en los diferentes actores de la comunidad educativa un ejercicio de reflexión y debate. Ejercicio que implica desmontar representaciones, revisar supuestos, miradas, realizar nuevas lecturas no como mero ejercicio académico, de estudio y discusión, sino como desafío para revisarnos a nosotras mismas y desde esa reflexión habilitar otros discursos, propuestas y prácticas educativas. Muestra de ello son los debates y ejemplos que este libro compila.

## Las efemérides: una oportunidad para pensarnos

*De cada día nace una historia  
porque estamos hechos de átomos,  
estamos hechos de historias.*

EDUARDO GALEANO. Los hijos de los días. 2015

Tal como expresamos en párrafos anteriores, en el calendario escolar la conmemoración de las efemérides por medio de los actos escolares tiene un sentido explícito: se las considera como hitos para reafirmar la identidad nacional al tiempo que contribuye a la construcción de ciudadanía. La realización de esos actos se justifica entonces en la medida de su capacidad para ponernos en conexión viva con un relato de nuestro pasado, con nuestra pertenencia a un pueblo, a una nación con todas las identificaciones y contradicciones que esa historia común supone. Sin embargo, muchas veces el acto escolar no invita a comprender qué es lo que se está evocando sino, más bien, encubre lo que precisamente debería revelar y hacer experimentar.

Ante esto, pensamos que es posible hacer de los actos escolares, momentos convocantes en la vida de la comunidad educativa; con el objetivo de “otorgar una densidad semántica más amplia a la relación memoria, historia, educación” (Finocchio, 2009, p. 63). Desde esa perspectiva creemos que el acto escolar posibilita *la revaloración de la memoria colectiva*, una memoria que debe ser recuperada y cultivada constantemente.

Para que la lectura de nuestra historia sea viva y comprometida tenemos que abandonar la mera teatralización para pasar a la *recreación crítica y reflexiva* del acontecer evocado. Reflexión crítica fundada necesariamente en las preguntas que nos formulamos desde el presente, ya que tendrán fuerza explicativa en la medida que puedan ser resignificadas desde cada presente particular, como parte de un proceso más complejo y no de acontecimientos aislados (Zelmanovich, 1992). Por lo tanto, es indispensable la *conexión entre el acto escolar y la vida*

*cotidiana del aula donde se manifieste el trabajo del día a día escolar, se haga comprensible y susceptible de ser compartido por la comunidad en su conjunto* (Zelmanovich, 1992).

La revisión de la formación ciudadana, implica para nosotras interpelar las narrativas construidas en la historia escolar que han contribuido a incorporar en el imaginario la idea de identidades inmutables y homogéneas. Así, la escuela, y dentro de ella la historia escolar, podría contribuir a comprender el carácter histórico-político de nuestra diversidad si, como sostiene Grimson, se defiende la diversidad como patrimonio ideológico frente a “a todas las variantes del etnocentrismo” (Grimson, 2008, p. 61). Precisamente, en contraposición a la construcción de la homogeneidad de fines del siglo XIX y principios del XX vista como natural, las ciencias sociales en la escuela son una oportunidad para pensar la diversidad cultural no como realidad natural, tomada como entidad objetiva, sino más bien como construcción sociohistórica (Briónes, 2009, p. 37).

A la luz de lo dicho anteriormente resulta evidente que a pesar de las numerosas investigaciones en el campo académico sobre aspectos muy diversos de la historia social, cultural y política de nuestro país, aún es necesario seguir revisando las narraciones históricas en la escuela y alentar el debate sobre las actividades vinculadas con las efemérides, incluyendo a los actos escolares, para cambiar la mera reproducción teatral de personajes estereotipados y pasar a una transmisión cultural (Hassoun, 2002) ligada a la problematización, la recreación, la interpelación, la pregunta y de ese modo inscribirnos en la trama de las generaciones (Guelerman, 2006) que nos implica a todos, docentes, alumnos, miembros de la comunidad, como sujetos históricos y políticos. Como dice Siede “el aporte de las efemérides a la educación política de los estudiantes, radica en su potencial simbólico, porque todos los pueblos necesitan hitos, ritos y mitos pero acotamos su presencia en la enseñanza de las ciencias sociales, porque también necesitan oportunidades para recrear críticamente lo que han recibido como legado” (2007, p. .229).

En ese sentido, las efemérides relativas a la construcción del Estado Nacional son momentos que recuperan un proceso creador de representaciones sociales de muy larga duración y que constituyeron el inicio de la comunidad imaginada: la nación argentina, comunidad que recrea, discute, profundiza esas representaciones y conforma la memoria colectiva. Por ejemplo los festejos del centenario (1910 y 1916) y del bicentenario (2010 y 2016) de la revolución de mayo y la independencia suponen diferentes interpretaciones de ese pasado y diversos modos de representación en el espacio público y escolar. Por ejemplo en nuestra escuela en ocasión del bicentenario de la independencia organizamos el acto recuperando el concepto minga, palabra quechua que remite al trabajo comunitario. Para esa ocasión seleccionamos y resignificamos en los debates, el acta de la independencia y decidimos pensarnos en diálogo con Latinoamérica seleccionando un repertorio musical que nos abrazara con el continente<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Por ejemplo chacarera del olvidao, el pescador, la maza.

A nuestro juicio la encrucijada en que estamos como país y como América Latina nos interpela para pensar ese pasado, de modo plural, situado, contradictorio, conflictivo, multicultural, plurinacional, plurilingüístico. Desde ese lugar creemos en la recuperación de la fiesta como espacio para compartir con la comunidad educativa una memoria común y en especial la búsqueda de un mundo más justo. Allí encuentra Siede su potencialidad política, porque las efemérides pueden ser tomadas como “una oportunidad para reconciliarse con las familias y contribuir a recuperar el lazo social debilitado por las murallas de la exclusión” (2007, p. 226).

Es por ello que nos preguntamos, tal como lo hace Valeria Flores, si ¿acaso quien sostiene que la educación es neutra no está protegiendo un orden del mundo que se mantiene gracias al aniquilamiento lento y violento de muchos cuerpos, no está anunciando su complicidad y lealtad con la injusticia, la opresión, la desigualdad, la explotación, componiendo un horizonte necropolítico para su tarea pedagógica?” (2019)

La escuela no es neutral pues quienes enseñamos tomamos posición respecto al sentido de la enseñanza. Es precisamente en el debate sobre los sentidos de la enseñanza y en este compartir nuestras experiencias situadas en el que se enmarcan los capítulos que componen este libro de cátedra, en los que intentamos reflexionar sobre la/s historia/a de todos y cada uno, de los sujetos excluidos, invisibilizados, para pensarnos polifónicamente, en tanto entramado de diversas experiencias sociales, políticas, históricas.

## Referencias

- Adamovsky, E. (2015). Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003, Buenos Aires, Booket, 2015
- Anderson, B. (1993) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bertoni L.A. (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Briones, Claudia (2009): “Diversidad cultural e interculturalidad ¿de qué estamos hablando?”, En, García Vázquez, Cristina (comp.) *Hegemonía e interculturalidad. Poblaciones originarias y migrantes. La interculturalidad como uno de los desafíos del siglo XXI*, Prometeo Libros, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1996) Espíritus de Estado. *Revista Sociedad*, n°8: Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.
- Carretero y Kriger, (2006) La usina de la patria y la mente de los alumnos. en Carretero, M, Rosa, A. y González, M. F. (comps.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. (pp.169-195). Buenos Aires: Paidós
- Carretero M. y Castorina J. (2010) *La construcción del conocimiento histórico*. Paidós, Buenos Aires.
- Cavarozzi, M. (1999) *Autoritarismo y democracia*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

- De Amézola, G. "Una historia incómoda. La enseñanza escolar de la Historia del Tiempo Presente", en Kaufmann, C. (dir.) (2003) *Dictadura y Educación. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Finocchio, S. y Lanza, H. (1993) *Curriculum presente, Ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Finocchio, S. (2009) *Historia, memoria y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia argentina reciente*. En Pagés, J y Gonzalez, M.P. (Comps.) *Historia, memoria i ensenyament de la historia. Perspectives europees i llatinoamericanes* (pp. 83-101). Barcelona: Servei de Publicacions UAB.
- flores v. (2019) *Ateneo de Educación, género y feminismo*. Universidad Nacional de Córdoba  
Recuperado de <http://escritosheticos.blogspot.com/2019/08/ateneo-educacion-genero-y-feminismos.html>
- Garriga M.C. y Pappier V. (2015) *La enseñanza del pasado reciente en la escuela. Experiencias pedagógicas en la escuela Graduada Joaquín V. González*. La Plata. Edulp. Libro de cátedra. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/67479/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/67479/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1)
- Grimson, Alejandro (comp.) (2007) "Introducción", en *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*. Edhasa, Bs. As.
- Grimson, Alejandro (2008): "Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad", *Tabula Rasa*, N° 8, enero, junio, Bogotá-Colombia. pp. 45-67
- Guelerman, S. (2001). *Escuela, juventud y genocidio. Una interpelación posible*. En Guelerman, S (comp.) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. (pp. 35-64) Buenos Aires: Norma.
- Hassoun, J. (2002). *Los contrabandistas de la Memoria*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.
- Rodríguez, L. (2014) "Historia de la Educación Latinoamericana: aportes para el debate", en SOUTHWELL, M. y ARATA, N. (comps) *Ideas de la educación Latinoamericana. Un balance historiográfico*. Buenos Aires, UNIPE, Ed. Universitaria. Pp. 66-70.
- Romero, L.A. (coord) (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Siede I. (2007) *La Educación Política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Svampa, M. (2010) *Civilización o barbarie. El dilema argentino*. Taurus. Buenos Aires
- Wainerman C. y Heredia M. (1999.) *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*. Ed. De Belgrano, Buenos Aires.

## CAPÍTULO 3

### Canciones de cuna. Hilos de una historia personal y colectiva

*María Cristina Garriga, Julieta Sahade, Natalia Ramundo,  
Patricia Mannarino y Cecilia Bustelo*

*Dorme minha pequena  
Não vale a pena despertar  
Dorme minha pequena  
Não vale a pena despertar  
Eu vou sair  
Por aí afora  
Atrás da aurora  
Mais serena  
CHICO BUARQUE*

En estos tiempos en que las condiciones históricas han cambiado dando origen a nuevos imaginarios sobre la infancia intentamos, no sin contradicciones, develar los sentidos que ligan estas infancias con otras pasadas, incluidas las nuestras, para indagar y advertir los hilos culturales que componen la polifonía de la diversidad que nos habita.

En casa, en la escuela, en los juegos, en la calle las canciones forman parte esencial de la cultura y del proceso educativo. De entre ellas las milenarias canciones de cuna son testimonios de un saber humano vinculado a lo emocional, a un modo de compartir el mundo entre el adulto que mece y el niño<sup>11</sup>. Esta iniciación a la palabra poética sigue su rumbo a medida que el niño crece y toma contacto con otros universos culturales (libros de cuentos, poemas, canciones, rimas).

La palabra nana procede del término latino “nenia” que significa “cantinela o lenguaje mágico”. Es un canto que se entona espontáneamente y rememora prácticas que se han legado de generación en generación y son parte de la vida cotidiana. Vida cotidiana que no está “fuera” de la historia, sino en el “centro” del acontecer histórico ya que es la verdadera esencia de la sustancia social” (Heller A. 1995, p. 42), en ella se conforma la “conciencia del nosotros” (Heller

---

<sup>11</sup> A fin de facilitar la lectura, el presente trabajo se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de las autoras.

A. 1995, p. 44) y es un lugar estratégico que ordena el universo de sentidos y, tal como expresa Roxana Reguillo, posibilita

... pensar la sociedad en su compleja pluralidad de símbolos y de interacciones ya que se trata del espacio donde se encuentran las prácticas y las estructuras, del escenario de la reproducción y simultáneamente, de la innovación social... la cotidianidad es ante todo el tejido de tiempos y espacios que organizan para los practicantes los innumerables rituales que garantizan la existencia del orden construido. (2000, p. 78)

En la escuela, esa perspectiva, nos acerca a la metodología de la historia oral<sup>12</sup> que nos posibilita adentrarnos en la complejidad de la vida social a través de actividades concernientes al trabajo, la vida familiar, la comida, la salud, las diversiones, el consumo, entre otras, alentando la búsqueda de fuentes tales como la fotografía, las artes plásticas, la correspondencia, los diarios que “traen las voces” de múltiples sujetos anónimos, entre quienes nos contamos nosotras, los niños y las familias. Es por eso que apostamos al abordaje de problemáticas que rocen el cotidiano y la realidad social en contexto para promover la asociación de las ciencias sociales con los deseos, con el juego, con la exploración de sentidos.

¿Qué prácticas culturales reflejan las nanas? Sin lugar a dudas es una práctica ejercida mayoritariamente por mujeres. Y son las mujeres quienes atesoramos con mayor intensidad recuerdos intimistas y familiares. Aún el “género” sigue moldeando el qué y el cómo recordar. A los marcos sociales de la memoria: familia, religión y clase (Halbwachs) podemos sumarle el género como marco intenso.

Si se demanda algo en la vida privada, vamos a pensar en una mujer, porque los hombres están ubicados en la vida pública y nosotras estamos estereotipadamente puestas en la vida privada (Maffía Diana, 2006)

Madres y abuelas que caminan, acunan, se mueven cadenciosas y en forma de vaivén, se reiteran en diferentes culturas casi de forma mágica en algunos casos y por roces culturales, en otros. Rítmicas que se repiten casi iguales y letras que circulan sobre las mismas temáticas: un mal que está al acecho pero que quien canta protege, un padre que aún no llega, la naturaleza, una promesa de algo sabroso si el sueño llega y en varias ocasiones, con una impronta cristiana.

Focalizar la mirada y la escucha en las canciones de cuna implica recuperar la conexión y unión que se genera entre el niño y el adulto que le canta; ese cantar es un mimo, es cuidado, es “velar el sueño” desde las palabras, acompañándolo de arrullos y apapachos (abrazos y mimos).

<sup>12</sup> La historia oral recupera los testimonios de los sujetos que protagonizaron hechos históricos a través de la entrevista. En nuestro caso recogemos los testimonios relativos a las canciones de cuna que se cantaron/cantan de generación en generación en las familias quienes testimonian esas memorias.

Las sensaciones profundas y amorosas que nacen de estos espacios son genuinas, es un regalo que una generación le hace a otra, son tesoros difíciles de explicar con palabras, pero fáciles de transmitir.

Las nanas forman parte del acervo cultural de cada comunidad y es por ello que nos parece importante fomentar un espacio de transmisión de esas prácticas en el jardín. Como toda transmisión también incluye la posibilidad de recreación y reconstrucción, por eso, muchas veces encontramos gran variedad de versiones que propician conocer y recrear la memoria colectiva y el respeto por la diversidad.

## Primeras escenas

*Es la hora de hacer noni  
y me apuro por llegar.  
Voy llevando unos abrazos  
que te quieren acunar.  
Aunque ya me este' durmiendo yo te espero un poco ma's  
porque el sueño viene lindo si me hacés upa lala'.  
Noni noni. Canticuenticos.*

En una época signada por la velocidad, donde “gobierna” la inmediatez, detenemos el tiempo para generar espacios afectivos en los que compartimos miradas, juegos, arrullos, caricias, balanceos y rondas. Como se propone en el proyecto musical y editorial denominado “Apapachaditos, un arrullo de juegos”<sup>13</sup>, entregamos con ternura expresiones de nuestra cultura. En este apartado relatamos aquellas actividades del proyecto denominado Canciones de cuna. Hilos de una historia personal y colectiva, desarrollado en el ciclo lectivo 2017, que adoptó características similares en las salas amarillas del turno mañana y tarde.

En primer lugar, para la organización de los niños apelamos a la ronda como espacio de intercambio y de vinculación de unos con otros. En ella nos saludamos, conocemos a los compañeros, el paso a paso de la jornada y desplegamos distintos temas de conversación. Poco a poco se instala ese espacio de intercambio al ingresar a la sala del que todos participan con mucho entusiasmo.

Para iniciar el trabajo con las canciones de cuna, una vez iniciada la jornada con juegos que implican mucho movimiento, invitamos a los niños a “descansar” sobre sábanas extendidas en el piso, sentados o recostados, y cantamos canciones tales como: “arorró mi niño”, “Para dormir a un elefante”, “luna lanar”, “la canción de Martín” y escuchamos con el grabador “noni

---

<sup>13</sup> Está destinado a la primera infancia a cargo de Andrea Lelli, Carolina Vaca Narvaja y Ana Seguí, con la dirección de María Nella Férrez. En él se selecciona un repertorio de tradición con una selección oral de canciones, narraciones, nanas y cuentos cortos interpretados por artistas cordobeses y las voces de Abriendo Rondas. El CD está acompañado por un libro prologado por María Teresa Andruetto e ilustrado por El Esperpento, quién rescata escenas de la vida cotidiana y sus personajes están confeccionados con retazos de tela

noni”. Varios niños manifiestan conocer algunas de ellas, porque se las cantan para “ir a dormir”. Con el correr de los días los niños comienzan a hacerse “masajitos” (como llaman a los mimos en la espalda) y acunarse unos a otros.

Para guardar memoria de las canciones que vamos aprendiendo las escribimos en un “cordel de canciones” sobre un papel afiche que colgamos en una pared y en el que anotamos el título y la letra de las canciones para que las familias puedan llevárselas y cantar en casa



Cordel de canciones.



Los niños se acunan y cantan

Asimismo nos preguntamos cómo indagar sobre las canciones de cuna que cantan con las familias y decidimos preguntarles. Con tal motivo les solicitamos nos enviaran las letras de aquellas que se han transmitido de generación en generación y fotos donde estuvieran acunando a los niños. Las fotos familiares fueron comparadas con reproducciones de fotografías de otros tiempos y a partir de esa observación los niños pudieron advertir la continuidad de las “formas” de acunar. Las letras enviadas por las familias se sumaron al cordel



En la sala durante la escucha de canciones de cuna algunos niños se sacan las zapatillas espontáneamente para descansar sobre las sábanas. En ocasiones les ofrecimos peluches y muñecos para jugar a acunarlos. Algunos cantan, otros cierran los ojos y respiran profundamente y otros se mantienen sentados en el piso o en la silla.

A largo del desarrollo del proyecto las salas del turno mañana y tarde se comunican dejando “mensajes”<sup>14</sup> en los que narran las canciones que escuchan y las características y nombres de los muñecos armados por cada familia. Los niños escuchan con atención la lectura de esos

<sup>14</sup> Los mensajes consistían en pequeños textos, fotografías o alguno de los muñecos realizados por las familias.

relatos, observan los muñecos y fotografías comparando las canciones y trabajos efectuados por ambas salas.

Es preciso aclarar aquí que conjuntamente con el repertorio acercado por las familias, seleccionamos canciones de cuna latinoamericanas ya que a través de ellas nos llegan ecos, palabras, movimientos ancestrales lejanos y cercanos que nos constituyen identitariamente. Tal como expresa Claudia Salomone

Indígenas, africanas y mestizas, nos han dejado un legado que aún actualmente, entre vocalidades y arrullos, transmiten en cada siesta el imaginario lingüístico - cultural que adormece a hijos propios y ajenos. Por eso desde la etnomusicología invitamos a poner en agenda de docentes, investigadores, escritores y artistas, la búsqueda dentro de las tramas sonoras de las canciones de cuna, recuperar su performance no como exotismo de lenguas desconocidas en extinción, sino como auténtica resistencia a los intentos hegemónicos desde lo estético. (2016, p. 4)

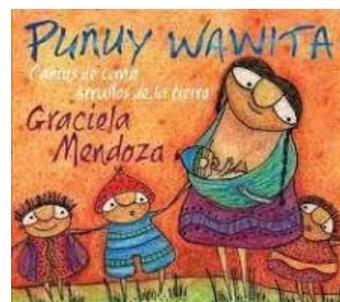
En ese sentido las voces de Beatriz Pichi Malen, Amparo Ochoa, Mercedes Sosa, Tonolec y tantas otras<sup>15</sup> nos vinculan con Latinoamérica, su memoria profunda y su idioma original. De ese modo los niños se acercan a otros tiempos, otros lugares, otras lenguas que comparten el denominador común de arrullar, acompañar el sueño. El cantar nuevamente esas canciones en la sala instala prácticas que contribuyen a la construcción identitaria de niños y docentes.

## Itinerarios particulares de las salas de tres años

### Sala amarilla. Docentes: Natalia y Patricia

*Puñuy, puñuy, puñuy, wawitay  
duerme, duerme, duerme, wawitay,  
cierra los ojitos, wawitay,  
que hay que descansar.*  
TERESA MENDOZA. Puñuy wawita.

En la sala presentamos a los niños un muñeco de tela llamado: “Cuyén”, y las canciones de: “Apapachaditos” (“abrazar con el alma” origen azteca) y “Puñuy Wawita” (“duerme niño de pecho” en quechua). Al mostrarles las cajas que contenían los cd preguntamos: “¿saben qué es esto? ¿Para qué se usa? ¿De qué se trata? ¿Qué tendrá dentro? Frente a estas preguntas algunos contestan: “¡Rondas!”,



<sup>15</sup> Ver al final del trabajo el repertorio seleccionado.

“¡No, si hay un bebé son canciones de cuna!”, “Si, pero hay nenes agarrados de las manos”. Leímos el título de la portada de “Puñuy Wawita” y los niños la asociaron con “palabras de bebés”, “la música que tiene se llama así”. Explicamos su significado y el nombre del idioma en que está escrito: quechua. Del mismo modo se les presenta el cd: “Apapachaditos, un arrullo de juego” que viene acompañado de un libro, cuya lectura hicimos en algunas ocasiones.

De ese conversar seleccionamos algunos diálogos que nos parecen muy significativos:

Natalia: ¿qué querrá decir Apapachaditos?

Isabel: chiquito

Benicio: bebito

Delfina: dormir

Patricia: ¿escucharon alguna vez la palabra “apapachar”?

Natalia: -dirigiéndose a Patricia- ¿querés que te apapache?

Patricia: ¡sí! `(Nos abrazamos)

Dante: ¡Ah! Es abrazo de oso!

Sebastián: Abrazo fuerte

Juana: es con amor

Patricia: ¡Sí, es un abrazo con el alma!



A partir de la incorporación de “Cuyen” les propusimos a los niños confeccionar sus propios muñecos de tela. Una de las docentes cuenta que de pequeña su abuela le hacía muñecas en tela para jugar y cuando leyó el cuento: “Blancanieves de la Tierra del Fuego” quiso hacer una muñeca parecida. Entonces con ayuda de su mamá confeccionaron a “Cuyen”. Esa anécdota motivó la decisión de los niños de contar con su propio muñeco en cuya fabricación participaron las familias.



A tal fin entregamos a cada niño una “almohadita” de tela como base para armar el muñeco que represente alguno de los personajes de los cuentos tradicionales leídos en la sala (lobos, brujas, caperucitas, etc.) y en el cuaderno de comunicaciones adjuntamos la siguiente nota:

Estimada Familia:

Los invitamos a participar del Proyecto Nanas y Rondas Latinoamericanas, un modo diferente de sentir nuestras tradiciones, que forma parte del proyecto institucional centrado en la diversidad cultural.

Por tal motivo reciben hoy en su hogar una “almohadita” para que entre todos los integrantes de la familia la transformen en un muñeco que represente al personaje seleccionado por su hijo/a en los cuentos escuchados en el jardín (anotados en la cinta de papel). Con esta actividad buscamos revivir la tradición del juego con muñecos de tela.

Para confeccionarlo y jugar con el muñeco de tela tendrán tiempo hasta el MARTES 12 DE SEPTIEMBRE. Ese día esperamos que lo envíen al jardín. Recuerden ponerle el nombre de su hijo/a. El muñeco retornará a los hogares a mediados de noviembre.

Pueden usar los materiales que quieran. Tengan en cuenta que debe ser resistente al juego de niños!!!

Esperamos que se diviertan creando y jugando en familia

¡Cualquier duda nos consultan!

¡Saludos! Natalia y Patricia.

Cada mañana incorporamos al repertorio mencionado más arriba canciones de cuna toba, azteca, otomí y mapuche. Conjuntamente con ellas se observan obras del artista plástico Reynaldo Rivera Rondón<sup>16</sup> (Perú)<sup>17</sup> cuya biografía presentamos a los niños y seleccionamos<sup>18</sup> algunas imágenes para analizar a partir de preguntas tales como: ¿dónde están las mujeres que aparecen en el cuadro? ¿Qué está haciendo? ¿Qué llevan en sus espaldas? ¿Por qué llevan a sus niños o bebés así? Los niños observaron atentamente las reproducciones de los cuadros y conversaron sobre el uso de las guaguas, explicando que las utilizan para trasladar y amamantar al bebé, porque ellas les permiten a las mamás tener las manos libres para trabajar.



Cholas. G. Rivera Rondón.

reproducciones de los cuadros y conversaron sobre el uso de las guaguas, explicando que las utilizan para trasladar y amamantar al bebé, porque ellas les permiten a las mamás tener las manos libres para trabajar.

A partir de esa observación los niños realizan dibujos inspirados en la obra de Reynaldo Rivera Rondón. Compartidos los dibujos decidimos confeccionar guaguas con friselina y

<sup>16</sup> Artista Plástico peruano. Pintura, Neofigurativa o Abstracta. Links para ver su obra [www.facebook.com/tucolor](http://www.facebook.com/tucolor), [www.facebook.com/obrasycolor](http://www.facebook.com/obrasycolor), <http://tucolorpreferido.artelista.com>

<sup>17</sup> El cuadro que se reproduce en esta página está disponible en: [https://www.google.com/search?rlz=1C1NHXL\\_esAR758AR758&sxsrf=ACYBGNRS680IWfAH-KlM8huBFfw\\_SahwA:1572620139239&q=rivera+rondon+pintor+cholas&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUK-Ewi794\\_GosnIAhUZH7kGHYJUD7QQsAR6BAqJEA&biw=1360&bih=576#imgsrc=Gw9u05GzNPfRmM:](https://www.google.com/search?rlz=1C1NHXL_esAR758AR758&sxsrf=ACYBGNRS680IWfAH-KlM8huBFfw_SahwA:1572620139239&q=rivera+rondon+pintor+cholas&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUK-Ewi794_GosnIAhUZH7kGHYJUD7QQsAR6BAqJEA&biw=1360&bih=576#imgsrc=Gw9u05GzNPfRmM:)

<sup>18</sup> De las diferentes imágenes utilizadas en la sala reproducimos en este trabajo Cholas

decorarlas. Una vez elaboradas convocamos a los niños de las otras salas para cantar canciones de cuna y jugar con los muñecos utilizando las guaguas.



A medida que los muñecos llegan al jardín cada niño presenta el propio con mucho entusiasmo, indicando su nombre, qué miembros de la familia habían participado en la confección, a qué y cómo jugaron con ellos, etc. Muchos niños se animaron a hacerles preguntas a sus compañeros y en ese intercambio se advirtieron avances en la expresión oral.

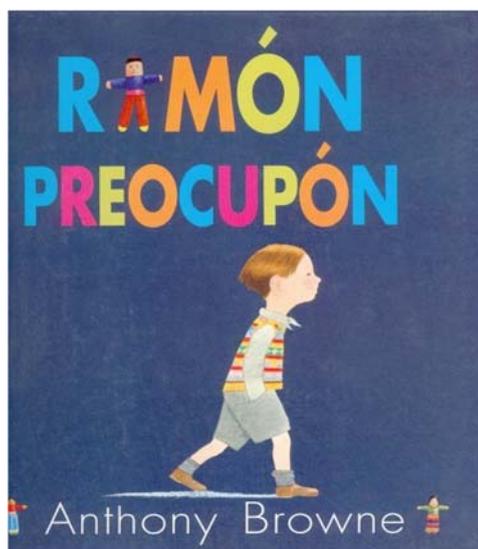
Para guardar todos los muñecos armamos una gran caja de cartón cuyos lados fueron dibujados por los niños.



Poco a poco los muñecos comenzaron a ser parte de los momentos de escucha de las canciones de cuna y de diálogos más que jugosos. En la rondas quisieron incorporar los muñecos de tela pero se hacía difícil tomarse de las manos para jugar. Este problema dio el pie para incorporar las guaguas en los diferentes juegos ya que les permitían tener las manos libres.

En ocasión del día de la tradición y, a modo de cierre del proyecto, planificamos una clase abierta para la cual los niños seleccionaron las canciones de cuna que querían cantar con sus familias. Para no olvidarlas las escribimos en una cartelera que sirvió de guía durante la clase abierta en la que se entregó a las familias una copia de la misma como programa. En el salón donde se llevó a cabo la clase abierta se expusieron las producciones de los niños inspiradas en las obras de Rivera Rondón.

Para iniciar esa clase abierta leímos y proyectamos Ramón Preocupón<sup>19</sup> de Anthony Browne. Lectura que todos los presentes escuchamos atentamente y ofició de apertura al repertorio de canciones de cuna que entonamos a coro, mientras niños y adultos acunamos los muñecos. Al finalizar el encuentro se regala a cada familia un folleto y un CD con las canciones y con escrituras hechas por los niños.



### Sala amarilla. Docentes: Cecilia y Patricia

*O olec, o-o-o- lec  
Dó ochi yalqalec  
Dó ochi dó ochi yalqalec  
Dó ochi dó ochi yalqalec  
Ten so taxade na yitaiqueca,  
Quoilala, yalqalec  
Yalqalec do ´ chi  
Yalqalec do ´ chi*  
Canción de cuna toba. Tonolec.

Cada día la jornada de la sala tiene un espacio de escucha de canciones de cuna latinoamericanas que recuperan las profundas voces de América, a las que sumamos aquellas que aportan las familias.

<sup>19</sup> Ramón es un niño que no puede dormir. Su abuela que conoce sus miedos le regala un quitapenas con el cual el niño puede vencer sus miedos y dormir.



Tal como se describe en la sala amarilla del turno mañana decidimos enviar a cada familia la silueta de un muñeco (confeccionado en tela) para que cada familia fabrique un muñeco y les solicitamos le pusieran un nombre y escribieran un relato que diera cuenta de cómo y quiénes lo armaron.



Madres, padres, abuelos, tíos se implican fuertemente en la confección de los muñecos y en cada uno de los relatos que acompañaron a los muñecos se despliegan sentimientos y sensaciones propias de cada historia familiar.

Cada niño presentó a sus compañeros el muñeco y el relato. Al mismo tiempo que iban reconociendo sus nombres reconocían a quién pertenecía cada muñeco y recordaban las historias de cada uno. De todas esas múltiples y ricas historias seleccionamos las tres que transcribimos a continuación.

Federico:

*Al muñeco lo transformamos en un niño y le pusimos de nombre "Don Paco". Lo llamamos así porque fue el primer sobrenombre de Francisco.*

*En la transformación participó toda la familia y la abuela Norma. Nos gustaría contar el porqué de algunas partes.*

*El chaleco y el gorro fueron tejidos por la abuela. Ella le tejió a cada uno de sus diez nietos estas prendas. Es el día de hoy que los chicos las usan. Las alpargatas fueron un regalo que le hicieron a Juan Cruz, hermano mayor de Fran, como eran tan pequeñas nunca las pudo usar y las guardamos de recuerdo. Cuando estábamos pensando en cómo hacer los zapatos, ¡papá se acordó! Las buscamos y las probamos ¡eran geniales!"*

*El pantalón está hecho con la tela de una remera de la tía.*

*La cara y el pelo los hizo mamá con la ayuda de Pilar.*

*Transformamos la silueta en una niña llamada "Mango".*



Inés:

*Desde muy chiquita, Ine, bautizó como Mango a la protagonista de las historias que inventábamos a la hora de dormir. Fabricamos su ropita (pijama) con recortes de tela con la que hicimos un pijama para Inés.*

*Para el pelo, Ine, eligió lana rosa que le dio su abuela Mary.*

*Para los ojos, usamos botones verdes que tenemos guardados en un frasco y la nariz y boquita las bordamos. Los cachetes y cejas las pintó Ine con lápices de colores.*

*El martes a la noche Ine durmió con Mango y escucharon un cuento que leyó su papá.*



Bauti:

*En la semana previa al receso invernal le mostré a Bauti la silueta propuesta y le conté la actividad, cabe mencionar que en un principio la misma no le interesó.*

*Luego con el pasar de los días, le propuse objetos que pudieran oficiar de ojos y nariz, logrando así que él sólo lo observe por brevísimos momentos y sin prestar mayor atención. A raíz de ello pensé en iniciar el muñeco yo y así cuando me viera trabajando en él, se sumaría al proyecto. sin embargo terminé colocando el cabello yo sola.*



*Al día siguiente insistí con la tarea y apoyé algunos objetos para crear los ojos y la nariz mostrándole las posibilidades nuevamente sin obtener éxito.*

*Al correr los días, y ya a mediados de las vacaciones, le propuse colorear el muñeco con lápices acuarelables y allí pintó la cara del mismo con color marrón y remarcó la boca que yo le había dibujado. Se entretuvo un buen tiempo señalando ojos, nariz y boca, mientras realicé el corazón y se lo cosí.*

*Dos días después busqué varias telas, se las mostré y le dije que con ellas íbamos a hacerle la ropa al muñeco. Entonces le consulté cuál podríamos utilizar para realizar el pantalón. él seleccionó una pero al momento de confeccionarlo me quedó chico y no le entraba, por lo tanto elegimos otra tela y cosí el pantalón (esta vez sí le quedó).*

*Aún así me inquietaba no lograr que él jugara y se interesara en la actividad con mayor entusiasmo. en función de esto decidí ofrecerle algo “atípico” a su cotidianidad y a la vez común. De esta manera resolví hacer del muñeco un coya andino que representa parte de la cultura latinoamericana, poco difundida, atípica en los medios masivos de comunicación y en las actividades culturales de nuestra ciudad.*

*Así nació “Pincu” un collita que está acompañado por un animalito llamado LLama y un instrumento musical de la cultura andina llamado pincullo o pinkuyo (he aquí el elemento “común”. al menos para nuestra familia ya que en casa existen músicos y una variedad de instrumentos al alcance de la mano que le dio nombre a nuestro muñeco.*

Cada relato, particular y único, nos conmovió no solo por el contenido sino también por la dedicación y el compromiso que cada familia asumió con la sala y con la escuela, acompañando este proyecto que supuso reconocer y reconocernos en la multiplicidad de historias y voces que portamos y que nos ligan a tiempos y espacios tan diversos.



Muñecos y mensajes que comparten con los niños del turno mañana



Al finalizar el proyecto, se desarrolló una clase abierta en la que jugamos y cantamos con las familias. Los papás de tres niños tocaron y cantaron canciones de cuna con diferentes instrumentos (guitarra, contrabajo y batería) al mismo tiempo cada familia acunaba a su hijo, que a su vez acunaba su muñeco y las voces, al principio susurrantes, se transformaron en un gran coro. El amoroso clima del encuentro fue destacado por todos los presentes que se sintieron parte de un entramado colectivo en el que rememoraban experiencias de la propia infancia.

El pasado se entrelaza con el presente en la pluralidad de voces, hilos lejanos y cercanos de tantas infancias, en un movimiento colectivo que expresa las huellas de las historias que nos componen y los deseos de construcción de futuros más plurales.

## A modo de cierre

*Duerme, duerme negrito,  
que tu mama está en el campo, negrito...  
Duerme, duerme negrito,  
que tu mama está en el campo, negrito*

El proyecto permitió acercarnos a los niños desde un lugar distinto, todos pusimos el cuerpo y el vínculo se fortaleció, nos sentimos parte de su historia compartiendo aquello que es del ámbito familiar y "privado" y los hicimos partícipes de nuestra propia infancia con aquellas canciones de cuna que nos cantaban para dormir. La propuesta atravesó las paredes de la sala y llegó a los hogares sensibilizando a las familias que se involucraron y participaron activa y reflexivamente. A todos nos regaló el poder "salir/bajar" de la rutina y vorágine cotidiana para mirarnos y priorizar lo vincular, detenernos en lo importante de jugar, de perdernos en recuerdos, de regalarnos una caricia, una mirada o un abrazo. Volvimos a asombrarnos al jugar a la ronda y cantar canciones de cuna latinoamericanas que nos traen los ecos de espacios y tiempos que nos constituyen social e históricamente porque es solo con "otros" que "somos"

La apuesta a las canciones de cuna para la enseñanza de las Ciencias Sociales significa, en nuestra práctica docente, recurrir a la riqueza de análisis que las mismas originan, a la potencialidad de la vida cotidiana y de los relatos orales, sobre la base de la escucha, el diálogo y el intercambio.

Paralelamente, habilitan recorridos que jerarquizan el lugar del cuerpo y de los sentidos en las prácticas de enseñanza. El cantar, el acunar en tanto práctica social heredada, da sentido a un saber que no solo se sustenta en sus formas más consagradas y formalmente reconocibles sino que inaugura otras tantas posibles. Disfrutando y sintiendo, también se descubre, se complejiza, se transmite, se aprende.

De algún modo construimos filiaciones con el pasado y en esa filiación recuperamos voces y melodías que hace largo tiempo sonaron en estas y otras latitudes americanas para identificarnos con ese nosotros plural, histórico, contradictorio, heterogéneo e indagar las huellas sociales que nos constituyen y permanecen en nuestras voces y cuerpos y mirar desde ellas el presente para narrar, escribir y "nombrar nuestras prácticas, para crear nuevas experiencias" (Wainstok, C. 2014), reconocernos como docentes en la historia cotidiana del aula y desde ese espacio compartido imaginar otros mundos más igualitarios, más libres y esperanzadores.

## Referencias

- Álvarez Gabriela Fernanda. (2011) Los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación. Tesis de la *Maestría en Escritura y Alfabetización*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.
- Browne, Anthony. (2006) Ramón Preocupón. Buenos Aires. Fondo de cultura económico.
- Candau Manuel. (2001) *Memoria e identidad*. Buenos Aires. Ediciones del Sol.
- Cátedra abierta intercultural. (2016). Mundos de infancia. La Plata, La grieta.
- Dufour, Sebastián. (2013) Luna con duendes. Canciones, arrullos y susurros para la hora de dormir. Buenos Aires. Editorial Capital Intelectual. Libro y CD
- Fernández Poncela, Anna M. (2005) "Canción de cuna, arrullo o desvelo". Anales de antropología, volumen 39-II, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Las lenguas y las canciones de cuna de los inmigrantes*" Editado por la comuna de Berisso.
- Heller, Agnes (1995). Historia y vida cotidiana. Buenos Aires, Grijalbo.
- Maffia, Diana. (2006) Epistemología feminista: por otra inclusión de lo femenino en la ciencia. Recuperado de <http://dianamaffia.com.ar/archivos/Epistemolog%C3%ADa-feminista.-La-subversi%C3%B3n-semi%C3%B3tica-de-las-mujeres-en-la-ciencia.pdf>
- Parodi, Verónica. (2017) Bordando Nanas (Con hilos de amor). Editorial Del Naranja. Libro y CD
- Roberts, Cintia. (2017) Nidos que arrullan. Nanas cantos y arrullos de América Latina Buenos Aires. Editorial Ojoreja. Libro y CD
- Salomone Claudia. (2016) Acunando la memoria. Segundas Jornadas de Literatura para niños y su enseñanza. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.9353/ev.9353.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9353/ev.9353.pdf)
- Reguillo, Rossana. La clandestina centralidad de la vida cotidiana. En Lindon Villoria A. (2000) La vida cotidiana y su espacio-temporalidad. España. El Colegio Mexiquense, A.C.: *Anthropos*. 77-94 Recuperado de <https://rolandoperez.files.wordpress.com/2009/02/laclandestinacentralidaddelavidacotidiana-por-rossanareguillo.pdf>
- Wainstok, Carla (2014). De nombres y pedagogías. Actas del congreso UTE-CTERA. Recuperado de <http://congresoute2014.blogspot.com.ar/>

## Repertorio de canciones de cuna

- Duerme duerme negrito. Anónima.
- Tonolec. Charo Bogarin y Diego Pérez. (2017) MITAI cantos nativos para niños. CD
- Ross Marilina. (1974) Album Estados de Ánimo. LP. RCA
- Szachniuk Nadia (2016) Album Luna atrás. CD Estudios los elefantes e Ideo Music, Buenos Aires. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=pO-YmqJQ2yQ>
- Amparo Ochoa. Canción para mi niño.
- Beatriz Pichi Malen Canción para dormir a un niño

Canticuenticos. Noni noni

Casa de la cultura de la calle. Canciones de cuna

Cecilia Echenique. Canciones de cuna

Chico Buarque. Acalacanto

Hyadi. Canción de cuna otomi

Liliana Herrero y Luis Alberto Spinetta. Canción de cuna costera

Margarita Lagos. Villancicos. Canciones de cuna.

María Elena Walsh. Canción para bañar la luna

Mercedes Sosa. Duerme negrito

Tonolec. Canción de cuna azteca

Tonolec. Canción de cuna toba

Tonolec. Duerme negrito

## CAPÍTULO 4

### La olla latinoamericana. Mañana habrá calabaza.

*María Cristina Garriga, Natalia González, Valeria Matschke  
y Flavia Vidal*

*Adentro del anillo del verano  
una vez los grandes zapallos escuchan,  
estirando sus plantas conmovedoras,  
de eso, de lo que solicitándose mucho,  
de lo lleno, oscuros de pesadas gotas.*

GALOPE MUERTO. Pablo Neruda

Este capítulo describe el proyecto denominado la olla latinoamericana correspondiente al área Indagación del ambiente<sup>20</sup> del nivel inicial, el cual fue desarrollado en el ciclo lectivo 2017. Tal como su nombre lo indica remite a la diversidad cultural latinoamericana, haciendo foco en la alimentación, no solo desde una mirada biológica sino desde múltiples perspectivas. El objetivo del mismo consiste en acercarnos a Latinoamérica, a sus voces y tradiciones, en este caso culinarias, recuperando los hilos profundos que se entretajan en ellas, de modo de, tal como sostenemos en el capítulo uno, abrir el diálogo entre todos los actores<sup>21</sup> de la comunidad educativa en pos de pensar “lo diverso” como constitutivo y propio de “lo nuestro”.

En ese sentido entendemos la alimentación como una práctica social que instituye saberes, valores, en que se advierten la incidencia de los diversos procesos históricos y se expresan las diferencias sociales. Al mismo tiempo las tradiciones culinarias en “tanto conjunto de normas y prácticas compartido y ejecutado por un grupo social o cultural en un período vivido o imaginado como estable” se refieren “tanto a la selección de alimentos como a todos los procesos de manipulación o transformación para consumo del grupo”, como “al origen y al recuerdo de alto valor simbólico y readaptado culinaria y gustativamente” (Kaplan y Carrasco 1999, p.12. En

---

<sup>20</sup> Tal como es denominado el trabajo interdisciplinario entre las Ciencias Naturales y Sociales en el proyecto curricular de la escuela para el nivel inicial (aún en debate). En dicho proyecto se expresa la opción por el planteo de situaciones problemáticas de la vida cotidiana que implican categorías de análisis de ambas áreas de conocimiento, permitirá aproximar la propuesta a un enfoque de Ciencia Tecnología, Sociedad y Ambiente CTSA- favoreciendo el diálogo y la integración de saberes, evitando la fragmentación y apuntando a la problematización

<sup>21</sup> A fin de facilitar la lectura, el presente trabajo se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de las autoras.

Carrasco Henríquez 2004) que responde a un sistema organizado de normas, prácticas, combinaciones y significados.

Por tales motivos y como inicio del itinerario que en este capítulo desarrollamos, resulta interesante compartir un fragmento del texto de de Certeau La invención de lo cotidiano:

*... las conductas alimentarias constituyen un dominio donde la tradición y la innovación importan de igual modo, donde el presente y el pasado se mezclan para atender la necesidad del momento, proporcionar la alegría del instante, adecuarse a la circunstancia...*

*... mi mirada infantil había visto sabores, olores, colores. Ya conocía todos estos ruidos: el silbido del agua que empieza a hervir, el chisporroteo de la grasa que se derrite, el batir para suscitar una extraña anamnesia en la que se reactivaban en fragmentos antiguos sabores, experiencias primitivas, de las que era la heredera y la depositaria sin haberlo deseado... algo que me llegaba al cuerpo y que me agregaba al gran cuerpo de las mujeres de mi linaje, para incorporarme a su legión anónima. (de Certeau, 1999, p. 44).*

Tal como escribimos en el proyecto curricular del nivel inicial y se desprende de la escena transcrita, la vida cotidiana nos tiene como protagonistas y actores (todos formamos parte de la vida cotidiana de nuestra sociedad, somos, al mismo tiempo, sujetos de reflexión y objetos de estudio) y es en ella que es posible reconocer la heterogeneidad de las relaciones sociales, lo individual y lo colectivo, las elecciones y los modos de producir conocimiento, la interacción que los sujetos establecen con la naturaleza.

La alimentación forma parte de la vida cotidiana y no es solo una respuesta a necesidades biológicas ya que no puede obviarse su carácter identitario, social y cultural. En ese sentido Françoise Héritier-Augé afirma:

*la alimentación es el cimiento a partir del cual se desarrollan identidades individuales y colectivas. Como todo hecho social, la alimentación de un grupo, de una categoría social o de una sociedad constituye un sistema, un conjunto de representaciones, saberes y prácticas que se distinguen de otros sistemas alimentarios. Este aspecto es el que ha sido más ampliamente estudiado por los antropólogos: la alimentación que encarna y cristaliza las diferencias culturales e identitarias y la cual se erige como uno de los fundamentos históricos de las sociedades, las regiones, las familias (2009, p. 1)*

En ese marco nuestra decisión fue profundizar en alimentos como el zapallo que junto al maíz y el poroto, fueron la base de la alimentación de los Incas, Aztecas y Mayas antes de la conquista española y se encuentran entre los cultivos más antiguos de América. En el caso de

Argentina<sup>22</sup> es propio de las zonas del Noroeste y Noreste. De la mano del zapallo recordamos los relatos míticos, las prácticas de cultivo y los sabores que guarda el cotidiano familiar descubriendo los lenguajes fundamentales deletreados en los detalles, en las recetas que reflejan el mestizaje cultural entre indígenas, europeos y africanos propio de Latinoamérica, para acercar a los niños el concepto de soberanía alimentaria y favorecer la estima del trabajo de los hombres y las mujeres que cultivan la tierra.

Desde esa mirada, recorrimos diferentes lugares: la muestra itinerante Sabores precolombinos, ubicada en la planta baja y la sala etnográfica<sup>23</sup> ubicada en el primer piso, ambas del Museo de Ciencias Naturales de La Plata y los puestos de venta que Productores manos de la tierra poseen en calle 47 y 1, Facultad de Ingeniería.

Al mismo tiempo que se desarrolla la indagación sobre el zapallo y las recetas, que de generación en generación se transmiten entre las familias de la sala, vamos construyendo memorias que posibilitan reconocer aspectos culturales de diversas regiones de Argentina y Latinoamérica fundidas en ese nosotros de la sala. Esas prácticas cotidianas, moleculares de reflexión inician el camino para pensarnos y traer los hilos de esas múltiples historias a través de los olores, los sabores, las texturas del cocinar.

## Itinerario

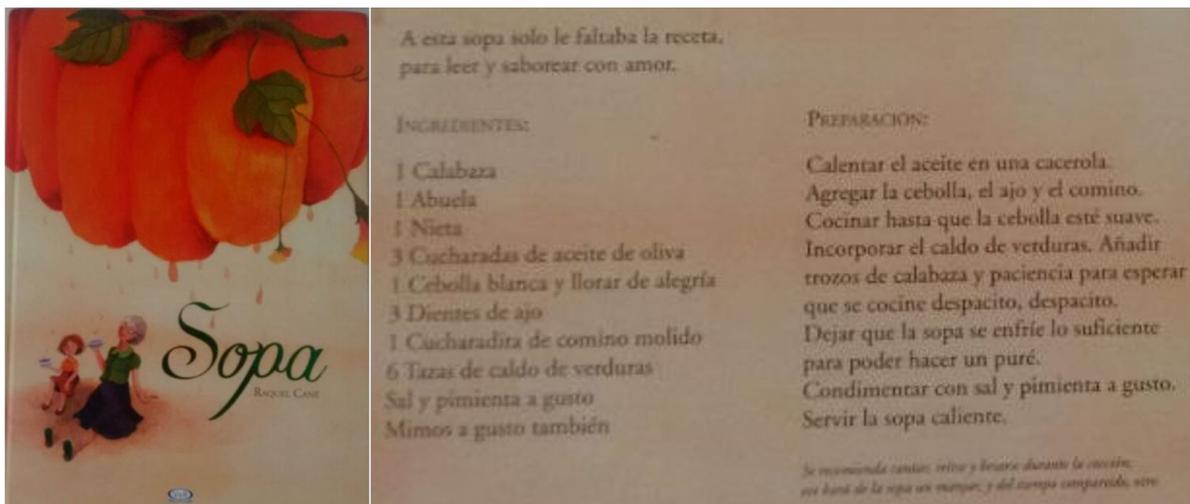
*Nos dimos cuenta de que ambos -el zapallo y la escritura- se parecen en la manera de germinar, de brotar y de crecer*

IRIS RIVERA. 2008

El recorrido en la sala se inició con la lectura del cuento “Sopa” de Raquel Cané, en el que imágenes y texto relatan la relación entre una abuela y su nieta, relación en la cual la sopa de zapallo cumple el rol de reconfortar y crear recuerdos que se transmiten de generación en generación. De la mano de esas imágenes y lectura nos sumergimos en el mundo de los alimentos (en este caso el zapallo) y las historias que nos dan significados y nos van constituyendo identitariamente.

<sup>22</sup> Hoy las regiones de mayor producción son: Noroeste (Salta y Jujuy), Noreste (Formosa y Chaco); Central (Santiago del Estero); Andina (Mendoza); Buenos Aires (Sur y Sudeste); Valles del Río Negro y Neuquén; pero en la mayoría de las provincias del centro y norte del país se puede producir (Figura 2) (CNA, 2002).

<sup>23</sup> En esa sala hicimos foco en la vitrina destinada a mostrar la alimentación de los pueblos originarios del actual Noroeste argentino.



Una vez leído el cuento nos detuvimos en la siguiente frase: “cuando mi abuela servía la sopa algo pasaba” y a partir de ella nosotras contamos anécdotas familiares referidas a los olores, sabores que van entrelazándose con múltiples preguntas:

- ¿Cuáles son las tradiciones culinarias de las familias de la sala? ¿Qué significa cocinar? ¿Qué comparten en la mesa familiar? ¿Cómo hacer que los niños y sus familias se conecten con sus historias culinarias? ¿Utilizan el zapallo en la dieta cotidiana?
- ¿De dónde provienen los alimentos que consumimos? ¿De dónde proviene específicamente el zapallo? ¿Cuál es su origen? ¿Cómo debe cuidarse la planta? ¿Que requiere para su crecimiento? ¿cómo son sus semillas, y cómo y cuándo deben sembrarse? ¿Qué trabajos realizan los que se encargan de cultivarlo?
- ¿Por qué hay un ritual a la madre tierra que se denomina Pachamama?

Las preguntas nos estimulan para indagar en los hogares sobre historias y recetas con zapallo para lo cual invitamos a las familias a compartir esas recetas que son historia. Transcribimos a continuación la nota que con ese fin enviamos a las familias.

*Estimadas Familias:* en el marco del proyecto “La olla latinoamericana de ayer y de hoy”, cuyo propósito consiste en acercar a los niños al concepto de soberanía alimentaria a través del reconocimiento de la multiplicidad de alimentos producidos en América. Latina y del trabajo de hombres y mujeres para producir esos alimentos que conformaron y conforman la dieta alimentaria y con sus sabores y olores nos contactan con otros tiempos y otros espacios. Descubriendo así como *la comida resignifica y da sentido a nuestra historia.*

El recorte que se seleccionó en la sala es *el Zapallo*, por ello los invitamos a leer el cuento “SOPA” de Raquel Cané. Para sumergimos en el mundo de los alimentos y las historias que nos dan significados y nos van constituyendo identitariamente.



*Para pensar juntos:*

- “Cocinar nos da la oportunidad, muy rara en el mundo moderno, de trabajar directamente en nuestro favor, y a favor de la gente a la que damos de comer. ¿Hay alguna práctica menos egoísta, un trabajo menos alienante, un tiempo menos desaprovechado que preparar algo delicioso y nutritivo para la gente a la que quieres?” Michael Pollan.
- El alimento nos constituye molécula a molécula, pero eso no es todo. Comiendo nos amigamos, nos emparentamos, nos unimos.
- Actualmente la industria nos provee productos estandarizados de los que poco o nada conocemos sus ingredientes o procesos.
- La naturaleza y la cultura siempre variopintas, nos proveen de una diversidad que, si sabemos aprovecharla enriquecerá nuestra dieta y el día a día.
- Saber más sobre la alimentación nos da mayor libertad para disfrutar de algo tan cotidiano como la comida.

**Recetas de familia:**

Les solicitamos que nos envíen alguna **receta o anécdota familiar** que tengan como ingrediente principal **el zapallo**. De este modo nos acercamos a las memorias culinarias que de generación en generación se transmiten y posibilitan reconocer aspectos culturales de diversas regiones.

Desde ya muchas gracias.

Las maestras y niños/as de Sala Fucsia Turno Mañana.

La invitación se envió a las casas conjuntamente con un ejemplar del libro y un cuaderno para que cada familia cuente historias, anécdotas y recetas de Argentina o algún país Latinoamericano (dado que en la sala hay padres de diversas nacionalidades) que tengan como ingrediente principal el zapallo, como si estas fueran hilos en los que se irá entramando la identidad de cada uno y del grupo

## Las salidas

Las salidas educativas se iniciaron con una caminata por la zona universitaria próxima al jardín, conocida como Paseo del bosque, con el objetivo de iniciar la exploración del entorno de la escuela y con la intención de trascender el mero paseo y vincularnos con los relatos entrecruzados del pasado, del presente y con una forma de organización del espacio.

En esa caminata observamos una gran variedad de especies de árboles (álamos, robles, ombúes, sauces, eucaliptos), aves (palomas, benteveos, gorriones, cotorras) y múltiples senderos que nos conducen a diferentes lugares tales como el zoológico, el lago, el Museo de Ciencias Naturales, el observatorio. Ese andar nos proporciona los primeros datos del entorno que registramos fotográficamente.

## “Manos de la Tierra”. Feria de productores

Una vez efectuada la exploración mencionada recorrimos la feria de productores ubicada en calle 1 y 47 Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata que funciona los viernes de 9 a 15 hs. Dicha feria surge del Banco Social que es un proyecto de la Secretaría de Extensión de la Universidad, destinado a mejorar la producción local y a eliminar la intermediación entre los quinteros y los consumidores.



Antes de la realización de la visita conversamos con los niños sobre las características de las ferias en general y la feria de productores en particular.

Luego elaboramos algunas preguntas para hacer a los puesteros: ¿Dónde producen? ¿Cómo es el trabajo? ¿Por qué hacen la feria en ese lugar? ¿Cómo es la planta de zapallo? ¿Todos los zapallos son iguales? ¿Qué variedades existen? ¿Qué necesita para su cultivo? ¿Qué parte se usa para cocinar?

El día de la visita partimos desde el jardín caminando por las calles de las facultades hasta el patio de Ingeniería donde se ubica la feria. Una vez allí nos detuvimos en los diferentes puestos y los niños conversaron con los puesteros y les hicieron las preguntas ya citadas, obteniendo así información sobre las características<sup>24</sup> del zapallo, la modalidad de cultivo y sus variedades. Tomamos registro fotográfico del recorrido y compramos diferentes variedades de zapallos. Al mismo tiempo que observan detenidamente los alimentos prestan atención a la feria como un mercado diferente ya que los productores están relacionados con un proyecto de la UNLP.

Una vez en la sala dialogamos sobre lo observado y los niños nos dictaron la información que consideraron necesario registrar

### Exploración directa de los zapallos

En la sala, reunidos en pequeños grupos, observamos las características como: formas, texturas, color, consistencia, etc., de los zapallos comprados en la feria. Asimismo recurrimos a las lupas para la observación de las semillas (focalizando en características como color, olor, tamaños, etc.). Concluida esa actividad colocamos las semillas en una placa para secarlas y comerlas unos días más tarde.



A través de estas actividades acercamos a los niños al concepto proceso productivo y a las etapas que lo componen. En tal sentido exponemos diversas fotografías para ordenarlas cronológicamente (siembra de la semilla del zapallo hasta su cosecha, venta en la feria).

Por otra parte, con el objetivo de buscar información específica sobre las características del zapallo concurrimos a la biblioteca de la escuela y solicitamos ayuda a la bibliotecaria quien seleccionó varios textos para leerlos en la sala. De ese modo los niños se vincularon con un corpus de libros variados y conjuntamente con nosotras seleccionaron la información necesaria para el desarrollo del proyecto.

<sup>24</sup> Hortaliza rica en carbohidratos, vitaminas y minerales.

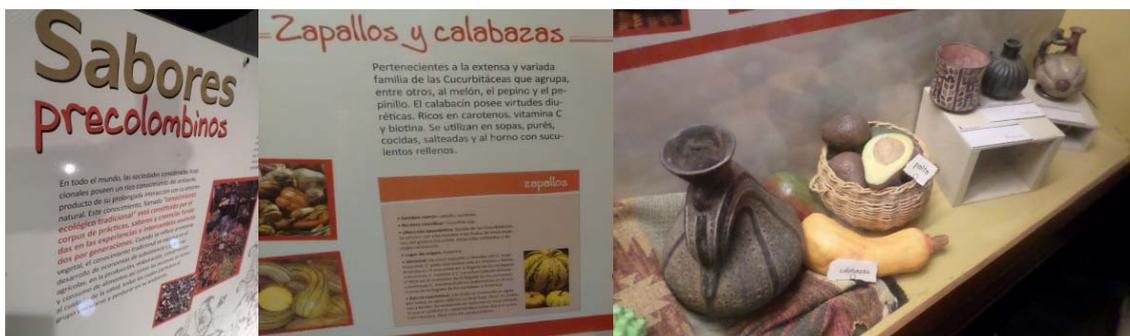
## Museo de Ciencias Naturales

Previamente a la visita al Museo de Ciencias Naturales con los niños nosotras recorrimos la muestra “Sabores precolombinos” y hablamos con la guía que tendría a su cargo la visita para que se detuviera con más énfasis en la descripción del zapallo.

La visita al Museo de Ciencias Naturales de La Plata implicó reconocer sus múltiples dimensiones, y entenderlo, no sólo como una institución, sino, también como lugar de constitución de subjetividades, hecho de espacio y tiempo, es decir de memoria visible y latente

En la sala conversamos sobre qué es un museo, sus características y funciones, y presentamos el itinerario de la visita explicitando que el objetivo de la misma era buscar información sobre la alimentación en América Latina para completar la ya obtenida en la biblioteca.

La mañana pautada para la visita iniciamos una caminata por las 3 cuadras del Paseo del bosque que nos conducen al Museo. En algunos momentos detuvimos la marcha para registrar con fotografías senderos, especies arbóreas y aves, observando algunas características para establecer algunas diferencias y semejanzas en general. La diagonal de los ginkgos nos condujo a la puerta del Museo custodiada por los esmilodontes. Allí nos esperaba la guía para acompañarnos a la muestra titulada “Sabores precolombinos”.



Las vitrinas de la muestra son observadas detenidamente por los niños al mismo tiempo que atienden la explicación que da cuenta de la diversidad alimentaria de América Latina y que posibilita ampliar y profundizar la información sobre el zapallo. En el texto de la vitrina, que la guía lee en voz alta, se especifica que el zapallo pertenece a la familia de las cucurbitáceas que agrupa entre otros al melón, pepino y pepinillo. El calabacín posee virtudes diuréticas y es rico en caroteno, vitamina c biotina. Se utilizan en sopa, purés, salteados y al horno con rellenos diversos. Esa información es interrumpida por la voz de varios niños que comentan que en sus casas se come puré de zapallo



Una vez finalizada la observación nos dirigimos al primer piso donde está ubicada la Sala Etnográfica denominada “Espejos Culturales”. Los materiales y objetos allí exhibidos pertenecen a pueblos originarios asentados en lo que hoy es el territorio argentino: onas, tehuelches, mapuches, tobas, chanes, guaraníes entre otros.

La exhibición que la mismo contiene se describe en la página web del Museo con las siguientes palabras:

Los grupos culturales no están representados en un pasado histórico sino que se mencionan los reclamos y luchas por sus tierras, memoria e identidad. En este marco, se proyecta un video que nos trae al presente de los grupos étnicos a través de escenas de la vida actual. Luego, en un juego de reconocimiento de lo propio y lo ajeno, se invita a reflexionar sobre la identidad, la cultura, la pluralidad, el sentido de pertenencia, el lenguaje, el territorio, las creencias. En este marco, el visitante también podrá preguntarse por su propia cultura.

En esa sala nos detuvimos frente a la pintura “El mercado de Añatuya” de Alfredo Gramajo Gutiérrez<sup>25</sup> (1918) analizando en ella: colores, espacio, ubicación de las personas, alimentos, vasijas. Al costado del cuadro se consigna un texto que leemos a los niños y transcribimos a continuación.



La fiesta de las ollas en la Quiaca

*“En octubre se celebra la fiesta de las ollas o mancafiesta, en la que pueblos de la puna jujeña y de los valles vecinos se reúnen en La Quiaca para el intercambio de vasijas, productos agrícolas y artículos de manufactura casera. En esta feria están siempre presentes las comidas regionales, la música y los bailes.*

<sup>25</sup> Nacido en Tucumán en 1893 fue el pintor de las costumbres del Norte.

*De Bolivia traen ollas, virques, tinajas, juros, platos de barro cocido. De la puna jujeña, tejidos de llama, barracanes, picotes, cordellates, chalonas, papas, chuño y ocas. De los valles vecinos frutas desecadas, semillas, sombreros ovejones y canastos.*

*Todas las diferencias están aunadas por el sentimiento hacia la Madre Tierra o Pachamama.*

*Con frecuencia la tierra es bendecida con chicha, bebida que identifica fuertemente a los pueblos andinos. Para su preparación son molidos los granos de maíz hasta convertirlos en una harina. En la concepción aymara, este procedimiento se relaciona con el pasaje del estado de aislamiento al de la unión, de la aspereza a la suavidad.”*

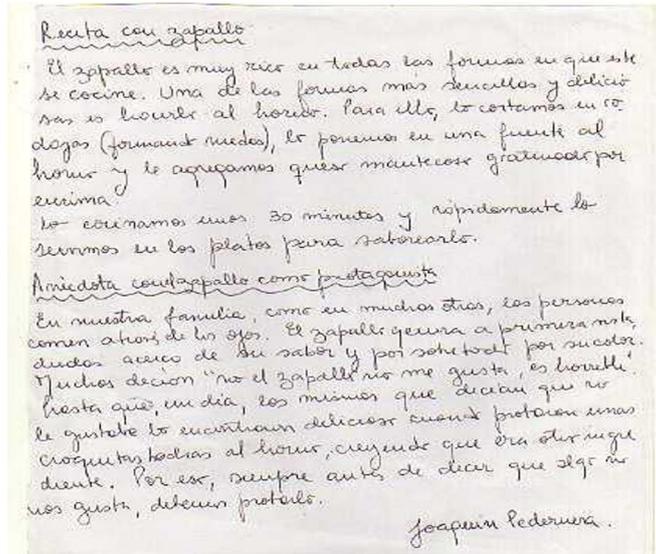
El mercado representado en el cuadro y los alimentos que en él se observan son comparados con la feria de productores que mencionamos más arriba. En esa comparación los niños advierten similitudes y diferencias en la organización del espacio, en los productos que se ofrecen y en los actores sociales que aparecen. A través de la pintura se aproximan a tiempos lejanos pero en los que visualizan similitudes y continuidades entre el mercado que reproduce el cuadro de Alfredo Gramajo Gutiérrez y las ferias de hoy.

Por último nos quedamos pensando en el porqué del nombre del cuadro y su vinculación con la Pachamama. Reconocemos que es necesario buscar más información y recurrimos al microcine de la escuela en el que proyectamos fragmentos de un video referido a la “soberanía alimentaria” (Educ.ar)<sup>26</sup>, que refleja la agricultura del noroeste de Argentina, la diversidad de productos que allí se siembran, el cuidado que los mismos requieren y el almacenamiento de semillas para el año siguiente. Además los niños pudieron observar la fiesta de la “Pachamama”, entendiendo que la tierra es dadora de vida y por ello hay que agradecer la cosecha.

El recorrido descrito hasta aquí proporcionó diferentes fuentes de información que nos adentraron en diversos tiempos, espacios, sujetos y relatos dando cuenta del trabajo de hombres y mujeres. Sabemos que tanto el edificio del museo como la organización de la información producen en los visitantes una “experiencia del tiempo”, en tanto nos remiten a la época de su construcción (S XIX) y a las diversas temporalidades que se conjugan en sus salas.

Una vez de regreso al jardín los niños comentaron, entusiastamente, la información relevada. Acto seguido seleccionamos algunas de las recetas enviadas por las familias, varias de las cuales concurren al jardín a contar sus historias culinarias. La narración en tanto testimonio de la vida cotidiana hace visibles los hilos identitarios y es ejemplo de la recreación de la cultura en ese migrar de un lugar a otro del que hablan los familiares que cocinaron con nosotros. Las recetas aportadas por las familias son compiladas en un recetario a modo de folleto. (Ver foto más abajo)

<sup>26</sup> Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/70921/la-produccion-de-alimentos-y-la-soberania-alimentaria-en-argentina>



Receta enviada por una de las familias.

Fotografías de los recetarios.

¿Sabías qué...?

Al ZAPALLO se lo llama ACHAMA O CALABAZA

Es una hortaliza (planta comestible que se cultiva en un huerto) de origen americano. Es muy nutritivo y de sabor dulce.

Estudios arqueológicos revelan que junto con el maíz y el poroto, el zapallo, fue la base de la alimentación de los incas, aztecas y mayas antes de la colonización española.

Propiedades:

- Ayuda a que funcionen bien la vejiga y los riñones
- Ayuda a bajar de peso
- Evita infecciones respiratorias
- Protege el estómago contra la acidez
- Es bueno para la vista, las uñas, huesos, piel, cabello y ojos.

Al exterior del cuerpo se utiliza el zapallo como:

- Refrescante en los estados febriles.
- Para combatir las quemaduras.
- Para calmar los dolores de cabeza se aplicará tajadas de zapallo cruda en la frente, varias veces.

Las semillas del zapallo son buenas contra las lombrices intestinales comunes.

SEMILLAS CROCANTE DE ZAPALLO

INGREDIENTES:

Semillas de zapallo, comino, cúrcuma, pimentón rojo (aproximadamente ¼ cucharada de cada uno), sal, aceite de oliva

PREPARACION:

Retirar las semillas del zapallo, limpiarlas bien sacándole la pulpa y secarlas. Ponerlas en un recipiente, agregar los condimentos y mezclar.

En una fuente para hornoponer un poquito de aceite de oliva y distribuir con una servilleta de papel. Poner las semillas en la fuente y al horno medio durante 10 minutos o hasta que estén crocantes.

Y listo!!!  
¡A disfrutar!!!

TORTA DE ZAPALLO

INGREDIENTES:

180 grs. manteca pomada  
300 grs. azúcar  
3 huevos  
250 grs. puré de zapallo (horneado)  
380 grs. harina leudante  
Esencia de vainilla

PREPARACION:

Batir la manteca con el azúcar a blanco y cremoso. Agregar los huevos de a uno, integrando con el puré de zapallo. Ir agregando de a poco la harina leudante a la preparación con movimientos envolventes. Incorporar la esencia de vainilla y llevar al horno cocinando a fuego moderado.

Identidad culinaria

La alimentación es un campo impregnado de metáforas y representaciones.

La elección de alimentos y la combinación que hace cada grupo, además de vincularse a los distintos ambientes, responden a sus creencias acerca de sus virtudes o efectos negativos. Acompañando eventos sociales, a veces dadores de prestigio o simplemente cubriendo una necesidad biológica, los alimentos son parte importante de nuestros rituales cotidianos.

Cada cultura suma una "identidad culinaria" que incluye la elección, formas de elaboración y consumo de los alimentos y las circunstancias de dar y recibir.

La comida resignifica y da sentido a nuestra historia...

"Cocinar nos da la oportunidad, muy rara en el mundo moderno, de trabajar directamente en nuestro favor, y a favor de la gente a la que damos de comer. ¿Hay alguna práctica menos egoísta, un trabajo menos alienante, un tiempo menos desaprovechado que preparar algo delicioso y nutritivo para la gente a la que quieres?"

Michael Pollan



“La Olla latinoamericana de ayer y de hoy: el Zapallo”

Escuela Graduada "J.V. González"

Salas: Azul y Fucsia

Turno Mañana

2016

PREPARACION:

Calentar el aceite en una cacerola. Agregar la cebolla, el ajo y el comino. Cocinar hasta que la cebolla esté suave. Incorporar el caldo de verduras. Añadir trozos de calabaza y paciencia para esperar que se cocine despacito, despacito.

Dejar que la sopa se enfríe lo suficiente para poder hacer un puré. Condimentar con sal y pimienta a gusto. Servir la sopa caliente.

Se recomienda cantar, reírse y besarse durante la cocción; eso hará de la sopa un manjar, y del tiempo compartido, otro.

¿POR QUÉ ES TAN IMPORTANTE VER, PENSAR, PROTEGER NUESTRAS SEMILLAS?

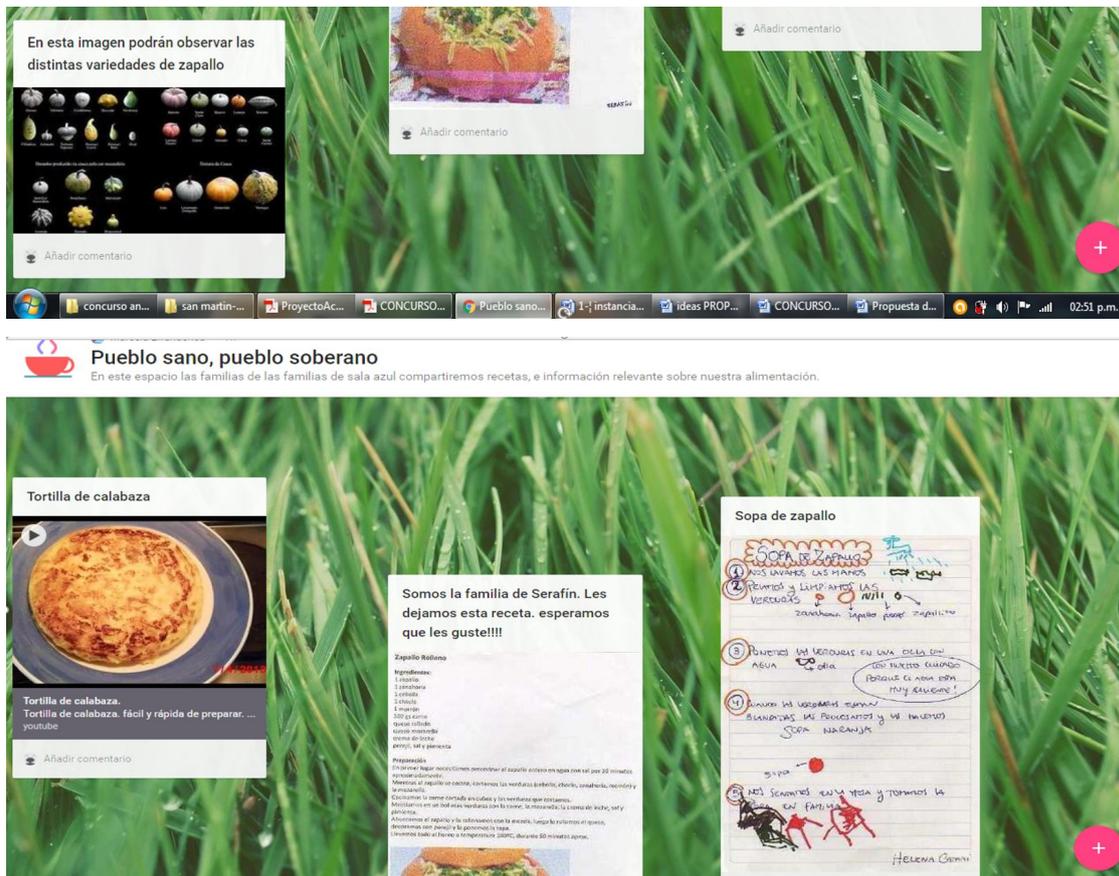
Biodiversidad en América Latina y El Caribe

“Alimento sano pueblo soberano”

Por último los niños propusieron hacer una reunión para agradecer a la Pachamama “todo lo que nos da” y degustar productos elaborados con zapallo. Organizamos la reunión y compartimos con la familia diferentes comidas con zapallo.

## El Blog

El cierre del proyecto consistió en el diseño de un blog para compartir con las familias la información relevada, la importancia de la producción de la tierra (manipulación de semillas, cuidado de huertas, etc.) y el recetario. Por otra parte se expuso todo el recorrido del proyecto en un stand que formó parte de una muestra en el hall central del jardín referida a la diversidad alimentaria latinoamericana, en la que los niños a partir de carteleras fueron ampliando sus saberes y conectándose con sus anécdotas personales y sabores familiares que van tejiendo esta urdimbre social diversa.



Dirección del mural digital: <https://padlet.com/mlerrandonea/9jpwle8q102i>  
Fotos de la muestra final. La olla latinoamericana



## A modo de cierre

*Mañana habrá calabaza asada,  
mañana habrá calabaza.*

MARIANA BAGGIO

Este proyecto iniciado con la lectura del cuento sopa nos conmovió y conmovió a las familias, abrió al mismo tiempo una multiplicidad de enfoques ya que a todo lo relatado anteriormente se suma la observación de cuadros de Berni, la lectura de la leyenda del zapallo<sup>27</sup> y el acercamiento al concepto soberanía alimentaria. Este último se desprendió de la entrevista a los productores, quienes enfatizaron el trabajo artesanal desde el cual resisten a los paquetes agroquímicos que poco a poco instalan las semillas genéticamente modificadas, combatiendo que los productores almacenen sus propias semillas. Si bien este tema no fue desarrollado profundamente con los niños, en el acto del 20 de junio, al que asistieron las familias, vinculamos las ideas de Belgrano sobre la agricultura con información referida a la soberanía alimentaria para luego contar el proyecto desarrollado en la sala. En un clima de encuentro en comunidad degustamos la sopa de zapallo realizada por una papa chef de la sala. Las familias se mostraron muy interesadas con estas temáticas y debatieron entre ellas, por lo tanto, les sugerimos algunas páginas web y les informamos de la realización de un blog para seguir indagando la temática.

Indagar sobre la alimentación y en especial el uso del zapallo en la dieta alimentaria de los pueblos americanos nos vinculó con esa “memoria sin lenguaje” (De Certeau, 1996, p. 46), tradiciones culinarias legadas de generación en generación, ejemplo de las cuales son las recetas compartidas por los niños. Este enfoque nos parece el más adecuado para aproximarnos a las experiencias, modos de vida de actores sociales muchas veces silenciados y recuperar los hilos que nos brindan información sobre las memorias grabadas en las prácticas cotidianas y, al mismo tiempo, desentrañar las relaciones de género en el universo de simbolizaciones y rituales que hacen de la alimentación una posibilidad para imaginar mundos más justos, más plurales.

<sup>27</sup> Disponible en <http://www.leyendasdelmundo.com/el-zapallo/>

## Referencias

- Cané, R. (2013). *Sopa*. Buenos Aires: Vergara y Riba Editoras.
- Carrasco Henríquez N. (2005) Antropología de los problemas alimentarios contemporáneos. Etnografía de la intervención alimentaria en la región de la araucanía, Chile. Tesis doctoral recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=5302>
- de Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana. Instituto tecnológico y de estudios superiores de Occidente.
- de Suremain, CH. E. et Katz, E Introducción: Modelos alimentarios y recomposiciones sociales en América Latina, *Anthropology of food*. Disponible en <https://journals.openedition.org/aof/6432>
- Dirección de Educación Inicial. (2005). *Orientaciones Didácticas para el nivel inicial- 4ª parte*. La Plata: DGCyE.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño curricular para la educación inicial*. La Plata: Dirección de Producción de Contenidos.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Garriga, M. C. (s.f.). Documentos de Coordinación del Área de Ciencias Sociales del Nivel Inicial.
- Herrera, R. V. (Ed.). (2016). *Biodiversidad. Sustento y culturas* (88).
- ONU (Ed.). (1987). El hombre y lo que come. *El correo de la UNESCO* (5).
- Rivarosa, A. (2012). *Aportes didácticos para nociones complejas en biología: la alimentación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rivera I. El zapallo y la escritura se parecen en la manera de germinar, de brotar y de crecer. En Revista *Imaginaria* 237. 12 de agosto de 2008 Disponible en: <https://imaginaria.com.ar/2008/08/el-zapallo-y-la-escritura-se-parecen-en-la-manera-de-germinar-de-brotar-y-de-crecer/>
- Serulnicoff, V. K. (2000). Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial. En A. Malajovich, *Recorridos didácticos en el nivel inicial*. Paidós.
- Siede, I. (2015). *Casa y jardín: complejas relaciones entre el nivel inicial y las familias*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Siede, I. (Mayo de 2015). El nivel inicial y la formación del ciudadano. (Educ.ar, Entrevistador)

## CAPÍTULO 5

# Mujeres y guerra de Malvinas. La trastienda de una propuesta para niñxs de 3er año de nivel primario<sup>28</sup>

*María Fabiana Bilyk, Beatriz Eugenia de la Canal Paz,  
Cecilia Elizabeth Diez y Mauro De Marzo*

### Mujeres y Guerra de Malvinas

La historia del conflicto bélico en las Islas Malvinas guarda para nosotros y nosotras silencios, historias no narradas y protagonistas no reconocidas. Conocer más sobre el tema nos motivó a una ardua búsqueda de mejores formas de proponer a lxs niñxs visibilizar el rol de la mujer durante la Guerra de Malvinas en las clases de Ciencias Sociales.

Las mujeres a las que nos referimos, entre otras categorías, fueron las enfermeras de la guerra quienes no sólo curaron heridas sino que fueron la contención psicológica de los ex combatientes. Su labor fue extraordinaria, su atención y su sabiduría médica fueron de imprescindible aporte. Son parte de nuestra historia. Estuvieron presentes en uno de los hechos que marcaría sus vidas por siempre; ir a la guerra con el fin de ayudar.

Pocos y casi nadie las recuerdan, sus historias fueron silenciadas como consecuencia de la insistente “desmalvinización” que los gobiernos buscaron instaurar. Cada una de ellas tiene una historia particular que merece ser contada, destacada y difundida. Ellas son las mujeres de la Guerra de Malvinas, veteranas que sufrieron las mismas secuelas que los ex combatientes y

---

<sup>28</sup> Este capítulo y el que sigue son relatos de experiencias donde presentamos la trastienda de una propuesta dando cuenta del trabajo de planificación realizado por los docentes y de su puesta en práctica con los mismos alumnxs. Por un lado se analizará el recorrido que realizamos como docentes al construirla, considerando las tensiones y temores que se nos presentaron, las discusiones llevadas a cabo y las decisiones tomadas. Por otro lado, analizaremos su puesta en práctica en el aula identificando las diferentes situaciones didácticas trabajadas con los alumnxs, teniendo en cuenta los recursos didácticos propuestos, las entrevistas realizadas, junto a las voces registradas de los niñxs y sus propias producciones presentes en los cuadernos. La primera escritura de estos capítulos fue presentada en las V Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género “Desarmar las violencias, crear las resistencias.” llevadas a cabo entre los días 10 y 12 de julio de 2018 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Para participar formalmente de dichas jornadas, el equipo docente debió dividirse en dos grupos que se encargaron de la escritura y presentación de las ponencias, quedando plasmado dicho trabajo en dos escritos que para este libro se constituyeron en capítulos, este y el que viene, el número 6. Cabe aclarar que durante el año 2017 esta propuesta didáctica fue planificada e implementada en las aulas por los docentes Fabiana Bilyk, Beatriz Eugenia de la Canal Paz, Cecilia Diez, Mauro de Marzo, Mariana Anastasio, Adelina Bauger, Flavia Reszes y Daiana Elisabeth Rossi.

que de a poco están empezando a contar sus vidas. Ellas son parte de nuestro testimonio histórico, ellas merecen ser escuchadas y reconocidas.

Nos preguntamos: ¿Cómo fue vivida la experiencia de las mujeres durante el conflicto de Malvinas? ¿Qué significados y narrativas emergen de dicha experiencia? ¿Cómo se resignifica la experiencia de la guerra desde una perspectiva de género?

Para responder a estas preguntas partimos de considerar la experiencia como eso que construye la historicidad del sujeto y lo posiciona; no como evidencia, sino más bien como una interpretación que requiere una nueva mirada. En nuestro caso, una interpretación del sujeto que delimita un suceso de su trayectoria vital y laboral, otorgándole un sentido y una forma de experimentarse y de explicarse a sí mismo.

La experiencia de las mujeres en la guerra ha sido recuperada desde la historia de las mujeres y desde la antropología, con un importante hincapié en los relatos y la oralidad. Si bien en gran medida los trabajos subrayan los lugares que viven las mujeres a partir de la guerra – como víctimas, desplazadas, viudas, huérfanas, sobrevivientes, también hay muchos estudios dedicados a resaltar las experiencias de guerras como una oportunidad–para entrar al mercado de trabajo, participar en política, organizarse, educarse, etcétera. En nuestro caso, nos enfocamos en las experiencias de las mujeres en la guerra de Malvinas como profesionales de la salud. Para ello, trabajamos con materiales obtenidos en medios de prensa, entrevistas en profundidad, fotografías de archivo, documentos y publicaciones de las Ciencias Sociales para el tratamiento del tema.

Creemos que es importante remarcar que el reconocimiento de las mujeres en la guerra de Malvinas forma parte de una política de defensa llevada a cabo en Argentina desde 2003. (Badaró, 2013; Frederic, 2013; Battaglini, 2011 y 2013; Diamint, 2015). Esta política puede caracterizarse por su intención de control civil y político de los militares. Una parte central de la misma fue su hincapié en los derechos humanos, lo cual –además de las cuestiones sobresalientes vinculadas a la memoria y los juicios– impactó en las reformas en materia de educación militar y en las de género. Más allá de las distintas miradas sobre los alcances y limitaciones que ha tenido la política de defensa en los últimos tres gobiernos *kirchneristas*, desde nuestro punto de vista es importante destacar que los hechos que se narran se entrelazan con el contexto de implementación de esas políticas y a partir del mismo se vuelven inteligibles y significativos.

El 2 de abril el Gobierno argentino anunció “la recuperación de las islas Malvinas” dando comienzo así al conflicto bélico con Gran Bretaña, por la soberanía de las islas en el Atlántico Sur. Según el informe de la Comisión Rattenbach “el procedimiento adoptado por la Junta Militar para preparar la nación para la guerra contradujo las más elementales formas de planificación vigente en las Fuerzas armadas y en el sistema nacional de planeamiento”.

La sanidad naval se basó en la adaptación de dos buques, como buques hospitales acogidos a los Convenios de Ginebra. Se trata de los buques ARA Bahía Paraíso y ARA Almirante Irizar, que fueron adaptados como tales en Puerto Belgrano. Cada uno de ellos tenía su departamento de Sanidad con servicios de traumatología, cirugía, análisis clínicos, medicina interna,

de quemados, oftalmología, quirófanos, salas de internación, rayos y terapia intensiva. El Bahía Paraíso, con personal enteramente perteneciente a la Armada, fue el buque más moderno en el teatro de operaciones (incluso más que los 4 británicos). El Almirante Irizar llevaba personal del Ejército. La sanidad en tierra estaba organizada a partir de la instalación del Hospital Militar de Puerto Argentino; para armarlo se trasladó completo el personal del Hospital Militar de Comodoro Rivadavia. A este hospital llegaban los heridos de los tres puestos de socorro (el principal y el sur, en Gran Malvina y el de Isla Soledad). Además de la atención que podía realizarse en el hospital de Puerto Argentino, el papel principal de la sanidad militar era la evacuación de los heridos.

Una de las tareas principales en la evacuación fue la clasificación de los heridos según su gravedad. La primera clasificación se hacía en el hospital de Puerto Argentino, aunque muchas veces los heridos llegaban traídos a pie. Hasta mediados de junio de 1982, estos evacuados se clasificaron según sus patologías: por armas de fuego, el 53,8%; por pie de trinchera, 25,8%; desnutridos 2,1%; y otras 18,3%. Las operaciones médicas realizadas, luego de la clasificación, fueron: resucitación, anestesia, empleo de hemodinamia, cirugía y asistencia psiquiátrica.

Si bien se plantea que las deficiencias en la asistencia sanitaria de las Fuerzas Armadas argentinas tuvo mucho que ver con la falta de experiencias de guerra en el siglo XX, sobre todo a la hora de comparar con las fuerzas británicas, los especialistas españoles plantean que la performance de éstas fue superior por el apoyo logístico - operativo. Buroni por su parte ha planteado que el problema de la sanidad militar en Argentina fue la falta de una doctrina lo que redujo a pensar la sanidad sólo de manera logística (2010).

A grandes rasgos, el devenir de la sanidad militar en Argentina está ligado por un lado con el crecimiento de las políticas públicas de salud y con el desarrollo de las Fuerzas Armadas. Principalmente a partir de 1960, las mujeres en Argentina fueron accediendo a la educación superior; a finales de siglo, el sector salud –tanto pública como privada–podía ser caracterizado por su importante feminización. El sector de sanidad de las Fuerzas Armadas no fue ajeno a este proceso, como tampoco a las presiones sociales respecto al lugar de las mujeres en la vida pública.

Es entonces, en el contexto de los albores de la incorporación de mujeres a las Fuerzas Armadas, que estalla la guerra de Malvinas. Para algunos, dicha incorporación formó parte de una política de lavado de cara a la institución en el marco de las críticas por su papel en la dictadura; según otros, se debió a la necesidad de adecuación a los tiempos que corrían donde las mujeres empezaban a tener un rol mucho más activo en la sociedad civil y el mercado laboral. Las mujeres que hoy tienen los grados más altos en el Ejército Argentino entraron en el cuerpo profesional cuando empezaba la guerra; las agentes civiles que habían entrado unos años antes, enfermeras e instrumentadoras quirúrgicas, ya estaban en funciones y les tocó vivirla muy de cerca.

El 14 de marzo de 2013 el Ministerio de Defensa entregó medallas al valor en calidad de veteranas femeninas de guerra a un grupo de mujeres, las únicas en recibirlo en el siglo XX y las primeras después de Juana Azurduy.

Distintas agencias periodísticas difundieron la noticia y varios diarios, revistas y periódicos, de diferentes lugares del país, comenzaron a darle difusión a las noticias de que también había mujeres veteranas de guerra. Las noticias se multiplicaron sobre todo en abril de 2014 y de 2015, fecha en que se conmemora a los caídos y ex combatientes. Escuchar un programa de televisión que hablaba sobre Malvinas no era algo de todos los días: "Mujeres en Malvinas" ¿Cómo no haber pensado en ellas antes? ¿Cómo no hablar de ellas? ¿Cómo no saber de ellas? ¿Cómo fueron? ¿Por qué fueron? ¿Dónde viven? ¿Qué sintieron? ¿Sus ilusiones?

## Pensando una propuesta pedagógica

Surgió entonces una interesante propuesta, acercada por la maestra adjunta al equipo de docentes y compartida con la Coordinadora de Ciencias Sociales Viviana Pappier en la escuela, que permitiría a los alumnos de 3er. grado de educación primaria visibilizar el rol de las mujeres en la historia reciente en relación a la Guerra de Malvinas. Es así que en el marco de la enseñanza del área curricular de Ciencias Sociales al comenzar el año 2017 los maestros y maestras de grado, maestra adjunta, maestra de apoyo y maestra acompañante pedagógico de ese nivel educativo iniciamos conversaciones en una reunión de trabajo pensando en aportar ideas para abordar la efeméride de la Guerra de Malvinas, focalizando las miradas en un recorte que fuera relevante y significativo para su estudio.

Con la intención de seguir conversando, rumiando ideas, precisando sentidos y determinando decisiones en torno al proceso de planificación de la enseñanza pensamos definir un recorte que implicó como instrumento didáctico "la operación de separar, de aislar una parcela de la realidad coherente en sí misma, con una racionalidad propia, y a la que uno podría acercarse como si lo hiciera con una lente de aumento" (Gojman y Segal, 1994, p.83) y nos proporcionó un marco conceptual explicativo, espacios y tiempos particulares que delimitaron el enfoque de la mirada habilitando una puerta de entrada.

En el devenir nos surgieron preguntas, dudas, inquietudes, temores, dando lugar a la aparición de nuevas ideas que nos llevaron a reflexionar y decidir colectivamente ¿Qué contenido enseñaríamos acerca de la Guerra de Malvinas? Visibilizar desde una perspectiva de género a las mujeres que han sido silenciadas en la historia reciente, ¿cómo lo haríamos?, ¿desde qué rol?, ¿cómo las consideraríamos?, ¿por qué estaban allí? entre otras preguntas que nos surgieron determinando hasta dónde profundizaríamos el abordaje, qué actividades, materiales, recursos seleccionaríamos para componer el diseño de la secuencia didáctica a ser trabajada con los alumnos en la escuela.

## Armando un secuencia didáctica

### Sitios de memoria

La primera decisión que tomamos fue la de continuar trabajando la efeméride a través de los “sitios de memoria” que hay en la ciudad de La Plata. La memoria habla en múltiples lenguajes: la literatura, el cine, la música, entre otras manifestaciones tienen la fuerza de recrear hechos dolorosos para mantenerlos vivos y ayudar a pensarlos. Las marcas de las ciudades también contribuyen a esta tarea: los monumentos, los altares populares, los nombres de las calles, de las escuelas, de edificios públicos, entre otros nos recuerdan que “algo pasó”.

Los “sitios de la memoria” funcionan como ejemplos del peso que las Islas Malvinas tienen en la cultura. Muestran cómo el pasado puede ser un terreno propicio para encontrar elementos de identificación colectiva y ofrecen pistas para pensar las relaciones entre los individuos y la sociedad. Actúan como referencia para debatir cuestiones de la historia reciente y habilitan preguntas para imaginar pertenencia colectiva: quiénes somos, qué pasado común tenemos, qué hacemos en el presente con ese pasado y qué futuro conjunto proyectamos. Estos “sitios”, a su vez, convocan memorias contrapuestas, invitan al debate sobre qué y cómo recordamos.

Nuestra escuela ya contaba con un proyecto de “Sitios de memoria de Malvinas” realizado por colegas docentes y disponíamos del material propuesto por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina con motivo de los 30 años de la Guerra.

En la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, contamos con la plaza Islas Malvinas, predio que pertenecía con anterioridad al Regimiento 7 de Infantería; testigo de ello es el edificio que hoy alberga al Centro Cultural y que anteriormente fue Casino de Oficiales de dicho Regimiento.

La re-significación de este espacio formó parte de un proyecto de recuperación de los espacios verdes públicos de la ciudad, basados en el diseño original planificado por iniciativa de Dardo Rocha, el proyecto del arquitecto Juan Martín Burgos y el ingeniero Pedro Benoit, donde figuraba el predio al que hacemos mención como un espacio verde llamado originalmente plaza Sarmiento, actualmente nombrada Plaza Islas Malvinas.

La elección del lugar no es aleatoria, allí estuvieron los ex-combatientes y por el portón de hierro regresaron con sus familias, rompiendo el silencio. Este portón constituye una huella concreta de los hechos. Allí, cada año en un acto bajo la consigna "Un vecino, una flor" se rinde homenaje a los combatientes caídos. La presencia del portón de hierro es exclusivamente gracias a las luchas de los ex-combatientes por obtener su lugar de enunciación en la memoria.

Mientras pensábamos la propuesta las clases habían “comenzado” (atravesando un nuevo período de reclamos por parte de los docentes de la escuela por una educación laica, gratuita, para todos y todas, entre otros) y nos encontrábamos ante el problema de no poder organizar

una salida didáctica a la plaza, no contábamos con autorizaciones de las familias aún y las fechas estaban más que acotadas.

Nuestra coordinadora nos recordó que éste grupo de niños y niñas de tercer grado ya había realizado una salida a la plaza en años anteriores. De este modo, decidimos realizar un “recorrido a la plaza Malvinas” desde el aula y a través de fotografías de la misma que fueron tomadas por una docente del equipo. Organizamos preguntas para que discutan y piensen entre ellos cada imagen: Monumento de los tres pilares y Paloma; Placas conmemorativas a ex-soldados conscriptos caídos. (Ciudad de origen, fecha de nacimiento, qué le “truncó la guerra”), El portón del ex- regimiento 7 de infantería y el mural de las mujeres tejiendo.

## **Algunas preguntas que nos hicimos durante la “trastienda” de la propuesta**

### **¿A quiénes estamos recordando?**

Si bien el debate finalizada la guerra se situó en la distinción entre “ex-combatientes”, los jóvenes conscriptos y “veteranos” quienes pertenecían a las fuerzas Armadas, hoy, “tal como lo muestra el nombre de la efeméride, se utiliza la palabra “veteranos” para recordar a todos los que fueron a Malvinas. Y se utiliza el término “caídos” para mencionar a los 649 muertos”.

En una nota para el portal Infobae Alicia Panero, autora del libro “Mujeres invisibles” explica: “El veterano en el inconsciente colectivo es un hombre. La gente cuando escucha la historia de las veteranas no lo puede creer” (2015).

Hubo un fuerte intento por parte de la dictadura de borrar las huellas de la guerra. Los responsables del terrorismo de Estado con su plan sistemático de desaparición de personas y de implementación de centros clandestinos de detención, también habían violado los derechos humanos en las mismas islas. A quienes habían atravesado la experiencia límite de la guerra: no se los desaparecía por considerarlos “peligrosos”, se los silenciaba para que no denunciaran las atrocidades vividas y se los ocultaba por considerarlos símbolos avergonzantes. Las Fuerzas Armadas intentaron que lo sucedido en la guerra no quedara grabado en la conciencia social. Ordenaron que los soldados silenciaran sus sentimientos y sus experiencias con el propósito de ocultar la improvisación y, sobre todo, el abandono y el maltrato de los jefes hacia los combatientes. En diferentes guarniciones se obligó a los soldados a firmar un documento en el que se conminaba a mantener silencio.

Las mujeres de Malvinas también fueron silenciadas por la última dictadura militar e invisibilizadas por los sucesivos gobiernos democráticos hasta hace pocos años.

### **¿Qué memorias de Malvinas se nos presentaban?**

El historiador Federico Lorenz ha señalado la complejidad de enseñar la guerra de Malvinas. Tradicionalmente se ha enseñado que las Malvinas son argentinas y la Patria es esto o aquello y que nos habían usurpado lo otro, sin habilitar otras cuestiones, discusiones y reflexio-

nes que favorecieran construcciones paulatinas de una conciencia histórica más allá de enunciaciones patrióticas y nacionalistas.

Malvinas para Lorenz encierra muchos otros sentidos por transmitir: el apoyo social al conflicto bélico en época de la dictadura, la obligatoriedad de los jóvenes en asistir al servicio militar, la noción de territorio nacional, la relación de la democracia con la violencia política y con las Fuerzas Armadas. Se sabía, aunque se hubiera naturalizado, que Malvinas fue central en un sentido: fue el hecho más público de la dictadura militar.

Como docentes queríamos visibilizar a las mujeres en la historia pero al mismo tiempo nos encontrábamos frente a una vacancia de bibliografía y de estudios sobre el tema. Muy poca información teníamos acerca de la presencia de ellas y sus intervenciones en el área de salud durante el inicio, transcurso y con posterioridad a la Guerra de Malvinas asistiendo, acompañando a los heridos y sus familias..... Ante esto consideramos central investigar e indagar sobre la temática antes de trabajarlas con los niños y niñas.

### **La entrevista:**

Entre las posibilidades que teníamos para conocer sobre el tema, nos surgió la oportunidad de realizar una entrevista a una enfermera conocida de la madre de un docente del equipo de 3ro.

La enfermera profesional Nancy Castro fue contactada y aceptó concurrir a un encuentro<sup>29</sup> con parte del equipo de docentes y Coordinadora asistiendo en compañía de otra colega enfermera, Claudia Patricia Lorenzini.

Claudia Patricia participó con 15 años de la segunda promoción de estudiantes de enfermería de la Escuela Naval en 1981 expuso

el 20 de junio juro a la bandera, por eso soy reclutada en febrero [de 1982] por las Fuerzas Armadas". "No lo olvido más: vuelvo de hacer un mandado y veo la camioneta de la delegación naval: tengo que presentarme a la delegación para unirme a la tercera promoción. (Claudia Patricia Lorenzini)

En su caso, no se trataba de una elección personal sino la única opción que se presentó en una familia numerosa y la posibilidad de cubrir los futuros gastos de su carrera como modelo. Aquel verano se unió a Nancy Castro, entre más compañeras también de la ciudad de La Plata. Ella llegó a la carrera por una vecina y ante el fallecimiento de su padre tomó la decisión ya que sus posibilidades de continuar los estudios se vieron truncados.

---

<sup>29</sup> La entrevista transcurrió en un café de la ciudad de La Plata, el sábado 18 de marzo de 2017.

Para ella *“La Guerra no comenzó el 2 de abril, se venía gestando”*. El Hospital Naval comenzó a acondicionarse para la guerra desde mediados del año 81, Patricia recuerda que los preparativos incluyeron el traslado de las áreas de pediatría y maternidad hacia otros hospitales de la zona. También la señalización aérea del mismo que incluyó la pintura del techo y caminos. Recuerda Nancy que al llegar tuvieron que cargar material hospitalario en un buque como ejercicio, se trataba del ARA Bahía Paraíso.

Ya en mayo de 1982 las estudiantes de enfermería comenzaron a asistir a los heridos en el Hospital Naval debido a que médicos, enfermeras y enfermeros estaban prestando servicio en las Islas y buques. *“Para el herido no importaba si éramos estudiantes, una vez que agarrabas una gasa para curar eras enfermera. De este modo nos reconocen los Veteranos”*. *“Ángeles blancos nos decían”* (Nancy)

También hacen referencia a los conflictos actuales por el reconocimiento de su lugar en la guerra:

*“La Armada no nos reconoce, no se hace cargo que estaba bajo nuestra tutela siendo estudiantes y menores. Creemos que no lo hacen por presupuesto, porque implicaría reconocernos como Veteranas de Guerra Continentales.”* *“Nos corresponde, por el convenio de la Cruz Roja Internacional, ser reconocidas como veteranas ya que si el herido se traslada, la guerra se traslada al hospital”*.

Nancy recuerda que desde hace apenas unos años sus voces comienzan a ser oídas debido que:

*“se está hablando de la mujer, de género, que antes no se hablaba. Estamos en el sindicato de ATE que a través de varios eventos nos sacó a la luz y al libro “Mujeres invisibles” de Alicia Panero donde nos visibilizan y luego invitan a la televisión.”*

Luego de la entrevista comenzamos entre lxs docentes y la Coordinadora de Ciencias Sociales los diálogos y debates en torno al rol de las mujeres en Malvinas pensando si desde un enfoque maternal era posible su tratamiento, pero dudábamos si no éramos nosotrxs quienes las mirábamos desde ese lugar.

### **Algunos pasajes de las ideas transmitidas**

Ante nuestras dudas y contando con muy poca bibliografía sobre el tema, tuvimos un intercambio con la historiadora Adriana María Valobra, quien se especializa en cuestiones de género e historia de las mujeres. Transcribimos algunos fragmentos de dicho intercambio:

Las mujeres enfermeras fueron llevadas a Malvinas para cumplir un rol fuertemente tradicional que es el de los cuidados maternos en el ámbito social, eran muchachas jóvenes cuya maternidad era hipotética pero real.

La enfermería es una extensión de los roles de cuidado maternal al ámbito social.

Las situaciones de abuso vivido por estas mujeres también muestran otros modelos de mujer imperantes sobre ese de la madre que, para insumo de los docentes, da cuenta de la complejidad de modelos antitéticos.

La visibilización de las mujeres en la historia muchas veces tuvo este signo, dando cuenta de cuestiones en tensión que no son facilitadoras de una didáctica más despojada de estos conflictos que están en escena.

Hay un discurso vinculado a lo maternal pero también tienen una historia vinculada a la violencia de las mujeres, concreta.

Por consiguiente, nos proponía pensar *“¿de qué modo íbamos a introducir la visibilización de las mujeres de Malvinas a los alumnos y alumnas?”* De este modo al visibilizar a las mujeres en la Guerra de Malvinas aparecían algunas cuestiones que no habíamos tenido en cuenta previamente.

## **La propuesta ¿Cómo problematizar el tema con los niños y niñas?**

Luego de trabajar recuperando lo que nuestros alumnos sabían sobre los sitios de memoria y la Plaza Malvinas en particular, decidimos trabajar con fotografías de los sujetos históricos. Para ello buscamos y seleccionamos imágenes de la guerra de archivos y periodísticas y como queríamos que los estudiantes se preguntaran por las mujeres en Malvinas introdujimos dos fotografías de las mujeres: una con uniforme militar caminando entre ambulancias y otra de mujeres con uniforme de desfile con pollera. Dentro de las intervenciones propuestas pensamos: *“¿Qué están haciendo esas mujeres?”* *“¿Quiénes son?”* *“¿Dónde fueron tomadas?”* *“¿Por qué llevan distinta ropa?”*

Para darle nombre y voz a aquellas mujeres, llevamos al aula una nota periodística que el diario Clarín le había hecho a Claudia Patricia Lorenzini en el 2013. De este modo pretendíamos que los niños y niñas se adentren en las vidas de las mujeres que participaron de la guerra escuchando sus relatos. La nota del diario sería el material escrito con el cual los alumnos trabajarían en clase, obteniendo información y abriendo interrogantes para una entrevista que podrían hacer posteriormente a la misma enfermera en la escuela.

Desde luego que no pretendíamos adentrarnos en el relato del horror de la guerra ni los abusos que Patricia y sus compañeras sufrieron por las autoridades en el marco de la dictadura militar. Sin embargo, la nota del diario tenía estas dimensiones: *“Claudia Lorenzini (47) fue enfermera en la Base Naval Puerto Belgrano. Asistió a heridos y soportó el acoso de sus superiores. Otra cara de una historia irreparable.”*

Queríamos visibilizar el rol de las mujeres como estudiantes, como enfermeras, y tomamos la decisión de *“recortar”* la nota para adaptarla a nuestro propósito. El trabajo fue realizado en conjunto por el equipo docente, la Coordinadora de Ciencias Sociales y la Coor-

dinación Académica de la escuela, logrando una versión “escolar” de la misma donde los niños y niñas encuentren en la lectura insumos para realizar la entrevista sin adentrarnos en un relato de horror que obtura.

Propusimos entonces que la lectura de este “texto difícil” fuera por medio de el/la docente y que cada alumnx disponga de copias de la misma donde poder hacer anotaciones, subrayar aquello que le intrigue, etc. Las preguntas que se harían en la entrevista se pensaron en las clases y se organizaron de modo tal que los cinco grados participen.

Mientras avanzábamos en las aulas y en la propuesta, nos fuimos encontrando con más relatos del horror, noticias, discusiones entre veteranas reconocidas y estudiantes de enfermería, presentaciones a donde fuimos invitadas por las mismas enfermeras pero en otro contexto con un discurso sobre la patria, el nacionalismo y hasta la reivindicación de los militares que nos mantuvo preocupados.

Nos preguntamos ¿Qué pasaría en la entrevista con los chicos? ¿Qué es la guerra? ¿Qué significa la guerra para los niños y niñas que nacieron en democracia? ¿Qué es la guerra para los niños y niñas, las imágenes repetidas, emocionantes, victoriosas de los videojuegos? ¿Qué significa dar la vida por los otros? ¿Qué significa estar vivas para ellas ahora? ¿Por qué no pudimos verlas nosotras tampoco? ¿Por qué siendo mujeres nos sorprendió tanto que hayan sido menospreciadas, abusadas y olvidadas? ¿Será que también nosotras magnificamos la figura del hombre como salvador? ¿Viva la patria? ¿Se grita o se llora esta frase? ¿Por qué viva la patria? ¿Qué es la patria para nosotrxs? ¿Por qué no podemos gritarlo, decirlo, llorarlo? ¿Por qué el miedo nos paraliza al hablar de ciertos temas? ¿Por qué respiramos hondo al explicar a las familias que vamos a hablar sobre mujeres en Malvinas? ¿Por qué ninguna familia nos interpela y si lo hace es desde la conflictividad de lo importante que son las efemérides y no las personas que construyeron nuestra historia?

Nuestra Coordinadora del área nos recordaba en un mail:

Para quienes estudian el tema, las Malvinas siempre han sido enseñadas desde el lugar de la patria, desde el nacionalismo como ponen más adelante, en general a partir de la afirmación "Las Malvinas son argentinas" sin poner en cuestión por qué o comprender la idea de soberanía ni considerar otros sujetos como pueden ser los isleños. En relación a los actores sociales ha costado mucho que la guerra sea contextualizada y que se tenga en cuenta que ha sido una decisión de una dictadura y a su vez esto implica abrir el sentido de quiénes son los héroes de Malvinas y si podemos reivindicar dentro de ese relato a los genocidas acusados de violar DDHH. Hay muchas cuestiones que aún no han sido trabajadas o que cuesta que se piensen en la escuela.

De manera que nos volvimos a contactar con Nancy y Patricia para que concurran horas antes de la entrevista pactada con los niños y niñas de tercero, a una breve charla con la Coordinación Académica y Coordinadora de Ciencias Sociales donde se les explicó la dinámica de la entrevista, sobre qué ejes harían preguntas los niños y niñas y qué información no era precisa

dar teniendo en cuenta la edad de los mismos. De este modo realizamos la entrevista con los 150 niños y niñas de 3er grado en la biblioteca de la escuela.

## Balance de lo aprendido

Enseñar la Guerra de Malvinas significó para nosotros y nosotras ampliar el conocimiento y comprensión histórica en relación al pasado reciente. Al mismo tiempo abordar la enseñanza de la efeméride de Malvinas en intersección con un enfoque de Género nos permitió conocer y reflexionar en torno al rol que desempeñó la mujer en la Guerra de Malvinas y las luchas actuales por su visibilización y justo reconocimiento. Pero fundamentalmente nos movilizó e interpeló no sólo como maestrxs sino como mujeres y hombres (antes niñxs) que vivieron ese momento de la historia Argentina o que les fue contada por sus padres...memoria reciente, dolorosa, triunfalista, oscura, silenciosa...

Hoy seguimos discutiendo, preguntándonos, repensándonos, buscando a quienes fueron invisibilizadxs y no escuchadxs, luchando por un presente que no debe olvidar.

## Referencias

- Badaró, M. (2013) *Historias del Ejército Argentino. 1990-2010: democracia, política y sociedad*. Buenos Aires: Edhasa
- Battaglino, J. (2013) "Auge, caída y Retorno de la defensa en Argentina" *Foreign Affairs Latinoamérica*. Vol. 13, Num. 1, pp- 32-39.
- Battaglino, J. (2011) "Política de Defensa y política militar durante el kirchnerismo" En: Malamud, Andrés y De Luca, Miguel eds. *La política en tiempos de Kirchner*. Buenos Aires: Eudeba.
- Blair, E. y Londoño, L. M. (2003). "Experiencias de guerra desde la voz de las mujeres" *Revista Nómadas N° 19*. Universidad del Centro de Colombia: pp. 106-115.
- Buroni, JoséRaúl. (2010) "Factores exógenos que influyeron sobre el pensamiento militar argentino en materia de sanidad militar en la primera mitad del siglo XX" Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Historia Militar Argentina, Buenos Aires en 2005. Buenos Aires: Instituto de Historia Militar Argentina
- Diamint, R. (2015). *Sin gloria. La política de defensa en la Argentina democrática*. Buenos Aires: Eudeba.
- Frederic, S. (2013) *Las trampas del pasado: las Fuerzas Armadas y su integración al Estado democrático en Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gojman, S. y Segal, A. (1998). Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la 'trastienda' de una propuesta en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. *Didáctica de las ciencias sociales II*, Buenos Aires: Paidós.

- Jacinto, L. y Scarzanella, E. (2011). *Género y Ciencia en América Latina: mujeres en la academia y la clínica (siglos XIX y XX)*. Madrid: Estudios de Historia Latinoamericana. AHILA- Iberoamericana.
- Lorenz, F. (2007) "Imágenes de Malvinas" en *El Monitor de la Educación*, N° 12.
- Matthews, J. (2005) *Mujeres y Guerra*. Barcelona: Intermón-Oxfam.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2012) *Malvinas: Educación y memoria*. Cuadernillo para docentes de las escuelas primarias.
- Nash, M. y Tavera, S. (Editoras) (2003) *Las mujeres y las guerras. El papel de las mujeres en las guerras de la Edad Antigua a la contemporánea*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Nordstrom, Carolyn (2004) *Shadows of war*. University of California Press. Benedict Helen (2009) *The lonely soldier: The private war of women serving in Iraq*. Boston: Beacon Press.
- Poczynok, I. (2011) "Caminos cruzados. Un estado de la cuestión sobre las agendas política y académica de la defensa en Argentina (1983-2003)" *Militares e Política* N° 9, julio-diciembre, pp. 24-51.
- Rayas Velasco y Hope, A. (2014) "A short introduction to the female experience of World War I in Britain." *Sociología Histórica* N° 4, pp. 403-405.
- Rico, M. N. y Marco, F. (2006). *Mujer y Empleo. La reforma de la salud y la salud de la reforma*. Cepal, Siglo XXI.
- Scott, J. (2001) "Experiencia" En *La Ventana*, Universidad de Guadalajara, N° 13.
- Soriano Hernández, S. (2006) *Mujeres y Guerra en Guatemala y Chiapas*. México, DF: CCY-DEL-UNAM.

#### Documentos disponibles en línea:

- Parrilla, J. (2015). La silenciada historia de las veteranas de malvinas. Infobae. Recuperado de <https://www.infobae.com/2015/03/31/1719360-la-silenciada-historia-las-veteranas-malvinas/>  
Copyright © www.infobae.com
- Tarantino, P. 05/04/2013. Enfermera y soldado. Clarín. Recuperado de [https://www.clarin.com/entremujeres/abrian-ambulancias-bajaban-heridos-ingleses\\_0\\_rkgeBTYDQg.html](https://www.clarin.com/entremujeres/abrian-ambulancias-bajaban-heridos-ingleses_0_rkgeBTYDQg.html)

## CAPÍTULO 6

### Enseñanza de la Guerra de Malvinas desde una perspectiva de género. Relato de una experiencia áulica<sup>30</sup>

*Mariana Anastasio, Adelina Bauger, Flavia Reszes*

*... han sido condenadas a los suburbios de la historia. La historia oficial de las Américas sólo hace un lugarcito a las fieles sombras de los próceres, a las madres abnegadas y a las viudas sufrientes: la bandera, el bordado y el luto" (...) Las mujeres "son las invisibles; por milagro aparecen, muy de vez en cuando, escarbando mucho."*

EDUARDO GALEANO, Patas arriba. La escuela del mundo al revés.

### La Guerra de Malvinas desde una perspectiva de género

El objeto de enseñanza de las Ciencias Sociales es la realidad social, un objeto infinito y por tanto, inasible sin un recorte. En ese sentido, el nuestro será analizar el pasado reciente rescatando las voces, los rostros, las experiencias de mujeres como sujetos de derecho, participantes activas de la historia argentina contemporánea.

Nuestra propuesta de enseñanza se enmarca en la efeméride del 2 de abril haciendo hincapié en las mujeres que participaron en la guerra y que han sido invisibilizadas, tanto en el conflicto armado iniciado en 1982 como también en la enseñanza escolar. En ese sentido, reconocemos la complejidad y las múltiples dimensiones, posturas y aristas que tiene la Guerra de Malvinas en nuestras subjetividades y posicionamientos. Ya desde el nombre de la efeméride "Día del veterano y de los caídos en la guerra de Malvinas" no aparecen las mujeres. El reforzamiento de los valores sociales hegemónicos patriarcales se efectúa a través del lenguaje. Un lenguaje que niega a las mujeres en Malvinas en particular y nos niega en cada hecho histórico en general. Es por esto, que nos interesa pensar el contenido en términos de justicia social,

---

<sup>30</sup> El siguiente capítulo tuvo una versión anterior presentada en las V Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género "Desarmar las violencias, crear las resistencias." llevadas a cabo entre los días 10 y 12 de julio de 2018 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ( UNLP) Luego fue revisado y ampliado en el marco de la Específica preparación en Ciencias Sociales dictada por el Prof Isabelino Siede realizado en la escuela en el primer cuatrimestre del año 2018,.

que en clave educativa diremos justicia curricular y tomaremos prestado de Connell (1997) uno de los principios básicos que la definen: enseñar ciertos temas o contenidos desde la perspectiva de los más desfavorecidos. Será cuestión entonces que las políticas educativas, las escuelas, a través de su currículum y las maestras enseñemos privilegiando este principio. Consideramos que un modo de implementar esta justicia curricular de la que habla Connell podría ser en el caso de la historia argentina y en particular de la guerra de Malvinas, poder enseñarla visibilizando la participación de las mujeres en la misma.

Asimismo nos posicionamos como sujetos que también queremos conocer e investigar sobre Malvinas desde una perspectiva de género. Haciendo hincapié no solo en la visibilización de las mujeres en la historia, sino también adentrándonos en las complejas relaciones entre los sexos y en la necesidad de romper y problematizar el binarismo de género (Valobra y Gorza, 2018). Asumimos que es un recorte complejo y sensible para la sociedad en general y para nuestros alumnxs de 3ª grado en particular por lo tanto necesitará ser pensado con cautela para ser abordado. Por tanto, nuestro propósito será el de propiciar oportunidades para que ellxs puedan verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto a personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio: construir un mundo más humano, justo y democrático.

## La enseñanza de Malvinas en la escuela primaria

Esta guerra abre un sinfín de sentidos e interrogantes que aún nos convocan a seguir pensando y discutiendo. Por una parte, evoca una causa de profundo arraigo nacional, como es el legítimo reclamo de soberanía de nuestro país. Pero a su vez constituye una acción llevada a cabo por la última dictadura militar, que cometió un sinnúmero de atropellos a los Derechos Humanos. En este sentido, Lorenz (2011) plantea que el principal dilema que se nos presenta con Malvinas tiene que ver con cómo pensar un relato patriótico y nacional sobre una guerra, cuando esas mismas Fuerzas Armadas antes de ir a Malvinas habían participado en la represión a su propio pueblo.

Por disposición de nuestra Constitución Nacional y de la Ley Nacional de Educación N° 26.206<sup>31</sup> la causa de la soberanía argentina sobre las Islas Malvinas, Georgias y Sándwich del Sur es un tema obligatorio para todas las instituciones escolares. El 24 de marzo y el 2 de abril son conmemoraciones “infelices” (Jelin, 2002) o “problemáticas” (Garriga-Pappier, 2016) para abordarlas en las escuelas porque las dificultades en su enseñanza radican en la actualidad y en la multiplicidad de voces de alumnxs, docentes, relatos familiares y medios de comunica-

---

<sup>31</sup> Ley 26. 206 ARTÍCULO 92.- Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad. b) La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sándwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional.

ción, “voces muchas veces contrapuestas, que implican diferentes visiones de la realidad y del pasado, y que entran en conflicto en la misma institución educativa” (Garriga-Pappier, 2016 p 11). Esto a su vez es problemático porque da cuenta de los conflictos políticos del hoy, al ser un “pasado-presente”, un pasado que “no pasa”, como sostienen Carnovale y Larramendy (2010), se trata de un ciclo aún no cerrado.

Un sector de mujeres profesionales, dedicadas a la rama de la salud formó parte de la Guerra de Malvinas, en su rol activo como enfermeras. Tomaron un lugar importante dentro del sistema militar fuertemente jerárquico y patriarcal y a partir de su incorporación, debieron transitar una dura etapa no solo batallando contra el machismo imperante sino también ante los agravios sufridos. Sin embargo, pocos o casi nadie las recuerda. Sus historias fueron y son silenciadas como consecuencia de la insistente “desmalvinización”<sup>32</sup> que los gobiernos buscaron instaurar.

A nivel político y social, ellas fueron desamparadas, no solo durante el régimen militar sino también en los regímenes democráticos. En la conciencia nacional priman los ex combatientes como protagonistas, dejando a un lado a las mujeres. Es por esto, que nuestro intento de encarar el tema las mujeres en Malvinas, responde a un doble propósito: por un lado, hacer visibles estas historias que fueron doblemente silenciadas por ser la voz de mujeres y además participantes de Malvinas y por otro lado, realizar un esfuerzo consciente y focalizado para plantear preguntas desde una perspectiva de género donde el resultado no remita a la visión estereotipada según la cual las mujeres solo sufren y contienen. El proceso de «dar voz a las enmudecidas» (Jelin, 2002) parte de la transformación del sentido del pasado, que incluye redefiniciones profundas y reescrituras de la historia.

Estos testimonios orales pueden revelar aspectos poco conocidos de la historia y crean vínculos generacionales sumamente enriquecedores. Las técnicas de la historia oral son un importante recurso para introducir la voz de hombres y mujeres comunes, y para poder acceder a la dimensión cotidiana de la historia muchas veces se hallan totalmente ausentes en la enseñanza de la historia. (Ministerio de Educación de la Nación. 2011)

Su función es mucho más que la de enriquecer y complementar las voces dominantes que establecen el marco para la memoria pública, ya que al poner en cuestión la mirada interpretativa del pasado, estas voces desafían la historia que se está escribiendo.

---

<sup>32</sup> “Desmalvinización” es la palabra que define el proceso de desactivación de las pasiones, los pensamientos, las acciones, los proyectos y las significaciones que crecieron alrededor y por dentro de los hechos acontecidos a partir del 2 de abril de 1982. El término “desmalvinización” fue utilizado por primera vez en marzo de 1983, por el politólogo francés Alain Rouquié, en un reportaje realizado por Revista Humor.

## Un recorrido posible

Lxs chicxs aprenden en un proceso espiralado, donde la información que ofrece una fuente se complejiza y se enriquece cuando se la pone en relación con otras (Siede, 2012). Es por ello, que para poder alcanzar lo que nos propusimos, pensamos ofrecer a nuestrxs alumnxs un trabajo a partir de variados recursos con el fin de ofrecer un acercamiento al contenido desde diferentes ángulos que incluyen las siguientes situaciones de enseñanza, ordenadas de modo progresivo:

- Observación de un afiche que recrea una escena escolar.
- Trabajo con fotos de un sitio de memoria.
- Trabajo con fotos de quienes participaron en la guerra (sujetos históricos).
- Lectura e intercambio en torno a un reportaje escrito a una enfermera que participó de la Guerra de Malvinas.
- Entrevista a una enfermera.
- 

Esta propuesta implica un trabajo con variadas fuentes porque como dice Siede:

“La selección de las fuentes varía según el contenido que se aborda (...) Cada fuente de información ofrece posibilidades, pero también límites. El contraste entre ellas contribuye a no sacralizar lo que se dice en cada una y a complejizar la mirada sobre aquello que se estudia” (Siede, 2012, p.172).

Cuando empezamos a adentrarnos en el estudio de “Mujeres en Malvinas”, comenzamos a descubrir no solo lo complejo e intrincado del tema sino que nos dimos de cara a la violencia de género y al horror. Conocer más nos permitió orientarnos y tomar decisiones acerca de qué abordar y cómo. Nos dimos cuenta que no pudimos sortear el problema de la falta de bibliografía vinculada puntualmente a nuestro recorte. Teníamos bibliografía específica sobre la invisibilización de las mujeres en la historia y sobre la guerra de Malvinas pero no sobre la participación de ellas en el conflicto armado.

Comenzamos explorando el texto de Alicia Panero "Mujeres invisibles" y el de Beatriz Morrone "Soltando amarras", pero ninguno se acercaba a nuestro propósito; por lo cual buscamos y leímos diferentes fuentes periodísticas.

Haber definido un recorrido a partir de una secuencia de actividades y haber seleccionado la variedad de recursos y fuentes de información nos posibilitó pensar las clases y la dinámica más potente para cada una de ellas.

## Primera actividad: Observación de un afiche<sup>33</sup> que recrea una escena escolar

Comenzamos con la situación colectiva de observar y abrir un espacio de intercambio en torno a un afiche que representa una visita escolar a un sitio de memoria: un monumento que recuerda a los caídos en Malvinas ubicado en Puerto Madryn, Chubut. En ella lxs alumnx y su maestra están investigando las huellas de la historia reciente en el espacio público. Además de la fotografía del monumento, el afiche incluye una serie de objetos como una carta, un diario, la fotografía de las rondas de Madres de Plaza de Mayo, entre otros. Estos otros elementos instalan preguntas sobre Malvinas y permiten desarrollar diferentes conceptos para trabajar distintas dimensiones de la “cuestión” y la “causa” Malvinas.

La fortaleza del material reside en ofrecer variedad de accesos al contenido. Por eso mismo comenzamos la clase brindando un tiempo para que lxs niñxs observen y comenten libremente sus primeras impresiones.

Como equipo habíamos acordado que introduciríamos, a partir de una pregunta disparadora, el recorte conceptual elegido. Nuestra idea era plantear en la tercera actividad planificada la pregunta “¿Participaron mujeres en Malvinas?”

Tradicionalmente en la escuela, en relación a la enseñanza de las Ciencias Sociales se suele ofrecer “respuestas a preguntas que nadie se ha formulado, acumular datos que no ofrecen solución a ningún problema, ofrecer un conocimiento masticado por dientes ajenos y poco útil para saciar un apetito que no han manifestado los alumnos” (Siede, 2012, p. 217). Actualmente, la didáctica de las Ciencias Sociales nos propone la idea de presentar una pregunta que problematice. Una buena pregunta es un problema a resolver y es la que organiza el trabajo y la necesidad de saber más. A partir de los primeros intercambios en torno a esa pregunta es que surgen en lxs niñxs las primeras hipótesis, que las justifiquen, que desplieguen sus argumentos y los confronten con los de sus pares y/o con nuevas preguntas o repreguntas que podamos hacer.



“La función de la pregunta, entonces, no solo es abrir, sino también orientar; no es averiguar lo que cada uno sabe, sino desafiar lo que podemos pensar a partir de lo que sabemos. De este modo, la pregunta tiene sentido y ayuda a construir sentidos compartidos entre quienes la abordan. Alumnos y docentes podrán pensar en un problema en común, lo cual implica decidir cuál de las

<sup>33</sup> Tomado del Ministerio de Educación de la Nación (2011).

respuestas posibles es más atinada y qué argumentos la sustentan. Las preguntas con sentido ayudan a pensar solos y a pensar con otros. De algún modo, una pregunta es significativa para el proceso de conocer cuando indica una dirección y delimita un territorio mental. Al mismo tiempo que abre un enigma para resolver, su enunciado postula el espacio dentro del cual será posible construir la respuesta. Ese es el sentido de preguntar y esas son preguntas con sentido tanto en la producción de conocimientos como en la enseñanza." (Siede, 2010, p.271)

En algunos grados el interrogante por las mujeres en Malvinas surgió antes de ser planteado por nosotrxs, como una inquietud espontánea por parte de lxs chicxs a partir de la observación del afiche:

Maestro Mauro: \_ Juani dice "¿habrán participado otras personas en el conflicto de Malvinas que no eran soldados?" ¿Se nos ocurren otras preguntas, cosas que quieran saber...?

Kiara: \_ Ahí cuando era la guerra, me parece que en otros países, llevaban enfermeras y buscaban un lugar para que...o sea, para los que estaban rasguñados o no podían ver, los llevaban...había como una sala de enfermería que las enfermeras curaban a los que estaban dañados...

Nico: \_ O enfermeros....

(...)

Lucila: \_ Quizás para no llevar médicos, ¿habrán entrenado a soldados para salvar a algunos?

Julián: \_ ¿Había soldados mujeres, que haya mujeres en la guerra?

Maestro Mauro: \_ Muy buena pregunta.

Benito: \_ No creo...

## Segunda actividad: fotos de la Plaza Islas Malvinas, ciudad de La Plata

Luego de haber analizado el afiche decidimos trabajar con un sitio de la memoria ubicado en nuestra ciudad de La Plata: La Plaza Islas Malvinas, ex Regimiento N° 7.

"Con esta categoría, acuñada por el historiador francés Pierre Norá, hacemos referencia a los lugares, los personajes, los sucesos y los objetos que tienen un alto valor simbólico para una comunidad debido a que expresan una voluntad colectiva de conmemorar y recordar. ¿Dónde se "guarda" la memoria de un país? ¿Dónde se materializa? ¿En qué individuos, situaciones, lugares, se concentra? " (Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p.13)

Consideramos que este espacio, de alto valor simbólico para nuestra comunidad, era un recurso potente para habilitar preguntas y discusiones por parte de lxs alumnxs.

En una primera instancia presentamos las fotografías al grado. Lxs niñxs lo reconocieron rápidamente como un espacio conocido: la plaza Malvinas. Muchxs han frecuentado el lugar pero relacionándose a partir del juego, no en torno a las huellas del pasado que buscamos conocer y analizar. De este modo los invitamos a mirar “con otros ojos” el espacio conocido, inscribiéndolo en el tiempo, pensando en los actores sociales que rememoraban y problematizando nuestro pasado reciente.

Se entregaron a lxs alumnx, las fotografías seleccionadas, proponiéndoles discutir sobre algunos ejes relacionados con la información que cada imagen nos brindaba.



¿Quiénes aparecían? ¿Qué estaban haciendo? ¿Por qué estaría ese mural en la Plaza Malvinas?



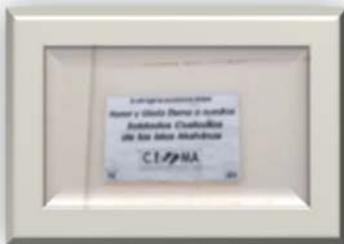
¿Qué simbolizará la paloma? ¿Por qué se habrán elegido esas tres palabras para recubrir los pilares? ¿Qué significan? ¿A quién se le pide/exige memoria, justicia? ¿Quiénes lo exigen? ¿Por qué? ¿Para qué construimos sitios de la memoria? ¿Por qué en La Plata hay uno y en otras ciudades también? ¿Y por qué no son todos iguales?



¿Qué información aparece en la placa? Miren las fechas, los lugares que aparecen.



¿La plaza tiene una puerta de entrada? ¿Por qué?



¿Qué dice la placa? ¿Qué fechas aparecen? ¿A quiénes está dirigida?

¿En la Plaza están todos los soldados que fueron a Malvinas? ¿Por qué?

Decidimos propiciar esta instancia de trabajo grupal para que las voces pudieran circular habilitando las múltiples lecturas. Las maestras recorriamos las mesas de trabajo, orientando, interviniendo y recogiendo las discusiones.

### Intercambios en torno a los sujetos sociales

Joaco: \_ Viste que están como tristes... puede ser que sean como familiares de algún soldado.

Maestra Mariana: \_ Podría ser y ¿qué están haciendo? ¿escucharon lo que dijo él? Repetíselo a tus amigos, escuchen lo que descubrió. Lo descubrió en los rostros...

Joaco: \_ Igual él me lo dijo, me dijo que eran los familiares y yo después vi que estaban tristes...

Francisca: \_ Están abrazadas y están tejiendo.

Maestra Mariana: \_ ¿Y para qué están tejiendo?

Luba: \_ Para no tener frío en la calle perdidos.

Maestra Mariana: \_ ¿Y qué tiene que ver con la guerra y con Malvinas?

Francisca: \_ Porque allá no llevaron abrigo...

Anna: \_ Están tejiendo para los soldados...

### Intercambios en torno a los Sitios de la Memoria

Maestra Mariana: \_ ¿Charlaron acá por qué en una plaza hay un portón?

Palo: \_ Sí, porque ahí había una casa enorme donde los militares a veces ahí entrenaban.

Maestra Mariana: \_ ¿Y qué pasó con esa casa?

Palo: \_ Se destruyó y quedó eso solo de recordatorio.

Maestra Mariana: \_ Bien, quedó eso de recuerdo.

Palo: \_ Descubrimos que ahí, en esa foto dice lo mismo que en los tubos.

Uma: \_ Y acá también (muestra otra foto).

Fausto: \_ Acá dice memoria, justicia y soberanía.

Maestra Mariana: \_ ¿Por qué se repetirán esas tres palabras?

Uma: \_ Porque no había justicia.

Maestra Mariana: \_ En las columnas usaron estas palabras que ya estaban...

Ana Clara: \_ Esto es para que se recuerde el 2 de abril...

Maestra Mariana: \_ Claro, la memoria ¿no? ¿Y la justicia? (...)

Maestra Adelina: \_ De todas las palabras que hay eligieron estas tres... ¿por qué? Memoria, justicia y soberanía. ¿por qué? Soberanía es medio difícil...

Juan: \_ Justicia para que no vuelva a pasar, que no nos roben las tierras.

Fausto: \_ Porque si te olvidás puede volver a pasar.

Flor: \_ Justicia para los que tuvieron que ir a la guerra y se murieron.

Maestra Adelina: \_ Si es como dijo la compañera Flor que es justicia para los que tuvieron que ir a la guerra sin querer ir y no volvieron, o volvieron... ¿a quiénes les estaremos pidiendo justicia?

Joaco: \_ A todos...

Maestra Adelina: \_ ¿Quiénes son todos?

Juan: \_ Toda La Plata.

Palo: \_ No, toda La Plata no... toda la Argentina.

Juan: \_ Pero toda la Argentina no estuvo ahí. Brasil no. Mirá Argentina es todo este país. Brasil no fue a la guerra.

Palo: \_ Toda la Argentina porque Brasil no está dentro de la Argentina.

Maestra Adelina: \_ Brasil es un país que está al lado...

Palo: \_ Como Chile que está pegado a la Argentina, a la cordillera.

Juan: \_ Todo el continente pide justicia.

Palo: \_ Todos nosotros, todos los que viven en la Argentina. No solo en La Plata, hay gente que vino de Salta y también está pidiendo justicia.

Maestra Adelina: \_ Eso me hizo acordar a esta foto (señala la foto en donde aparece un ex combatiente de otra provincia) ¿quién está en esta fotografía? ¿Qué detalles, información nos da? Es una placa y me hace acordar a lo que dice Paloma. Paloma recién dijo algo, que vinieron y que después de acá salieron a pelear...

Cata: \_ En la foto el señor no era de acá.

Maestra Adelina: ¿De dónde era?

Cata: \_ De Entre Ríos.

Maestra Adelina: \_ ¿Alguien conoce Entre Ríos? ¿Sabe dónde está? Les voy a mostrar en el mapa.

Luego del plenario les propusimos que realizaran individualmente en sus carpetas un registro sobre los discutido y analizado. Con esta actividad buscamos que lxs niñxs escriban textos en los cuales podamos leer lo que cada uno va elaborando, entendiendo, apropiándose del tema. "Al pasar del diálogo en plenario al cuaderno de cada uno, suelen aparecer las dudas y preguntas que habían quedado en el tintero" (Siede, 2010, p. 207).

Cabe aclarar que en algunos grados surgió en esta clase la inquietud por la presencia de las mujeres al leer las placas conmemorativas a los soldados caídos en Malvinas.

### Tercera actividad: fotos de los sujetos sociales que participaron de la Guerra de Malvinas

Propusimos la lectura de otras fotografías de la época donde aparecieran los actores sociales. Para este momento teníamos planeado introducir la pregunta problematizadora que dio surgimiento y raíz a esta propuesta: “¿Participaron mujeres en Malvinas?”. A partir de fotografías, en donde no solo se veían soldados sino también mujeres desempeñando distintas tareas, buscábamos que esto lxs movilizara, les hiciera preguntarse qué tareas desempeñaban, por qué sabemos poco-nada sobre la participación de mujeres en Malvinas y por qué han sido invisibilizadas. Si bien, como contábamos anteriormente en varios grados la inquietud por la presencia de las mujeres había aparecido en clases anteriores, el efecto “sorpresa” se evidenció cuando cada grupo se encontró con las fotografías de mujeres y empezaron a pensar qué roles habían cumplido en la guerra, por qué estaban vestidas de diferente forma (con distintos uniformes) por qué no sabíamos de ellas...





Hipólito: \_ También había otra foto donde llevaban a los soldados cuando se lastimaban

Maestra Adelina: \_ ¿Quiénes aparecen en esa foto que tiene Hipólito en la mano?

Cata: \_ Mujeres.

Maestra Adelina: \_ ¡Mujeres! Y pregunto ¿qué estarían haciendo esas mujeres en Malvinas?

Alma: \_ Hay doctores.

Cata: \_ O enfermeras.

Alma: \_ Porque en donde están los soldados hay un hospital atrás.

Maestra Adelina: \_ ¿Cómo saben que hay un hospital ahí?

Alma: \_ Porque hay una cruz roja.

(...)

Maestra Adelina: \_ Volvamos a las fotos en donde aparecen mujeres. Hay una que vimos que están al lado de un centro de salud y hay otra que tiene Cata en la mano. A ver Cata mostrala, así todos la ubican ¿quiénes son las que están en esa foto? ¿Y dónde será?

Luba: \_ Alma nos dijo que a ella le parecía que eran las azafatas que manejaban el barco y yo no... No sabemos si era eso u otra cosa.

Maestra Mariana: \_ Allá también dijeron que podían ser las azafatas. Claro porque están vestidas diferente, vestidas distinto que las que están al lado del hospital. ¿Por qué habrá mujeres con dos vestimentas distintas?

Hipólito: \_ Ésta es en el Regimiento.

Maestra Adelina: \_ ¿Por qué pensás que puede ser en el regimiento?

Maestra Mariana: \_ ¿Y la otra dónde podrá ser? La que tiene en la mano Isabella.

Cata: \_ En Malvinas

Maestra Mariana: \_ Podría ser, claramente no están en los mismos lugares

Palo: \_ Es distinto el paisaje, acá no hay árboles y en esta sí, acá cambia.

Maestra Adelina: \_ Y además ¿cómo estaban vestidas como dijeron sus compañeros...?

Palo: \_ Estaban como preparadas para pelear y en la otra es como cuando pasan con el tambor es cuando empieza la guerra...

Maestra Mariana: \_ Un desfile...

Palo: \_ Un desfile cuando empezó la guerra, estaban todas escuchando una canción y se ponen todas para un lado y empieza la guerra.

Maestra Mariana: \_ Entonces puede ser que para diferentes momentos, diferentes actividades haya diferente ropa. Y para diferentes lugares, eso no lo podemos saber, tendríamos que ver cómo podríamos averiguarlo.

Alma: \_ Yo creo que algunas eran enfermeras y otras eran doctoras.

Maestra Mariana: \_ Entonces cambiarían de ropa de acuerdo a su rol, las enfermeras con una ropa, las médicas con otra. No del lugar...

Cata: \_ A mí me dio la idea de que ellas eran las que mandaban comida, ropa y todo eso a los soldados.

Maestra Adelina: \_ ¿Quiénes? ¿Esas mujeres? Bueno... tenemos que investigar.

#### **Cuarta actividad: análisis de la entrevista a Claudia Patricia Lorenzini**

Para poder adentrarnos en la vida de las mujeres que participaron en la guerra, poniéndoles un rostro, una voz propia y un nombre, decidimos trabajar con una fuente periodística. Un artículo publicado en el Diario Clarín, el día 5 de abril del año 2013 que presentaba a través de un reportaje a una de las mujeres que entrevistaríamos con lxs niñxs como actividad final del recorrido: Claudia Patricia Lorenzini.

Trabajar con el testimonio de una persona que había vivenciado los horrores de la guerra tenía sus dificultades. En el marco de la última dictadura militar, las vivencias de Patricia estaban marcadas por el dolor y el abuso por parte de las autoridades. La entrevista daba cuenta de ello desde la propia bajada de la nota: “Claudia Lorenzini (47) fue enfermera en la Base Naval Puerto Belgrano. Asistió a heridos y soportó el acoso de sus superiores. Otra cara de una historia irreparable”.

Buscábamos que lxs niñxs se acercaran a nuestra historia reciente a través de testimonios de las protagonistas, sin embargo, adentrarnos en la temática desde el horror obstaculizaba la reflexión y discusión sobre la misma. No se trataba de endulzar y omitir los abusos sufridos (no solamente por estar en un contexto represivo, bélico sino también por ser mujeres), sino que abordar estas temáticas desde la crudeza y el horror en la escuela primaria invalida la posibilidad de cuestionar y pensar las condiciones que hicieron posible el pasado para reconocerlas en el presente.

*“Repetir hasta el cansancio el desfile de relatos horrorosos puede llevar a no comprender racionalmente esos hechos aberrantes. Así, la dictadura militar puede resultar mucho más temida u odiada que comprendida y la ciudadanía democrática no es aprendida desde la práctica misma de la escuela (...) Un enfoque del pasado basado en este tipo de relatos tendientes a transmitir a las nuevas generaciones lo sucedido, puede contribuir a una banalización del mismo, a una ritualización vacía, perdiendo todo su potencial de resignificación y construcción de puentes entre el pasado y el presente. “Recordar no*

*garantiza no repetir, no obstante constituya su utopía. Recordar implica develar y asumir. Implica pensar en procedimientos propios de la Historia y las Ciencias Sociales que permitan interrogar al pasado y a la memoria desde múltiples miradas, buscando superar esa posible historia que se nos ciñe como un “espectáculo” paralizador impidiéndose su análisis y reflexión.”* (Documento Efemérides. Líneas para la reflexión. Pappier- Garriga, 2012)

Por esto mismo el equipo de docentes y la Coordinación de la escuela, realizamos una adaptación de la entrevista. Como era un “texto difícil” porque no fue concebido para niñxs, fue necesario generar condiciones para que la interpretación por parte de ellxs fuera posible. En esta versión “escolarizada” hicimos hincapié en el rol de Patricia como enfermera, en el entrenamiento militar, los simulacros, el trato que se les daba a las mujeres, como también en aspectos de la vida cotidiana en la Base Naval Puerto Belgrano. Patricia, en la entrevista, relata su experiencia como joven de 15 años que llega a un espacio ajeno y hostil para aprender enfermería antes de la guerra. Cuenta las rutinas del día a día, las tristezas y penurias, algunos momentos divertidos de picardías compartidas y el impacto del inicio de la guerra en la Base Militar. Narra cómo se sintió la guerra en el Hospital Naval, aún estando a 1436 kilómetros de distancia de las islas: el impacto de escuchar los gritos de dolor de los soldados heridos, sus llantos, sus súplicas desde su mirada de adolescente. También cuenta sobre su vida post guerra, su trabajo y su reclamo al Estado Nacional para que sean reconocidas como veteranas.

Comenzamos leyendo en voz alta para todxs mientras que los niñxs seguían la lectura. Algunxs se aventuraban a remarcar la información que consideraban más relevante. Luego abrimos un espacio de intercambio en donde las voces de lxs niñxs fueron circulando, releyendo la información que el texto proveía y formulando nuevos interrogantes a partir de lo leído. Lxs niñxs ya tenían una certeza: las mujeres habían participado en la guerra y Claudia Patricia Lorenzini era una de ellas. El impacto de ver su fotografía, leer sus experiencias y ponerle un nombre y apellido a una protagonista, generó un gran entusiasmo por seguir conociendo sus vivencias. Ofició como “puerta de entrada” a la siguiente clase en la cual formularíamos las preguntas para la entrevista.

### **Quinta actividad: nos preparamos... formulación de preguntas para la entrevista**

En esta clase compartimos con nuestrxs alumnxs la oportunidad de invitar a algunas enfermeras que fueron a Malvinas para ser entrevistadas. En esa búsqueda de construir puentes entre el pasado y el presente se inscribe la idea de entrevistar sujetos protagonistas de la historia. El relato en primera persona acerca a lxs niñxs al tiempo lejano, en este caso a la dictadura y a la guerra, no para hablar del horror sino para pensar la vida cotidiana de los sujetos a quienes sólo conocían a partir de algunas imágenes del afiche, de las fotos y de la voz de Patricia a partir de la entrevista leída.

Las ideas de lxs niñxs respecto del pasado son generalmente imprecisas y discontinuas, y con mucha naturalidad pueden reunir en una misma época a personas mayores que viven hoy con personajes históricos que vivieron hace cientos de años. Si bien admiten la existencia de un “antes” distinto que la actualidad, suelen sostener una mirada simplificada de los grupos y personas que han vivido en el pasado, de los modos en que resolvían los problemas de la vida cotidiana y de las tecnologías de las que disponían.

Los testimonios son un recurso potente para utilizar en el aula pues los relatos en primera persona suelen ofrecer un conjunto de imágenes, de escenas, de situaciones relativas a la experiencia cotidiana que resultan significativas para lxs alumnx. En ese sentido los aproximan a la información histórica necesaria y les permite explicar los fenómenos sociales desde múltiples perspectivas posibilitando acercarse a la complejidad para entender los problemas sociales de su presente. Asimismo concretar una entrevista ofrece a lxs alumnx la posibilidad de interactuar con personas ajenas al ámbito escolar.

Con respecto a las entrevistas, Siede plantea que “la realización de entrevistas implica aprendizajes específicos, que se irán construyendo en sucesivas experiencias. Es difícil imaginar que los niños aprendan a entrevistar si lo hacen una sola vez o lo repiten esporádicamente” (2010, 25). Nuestrxs alumnx ya habían tenido la oportunidad de realizar entrevistas en 2º grado. Si bien como docentes reconocíamos lo valioso del recurso didáctico en tanto se reconstruyen vivencias, valoraciones, significaciones en primera persona, fuimos orientando a lxs niñs en la formulación de preguntas haciéndolos reflexionar acerca de lo qué se quiere preguntar, para qué y de qué manera.

“Antes de la entrevista, el docente puede invitar a seleccionar algunas temáticas para centrar en ellas el intercambio con cada entrevistado y orientar la elaboración de preguntas en ese sentido. Las preguntas se anotan en el pizarrón o en los soportes que permiten el libre acceso de todos los miembros del grupo. De un primer listado desordenado, el docente podrá guiar a los chicos para agrupar las preguntas que refieren a temáticas similares y organizar categorizaciones sencillas. (...) Posteriormente se avanza en la selección de las mejores preguntas de cada categoría o se las redefine, ajustando el tono y la claridad de lo que se quiere indagar. Las sucesivas relecturas de las preguntas permiten volver sobre los objetivos de indagación que el grupo se ha propuesto y permite a los alumnos vislumbrar la función de las preguntas como instrumentos para obtener información” (Siede, 2010, 25-26)

Luego que todos los grados hubieran armado una lista de probables preguntas, las maestras las organizamos en 4 ejes:

Primer eje “antes de la guerra”:

*“Cuando eras chiquita... ¿ya sabías que querías ser enfermera? ,¿Qué querías ser cuando fueras grande? o ¿Por qué quisiste ser enfermera?” , etc.*

Segundo eje "durante la guerra":

*"¿Tenías mucho trabajo en el hospital?, ¿Era muy cansador estar en la guerra?, ¿Cómo te sentiste cuando viste a personas heridas?, ¿Te acordás de algún nombre de los soldados que atendiste?, ¿Festejaste tu cumpleaños en la guerra?, ¿Te hiciste amigos o te enamoraste durante la guerra?, ¿Tuviste miedo?, ¿Había momentos divertidos? ¿Cómo eran?", etc.*

Tercer eje "después de la guerra":

*"¿Cómo te sentiste al volver?, ¿Qué fue lo primero que hiciste cuando volviste a tu casa?, ¿Seguís trabajando de enfermera? o ¿tenés un nuevo trabajo?, ¿Tenes fotos de la guerra?", etc.*

El cuarto eje "vida personal" agrupamos:

*"¿A qué jugabas cuando eras chiquita?, ¿Cuál es tu comida favorita? y ¿Cuáles son tus deseos en la vida?", etc.*

Las preguntas daban cuenta de que lxs alumnx se habían apropiado de la temática y a la vez, enfatizaban ciertos aspectos relevantes de la problemática de la guerra. Asimismo, mostraban interés por saber de la vida cotidiana y de los intereses personales de las enfermeras.

## **Sexta actividad: Entrevista en Biblioteca**

Finalmente, llegó el momento de la entrevista con las enfermeras. Teníamos planificado entrevistar a Claudia Patricia Lorenzini y a Nancy Castro, a quienes habíamos conocido previamente en un desayuno compartido. Ambas mujeres, estudiantes de enfermería, menores de edad durante la guerra nos habían relatado su experiencia en la Base Naval Puerto Belgrano. En ese encuentro pudimos conocerlas y también contarles cómo deseábamos abordar la temática en la escuela.

El día de la entrevista, Claudia y Nancy se presentaron en la escuela junto a otras tres mujeres, también estudiantes de enfermería durante la guerra. La coordinadora de Ciencias Sociales, Viviana Pappier, en una instancia previa a la entrevista les comunicó cuál sería la dinámica y qué temáticas considerábamos que no debíamos abordar por la edad de los niñxs de tercer grado. Estos acuerdos previos fueron fundamentales para evitar adentrarnos en el horror y en una mirada nacionalista con tinte militar tan presente en esta temática. Como también para presentarles a las entrevistadas las preguntas que habían formulado lxs niñxs de todos los terceros.

Los cinco terceros grados de la escuela, alrededor de 150 alumnx nos reunimos en la biblioteca para el encuentro con las enfermeras. Ellas nos esperaban sentadas frente a una mesa y tenían desplegadas fotos propias que habían llevado para mostrarles a los chicxs. Un docente del grupo fue el encargado de coordinar la entrevista que transcurrió en un clima de escucha atenta: lxs niñxs realizaban las preguntas y las enfermeras, turnándose, iban respon-

diéndolas. Así el micrófono se mantuvo circulando durante la hora y media que duró el encuentro. Algunxs niñxs tomaron nota, otros miraban con caras de extrañamiento a las mujeres que relataban sus vivencias durante la Guerra. En muchos momentos, la biblioteca se llenó de risas gracias a algunas anécdotas graciosas compartidas por las enfermeras, y en otros, el silencio se hizo presente cuando narraban sus duros recuerdos de la guerra. En ninguna instancia las enfermeras enfrentaron al auditorio al horror, sus relatos fueron cuidados, acordes a la edad de lxs niñxs presentes.

Al finalizar la entrevista sucedió algo que nos dejó un tanto paralizadxs como docentes a cargo de niñxs. Las enfermeras quisieron despedirse de una manera inusitada, al grito de “Viva la Patria”. Lxs niñxs aplaudieron sin reparar en lo que las enfermeras proponían. Nosotrxs como docentes tampoco. Por ese motivo, volvieron a decir “Viva la Patria” y explicaron que lo que debíamos responder todos era: “¡Viva!” Lxs niñxs lo hicieron y en ese momento se dio por finalizada la entrevista. A continuación se acercaron a abrazar a las mujeres enfermeras y a observar las fotografías que habían llevado para compartir. Querían saludarlas, darles un beso, agradecerles su tiempo y sus palabras. A nosotrxs, esta frase que aparentaba ser simple nos traía muchos recuerdos y preguntas. Parecía que en pocas palabras se ponía sobre la mesa lo controversial de la temática abordada. En ese “viva la patria” se materializaba el nacionalismo y la formación militar en un contexto de terrorismo de Estado.

Ya en el salón, con el poquito tiempo que nos quedaba antes de que tocara el timbre de salida, hicimos una puesta en común de las impresiones post entrevista. Lxs niñxs estaban entusiasmadx con la experiencia vivida: habían conocido y entrevistado a las mujeres de Malvinas.

## Conclusiones finales

Cuando empezamos a repensar cómo enseñar Malvinas en tercer grado partimos de lo complejo que se nos venía haciendo abordar el contenido y por eso necesitábamos encontrarle una “vuelta de tuerca”. La complejidad no radicaba solo en situar Malvinas en el contexto de la dictadura, sino en pensar una propuesta con todos los desafíos éticos y políticos que implica. Didácticamente no queríamos caer en un anuncio de fechas, nombres y sucesos; queríamos que aparecieran los sujetos sociales protagonistas de la historia. La formulación del recorte “Mujeres en Malvinas”, nos permitió abordar este contenido complejo y extenso en el primer ciclo.

Esta elección tuvo que ver con que desde la escuela, hace un tiempo, venimos problematizando los enfoques de enseñanza de los contenidos. En ese sentido es que elegimos pensar esta propuesta de enseñar Malvinas desde la ESI y atentxs a la justicia curricular para promover en lxs alumnxs “el reconocimiento de la participación de mujeres y varones en la construcción de las identidades nacionales en sus dimensiones políticas, culturales, económicas, científicas y sociales” (Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación, 2008, p.21).

Nos propusimos que lxs niñxs empiecen a pensar acerca de la presencia de mujeres en el conflicto Malvinas, reflexionando sobre el por qué han sido invisibilizadas en este hecho pero asimismo poner en discusión el rol que tuvo y tiene la mujer en la sociedad a través de la historia.

Teníamos como propósito empezar a desandar el camino, que a través de miles de años las sociedades fueron poniendo a la mujer. Queríamos empezar a cuestionar ese rol estereotipado de ser vistas como madre/hermana/contenedora incluso en Malvinas. Claramente esto no era algo fácil de lograr porque entre el equipo de maestrxs también teníamos en nuestras cabezas esa idea de enfermera con delantal blanco immaculado y estática como suele verse en típicos cuadros de hospitales; y en relación a esto mismo, el material que consultábamos sobre las enfermeras que fueron a Malvinas, como el libro de Panero, también tenía que ver con esa idea de mujer. Lo más complejo fue darnos cuenta al entrevistarnos con Patricia y Nancy días antes de invitarlas a la escuela, que ellas también se alojaban en el lugar de mujeres contenedoras. Se narraban ante nosotrxs, como las mujeres que fueron llevadas a una guerra para aportar el lado maternal, los cuidados amorosos que solo las mujeres pueden dar, dejando de lado su rol profesional como trabajadoras de la salud, sumando además las voces de los soldados que también esperaban eso de las mujeres de Malvinas. Eran vistas por lxs otrxs y por ellas mismas desde ese sesgo cultural en que suelen verse a las mujeres, anulando su identidad como trabajadoras.

Patricia: \_ Lo que piensa el veterano, lo que nos transmite es esto... un chico que venía de un lugar de muerte, ve una cara de mujer que puede ser tomada como la de su mamá, su hermana, su novia. De pasar del olor a sangre al olor a perfume

Nancy: \_ Ángeles blancos nos decían.

Patricia: \_ No sabés, los veteranos a nosotros nos re quieren...

A pesar de que en nuestro recorte queríamos reivindicar a las mujeres como profesionales de la salud, notamos que las cuestiones maternales estaban naturalizadas en nosotras mismas. Los discursos maternalistas no son propios de los años 70, puesto que venían de antes. En todo caso lo que hizo el gobierno militar fue fortalecerlos junto con los discursos en relación a la familia. Siempre que pensamos en estos modelos impuestos bajados a través de distintas maneras de comunicación y con una ejecución incluso institucional, hay que pensar que son ciertas representaciones que conviven también con otras representaciones, otras prácticas. Esa es la realidad y la complejidad de ser mujer.

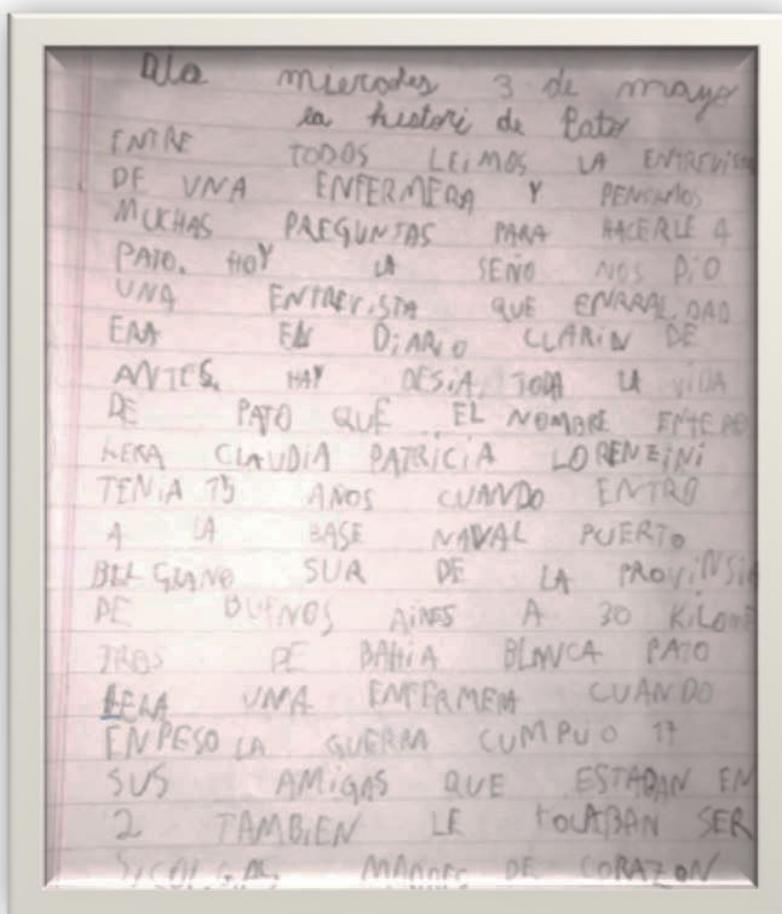
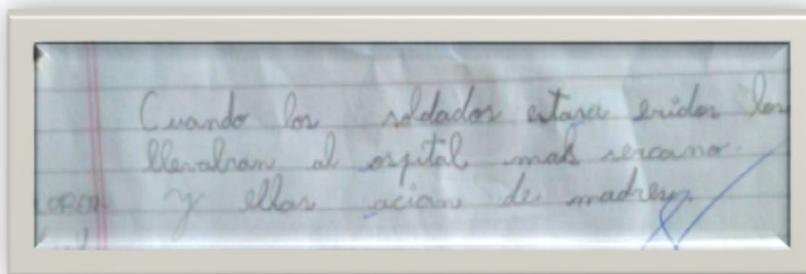
Esta imagen, donde el énfasis en las mujeres estaba en su lado maternalista, nos retrotraía a la idea de “vocación docente”, esa entrega casi apostólica impregnada de sacrificio en donde la elección y formación profesional parecían inexistentes. Era necesario problematizar nuestra propia mirada y escuchar sus voces. Cuando lo hicimos, en el primer encuentro con Nancy y Patricia, pudimos percatarnos de la complejidad del asunto. Patricia, por ejemplo, no había elegido ser enfermera, ella quería ser modelo pero no había tenido la posibilidad de elegir por

una cuestión económica familiar; por otra parte, Nancy sí había elegido la profesión que aún hoy sigue ejerciendo.

Desde las primeras clases en las que aparecieron las mujeres, y a medida que avanzamos en el desarrollo de la propuesta, aparecieron las ideas en torno a ellas:

Cata: \_ A mí me dio la idea de que ellas eran las que mandaban comida, ropa y todo eso a los soldados.

E incluso fuimos observando esta misma mirada de la mujer en torno a los cuidados maternales también en las producciones escritas de lxs niñxs:



Si bien, desde el comienzo entre los miembros del equipo de docentes se planteó esta mirada de la mujer, no fue suficiente como para problematizarla en el aula con los niños. Tal vez porque focalizamos en poner en primera escena a las mujeres, históricamente invisibilizadas en Malvinas, perdimos de vista estas concepciones. Tal vez porque los testimonios de las enfermeras entrevistadas hacían referencia también a esta mirada maternal. La enseñanza de las Ciencias Sociales no es sencilla, porque mientras estamos enseñando también estamos discutiendo en el campo académico, y en este caso además, entre los mismos maestros. Si nuestro propósito es enseñar a pensar la realidad social, los temas controvertidos tienen que aparecer en la escuela, entonces habría que incluir en las planificaciones de las clases, intervenciones para problematizar la mirada maternalista de la mujer.

Tal vez, poniendo en contraste los roles de algunas mujeres durante esa época podríamos abrir algunos interrogantes. Por un lado, la primera ministra británica, Margaret Thatcher, también llamada “La dama de hierro” desempeñó un importante rol en el conflicto. Esta figura cuestionaría la mirada “maternalista”: ¿una mujer enviando las tropas a la guerra? Asimismo, durante la dictadura cívico militar, muchas mujeres participaron y formaron parte de organizaciones y movimientos sociales, pero en la guerra de Malvinas, las mujeres participantes del conflicto, lo hicieron en su mayoría desde el área de Salud. Y por otro lado las jóvenes que estuvieron en Malvinas para cumplir el rol tradicional de los cuidados, también fueron las mismas que vivían situaciones de abuso mostrando otros modelos de mujer más allá que el de ser madres. Precisamente, en los casos de situaciones abusivas vividas por estas mujeres aparece otro modelo de mujer como un cuerpo disponible a un varón, una mujer como extraña en un espacio que se considera fuertemente masculinizado. Dejando al descubierto que además del rol de cuidado maternal, ellas debían satisfacer los intereses del varón. Esta última mirada nos resultaba necesaria para discutirla entre el equipo de docentes y no para ser abordada con los niños.

Luego de haber realizado la secuencia, nos percatamos de que no incluimos el reclamo al Estado Nacional que estas mujeres están haciendo. Quienes no solamente fueron invisibilizadas en la historia reciente, en el abordaje de la misma en la escuela y en la prensa, sino también en la actualidad por parte del Estado que no las reconoce como protagonistas-participantes-veteranas en la guerra de Malvinas. En este sentido, se suma el agravante de que eran menores de edad y desempeñaron tareas para las cuales no estaban preparadas. Eran solo estudiantes de enfermería. Más allá de que Nancy y Patricia nos cuentan que ellas tenían tareas específicas -como tomar el pulso, la temperatura- estuvieron expuestas a situaciones traumáticas.

Patricia: \_ Esto me genera una impotencia terrible. Primero la Armada argentina no nos reconoce. Nosotros en ese momento estábamos bajo la tutela del Estado siendo menores, siendo estudiantes de enfermería y en vez de mandarnos a nuestras casas como correspondía o preguntarnos qué es lo que queríamos hacer, directamente nos usó el Estado. Más allá de lo que uno haya hecho y que volvería hacer con mucho gusto ayudando a la patria desde ese lugar. Pero la Armada no nos reconoce (...) No nos reconoce también por

una cuestión de presupuesto. Nos tendría que reconocer como veteranas de guerra continentales.

Nancy: \_ ¿Y por qué veteranas de guerra? Porque si bien la guerra estuvo en el sur, donde está el herido o donde se traslada el herido se está trasladando también la guerra.

Patricia: \_ Eso lo dice la Cruz Roja.

Nancy: \_ Si los trasladan al hospital que uno está trabajando, estamos participando directamente de la guerra.

(...)

Patricia: \_ Nosotras hicimos patria desde la Sanidad, ya te digo, el Estado que era en ese entonces nuestro tutor, no nos cuidó y encima no te reconocen. Genera dolor esa indiferencia.

Asimismo en los periódicos también se retoman el sentido de estas voces de las mujeres:

“Lamentan no haber tenido ningún reconocimiento como veteranas. “Algo, no una indemnización, o plata, sino algo. Para que la gente sepa lo que hicimos. ¡Éramos tan chicas!” (Diario Clarín)

Nos queda este desafío para retomar en futuras implementaciones.

Asimismo, nos faltó una actividad de cierre y evaluación de la propuesta. Proponemos incluir una clase final en la que lxs niñxs respondan por escrito e individualmente “qué aprendieron”, aclarando que pensar eso significa tratar de evaluar qué ideas nuevas tienen en relación con lo que antes sabían y qué otras pudieron haberse modificado.

Con respecto a la entrevista realizada, nos quedó una sensación extraña y un pensamiento lleno de ruidos. Sin querer, sin buscarlo -y menos anticiparlo-, se había colado en el discurso una modalidad propia del Ejército. El concepto de Patria, el nacionalismo puesto en juego, la forma de saludo militar no había sido planificado ni esperado. Porque ¿a qué llamamos patria? ¿con qué nos sentimos o no identificados de este concepto-sentir-vivencia? Muchas de nosotras no nos sentíamos convocadas con esa “Patria” con mayúscula como consigna y ese grito había sido “el broche de oro” del encuentro. La oleada de contradicciones y posiciones en conflicto quedaban de manifiesto en relación al hecho histórico. La guerra de Malvinas está impregnada y atravesada por tensiones ideológicas, políticas, sociales, económicas; por eso su abordaje es tan complejo y huidizo.

En varios momentos y por distintos motivos, dudamos de transitar este recorrido didáctico, pero finalmente, decidimos continuarlo ya que asumimos que a partir de estas dudas es que se generan preguntas que “permiten que alumnxs y docentes compartan sus ignorancias, pues estas no son iguales, sino complementarias. La criticidad del docente radica en tener conciencia de que no sabe todo, en reconocer la insuficiencia de sus conocimientos y en tener la posibilidad de recurrir a algunas herramientas con las cuales avanzar desde lo que sabe” (Siede, 2010, p. 227). Consideramos que en una segunda implementación de esta secuencia lograre-

mos profundizar en la temática problematizando el recorte de Mujeres en Malvinas con más herramientas y discusiones.

## Referencias

- Carnovale, V. y Larramendy, A. (2010). “Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje”. En Siede, I. *Ciencias Sociales en la escuela*. Buenos Aires: Aique
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Editorial Morata.
- Garriga, M.C. y Pappier, V. (2016) “Las efemérides infelices. A 40 años del último golpe de Estado”. *Novedades educativas*. Año 28. Nro 303.
- Gorza, A y Valobra, A. (Edits). (2018) *Género y derechos: una propuesta para el aula de Ciencias Sociales*. 1ra. ed. La Plata: UNLP.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina editores.
- Lerner, D; Levy, H; Lobello, S. (1999) Lengua. Documento de Trabajo N° 5. Tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar. Pág.38. Gobierno de la Ciudad de Bs As.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2011). “A 35 años. Educación y Memoria.” Recuperado de <http://educacionymemoria.educ.ar/primaria/>
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2008) *Lineamientos Curriculares para la educación sexual integral. Programa Nacional de Educación Sexual integral. Ley Nacional 26.1560* Buenos Aires Argentina
- Siede, I. (2010). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

## Anexo

### Enfermera y soldado

#### “Se abrían las ambulancias y bajaban los heridos. Los nuestros y también los ingleses”

Claudia Lorenzini (47) fue enfermera en la Base Naval Puerto Belgrano. Asistió a heridos y soportó el acoso de sus superiores. Otra cara de una historia irreparable.

CLARIN.COM

Pato -Claudia Patricia Lorenzini- tenía 15 años cuando ingresó a la Base Naval Puerto Belgrano -sur de la provincia de Buenos Aires, a 30 kilómetros de Bahía Blanca- para estudiar enfermería. El 11 de abril de 1981 cumplió los dieciséis, y su mamá le llevó como regalo unos muñecos coloridos que ella escondió bajo la almohada. Se acuerda porque ese día, mientras el director de la Escuela Naval pasaba revista por la cuadra, se los descubrió. “Me dió un sopetón y me dijo que ellos ahí, querían mujeres militares, no muñecas vestidas de uniforme”.

“Ahí vos eras una mujer con pollera pantalón”, afirma. Apenas se incorporaba a la Escuela, “una Aspirante a Naval de Primer Año (ANPA) tenía cuarenta y cinco días de gracia para demostrar aptitud militar, realizando pruebas físicas, intelectuales, y psicológicas. Fue muy duro al principio, extrañaba mucho mi casa y mi familia. Lloraba todas las noches, hasta que en un momento paré. Fue cuando me empecé a sentir parte”, sostiene.

“También había momentos divertidos. Si tenía plata los fines de semana me iba a la cantina”, cuenta. “Una vez, estábamos pintando una ventanita, vinieron las chicas, nos sacaron la escalera y nos quedamos ahí arriba hasta que otras nos ayudaron. O nos divertíamos mandándonos cartas en el puré, envueltas en nylon, porque el clima era muy controlado, muy opresivo”.

El 2 de abril de 1982, alrededor de cinco mil efectivos al mando del general Mario Benjamín Menéndez desembarcaron en Puerto Stanley y dieron comienzo a la Guerra de Malvinas entre Inglaterra y Argentina. Pato, que estaba por cumplir los diecisiete años, recuerda cuando le dieron la noticia y dice: “No sentimos miedo”. Ya tenían entrenamiento militar y las resguardaban los dichos de un alto jerarca de Punta Alta: “Hasta que no quede ningún hombre en pie, ninguna mujer irá a la guerra”.

Para abril de 1982, sabían tirarse cuerpo a tierra en un campo lleno de rosetas, hacer carrera mar para llegar a la trinchera a asistir a un herido, cocinar para cientos de compañeros. Podían velar por sus vidas y montar una guardia imaginaria. Por eso, cuando se les comunicó que empezaban las hostilidades con Inglaterra, incluso estaban listas para ser embarcadas a las Islas Malvinas: “éramos inconscientes, ninguna mostró miedo, nosotras ya éramos militares”.

Tal vez la preocupación más grande de Pato era qué estaría pensando su mamá, si estaría asustada. Para paliar la angustia, trataba de mantener una correspondencia regular con ella. En una carta con fecha del 18 de junio de 1982 le escribe: “Querida y adorada mamita linda (...) quisiera que me mandes, si andás bien de moneda, galletitas, nesquik, leche en polvo. Hoy anduve muerta de hambre y lloré de bronca porque no tenía eso. Pero acá tenés que aprender a aguantar. Con disimulo”.

#### Sentir la guerra

Y a pesar que nunca fueron embarcadas, en el Hospital Naval de la Base, la guerra se sintió igual. Como si esos 1436 kilómetros fueran una distancia inexistente.

“Se abrían las ambulancias y bajaban heridos nuestros. También los heridos ingleses”, recuerda. Como estaba en primer año de Enfermería ella les daba asistencia primaria, les tomaba los signos vitales: presión, pulso, temperatura. Después de eso, una vez que se encontraban estabilizados, les hacía los chequeos de rutina. “Pero mis compañeras que estaban en segundo, los auxiliaban con curaciones. Y además de eso también hacían de psicólogas y de madres. Había que contenerlos porque venían rotos anímicamente. Fue realmente un caos.”

#### El General Belgrano

Los escuchó llorar, también suplicar. Los vio irse a sus casas, derrotados. Se acuerda de la mayoría de los jóvenes que subieron al ARA General Belgrano, porque eran novios de sus

amigas enfermeras. Y de cómo lloraron -todas juntas y abrazadas- cuando hundieron el barco. “Ese día los saludamos desde la cuadra y después no los vimos nunca más”.

Pato, que hoy trabaja como auxiliar en un jardín de Infantes en La Plata, comenta que la Marina le dio, sí, disciplina y organización, que hoy es muy meticulosa y organizada con sus cosas. “En ese sentido, fue positivo”. Vive en Punta Lara -una vecina localidad platense- en una modesta casa de madera que comparte con su ex pareja y sus ocho perros.

En su habitación, tiene las únicas dos fotos que conserva de la Marina: Pato antes de salir a desfilas, uniforme azul, guantes blancos y el cabello rubio recogido en un rodete perfecto. “Mirá, era una bebé. ¡Tan chica!”. La guerra, dice, “nos dolió por todos lados”. Ya pasaron más de 30 años. Las enfermeras de esas fotos se juntaron alguna vez a recordar cómo fue aquello. Lamentan no haber tenido ningún reconocimiento como veteranas. “Algo, no una indemnización, o plata, sino algo. Para que la gente sepa lo que hicimos. ¡Eramos tan chicas!”.

***Nota adaptada para los chicos de 3er año por su equipo docente, la Coordinación de Ciencias Sociales y la Coordinación Académica***

## CAPÍTULO 7

### Abordaje de pueblos originarios en las aulas. Una experiencia con la cultura y la lengua guaraní

*Tamara Ardizzoli, Adelina Bauger, Guadalupe Goldar y  
Viviana Pappier*

Tata sapukái  
purahéi  
teko ha ára ñeporeno  
y tata  
mandu´a.

Grito del fuego  
canción del agua  
cópula de la vida y del tiempo  
fuego del agua  
memoria.  
*Susy Delgado*

*“Pensé que se había perdido el idioma”  
Estudiante de 4to año*

En este capítulo nos proponemos compartir una experiencia llevada a cabo en 4to. año de la Escuela Graduada Joaquín V González, en el área de Ciencias Sociales al abordar un proyecto de trabajo sobre los pueblos originarios<sup>34</sup> tanto en el pasado como en el presente. Específicamente analizaremos una clase sobre la cultura y lengua guaraní llevada a cabo durante la segunda parte del año 2017. Primero la contextualizaremos en el marco curricular de la institución y del área para segundo ciclo, centrándonos en los cambios producidos en el proyecto de 4to año y sus fundamentos, para después desarrollar y analizar las actividades propuestas y las voces de los estudiantes durante la experiencia desarrollada. Por último, compartiremos

---

<sup>34</sup> En este capítulo se utilizan de modo indistinto pueblos originarios y pueblos indígenas porque si bien es muy aceptada la nominación de pueblos originarios en las normativas vigentes se legitiman sus demandas como integrantes de pueblos indígenas.

algunas preguntas y primeras conclusiones en este desafío iniciado al abordar pueblos originarios desde sus propias lenguas.

## ¿Por qué abordar pueblos originarios en las aulas?

En los últimos años, principalmente en segundo ciclo de la escuela, hemos introducido importantes cambios al proyecto curricular del área de Ciencias Sociales donde está muy presente la pregunta formulada en la introducción de este libro que nos invita a pensar ¿Quiénes somos? desde voces diversas y comprender la complejidad que implican las construcciones identitarias. Precisamente las identidades son procesos complejos de construcción social, son relacionales e implican relaciones de poder, que terminan estableciendo jerarquías hacia el interior de una sociedad. Siempre la identidad es un proyecto e implica preguntarnos “en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos” (Hall, 2003, p. 17-18).

Sin embargo, la visión de la identidad que predomina en la sociedad en general y en la escuela en particular, es excluyente de lo diferente, se reconoce como un todo homogéneo en el cual hay un “otro” percibido como amenaza u obstáculo y tiende a negar, silenciar y desvalorizar otras historias y por ende las voces de otros sujetos.

Como se planteaba en los primeros capítulos de este libro, la identidad es histórica y socialmente producida. Lejos de conceptualizarla como una esencia, la pensamos como una relación construida en referencia a la producción de un “otro”, construcción que se realiza dentro de unas relaciones de poder determinadas, estableciéndose jerarquías, hacia el interior de una sociedad.

Si consideramos, como sostiene Hall (2003), que las identidades se construyen dentro del discurso, al currículum podemos considerarlo como productor de identidades. Sostiene Tomás Tadeu Da Silva “el currículum no puede verse como un espacio de transmisión de conocimientos. El currículum está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y nos convirtieron. El currículum produce, el currículum nos produce” (Da Silva, 1998, p. 74). Robert Connell (1997) a través de su concepto de *justicia curricular* afirma que se niega el principio de ciudadanía, la participación y la escolarización común, cuando el currículum incluye prácticas que permiten a algunos grupos tener más participación que otros. ¿A cuántos de nuestros alumnos la escuela le niega el principio de ciudadanía? De ahí que los contenidos, la manera de transmitirlos, abordarlos y aprenderlos y las decisiones curriculares son uno entre otros factores que pueden favorecer o no que una verdadera palabra acontezca, acontecimiento que implicaría reconocer al otro como portador de una voz.

Teniendo en cuenta estas cuestiones, discutimos colectivamente nuestros proyectos y decidimos realizar algunos cambios curriculares. La propuesta para Segundo Ciclo de la Escuela Graduada Joaquín V. González, se titula “*La organización política, económica y*

*social de la Argentina y sus impactos territoriales a través del tiempo.*” Este eje se aborda desde la periodización propuesta por José Luis Romero<sup>35</sup> considerando las etapas indígena, colonial, criolla, aluvional y actual y atendiendo a algunas cuestiones claves a trabajar en cada una de ellas. En primer lugar, el abordaje de problemáticas sociales tanto del pasado como del presente, atendiendo a los sujetos sociales, los diferentes intereses en pugna y las diversas visiones e interpretaciones que puede haber sobre los mismos a lo largo del tiempo. Cada año trabaja una o dos etapas a través de problemas que den cuenta de la realidad social con sus múltiples dimensiones y se hacen comparaciones entre el pasado y el presente, tratando de identificar los cambios y las continuidades en el tiempo, pero también buscando explicar desde la historia las realidades actuales. Al mismo tiempo se privilegia la mirada puesta en los actores sociales, especialmente aquellos que fueron silenciados, proponiendo pensar, algunas problemáticas con sujetos subalternos de tal modo de poder visibilizarlos en la historia e identificar allí cómo se van construyendo miradas estereotipadas acerca de los “otros” a lo largo del tiempo, miradas que hoy se traducen en formas discriminatorias y parecen formar parte del sentido común. Para 4to año en particular, se trabaja en profundidad la “etapa indígena”, problematizándola y analizando como sujetos subalternos a los pueblos originarios, reconociendo sus luchas y resistencias que llegan hasta el presente.

Pero como señalábamos al inicio, este recorrido problematizador es una invitación a pensar nuestra propia identidad y a reconocernos como “una gran mezcla afortunadamente, una gran diversidad cultural” (Martínez Sarasola, 2014), devenida en nuestra historia a través de los procesos de mestizaje de poblaciones de orígenes muy diversos como afrodescendientes, inmigrantes europeos y pueblos originarios. “Daniel Corach, profesor de la UBA e investigador del Conicet condujo un estudio que mostró que más de la mitad de los argentinos (según su estudio el 56%) tiene algún antepasado indígena” (Grimson, 2012, p.92) es decir, que la mitad de la población tiene ascendencia parcial o totalmente indígena. Esto se opone y contradice al mito construido y sostenido por gran parte de la sociedad que afirma que esta nación es un enclave europeo, que los argentinos descendemos de los barcos. Este blanqueamiento compulsivo excluye en ese imaginario de nación a gran parte de la población y niega nuestra historia (Grimson, 2012).

Al mismo tiempo, desde fines del siglo XX diferentes legislaciones acompañan la tenaz lucha de los pueblos originarios por la visibilización y conquista de sus derechos.

En nuestro país una de ellas es la reforma de la Constitución en 1994 que incorpora el artículo 75<sup>36</sup> y propone:

<sup>35</sup> Si bien esta periodización tiene unos años, la consideramos porque tiene como acierto el haber pensado la organización temporal de la historia argentina en términos de procesos sociales, no reduciéndose a cuestiones político-acontecimentales como tradicionalmente se abordó la historia como disciplina escolar hasta entrados los años 90. También se problematiza y es objeto de discusión en el aula, atendiendo sus limitaciones.

<sup>36</sup> La reforma de 1994 incorporó artículos referidos a los pueblos indígenas respetando los Tratados Internacionales de Derechos Humanos y la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial.

Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades; y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable ni transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos Constitución Nacional, reforma de 1994. Artículo 75. inciso 17.

También desde la misma Ley de Educación Nacional 26.206, sancionada en el año 2006, se propone garantizar los derechos de los pueblos originarios.

Pero, lamentablemente, siguen siendo derechos reconocidos pero no ejercidos, por lo cual, los actores sociales involucrados se encuentran reclamando el cumplimiento de las leyes nacionales y los acuerdos internacionales ratificados sobre los derechos indígenas.

Por todas estas razones consideramos central invitar a los alumnos y alumnas a reconocer la presencia de los pueblos originarios tanto en el pasado como en el presente, con sus luchas y resistencias, atendiendo a la complejidad e historicidad de sus culturas.

## ¿Por qué introducir las lenguas indígenas en las aulas?

Con la Ley de Educación Nacional del 2006 uno de los propósitos que se instala es el de garantizar que los derechos constitucionales de los pueblos indígenas se respeten incluyendo el de una educación que

contribuya a preservar y fortalecer su identidad y para intervenir en los procesos históricos de dominación y silenciamiento que aún persisten entre lenguas y culturas. Es visibilizar la riqueza lingüística y cultural de nuestro país para fomentar una transformación del sentido común acerca de nuestra identidad. (Ministerio de Educación de la Nación, 2015, p.13)

Una lengua es mucho más que un conjunto de palabras: es un modo de vivir, de pensar y de decir al mundo, que enlaza la vida de una comunidad. La lengua tiene que ver con las formas de relacionarnos, con los sentidos que construimos alrededor de nuestras experiencias pasadas y presentes. Asimismo las lenguas no son puras ni estáticas, todas las personas hablamos cotidianamente haciendo sonar palabras que provienen de distintas raíces y culturas.

*Sin embargo, no todas las lenguas tienen las mismas oportunidades. Las lenguas originarias, particularmente, están atravesadas por siglos de persecución, discriminación y desigualdad. Pensemos en cómo empezó todo. Antes de que esta tierra en la que vivimos fuera Argentina, de que fuera virreinato,*

*de que llegaran los españoles, aquí vivía una multiplicidad de pueblos con diversas formas de organización, adaptación al entorno y relaciones entre sí. Hacían uso de diversas lenguas; en muchos casos, además de la suya, hablaban la de sus vecinos para poder intercambiar productos o conocimientos. Esta diversidad cultural y lingüística fue perseguida desde la Conquista, de la mano de un proyecto de dominio que avanzó no sólo sobre el territorio, sino también sobre el cuerpo y la palabra de los pueblos originarios.” (Ministerio de Educación de la Nación, 2015)*

Pero la lengua también cambia. Como dice la poeta paraguaya Susy Delgado

*“Vivimos indudablemente un tiempo en que las cosas se mueven y cambian vertiginosamente. Una de esas cosas es la lengua, ese elemento fundamental de nuestra cultura y nuestro ser, que a veces ingenuamente quisiéramos guardar en un cofre bien cerrado, como se guarda en la memoria todo lo más entrañable, para que no sufra alteración alguna. Pero estamos en el ojo del huracán, a expensas de todo lo que arrastra ese viento implacable de la globalización, de la aculturación, de la pérdida de identidad. Somos apenas un granito de kumanda en el inmenso jopara que se cuece a pesar de nosotros y cuyo resultado somos absolutamente incapaces de prever.” (Delgado, 2010)*

Teniendo en cuenta estas desigualdades y todas estas huellas que provienen de las distintas culturas indígenas que están invisibilizadas en nuestro castellano cotidiano, es que consideramos que la escuela es un lugar fundamental en el que esta riqueza pueda ponerse en valor.

La diversidad en cualquiera de sus expresiones puede ser considerada como un déficit o como un valor, y eso depende de quién tenga el poder. Lerner (2007) plantea que los docentes tienen un lugar de poder en aula y que por eso son quienes pueden tender puentes entre las personas y a la vez entre ellas y el conocimiento. Por lo tanto, son los docentes quienes tienen la posibilidad y la responsabilidad de *compartir el poder lingüístico*, es decir, promover situaciones en donde se invierta la escena habitual en la que el castellano es la lengua privilegiada. Este gesto no se piensa dirigido especialmente a niñas que efectivamente hablen o conozcan alguna lengua indígena, sino que es una propuesta para todas las alumnas por igual, como una posibilidad de construir un nosotros plural y diverso.

Tal como lo plantea la educadora Lila Scotti

*Muchos estudiantes, muchas familias hablan quechua, aymara, guaraní (correntino/paraguayo, etc), mocoví, mapudungún, entre otras de las 15 lenguas indígenas pero les da vergüenza decirlo. O nunca se los preguntamos, o los negamos, o los vemos como "exóticos". Que*

*se escuchen en los recreos, en la entrada y salida de la escuela, en los discursos, que lo hablen sus hablantes con libertad y sean escuchados, que se escriban en las paredes y carteleras, depende de los docentes que empezamos a escuchar y a aprender a aprender. Desde todos los niveles de escolarización, Institutos de Formación Docente y universidades podemos visibilizar las lenguas indígenas que hoy se hablan en nuestro territorio”*

## Un camino posible

La secuencia de trabajo que les propusimos a nuestros estudiantes implicó diversas situaciones didácticas que consideramos que brindaron un espacio donde los niños pudieron expresar sus ideas en relación a estos pueblos y posibilitaron que aparecieran preguntas e inquietudes que invitaban a construir una mirada menos prejuiciosa de los mismos. A continuación describiremos brevemente algunas de ellas para luego detenernos en el análisis de las resistencias indígenas a la conquista española a través del trabajo con poesía en guaraní, actividad que desarrollaremos de modo más detallado en este capítulo.

Luego de trabajar con la periodización José Luis Romero a través de relatos ficticiales que dan cuenta de dichas etapas, les planteamos que nos detendremos a pensar en los orígenes de nuestra historia argentina y focalizamos en los pueblos originarios. Pero a diferencia de lo considerado por el autor, nosotres temporalmente no nos quedamos en los tiempos antes de la conquista sino que miramos a los pueblos originarios desde el presente, con sus saberes, sus lenguas, sus formas de vida, sus conflictos y luchas. Analizamos de modo colectivo diferentes videos que posibilitan visibilizar distintos pueblos originarios que viven en la actual Argentina y sus problemas del presente. Estos son pequeños fragmentos compilados a partir de Documentales de Canal Encuentro, el documental “Maestros de dos Mundos” y videos de Youtube sobre conflictos, movilizaciones y marchas realizadas en diferentes lugares y tiempos <sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Por ejemplo aparece el reclamo en la zona de Punta Querandí ( Partido de Tigre), donde reclaman por un espacio que consideran sagrado porque era un cementerio indígena y contra la venta de la tierra a manos privadas.



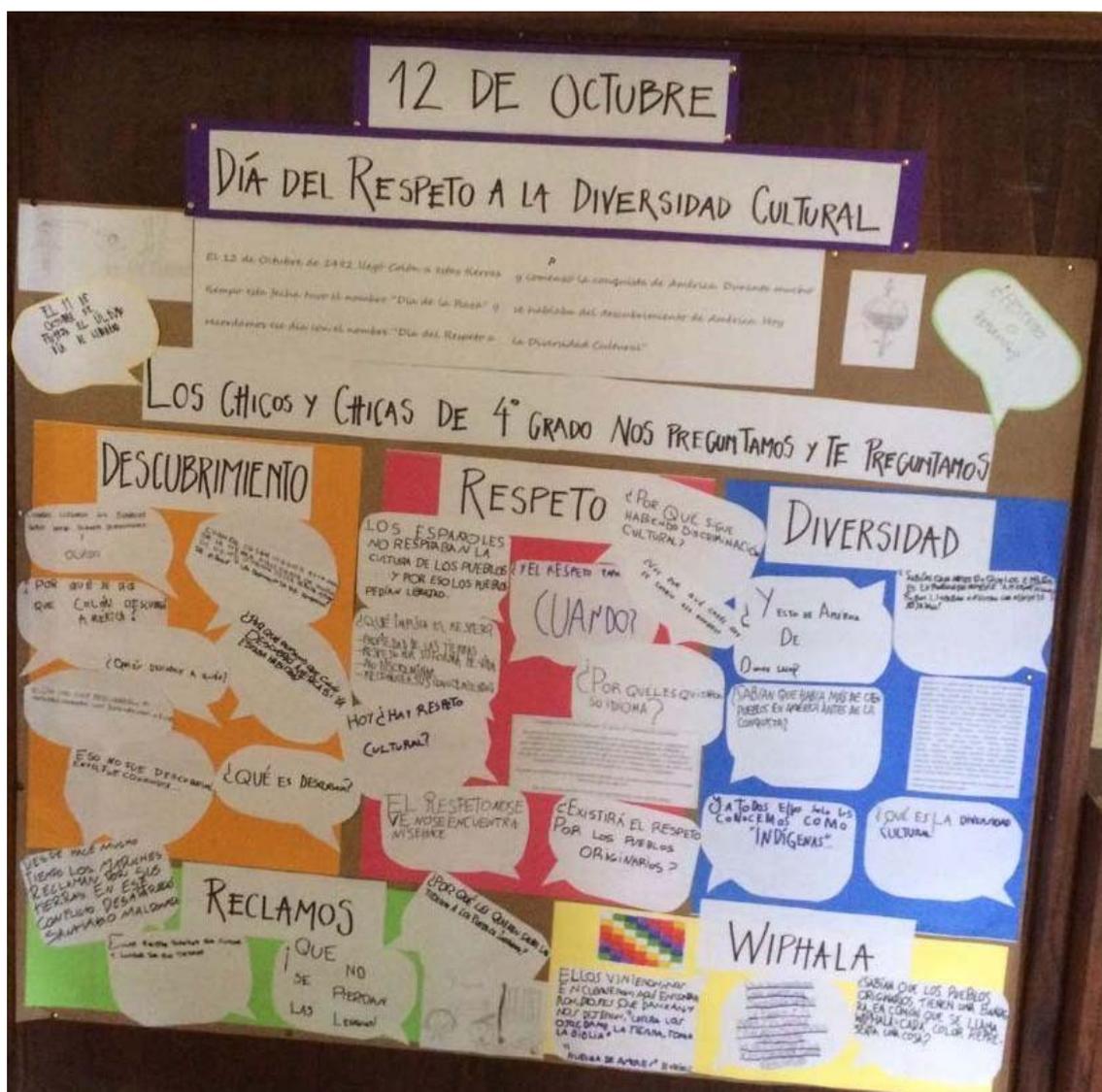
Captura de pantalla de unos de los videos trabajados, donde se muestra un aula bilingüe.

Continuamos con una entrevista a María Ochoa, cacique de la comunidad Kolla Malkawasi de La Plata y abuela de un alumno de la escuela. Ella es una fuerte referente de la lucha de los pueblos en la ciudad y coordina el Centro de Educación Integral Indígena de La Plata. El Wawawasi, nombre en lengua quechua que significa “Casa de niños y niñas”, se inició como un espacio de educación alternativa para les hijos de miembros de la comunidad de pueblos originarios de la ciudad, en una búsqueda por protegerles de la discriminación y evitar que pierdan su cultura y su identidad.



Fotografía de la charla de María, acompañada por su nieto Raí, en el salón de actos con los niños de 4to año.

También para empezar a problematizar sobre cómo se cuenta la historia, nos encargamos de elaborar de modo colectivo la cartelera institucional del 12 de octubre, Día del Respeto por la Diversidad Cultural. En ella los estudiantes volcaron inquietudes y datos que les venían llamando la atención teniendo en cuenta tres grandes temas: descubrimiento, respeto, diversidad cultural. Algunas de sus preguntas fueron ¿qué significa descubrir?, ¿qué era América antes de ser América?, ¿Quién descubre qué y a quién?, ¿Hoy hay respeto cultural?, ¿Por qué hablamos de diversidad cultural?



Cartelera producida por les estudiantes en octubre de 2017

Además trabajaron la conquista de América a través de una situación problemática. Para ello volcaron sus primeras hipótesis en relación a *¿Cómo fue posible que cientos de españoles pudieran conquistar grandes imperios como el azteca y el inca, con millones de americanos y avanzar por un territorio tan grande en un tiempo relativamente corto?* Pero para que realmente este recorte pudiera funcionar como un problema a resolver e investigar por les estudiantes, previamente se trabajó *¿Cómo era América antes de ser América?*, identificando la diversidad y

complejidad de pueblos. Así se propuso conocer algunos aspectos de la vida en América antes de la conquista europea investigando sobre la diversidad, multiplicidad y riqueza de los pueblos a través de distintos recursos (textos, videos, visita al Museo Etnográfico Juan B. Ambrosetti, mapas) También se planteó a través de un relato ficcional un caso de conquista y conflicto entre pueblos originarios (Diaguitas e Incas) para romper con el prejuicio de que existía una “vida armónica” y de los indígenas como sujetos apolíticos.

Posteriormente corroboraron sus hipótesis a través de la lectura de fuentes de información y pudieron reconocer que la conquista se debía a múltiples causas, entre ellas las alianzas entre pueblos originarios y españoles, dando cuenta de cuestiones muy complejas que antes no eran consideradas. Además, entender un proceso social desde múltiples causas también es algo dificultoso para los estudiantes, pero muy enriquecedor para entender la conflictividad y complejidad del mundo social. Por último los invitamos a pensar en los pueblos originarios y su papel frente a la conquista una vez iniciada, identificando que justamente frente a la conquista también surgen las resistencias que continúan hasta el presente. Para ello analizaron diversas fuentes de información que daban cuenta de diferentes formas de resistencia, algunas tal vez más vinculadas con la luchas por la tierra. En la última clase, que implicaba cerrar el proyecto y el año, nos detuvimos en aquellas resistencias que no hablan de lo material, sino de lo más difícil de ver: lo simbólico como es la lengua.

## La lengua como forma de resistencia

Elegimos un poema de la poeta paraguaya Susy Delgado titulado “Y tata” en guaraní y “Fuego del agua” en castellano. Cada estudiante tenía una copia del mismo, con la particularidad de que de un lado se veía en guaraní y a trasluz se veía en castellano. Pensamos que sería interesante leerlo entre muchos docentes de modo similar a un canon para habilitar de esta forma, las distintas voces presentes en el aula con sus propios matices. Consideramos que esta lectura, a la que le ponemos el cuerpo, a la que nos animamos, muestra esto que queremos transmitir acerca de la posibilidad y la necesidad de que los y las docentes llevemos las lenguas indígenas al aula a pesar de nuestras dificultades al pronunciarlas o manejarlas del todo. Retomando a Delia Lerner, teníamos que poder poner en juego nuestro lugar de poder para tender puentes, animamos para compartir el poder lingüístico. Además, que estén sonando muchas voces y con diferentes ritmos, habla de la diversidad que somos. Al mismo tiempo nos acerca a la sonoridad, a la musicalidad también presente en la lengua que queríamos compartir al atravesar la experiencia.

**Y tata**  
Mandu'a  
tata rovere  
tata pypore  
yyytu aku  
tata sapukái  
renderague.  
Ñanderovapete  
ñanembotyryry

ñanemombo  
ñanderapy  
ñandejuka  
va'ekue.

Mandu'a  
ama puku  
ama purahéi  
purahéi yma  
purahéi pypuku  
purahéi asy  
ñandeheréi  
ñandejohéi  
ñanemopotí  
ñanemoingove  
ñanembopyahu  
va'ekue.

Tata sapukái  
purahéi  
teko ha ára ñeporeno  
y tata  
mandu'a.

### **Fuego del agua**

Memoria  
chamusquina del fuego  
huella del fuego  
donde pasó  
el huracán de las llamas  
el grito del fuego.  
El que nos había  
abofeteado  
arrastrado  
tirado  
quemado  
matado.

Memoria  
lluvia larga  
canción del agua  
canción antigua  
canción profunda  
canción sentida  
que nos había  
lamido  
lavado  
limpiado  
revivido  
renovado.

Grito del fuego  
canción del agua  
cópula de la vida y del tiempo  
fuego del agua  
memoria.

**Susy Delgado**



La lectura del poema en el aula.

Luego de la lectura en voz alta se habilitó un espacio de diálogo en el cual cada unx pudo comentar, expresar qué les generó escuchar el poema elegido, en guaraní. Los estudiantes expresaron:

*“Parece un canto”*

*“Sentí mucho amor cuando la escuché”*

*“Sentí que la poesía quiere transmitir que muchas cosas es mejor hacerlas en grupo”*

*“Era como una conversación entre tres”.*

Algunes decían que no habían entendido nada y otras se preguntaban por algunas palabras que se repetían. Posteriormente se leyó en castellano y numerosos fueron los intercambios que posibilitaron relacionar los temas trabajados y pensarlos desde una mayor complejidad. Transcribimos a continuación algunos fragmentos de estos intercambios

“- <sup>38</sup>Para mí habla de la conquista de los españoles.

- Para mí está relacionado con los españoles, cuando vinieron.

- Era que les estaban diciendo lo que les habían hecho

Guadalupe: - ¿A quién se lo estarán diciendo?

- A los españoles

- A los abuelos

- A los nietos

<sup>38</sup> No pudimos registrar los nombres de cada uno de los alumnos. Si aparecen los de algunas docentes.

- Me parece también que puede ser una historia que le cuentan a los nenes.
  - Una forma de resistir era enseñar el idioma a los hijos.
  - Para mí dice memoria porque hay que recordar la conquista y también a los pueblos originarios, la lengua, la historia, la cultura.
  - Habla de la memoria y volver al pasado. Pienso en los pueblos originarios.
  - Adelina: (*escribe mandu'a*) Anoté una palabra que se repite. ¿De qué hay que tener memoria?, ¿Por qué hay que mantener la memoria?, ¿Cómo se puede mantener
  - Estudiando.
  - Contándole a otras personas.
  - Siguiendo contando su historia, su cultura.
  - Visitando lugares (...)
- Tamara: - ¿Cómo hicimos memoria nosotros en sociales?
- Estudiando.
  - Buscando fuentes de información.
  - Preguntando a María por ejemplo.
- Tamara: - esa fue una manera de conocer su cultura por ejemplo, claro.”

En estos intercambios aparece cómo les niños van construyendo ideas temporales vinculadas a estos pueblos. Algunos hacen referencia al pasado y lo relacionan con temas vistos como la conquista. Pero también, cuando otro niño rescata la voz de María, la entrevistada, coloca la discusión o el interrogante sobre la memoria en el presente. Los pueblos originarios existen en la actualidad. Podemos preguntarles, invitarlos, escucharlos. No es solo memoria del pasado, no es solo historia, es el hoy. Habitan estas tierras con /como nosotros.

Al mismo tiempo es interesante cómo pueden acercarse a la idea de la memoria como transmisión de un legado, de una historia. Porque

*“la lengua es memoria viva: cada palabra que hablamos es incursión en el legado. Gabina Ocampo –docente qom– escribe: “significamos estoy aquí y ahora, y es el día en que cada uno de nosotros lo vive, por eso, para nosotros, el tiempo es infinito porque el tiempo de nuestros abuelos, de nuestros ancestros está aquí y ahora a través de la Lengua, transmisora de saberes y valores de la vida.” (Ministerio de Educación de la Nación, 2015)*

Adelina: ¿Qué les pasó cuando leyeron el poema?

- Me hace acordar a la cultura de los pueblos originarios, y sus luchas contra los españoles

Tamara: eso de la lucha me lleva a pensar también en las resistencias que estuvimos viendo ¿no?

(...)

-¿El poema lo crearon los guaraníes?

-Adelina: son poemas actuales, escritos por poetas de Paraguay (...) ¿cómo les parece que esos pueblos mantienen su cultura?

-Tamara: recuerden la charla de María

- Dijo que fue a la escuela aprender el español a la fuerza, que ella creía que le sacaban parte de su cultura porque la mayor parte de las personas no respetaban su idioma
- La retaban porque ella hablaba su idioma

Para los niños la charla con María implicó conocer cómo la escuela que en otro tiempo fue negadora y reprimió cualquier tipo de expresión de los pueblos originarios, incluyendo la propia lengua. Esto les llama poderosamente la atención al contrastar con su propia experiencia. Ahora la escuela abre el diálogo, por ejemplo en esta clase concretamente. La escuela es otra. Antes sería impensable.

Adelina: ¿cómo es el título? Y tatá ( explica cómo se pronuncia y qué significa)

- En el primer párrafo habla del fuego, luego del agua y después de todo
- Creo que es quemado por el fuego o como con los rayos del sol y revivido bien no sé porque cuando te mojás mucho con agua te empezás a hacer viejo
- El agua es como una canción para ellos, que los salvó
- El nombre es más largo en castellano

(Adelina explica qué significa, les da el ejemplo de las cataratas del iguazú)

- Como el chipa guazú

Muchas palabras que usamos en nuestra cotidianidad provienen de pueblos originarios. Precisamente

“La lengua guaraní se reviste de fuerza, no solo la que le viene de su raíz profunda y milenaria, sino la que se nutre de las experiencias, sensaciones y sentimientos del presente. Una lengua que no sirve para decir nuestro ser y vivir de hoy no sirve para nada y está muerta” (Bartolomé, 2010)

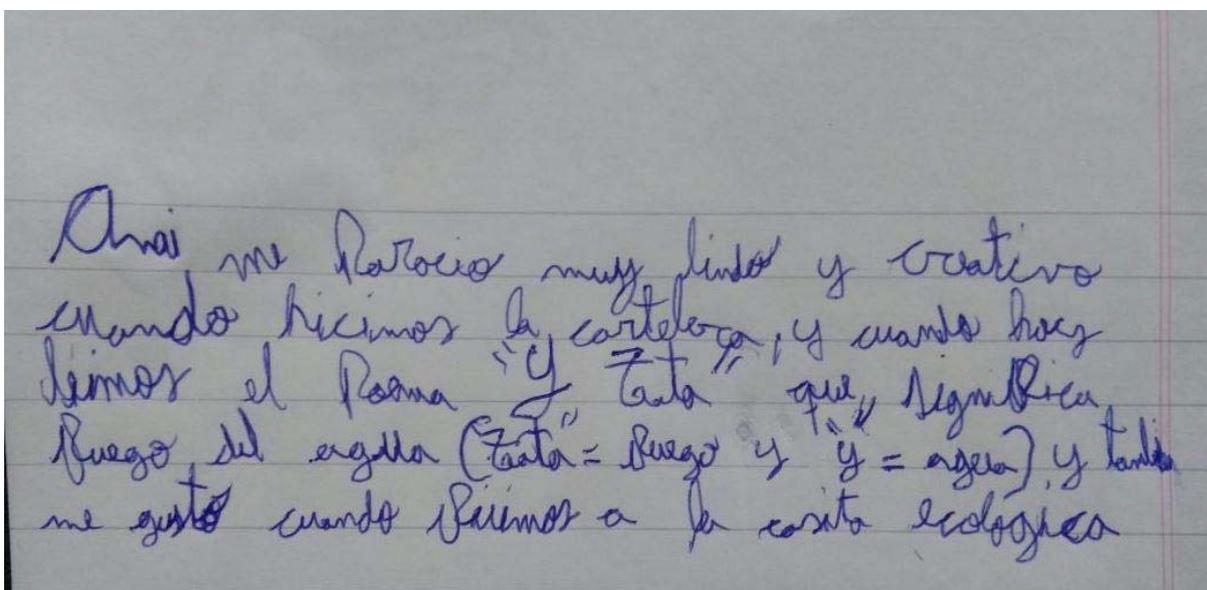
En otro momento relacionan el poema con los tiempos de la conquista y establecen interesantes hipótesis sobre los modos en que es narrada.

- Primero en la primera parte habla de lo malo que les pasó y luego de lo bueno y luego se juntan los dos.
- Dice que estuvieron peleando los españoles contra los pueblos originarios (...)
- Es como una letra de canción de tango porque el tango habla de cosas serias
- Adelina: claro, de lo trágico, de lo profundo. Y cuándo lo leímos traducido, ¿qué sensaciones les produjo?
- Primero tristeza con todo lo del fuego y después cambia con el agua
- Huella de fuego porque todo lo que toca el fuego lo quema
- El agua serían los pueblos originarios

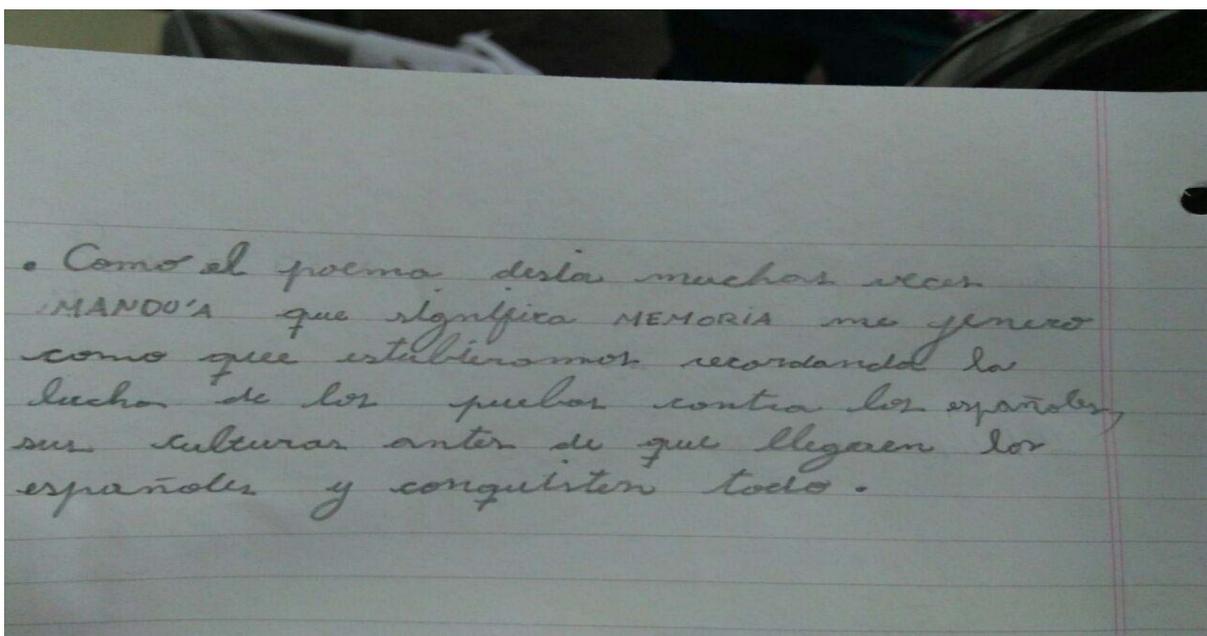
Podríamos considerar que también hay algo que aparece en el intercambio relacionado con esto de entrelazar el pasado y la historia de la conquista con la actualidad, como si fuera una problemática/tema no cerrada/no sanada. Hay un acercamiento a la idea de la memoria como algo reparador, junto con la necesidad de estudiar la cultura, "de ir a lugares", de estudiar... porque todavía no hemos logrado pensarnos como colectivo multicultural.

Pensamos que también podíamos pedirle a cada uno que utilizando algunas palabras que aparecieran en el poema, escribieran algo sobre la lengua como resistencia o qué es para ellos la memoria y por qué les parece que está en el poema. Pero al ser la última clase del año también les propusimos que contaran qué aprendieron o qué les había llamado la atención de lo trabajado sobre los pueblos originarios en este encuentro en particular y en el año en general.

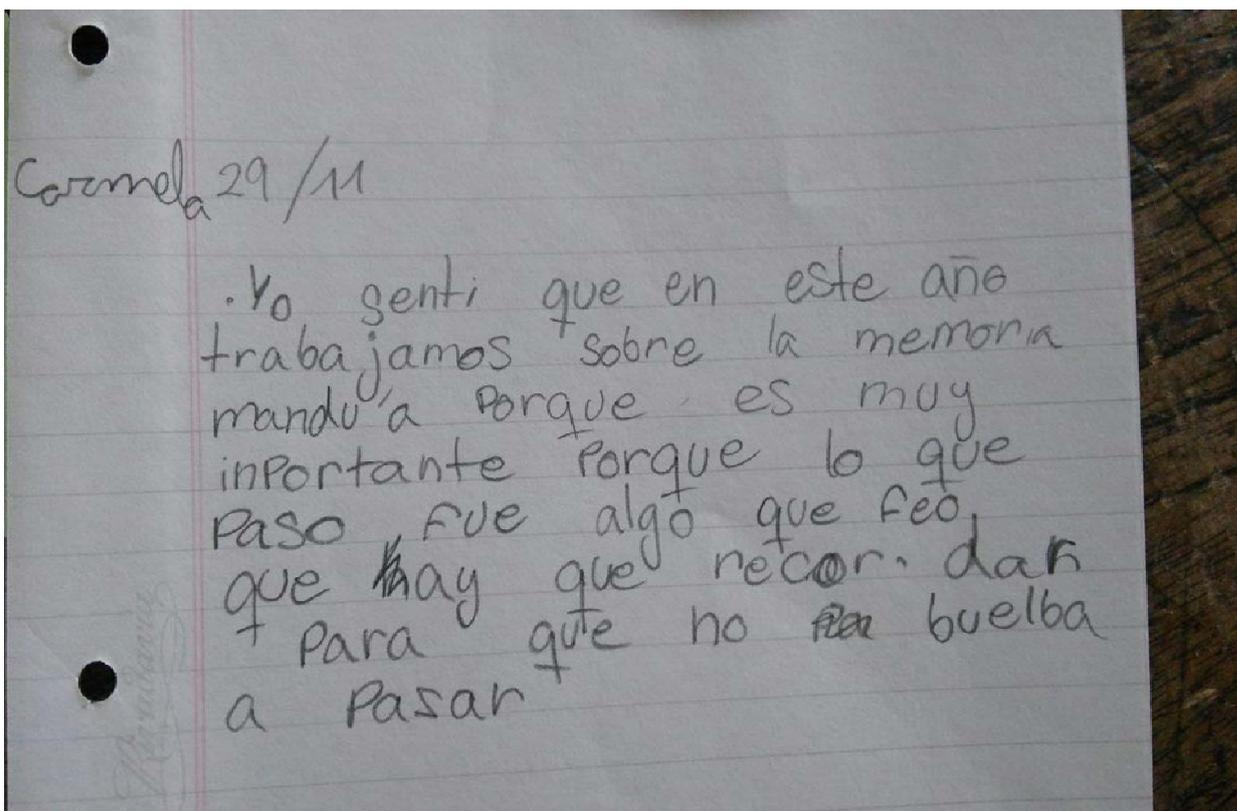
Algunos de sus escritos dicen:



Anai me parece muy linda y creativa cuando hicimos la cartelera, y cuando hicimos el poema "Y Tata" que significa fuego del agua (Tata = agua y Y = fuego), y también me gusta cuando hicimos a la carta ecológica



Como el poema decía muchas veces MANDU'A que significa MEMORIA me generó como que establecimos recordando la lucha de los pueblos contra los españoles, sus sublevaciones antes de que llegaran los españoles y conquistaran todo.



En esta multiplicidad de voces podemos ver los acercamientos que los estudiantes pudieron hacer a la lengua como una forma de resistencia, que permite narrar y dar voz a quienes se intentaron callar y de ese modo, visibilizarlos como sujetos.

## Primeras conclusiones

*Yo soy como soy y tú eres como eres,  
construyamos un mundo  
donde yo pueda ser sin dejar de ser yo ,  
donde tú puedas ser sin dejar de ser tú,  
y donde ni yo ni tú obliguemos al otro  
a ser como yo o como tú.  
Subcomandante Marcos.*

En la escritura de esta experiencia compartimos las decisiones que tomamos como docentes para abordar los pueblos originarios en la escuela con niños de 4to año, a través de la cultura y lengua guaraní. Partimos de reconocer su lugar en la historia de nuestro país donde los pueblos originarios han sido víctimas de un saqueo total, donde no solamente se negó su cultura, sus costumbres, su lenguaje, sino también se les negó su lugar en la historia. Al mismo tiempo la escuela ha sido durante años negadora de la identidad de los pueblos originarios,

reproduciendo una imagen estereotipada y negativa donde se los consideró “salvajes”, “incivilizados”. Para nosotras, llevar al aula las lenguas indígenas es una forma de visibilizarlas, de hacerlas presente, de que lxs niñxs sepan que no se han perdido (como escribe, sorprendido, un niño en su carpeta), que actualmente se siguen hablando y que encierran formas de ver el mundo, de interpretarlo, de habitarlo. Consideramos que cuando les niñes puedan discutir y darse cuenta que esas lenguas han sido negadas, prohibidas, silenciadas y que una forma de combatir eso fue enseñarla a sus hijos, pueden empezar a comprender que la lengua ha sido y es una forma de resistencia cultural. Es un modo de transmitir la memoria, con la palabra como creadora de puentes entre el pasado y el presente. Porque

“una comunidad se funda en actos de memoria, en modos en que logra transmitir, de una generación a otra, sus creencias, costumbres, narraciones. Muchas instituciones están vinculadas a ese pasaje: los ritos, la educación, el libro. En la lengua se inscribe la herencia social y al mismo tiempo la posibilidad de que lo heredado se tense activamente como invención o creación.”  
(Ministerio de Educación de la Nación, 2015)

Y allí nuevamente nos encontramos con el presente y el lugar que le dan las jóvenes generaciones a ese legado, cómo lo transforman hasta hacerlo suyo.

Presentar estas lenguas, escribir algunas palabras en el pizarrón, pronunciarlas (aunque no tengamos un conocimiento y un manejo profundo de las mismas), que suenen y se escuchen en un poema, en una canción, en una charla es, de alguna forma, darles el lugar que ha sido negado históricamente, aunque solo sea una aproximación, un acercamiento a las mismas. Reconocer y darles lugar en nuestras aulas no desde un modo estereotipado y anecdótico, sino desde el reconocimiento y reivindicación de estas lenguas, es vislumbrar su riqueza, no solamente para los pueblos que las hablan y las sostienen, sino también para todo el entramado social que es innegablemente plural y diverso. Es un modo de reconocimiento y valoración mutua de las diferencias culturales, en pos de la construcción de sociedades interculturales equitativas, establecimiento de diálogos honestos y respetuosos, de mutuo interés, que partan de reconocer que hay diversidad de contextos y por tanto de prácticas intelectuales y saberes (Mato, 2009).

Por último creemos que este es un camino posible de realizar en la escuela, donde construyamos nuestra identidad lejos de pensarla como algo esencial o inmutable, sino como identidades histórica y socialmente producidas. Así como lo son las lenguas, la escuela puede constituirse también como un lugar de resistencia ante las desigualdades y las injusticias del mundo.

## Referencias

- Connell, R. (1997) "La justicia curricular" en *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata,  
Candau, V. (2010): "Educación Intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales", *Estudios Pedagógicos*, XXXVI, N° 2, pp. 333-342.

- Da Silva, T. T. (1998): "Cultura y currículum como práctica de significación". En, *Revista de Estudios del Currículum*, Vol. 1, n°1, pp 59/76
- Delgado, S. (2010). *Ogue jave takuapu Cuando se apaga el takuá*. Asunción: Editorial Arandura.
- Grimson, A. (2010). Cultura, identidad: dos nociones distintas. *Social Identities*, 16 (1): 63-79
- Grimson, A. (2012) *Mitomanías argentinas. Cómo hablamos de nosotros mismos*. Buenos Aires: SigloXXI.
- Hall, Stuart (2003). Introducción: ¿Quién necesita "identidad"? En Stuart Hall y Paul du Gay (eds.) *Cuestiones de identidad*, Amorrortu Editores, Buenos Aires. Pp. 13-39
- Lerner, D. (2007) "Enseñar en la diversidad" en revista *Lectura y Vida*, año 28, n° 4, 2007. Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28\\_04\\_Lerner.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Lerner.pdf)
- Martínez Sarasola, C. (2014) "Los argentinos somos de una gran diversidad cultural, pero tenemos inconvenientes en reconocerlo" por DERROCANDO A ROCA. Recuperado de [derrocandoaroca.com/2014/08/19/los-argentinos-somos-de-una-gran-diversidad-cultural-pero-tenemos-inconvenientes-en-reconocerlo/](http://derrocandoaroca.com/2014/08/19/los-argentinos-somos-de-una-gran-diversidad-cultural-pero-tenemos-inconvenientes-en-reconocerlo/) consultado marzo de 2016.
- Bartolomé, M. (2010) Prólogo. Delgado, Susy. *Ogue jave takuapu Cuando se apaga el takuá*. Asunción: Editorial Arandura.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015) *Con nuestra voz cantamos: Escritos plurilingües de docentes, alumnos, miembros de pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas*. - 1a ed. edición multilingüe. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

## CAPÍTULO 8

### Banderas en tu corazón

*Malena Risso, Guadalupe Goldar, Maridee Vale, Karina Daniec y Mariana Anastasio*

*“Estuvimos conversando con las señoras en el aula  
el sentido que le damos al color celeste y blanco  
de verdad qué significa, qué es lo que ella representa  
para vos, para mí, la bandera argentina”  
(Estrofa inicial del Rap de la bandera - 2018)*

### Reflexiones iniciales acerca del acto del 20 de Junio

#### Preguntas y algunas incomodidades

Somos docentes de la escuela “Anexa”. Cada una con su recorrido formativo, cada una con su trayectoria escolar, cada una con su historia de vida. En el 2018, nos reunió cuarto grado, con la alegría que implicaba trabajar juntas y la emoción por el año que se aventuraba. Pero también la inquietud que surge cuando a una maestra le “dan” cuarto. Nos miramos con los ojos bien abiertos como quien espera que la compañera tenga la respuesta mágica y nos preguntamos... ¿Qué hacemos con la bandera?

Cuarto no es cualquier grado, cuarto tiene la bandera. Promesa, jura, lealtad, acto, bandera, Belgrano, familias, formalidad, palabras que invaden y la pregunta que parecía no tener respuesta: ¿Cómo salir del brete? No tuvimos opción, hubo que empezar a hacerse otras preguntas: ¿Qué queremos enseñar? ¿Qué significado queremos darle? ¿La bandera? ¿Puede haber otras banderas? ¿Belgrano? ¿Tendrá que ver con la identidad? ¿La identidad de quién? ¿Nuestra? ¿Quiénes somos “nosotros”? ¿Hay una identidad? ¿Hay varias? ¿Es real la promesa? ¿Tiene sentido? ¿Qué están prometiendo los estudiantes?, ¿Qué es la Patria? Y nosotras, ¿Qué recordamos de nuestra promesa? A medida que pensábamos, aparecían más preguntas y crecía la incertidumbre. Decenas de interrogantes pero ninguna respuesta.

Entonces aparecieron los relatos acerca de cómo lo habíamos vivido cada una de nosotras. Pero también de cómo se vivía en la escuela hasta ese momento. Había un denominador común en nuestros recuerdos: la efeméride estaba cargada de solemnidad, la vivencia era acartonada, rígida e incómoda... Como quien ensaya mucho para un momento que queremos

que pase rápido. No lográbamos ver lo significativo, no se percibía una emoción sincera, no parecía una experiencia que disfrutáramos. Tampoco podíamos enlazarla con la forma en la que pensábamos la enseñanza de las Ciencias Sociales, donde están presentes las preguntas, los problemas, los sujetos, sus voces.

En la escuela el acto tenía un lugar importante: era una tradición. Se desplegaba una inmensa bandera y se ensayaba hasta la perfección. Era parte del ritual. Pero al mismo tiempo, venían surgiendo en algunas de nosotras, ideas para resignificarlo pero sin mucho eco. Habernos encontrado trabajando juntas en cuarto grado permitió dar lugar a esas ideas. Sentimos que había llegado el momento. Sabíamos que así como venía siendo el acto era algo que *no* queríamos hacer. Y esa fue la primera certeza. Sin darnos cuenta nos invadió lo que *sí* emocionaba. El ritual como momento de encuentro. La escuela con las puertas abiertas. La comunidad compartiendo. Pero al mismo tiempo sabíamos que iba a haber resistencias en la comunidad educativa a la nueva propuesta puesto que estábamos poniendo en jaque el lugar de lo hegemónico.

Este recorrido nos llevó a reflexionar sobre el nacimiento de las efemérides. Entraron en los programas escolares durante el proceso de constitución del Estado Argentino con el objetivo de promover un sentido de patria que implicara una identidad homogénea. Como cada efeméride recuerda un momento histórico y/o algún prócer determinado, se las ha ubicado usualmente como contenido del área de Ciencias Sociales. En la actualidad podemos hacernos muchas preguntas sobre esto. Una es la que nos propone Perla Zelmanovich cuando dice “¿Qué tenemos que ver nosotros y la realidad que nos toca vivir con aquellos acontecimientos que las efemérides recrean?” (1994)

Pensamos que el acto como espacio de reunión de toda la comunidad educativa es valioso y queremos continuarlo pero dotándolo de otros sentidos. Si es un acto que nos invita a hablar de nuestra bandera y por ende de nuestra identidad, en estos tiempos que corren y acorde a nuestro proyecto institucional, la invitación es a pensar quiénes somos y quiénes queremos ser de una manera inclusiva, pluralista y también histórica y crítica. Reconociendo que a lo largo del tiempo los símbolos como la bandera, han forjado identidades nacionalistas y excluyentes de la diversidad -la cual era vista como problema y no como oportunidad-, donde lo “otro” era visto como enemigo o como inferior y que hoy podemos pensarnos en un nosotros distinto.

Comenzamos por repensar nuestra propia práctica y nos preguntamos ¿Qué estamos enseñando cuando trabajamos una efeméride como el 20 de junio? ¿Estamos problematizando el significado de identidad? ¿Estamos invitando a les niñas a pensar? ¿Podemos oír sus sentimientos? Entonces se nos generó la duda acerca de cómo una promesa que se hiciera en todos los cuartos grados del país, pudiera dar lugar a la diversidad que somos.

## Un posible recorrido didáctico

...Para poder darle forma a estos interrogantes pensamos un posible recorrido didáctico a partir de los siguientes bloques:

- Bloque I: Contextualización histórica
- Bloque II: ¿Qué significa la bandera? ¿Qué hay al interior de ese nosotros?
- Bloque III: ¿Qué queremos prometer?
- Bloque IV: Articulación con Música y Plástica
- Bloque V: Tomamos la palabra

## **Bloque I. Para contextualizar históricamente**

...Comenzamos proponiendo a las niñas ubicar históricamente el momento de la creación de la bandera, el cual se ubica en la Etapa Criolla, dentro de la línea histórica construida previamente en el aula siguiendo al historiador José Luis Romero. El gesto de historizar permite pensar que la bandera, y este país llamado Argentina, no existieron “desde siempre” sino que hubo un momento, un contexto, unos sujetos que tuvieron que ver con esa creación. También permite poner en diálogo ese momento histórico con el presente, con sus continuidades y sus rupturas, permite pensarnos no como simples herederos y herederas de las tradiciones sino también como creadores.

...Luego leímos el texto “¡Hay que esconder la bandera!” de Perla Zelmanovich con el propósito de identificar diversas miradas y disputas entre los sujetos de esa época histórica. Este relato ficcional nos permitió acercarnos a un Manuel Belgrano promotor de símbolos independentistas, que enarbó la bandera en Rosario y a un Triunvirato que no apoyó esa decisión. Por el contrario envió una bandera española para reemplazarla. Así invitamos a las niñas a pensar que la diversidad de miradas y de posiciones también aparecía al interior de esa época.

...En las clases siguientes analizamos la oración a la bandera de Joaquín V. González como fuente histórica. Esta oración, como en muchísimas escuelas del país, era recitada por las niñas cada día al iniciar la jornada. También formaba parte de esas tradiciones que guarda la escuela y que a veces nos cuesta conmovir o preguntarnos por su sentido. Nos animamos a pensarla más que como una frase que hay que repetir, como una fuente histórica que nos ayuda a comprender los sentidos que se construían en torno a los símbolos del Estado Argentino en reciente formación. De tal modo, el sentido de que esa oración a la bandera circule en la escuela cambia totalmente.

## **Bloque II. ¿Qué significa la bandera? ¿Qué hay al interior de ese nosotros?**

...Para problematizar con las niñas el significado de la bandera hicimos reagrupamientos entre los cinco cuartos grados para debatir juntos a partir de la pregunta “¿qué significa para vos la bandera argentina?” Esta decisión tuvo que ver con permitirnos el encuentro con otras, abrir a que el debate y el intercambio puedan trascender los límites del aula. El acto era un proyecto a construir entre todas, de modo que darnos la posibilidad de escuchar e intercambiar entre niñas y maestras de los distintos cursos ya era comenzar a tejer colectivamente.

Así fuimos registrando una diversidad de respuestas. Mientras algunas tenían el tinte de la tradición escolar otras apuntaban a la idea de la identidad.

- “Símbolos de las naciones porque nos representa” (Malvina)*  
*“Patria, independencia y libertad” (Uma)*  
*“La bandera son los colores azul y blanco” (Thiago)*  
*“Patria es vivir en libertad” (Valentín)*  
*“Patria es sentir orgullo y al mismo tiempo vivir en libertad” (Pedro)*  
*“No hay libertad, porque hay reglas” (Elías)*  
*“La bandera es algo que me dice que yo soy argentina, no soy mexicana, ni estadounidense, ni venezolana...” (Clara)*  
*“Es algo que nos diferencia, nos identifica y nos diferencia de otras personas” (Paloma)*  
*“Para mí no representa nada” (Bautista)*  
*“Para mí representa la libertad de la etapa colonial” (Juan Matías)*  
*“Es nuestra forma de ser, nuestras tradiciones e identidad” (Pía)*

...El intercambio entre las niñas permitió que aparecieran algunas respuestas, pero a su vez, ellas mismas abrían a nuevos interrogantes. En sus voces se escuchaba ese “nosotros”, “los argentinos”, entonces propusimos pensar nuevamente, pero esta vez, a través de la pregunta “¿quiénes son los argentinos y las argentinas?”

Volvimos, obviamente, a escuchar y registrar múltiples puntos de vista:

- “Son los que viven en Argentina. Pero hay personas que nacieron acá pero viven en otro país y son argentinos. Como hizo Messi. Él no es de España, es de Argentina” (Juan)*  
*“La gente que sigue las tradiciones argentinas y no viven en Argentina” (Eva)*  
*“Nos diferenciamos por el idioma y por cómo nos dicen: yankis, mexicanos... Pero el idioma no te hace argentino porque hay otros países que también usan el español. Para ser argentino nacés o hacés la ciudadanía” (Paloma)*  
*“La sangre de mi tatarabuela me hace argentino e italiano” (Juan Ignacio)*  
*“Si te vas a otro lugar, no sos de ese lugar. Tu sangre te hace argentino”*  
*“Además del idioma, el origen de dónde nacés, ser argentino también es querer serlo” (Alma)*  
*“Todos los argentinos hablamos español porque lo aprendimos en la casa. Los paraguayos hablan español pero pueden hablar guaraní” (Franco)*  
*“No se puede dejar de ser argentino (aunque te cambies la nacionalidad)” (Eliseo)*  
*“Es muy difícil cambiar. Tenés que aprender la cultura, las costumbres...siempre vas a tener identidad y sangre argentina” (Fausto)*  
*“Ser argentino es poder recordar las cosas que nos pasaron, es un poco de eso también” (Clara)*  
*“Yo tengo ciudadanía italiana, pero no me siento italiano” (Joaquín)*  
*“Yo nací en Argentina, pero no significa que no pueda seguir la cultura japonesa. Los sábados voy a la escuela japonesa” (Brisa)*

*“Aunque nacés en otro lugar, podés venir, pero no podrías ser presidente. No puede hacer todo” (Agustín)*

*“Es un tesoro fundamental de los argentinos, que le da valor, que diferencia a todos. Es algo que estuvo desde hace mucho” (Joaquín)*

*“Si vas a otro país y ves a alguien tomando mate, es argentino” (Pilar)*

*“Pero nosotros tomamos té y no somos ingleses” (Delfina)*

...Habilitar las voces de los niños protagonistas de la futura promesa, permitió poner en evidencia que no hay una respuesta única. Ser argentinos y argentinas y pensar en la bandera implicó entrelazar los conceptos de cultura, tradición, lengua, historia, memoria, fronteras, identidades. Permitted tensionar la homogeneidad y rigidez que suele tener lugar en el acto del 20 de junio. Pero por sobre todo fue una oportunidad para pensar en la realidad de nuestras aulas, en quienes las habitamos: niños y adultos de diversos orígenes donde nos entramos como comunidad, como sociedad.

...Para avanzar un poco más propusimos problematizar estas primeras ideas a través de la proyección del video “Ser Mapuche y argentina<sup>39</sup>”. Nos resultó un material muy interesante porque en él se presenta a una niña de madre argentina y padre mapuche que se encuentra en un dilema porque se reconoce en dos “nosotros” por sentirse argentina y mapuche a la vez. Justamente este dilema se abre a partir de una pregunta formulada en la escuela sobre el sentido de la bandera argentina, muy parecida a la que les propusimos pensar a nuestros alumnos. Al final, ella dice que ambos son parte de su identidad y que pertenecer a dos nosotros le genera muchas preguntas.

...El propósito de esta actividad tenía que ver con que los niños pudieran hacerse preguntas sobre la identidad y habilitar la idea de pertenencia a diversos colectivos. Por lo general, dada su impronta histórica ligada a la homogeneización, hablar de la bandera argentina no “daba la sensación” de pluralidad y diversidad. Este material nos permitió seguir problematizando esta idea de homogeneidad. En ese sentido les propusimos intercambiar sobre las mismas preguntas que tiene que responder la niña del video: “¿Cómo y por qué nos representa la bandera argentina?”

...Así fuimos registrando todo ese proceso de debate y análisis, en el que encontramos nuevamente algunas respuestas pero fundamentalmente nos encontramos con nuevas preguntas.

*“Mi mamá me dijo que alguna gente se siente más representada por la bandera, en el mundial que por las fechas como el 25 de mayo...En los negocios y en las calles hay más banderas por el mundial” (Ámbar)*

*“Te representa en momentos tristes y felices”*

*“La nena quería todo. La nena tenía el problema: jurar la bandera y la ceremonia mapuche el mismo día” (Eliseo)*

*“Seguro que se preguntaba cuál es su cultura y su idioma” (Paloma)*

*“No, puede ser las dos cosas” (Brisa)*

<sup>39</sup> Link <https://www.youtube.com/watch?v=oi4mTQGjUJs>. Serie de Tv basada en los cuentos premiados en los “Concursos de Cuentos para Chicos y Chicas ¿Quién apaga las Estrellas?” Organizado por el ECUNHI. Producida por PAKAPAKA y realizada por la PRODUCTORA LA CASA DEL ARBOL.

"Capaz que se sentía más mapuche que argentina. Tiene apellido mapuche" (Eva)

"Ella ya iba a la escuela argentina y sabía cosas de argentina. Necesitaba aprender cosas mapuches" (Valentina)

"Era conocerse a ella misma" (Juan)

"En Corrientes, Misiones se habla guaraní y en Santa Cruz se habla mapuche" (Facundo)

"¿Mapuche es Argentina?" (Máximo)

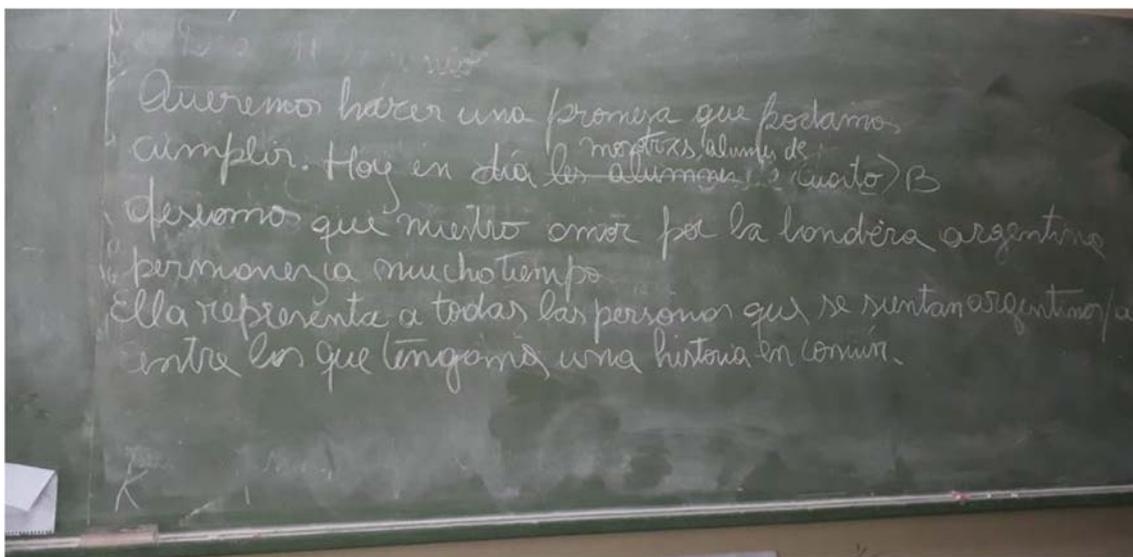
"Tiene razón la chica. No se divide. Cuando ve el cielo está todo junto" (Benicio)

"Nosotros también dudamos como la chica del video" (Fidel)

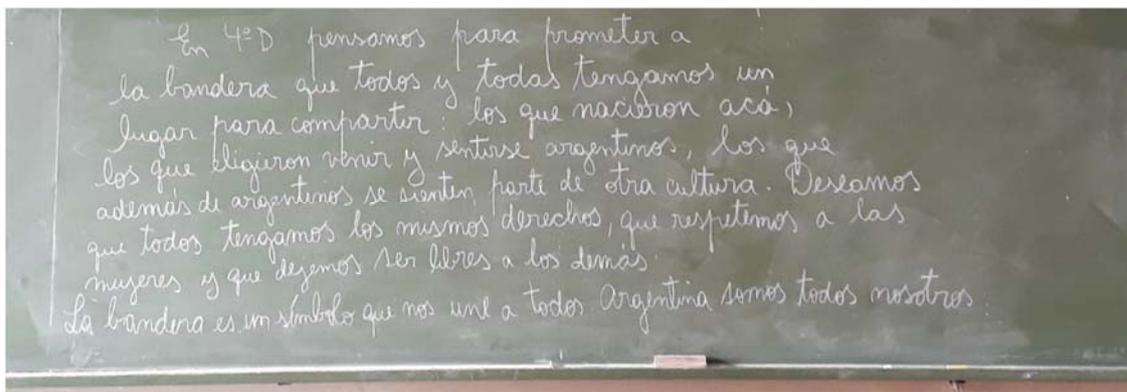
...Estas últimas palabras quedaron resonando en nosotras, cuánto dudábamos....

### Bloque III ¿Qué queremos prometer?

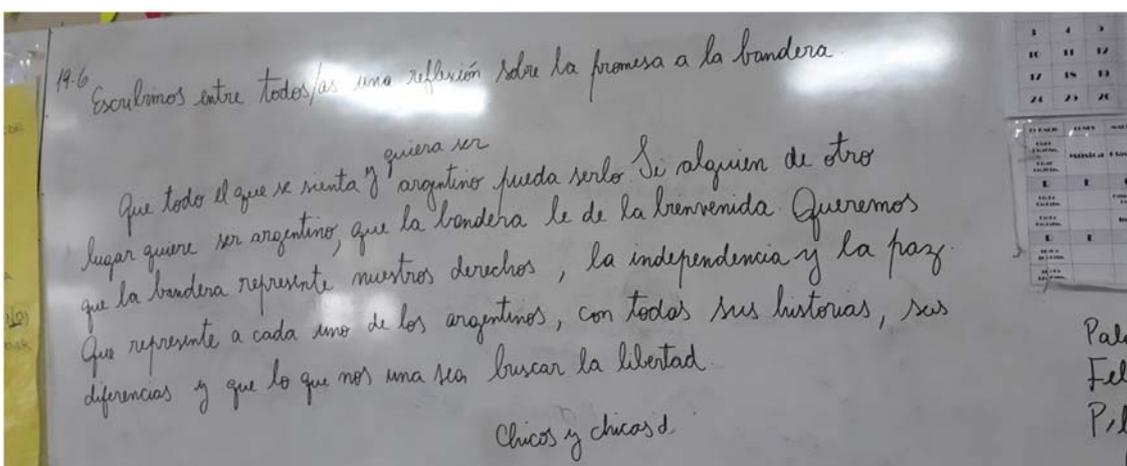
...A partir de este proceso de reflexión e intercambio, pensamos que la promesa que les niños hicieran, necesariamente tenía que estar expresada con sus voces, con sus ideas y con sus preguntas. Propusimos entonces que los niños de cada uno de los grados pensarán en qué consistiría su promesa, con que estaban dispuestos a comprometerse, qué deseos tenían para ese nosotros diverso y plural. A través de un dictado a la maestra, elaboramos un texto colectivo para compartir con el auditorio el día del acto. Si bien ellos sabían que se leería la promesa oficial, escribieron su propia promesa, cargándola de sentidos y deseos.



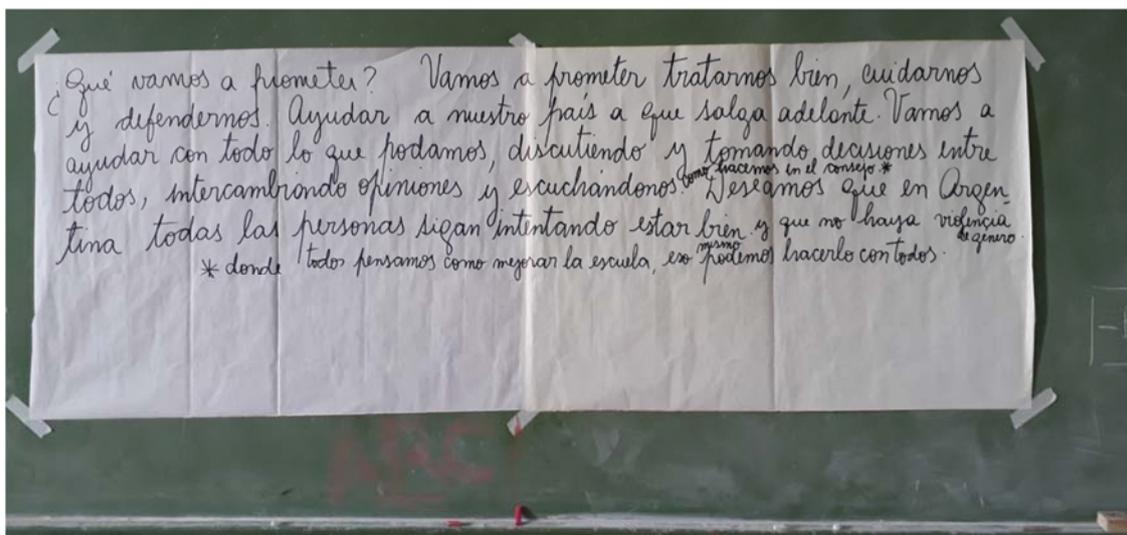
"Queremos hacer una promesa que podamos cumplir. Hoy en día nosotrxs, alumnxs de cuarto B deseamos que nuestro amor por la bandera argentina permanezca mucho tiempo. Ella representa a todas las personas que se sientan argentinas/as, entre los que tengamos una historia en común"



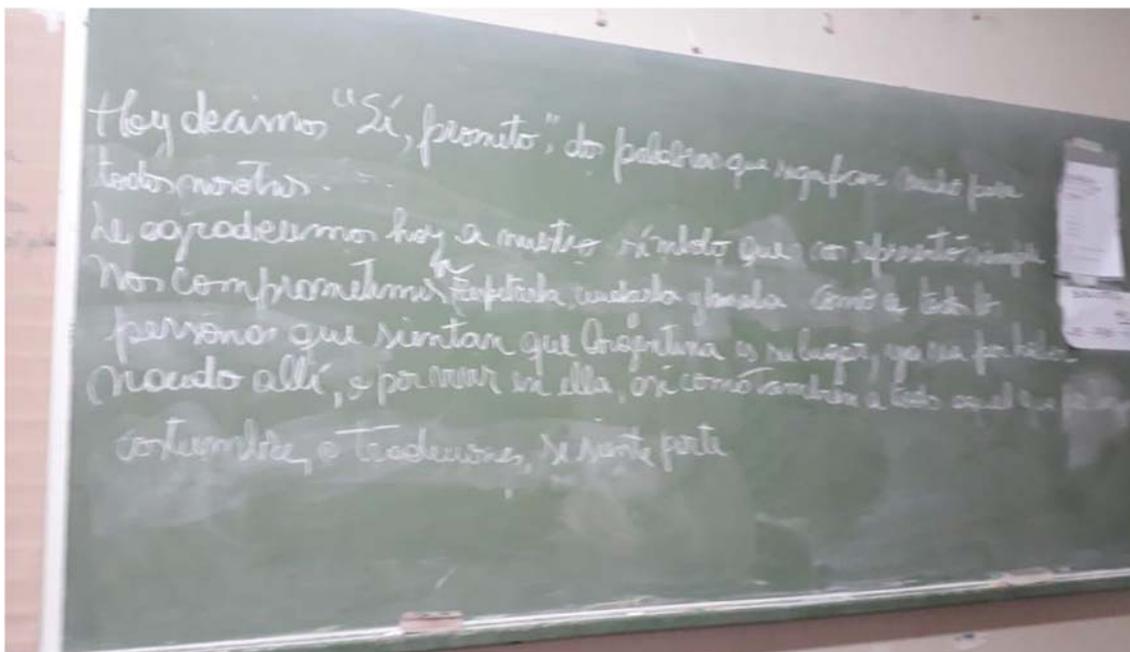
“En 4to D pensamos para prometer a la bandera que todos y todas tengamos un lugar para compartir: los que nacieron acá, los que eligieron vivir y sentirse argentinos, los que además de argentinos se sienten parte de otra cultura. Deseamos que todos tengamos los mismos derechos, que respetemos a las mujeres y que dejemos ser libres a los demás. La bandera es un símbolo que nos une a todos. Argentina somos todos nosotros”



“Que todo el que se sienta y quiera ser argentino pueda serlo. Si alguien de otro lugar quiere ser argentino, que la bandera le de la bienvenida. Queremos que la bandera represente nuestros derechos, la independencia y la paz. Que represente a cada uno de los argentinos, con todas sus historias, sus diferencias y que lo que nos una sea buscar la libertad”



“¿Qué vamos a prometer? Vamos a prometer tratarnos bien, cuidarnos y defendernos. Ayudar a nuestro país a que salga adelante. Vamos a ayudar con todo lo que podamos, discutiendo y tomando decisiones entre todos, intercambiando opiniones y escuchándonos como hacemos en el Consejo de Convivencia donde todos pensamos cómo mejorar la escuela, eso mismo podemos hacerlo con todos. Deseamos que en Argentina todas las personas sigan intentando estar bien y que no haya violencia de género”



*"Hoy decimos "Sí, prometo", dos palabras que significan mucho para todos nosotros. Le agradecemos hoy a nuestro símbolo que nos representó siempre. Nos comprometemos a respetarla, cuidarla y amarla como a todas las personas que sientan que la Argentina es su lugar, ya sea por haber nacido allí o por vivir en ella, así como también a todos los que por costumbres o tradiciones se sientan parte"*

#### **Bloque IV. Articulación con el área de Plástica**

...A partir de la pregunta ¿qué significa hoy la bandera para nosotres?, se abordó este debate también para tomarlo como insumo para la producción plástica que se compartiría con la comunidad el día del acto.

...En las clases se propuso problematizar la efeméride del 20 de junio a partir de relacionar cómo las diferentes culturas se nutren unas a otras en este país. El trabajo se organizó a partir de preguntas como ¿Qué se recuerda el 20 de Junio? ¿Qué representa la bandera? ¿Quiénes formamos parte de Argentina? ¿Podemos pensar otras banderas además de la de Argentina?

...En un primer momento les alumnos pensaron en distintos elementos dentro de una trama y los dibujaron. Finalmente dichos dibujos tuvieron como marco la bandera wiphala y la siguiente frase: "La bandera argentina es una bandera plural que nos permite hablar de nuestra identidad, de ese ser argentinos y argentinas, que no es uno sino muchos, es la bandera en donde se hace visible que todxs somos iguales en ser diferentes, y eso nos enriquece."



Pensamos que debía ser un género musical que otorgara a la palabra el lugar que tuvo en las reflexiones de los alumnos, un género musical en el que la palabra tenga relevancia. El rap ciertamente es un género en que el ritmo y la poesía se conjugan de manera particular y nos pareció que podía funcionar.

R.A.P

Rithm And Poetry

Ritmo y Poesía

...Por otro lado, la idea de elegir un género que formara parte de las músicas escuchadas generalmente por fuera de la escuela fue un gran desafío que creímos necesario imponernos. Debemos reconocer que la idea de hacer una rap para un acto del día de la bandera sonaba al principio demasiado audaz ya que aún no es un género validado en los contextos escolares. Por ello la idea de hacerlo resultó ser finalmente un gran desafío que no sólo nos permitiría realizar una producción musical que tuviera un sentido para los niños sino también posibilitó revisar la idea de “respeto” que ciertamente está instalada respecto de algunos géneros musicales. En relación a esto relataremos una escena que sucedió en una clase de música en la escuela a propósito del respeto y la validación de ciertos géneros musicales, advirtiéndolo con sorpresa que eran en algunos casos los propios niños y niñas quienes respondían desde una categorización que legitimaba ciertas músicas por sobre otras,

*“Estábamos preparando con un grupo de 5to un candombe para tocar el día del acto del 9 de Julio. Mientras caminábamos por el patio dirigiéndonos hacia la sala de música, uno de los nenes comienza a rapear la letra del candombe. Como me pareció muy valiosa su adaptación de la letra de ese candombe al género rap, le propongo hacer una parte de la canción rapeada, tal como él lo venía haciendo mientras caminaba. Me miró un poco sorprendido. Cuando llegamos a la sala de música, comentamos la propuesta al resto del grupo y allí comenzaron a aparecer diversas miradas sobre el uso de este género que me llevaron a reflexionar sobre las concepciones implícitas que tienen los niños sobre la validación de ciertos géneros musicales.”*

...Algunas de las reflexiones de los niños a propósito de la propuesta de cantar un rap para el 9 de Julio fueron:

“A mí no me parece bien hacer un rap para un acto, eso sería una falta de respeto”.

“Mi papá dice que el rap es música mala.”

“...pero si no decimos nada malo, entonces el rap no sería una falta de respeto. Si es una falta de respeto no depende de lo que digas.”

“...A mí me parece que mejor sería hacer solo candombe, que es más nuestro...”

En estas expresiones es posible evidenciar que hay géneros que no están validados socialmente, al menos para ser producidos o escuchados dentro de la escuela. Al respecto se expresa Thomas Regelsky (2009) diciendo que la evaluación que se hace de las músicas desde una “mirada pura” es injusta ya que sus variables contienen parámetros hegemónicos que fueron pensados desde y para una pequeña fracción de músicas. La música no debe ser comprendida desde un solo canon universal basado en una monocultura en la cual estarían comprendidos sólo los compositores europeos (Mendivil, 2016). Al respecto el autor refuerza esta idea definiendo a la música como “una actividad social y cultural reconocida como tal por un cierto grupo humano en un tiempo y espacio dados.” (Mendivil, 2016, p. 26). De este modo, entendemos que la incorporación de un género musical como el rap, aún en un acto protocolar escolar, visibiliza aquellas músicas que han sido desvalorizadas desde una mirada purista y permite a los niños y niñas repensar el concepto de buenas y malas músicas.

#### La escritura de la letra – versión 2018

...Las primeras estrofas del rap funcionan de algún modo como una presentación de la experiencia ya que relatan cómo los niños y las niñas iniciaron ese proceso reflexivo sobre el sentido de la bandera a partir de la propuestas didáctica de las docentes.

Estuvimos conversando con las señas en el aula  
el sentido que le damos al color celeste y blanco  
de verdad qué significa, qué es lo que ella representa  
para vos, para mí, la bandera argentina.

Escuchamos un relato de una chica de Argentina  
ella había escrito un cuento donde hablaba de su historia  
su papá era mapuche, su mamá era argentina  
en su nombre se entendía el ser mapuche y argentino.

Se llamaba Guillermina y también Liwen Millán  
ella hablaba dos idiomas, el mapuche y español  
ella igual que ahora nosotros ese día preguntaba  
qué será que representa la bandera de la patria.

Tal como referimos anteriormente las preguntas iniciales ¿qué significa la bandera? o ¿qué nos hace argentinos y argentinas? son sólo el inicio de un proceso en el que fueron apareciendo nuevas preguntas. Es por ello que “las preguntas” fueron importantes en la estructuración formal del rap aparecieron entre las estrofas, actualizando la pregunta. El ordenamiento de las estrofas surgió de tomar la palabra vertida por los niños y niñas en las clases y fue revisado y corregido por les alumnes. En esa instancia, se modificaron algunas palabras para “que rimaran mejor”.

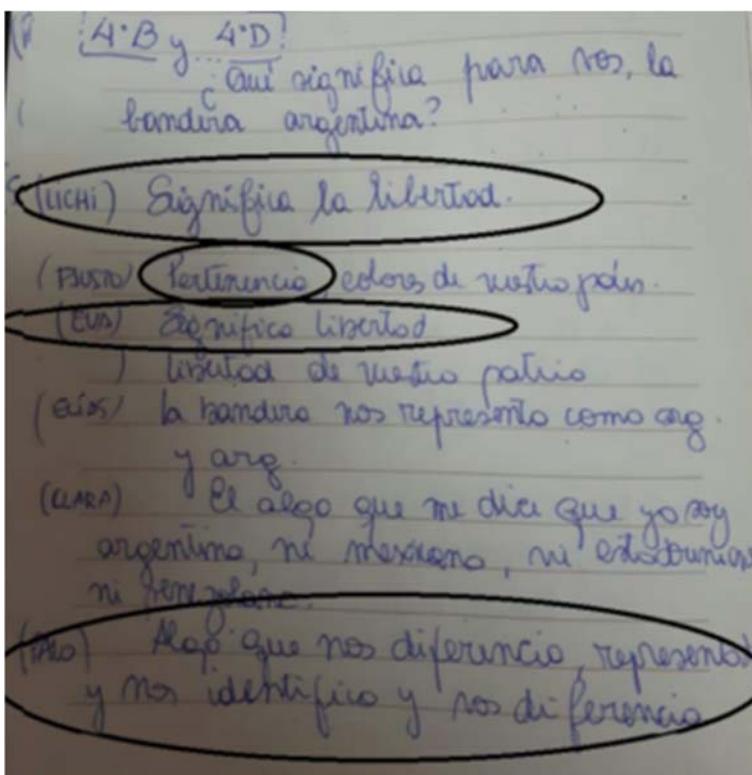
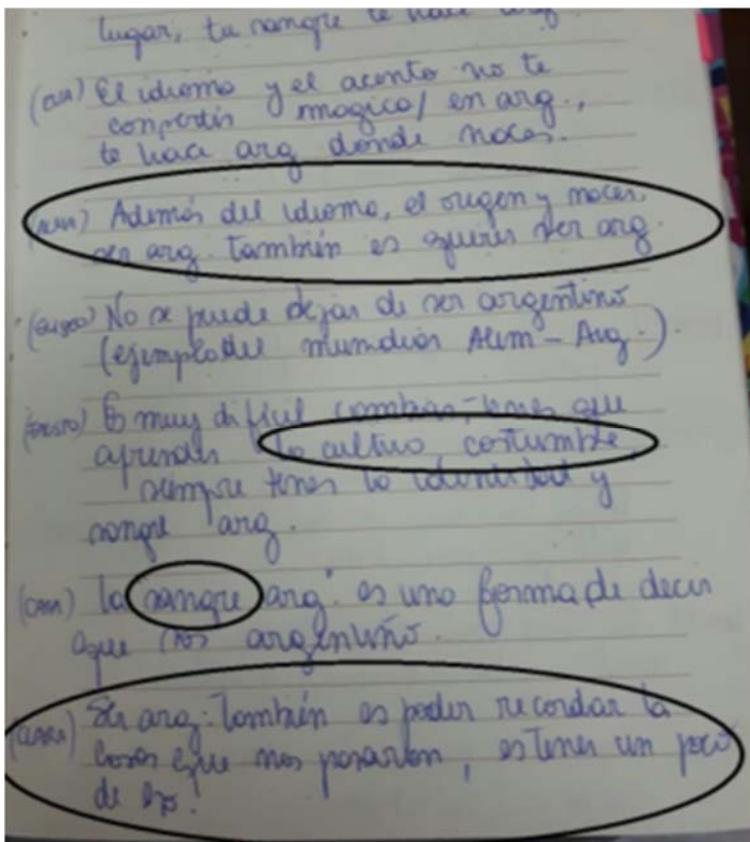
¿significa libertad? ¿Significa independencia?  
Significa liberarnos de la etapa colonial  
significa pertenencia, algo que nos diferencia  
representa a cada uno, es sentirnos argentinos.

Entonces nos preguntamos  
¿qué nos hace argentinos?  
si nacer, si vivir, si mudarte a este país  
si el idioma, si la sangre, la cultura, las costumbres  
si el origen, si mi nombre, mi apellido, mi destino  
si tal vez tenga que ver con una forma de ser  
argentino.

Nos seguimos preguntando  
¿qué nos hace argentinos?  
No es sólo por el idioma, o por donde uno nació  
se puede ser argentino por cuestión de decisión  
hay personas que nacieron en algún otro país  
y eligieron Argentina el lugar para vivir  
tantos años estuvieron que empezaron a sentir  
que eran parte de esta patria que querían compartir  
y por eso decidieron que sería su país  
que el poder ser argentinos los haría muy felices.

Nos seguimos preguntando  
¿qué nos hace argentinos?  
es poder recordar las cosas que nos pasaron  
es poder contar la historia de los que nos precedieron  
eso es la identidad, conocerse a uno mismo  
conociendo nuestra historia  
respetando quienes somos.

Nos seguimos preguntando con ustedes en este acto  
el sentido que le damos al color celeste y blanco  
de verdad qué significa, que es lo que ella  
representa  
para vos, para mí, la bandera argentina.



Construcción de la letra del rap a partir del registro de las voces de los alumnos.

## Bloque V. Tomamos la palabra

...Con el acto formal vienen las glosas y las palabras alusivas. Este año, pensando en el “discurso” que tradicionalmente una de las maestras de los cuartos lee durante el acto surgió la idea, en el espacio de la coordinación del área, de compartir con la comunidad el proceso de construcción del acto a través del recorrido por las diversas situaciones de la secuencia de trabajo.

...Nos preguntamos entonces, ¿cómo escribir este proceso?, ¿será posible compartir con fidelidad todo lo que nos ocurrió? Era un desafío elaborarlas colectivamente, deseábamos transmitir aquello que nos había interpelado... Queríamos contar lo sucedido en las aulas. Las palabras fueron elaboradas por una de las maestras, con el acuerdo del resto del equipo, como una manera más de profundizar lo colectivo.

“Estas palabras florecieron con el encuentro de otras muchas palabras: las nuestras con las de otras maestras y maestros y las de los niños y niñas de cuarto grado que -mirando, pensando, preguntando y discutiendo sobre el tema- fuimos construyendo durante estos días en la escuela.”

...Veníamos pensando que el acto era el espacio de reunión y encuentro de toda la comunidad de la escuela y que esa comunidad tal vez iba a estar esperando un “modo de acto convencional”. En este sentido es que necesitábamos contar el proceso por el cual desafiábamos la tradición, dotándolo de otros sentidos, para que pudieran empezar a ser, sentidos compartidos más allá de niños y maestras.

“Entonces con las profesoras de cuarto y los chicos y chicas, nos juntamos, nos mezclamos, nos unimos y nos preguntamos, ¿qué era ser argentino o argentina, nada fácil la respuesta, unánime menos, había para quienes alcanzaba con haber nacido en esta tierra, otros decían que no tenía que ver con eso sino con las costumbres, las tradiciones, alguien habló del “sentirse de acá”, se afirmó que podía ser una elección y también se discutió “qué era” finalmente lo que nos hermanaba, luego de trabajo, escucha y debate se oyó un susurro bien bajito: “¿Una historia en común?”

...Las palabras tomaron las preguntas que fueron eje en la secuencia e invitaron a pensar-nos como una comunidad inclusiva, pluralista y diversa.

“Con más dudas que certezas y más preguntas que respuestas pensamos que si la Bandera representa a la Patria, y tenía que abrazarnos a todos y todas con todos estos interrogantes, la Patria no podía ser un territorio encerrado entre fronteras dibujadas por poderosos, no, no podía ser un país chiquitito, una quintita para cuidar personalmente. Tenía que ser más grande, una Patria Grande, bien grande. Esa América Latina con todos sus colores y sabores.”

...De esta manera, también resignificamos el tradicional discurso y no solo la promesa. Compartimos con la comunidad de la escuela nuestros propósitos didácticos, nuestro proceso de enseñanza y de ese modo habilitamos que no sea nuestro únicamente, sino que empiece a ser de todes les presentes. Dejamos la rigidez y la lejanía de palabras cargadas sólo de hechos del pasado, sino que intentamos entender el pasado y ver el presente. De esta manera, ligamos de manera significativa el acto escolar con lo que sucede en nuestras aulas cotidianamente, pensándolo como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje y no como un momento aislado.

“...Y cómo sentimos en la piel estas palabras de Martí, les decimos: chicos y chicas, cuando prometen a la Bandera, el compromiso es con ustedes, con su abrazo latinoamericano, argentino e identitario, prometen a la patria, a su tierra, a su patria, a su porción de humanidad.”

## Evaluación y proyecciones

...Consideramos que fue un proceso muy valioso porque en cada clase hubo preguntas, intercambio de ideas, problematización, porque la voz de les estudiantes tuvo un lugar protagonista, tanto en el recorrido como en el acto. Pudimos avanzar en el sentido de pensar un nosotros que incluya y que celebre la diversidad. Pudimos mostrar en el acto el camino recorrido intentando que sea un fiel reflejo del trabajo en el aula.

...También hubo un gran trabajo en equipo por parte de las docentes de grado y una articulación con las dos áreas artísticas. Nuestra proyección para el año próximo fue poder profundizar aún más el trabajo colectivo en el equipo de 4°, invitando a que todas las maestras de grado puedan llevar adelante la propuesta desafiando también la idea de que “las efemérides son de Ciencias Sociales”. Creemos que preguntarnos por nuestra identidad colectiva y pensar ese encuentro con las familias es una tarea en la que es importante que todes seamos parte.

## Referencias

- Mendivil, Julio. (2016) En contra de la música: Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas. Buenos Aires. Gourmet Musical.
- Regelsky Thommas. (2009) La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar una diferencia” En: *La educación musical para el nuevo milenio*. David K. Lines (Comp) Ediciones Morata, S.L. págs 21-47
- Zelmanovich, P. (1994). Primer movimiento: Entre el mito y la Historia en *Efemérides, entre el mito y la historia*. Buenos Aires: Paidós,

## CAPÍTULO 9

# Miradas sobre la esclavitud en la escuela primaria. Una experiencia llevada a cabo en 5to año en el área de Ciencia Sociales

*Marcela Anastasio, Marisol Colman, Carla Sarti  
y Viviana Pappier*

*Vengo aquí a representar lo que soy,  
una mujer afroargentina, orgullosa de serlo.  
Nosotros como afro tenemos un legado,  
que son los aportes que hicimos en la historia,  
la cultura y la lengua de la Argentina.  
No somos una minoría ni un objeto exótico,  
sino cohacedores de la Argentina junto con otros colectivos.*  
MAMETOO KIAMASI,  
responsable del programa Afrodescendientes del Inadi, 2012

## Introducción

Este capítulo relata una experiencia pedagógica<sup>40</sup> desarrollada en el área de Ciencias Sociales, en 5to año del nivel primario de la Escuela Graduada Joaquín V. González, donde buscamos visibilizar aquellos sujetos subalternos tradicionalmente acallados en la enseñanza escolar. El recorte que abordamos aquí refiere a la voz de los “negros esclavos” en las etapas colonial y criolla de la historia argentina.

Incluimos en este trabajo en primer lugar una fundamentación donde se analiza la propuesta curricular en la que se enmarca, los aspectos disciplinares y los propósitos tenidos en cuenta. En segundo lugar desplegamos la propuesta de enseñanza con diversas fuentes y compartimos las voces de los alumnos en dichos intercambios y en sus propias producciones. A lo largo

---

<sup>40</sup> En el marco de la Específica preparación en Ciencias Sociales dictada por el Prof. Isabelino Siede en el primer cuatrimestre del año 2018 esta propuesta fue discutida y planificada por las docentes Claudia Dobarro, Magalí Fernández Pérez, Carla Sarti y Marisol Colman. Su puesta en práctica en el aula y reflexión conjunta en los espacios de coordinación de la escuela fue realizada por las docentes Marcela Anastasio, Brenda Rodríguez Iozzia, Marisol Colman y Claudia Dobarro. Asimismo una primera escritura donde se narró la experiencia llevada a cabo, se presentó en VI Jornadas de Estudios Afrolatinoamericanos 2- 4 de septiembre de 2019 en Buenos Aires.

del trabajo explicitamos las decisiones didácticas que tomamos intentando dar una respuesta equilibrada a los aspectos disciplinares y metodológicos a fin de garantizar la posibilidad de aprendizaje (laies y Segal, 1994). Estas decisiones llevaron varios encuentros de estudio y debate entre docentes porque no se trata de una simple discusión metodológica, sino de

definir una propuesta didáctica asumiendo una postura respecto de los objetivos de la enseñanza, del objeto de conocimiento que pretendemos enseñar, de la forma en que creemos que los chicos podrán apropiarse de ese conocimiento y de los aspectos propios de las prácticas áulicas (laies y Segal, 1994, p. 96).

Por último esbozamos unas primeras conclusiones a modo de balance de lo realizado, viendo lo logrado pero también todas las cuestiones que nos quedan seguir profundizando ya que esta experiencia implica una reflexión sobre nuestros propios prejuicios advirtiendo las miradas estereotipadas construidas históricamente para poder problematizarlas con los niños en el aula.

## Fundamentación y contextualización de la propuesta.

...La propuesta relatada se enmarca dentro del proyecto curricular para Segundo Ciclo de la Escuela, titulado *“La organización política, económica y social de la Argentina y sus impactos territoriales a través del tiempo”* el cual, como planteamos en capítulos anteriores, se aborda considerando las etapas indígena, colonial, criolla, aluvional y actual y atendiendo a algunas cuestiones claves a trabajar en cada una de ellas como son problemáticas sociales tanto del pasado como del presente en sus múltiples dimensiones, la multiperspectiva y multicausalidad y reconociendo a los diferentes sujetos sociales en conflicto, especialmente aquellos que fueron silenciados, proponiendo pensar algunas problemáticas con sujetos subalternos.

...En este trabajo compartimos la experiencia realizada en un 5to año, cuando ya han trabajado en profundidad en 4to la “etapa indígena”, problematizándola, y analizando como sujetos subalternos a los pueblos originarios, reconociendo sus luchas y resistencias que llegan hasta el presente. En 5to año el análisis se centra en las etapas colonial y criolla, con sus diferentes actores sociales, profundizando su mirada en los que han sido tradicionalmente invisibilizados y silenciados, como son los indígenas, las mujeres, los afro y afrodescendientes. Esto no significa que otros actores como los españoles y criollos no estén presentes, sino que se incorporan al análisis estos grupos que históricamente no han tenido voz en esta parte de la historia que es en la que nos vamos a centrar. Como afirman Gojman y Segal hemos definido un recorte, en tanto, *“operación de aislar una parcela de la realidad coherente en sí misma”*. (1994, p.83) En este sentido profundizar sobre ciertos conceptos/preguntas como: ¿qué implicó una organización colonial?, ¿quiénes son los que participan y toman las decisiones que afectan a todos?, ¿quiénes quedan afuera? ¿Por qué? formaría parte del propósito. En cuanto a la definición de

espacios y tiempos particulares sobre los cuales enfocar la mirada, serían las colonias españolas en América en los siglos XVI, XVII y XVIII. Como puerta de entrada al período, hemos definido abordar la vida cotidiana ya que *“permite acercamientos más empíricos a las distintas dimensiones de la realidad, en términos de actores sociales, de redes de relaciones y de vivencias”* (Gojman y Segal, 1994, p. 88).

## **Primeras notas docentes sobre africanos y afrodescendientes en el actual territorio argentino**

...Tradicionalmente en la escuela, los africanos y afrodescendientes han sido invisibilizados, dejándolos ver en algunos actos escolares como el 25 de Mayo o el Día de la Independencia de manera silenciosa, representados como vendedores ambulantes sonrientes o esclavas vendiendo pastelitos y empanadas, de un modo totalmente estereotipado y descontextualizado, nunca expresando su verdadera historia. Pero no sólo es un grupo excluido del pasado sino que además no se lo considera en el presente negando la visibilidad ganada por las comunidades negras en las últimas décadas en América Latina en general. La intención de darles un lugar a estos ‘negros esclavos’ tiene que ver con la posibilidad de visibilización que los africanos primero y los afroargentinos más tarde no sólo existieron sino que forman parte de nuestra propia identidad (Schavelzon, 2003) y que su invisibilización es una problemática racial como propone Frigerio (2006).

...El abordaje de esta temática, teniendo como eje de toda la propuesta el hacer visibles a los actores que han quedado en el olvido en el relato de nuestra historia y en el imaginario social, implicó un proceso de reflexión, conversación, lecturas e investigación por parte del equipo de docentes, antes y durante el proceso de planificación de la enseñanza. La dinámica de trabajo consistió en reuniones de equipo, en las cuales compartimos nuestras concepciones, debatimos, y sobre todo nos hicimos preguntas. En este proceso surgieron nuestros propios prejuicios e implicaciones, y al acercarnos a la lectura de bibliografía, encontramos que éstos se encuentran en el fundamento de muchas de nuestras creencias y preguntas sobre la temática. Nos preguntamos ¿Por qué esta población se invisibilizó? ¿Qué cantidad de la población total representaban los afro o afrodescendientes en la etapa colonial y criolla? ¿Había esclavos en Buenos Aires? ¿Cómo ingresaban? ¿Quiénes los traían? ¿Qué tareas realizaban? ¿Qué ocurrió con esta población? ¿Cuándo dejaron de ser esclavos? ¿Qué huellas encontramos de su presencia en nuestra vida cotidiana e identidades?

...Si lo que queremos lograr es la visibilización, comenzamos por pensar en los modos de invisibilización y los motivos. Descubrimos que un doble proceso operó para que esto ocurra, por un lado la disminución de la población negra, que “decreció considerablemente a lo largo de diversos procesos durante el siglo XIX” (Ocoró Loango, 2011), uno de ellos fue la “utilización de varones afroargentinos en los ejércitos libertadores y en los batallones y milicias...” (Goldberg, 2000) Por otro lado, “operaciones simbólicas que van borrando la perceptividad de los afroar-

gentinos en la nación” (Cornejo, 2005 en Ocoró Loango,2011), este borramiento, responde tanto a prejuicios raciales, ya que de acuerdo con Goldberg, la “sociedad blanca” de la época consideraba que todo lo africano era brutal, bárbaro y salvaje, como a razones políticas de construcción del Estado nacional argentino como sinónimo de “blanquedad” y civilización. Nos preguntamos en qué medida esto sigue operando en la actualidad en el imaginario de nuestro país, ya que continúa presente el mito “los argentinos descendemos de los barcos” (Grimson, 2012), como el olvido persistente de la presencia negra en la historia y hasta en el baile que nos identifica: el tango. Encontramos en la actualidad también en nuestras formas discursivas, frases e ideas que se fundamentan en estos mismos prejuicios: “trabajo en negro”, “lo veo negro”, “mercado negro”, etc. en todas se asocia lo negro con lo malo, negativo. Y coincidimos con Frigerio en sus apreciaciones de que esta invisibilización de los negros “se produce no sólo en las narrativas dominante de la historia argentina (...) sino también en las interacciones sociales de nuestra vida cotidiana” (200, p.: 6)

...A partir de nuestras discusiones consideramos que los aspectos a profundizar con esta propuesta didáctica serían los siguientes:

- La importancia de esta población desde el punto de vista demográfico.
- Cuándo tuvo más relevancia este grupo social.
- Posibles causas de invisibilización (pestes, guerras de la independencia, proceso de mestizaje, etc.)
- Momentos de inmigración negra a nuestro territorio.
- Diferentes trabajos que realizaban.
- Quiénes eran los esclavos y cómo era su vida cotidiana. La importancia de los tambores.
- Huellas de la cultura africana hoy.

## Trabajo en el aula: Un recorrido posible

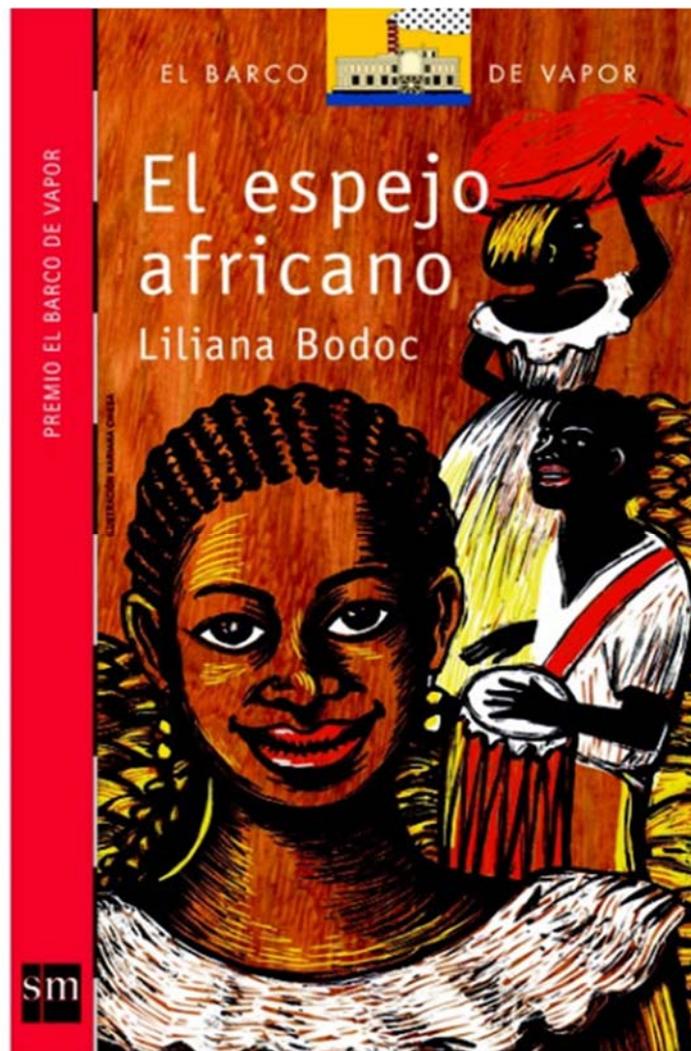
...Para poder alcanzar lo que nos propusimos, pensamos ofrecer a nuestros alumnos un acercamiento al contenido a partir de variados recursos como imágenes, gráficos, recursos literarios, fuentes históricas y biografías. De este modo la información que ofrece una fuente se complejiza y se enriquece cuando se la pone en relación con otras, porque “cada fuente de información ofrece posibilidades, pero también límites. El contraste entre ellas contribuye a no sacralizar lo que se dice en cada una y a complejizar la mirada sobre aquello que se estudia” (Siede, 2012, p. 172).

...Nuestro recorrido comienza en conocer cómo, después de la conquista, los españoles organizaron sus colonias política, económica y socialmente. En este punto nos detenemos para pensar *¿Quién es quién en las colonias españolas?* Es este el primer acercamiento a los sujetos sociales que conformaban la sociedad colonial, la importancia de cada uno en ella y el por qué del lugar que ocupaban. De este modo los estudiantes comenzarán a hacerse algunas ideas claras de que la sociedad estaba muy diferenciada, que existía una desigualdad legal y

que estaba altamente jerarquizada. La docente propone inicialmente un trabajo en pequeños grupos, para ver concretamente las diferencias de actividades / trabajos/ vestimentas y por ende de derechos y obligaciones, a través de imágenes que muestran esta diversidad. Los estudiantes deberán observar y agrupar a los sujetos que aparecen explicitando sus criterios, sus propias representaciones acerca de cómo se organiza una sociedad, quiénes pueden tener más poder, por qué y cómo se dan cuenta. Luego de que conversan en el interior de su grupo y discuten los criterios, se realiza una puesta en común y discusión colectiva. A continuación se propone una actividad en donde los alumnos deberán observar y analizar una pirámide social y luego a través de fuentes informativas conocen cómo era esa sociedad colonial, corroborando o no las hipótesis planteadas al trabajar con imágenes.

...En las siguientes clases el objetivo de la propuesta es problematizar el recorte desde la perspectiva de los actores sociales con especial énfasis en las voces silenciadas: los indígenas, y el trabajo en las minas de Potosí por un lado y por otro la voz de los “negros esclavos” y su vida en el Río de La Plata, donde nos detendremos en este trabajo.

...Elegimos para iniciar una fuente literaria, la lectura del primer capítulo del Espejo Africano de Liliana Bodoc, libro que continúan leyendo en el área de Prácticas del Lenguaje.



...Las fuentes literarias suelen ser un recurso ordenador y motivador, que generalmente ayudan a dar sentido. Esta novela que mezcla realidad con ficción, conmueve a los estudiantes y les permite empezar a conocer una realidad muy lejana para ellos que es difícil de entender. El propósito es que se acerquen, a partir del relato, a cómo podría haber sido la vida de esta población en la época y que puedan surgir preguntas como ¿Quiénes eran? ¿Cuándo vinieron? ¿De dónde vinieron? ¿Qué hacían? En todos los grados se propone la misma disposición áulica para escuchar leer al docente. Hacemos un círculo y los estudiantes siguen la lectura ya que todos tienen disponible el libro. En un primer momento se les comenta que se trata de una fuente literaria, y referimos que quién escribe el libro ha tenido que estudiar e investigar usando fuentes históricas para conocer acerca del tema ya que es una novela situada en una época lejana tanto para la autora como para nosotros. La lectura de este primer capítulo se divide en dos partes para que el análisis, en el momento de intercambio, sea más intenso y porque, además, se explicitan en él dos momentos bien determinados: la vida en África y la vida en América. Con respecto a la primera parte, en el momento del intercambio, las intervenciones estuvieron dirigidas a quiénes eran estos sujetos, de dónde venían, cómo vivían y en dónde. Surgió el tema de los tambores y lo que significaba para este grupo de gente que sonaran: qué mensajes anunciaban. *El “tam, tam, tam, tam...” de los tambores aparece en varias ocasiones. ¿Qué significa en los diferentes momentos?* También la importancia del nombre, la diferencia de ésta en África y en América estuvo muy presente en los dichos de los estudiantes. Intervenciones como *¿por qué era tan importante para los que compraban ponerles un nombre a los esclavos? ¿Por qué los cazadores de hombres se llevan a Atima Imaoma?* Aparecieron conceptos como identidad, el otro, libertad. La segunda parte fue leída al día siguiente. El intercambio acá estuvo centrado en quiénes eran las personas que los trajeron, y cómo, dónde vivieron los esclavos y cómo, los castigos a los que fueron sometidos, y las condiciones de vida más allá de que a la protagonista de la novela se la trataba con benevolencia en un primer momento. Nos preguntamos *¿Por qué no se quedaron en Bs As?* Surgieron temas como la venta de las personas y de cómo se habían vuelto ‘algo material’, un objeto, una mercancía. La venta de Atima, la comparación con el piano fue muy significativo para demostrar esta materialidad. En este sentido los estudiantes volvieron al texto a buscar varios pasajes que dieran cuenta de todo aquello que referían. Los tambores volvieron a sonar en esta segunda parte y aquí el debate estuvo centrado en los anuncios de este lado del continente. El tema de la tristeza de Atima Imaoma fue muy observado. Aquí observamos que se daban cuenta de que Atima Imaoma no estaba en buenas condiciones, que había perdido sus derechos, empezando por el de su identidad y seguidos por todos los demás, aunque se hablaba de los castigos a los que eran sometidos, los estudiantes manifestaban que había tenido suerte con la familia que la había comprado. La intención entonces fue problematizarlos volviendo al texto para leer párrafos que señalaran la pérdida de derechos.



# Africanos y afrodescendientes



...También fragmentos adaptados de bibliografía específica como por ejemplo del artículo de Marta Beatriz Goldberg titulado Nuestros Negros. ¿Desaparecidos o ignorados?, tomado de Todo es Historia. Nº 393. Las adaptaciones fueron tituladas como “De África a América” “Los negros en el Río de la Plata” y “La vida más de cerca” que abordan diferentes aspectos de la vida cotidiana como trabajo, lugar de origen, cultura.

...Por otro lado, luego conversamos entre todos en relación a los aportes de los recursos trabajados. Como sostiene Aisenberg

“La interpretación colectiva de textos en las clases de Historia contribuye a instalar modalidades de lectura para aprender (...) las consignas abiertas otorgan a los alumnos un espacio de libertad necesario para leer y las consignas globales preservan el sentido de los contenidos a enseñar con la lectura (2005, p. 29).

...Es por ello que utilizamos la siguiente consigna: “Vamos a leer los siguientes textos y analizar la información. Estemos atentos a los interrogantes que surgieron del Espejo Africano y qué anotamos en el afiche a ver si podemos resolver algunas dudas las dudas.” En un primer momento la actividad fue pensada para que los grupos se ocupen de diferentes textos y luego pudieran comentar a sus compañeros lo leído pero resolvimos que todos tendrían todos los textos y los iríamos leyendo colectivamente comentándolos después de leer y así podríamos ir reponiendo información y esclareciendo algunas dudas, además de ir completando el afiche con información nueva.

...Luego de la lectura y el análisis de los textos históricos se propone a los niños que realicen un texto informativo donde puedan incluir todo lo estudiado teniendo en cuenta los interrogantes que surgieron inicialmente. La escritura posibilita ordenar y sistematizar lo aprendido, y constituye una situación donde los alumnos se hacen nuevas preguntas y con ellas vuelven a los textos. Se transcribe a continuación una de sus producciones:

“Los negros vivían en África, los europeos los cazaban y los traían a América. Los usaban para hacerlos trabajar en plantaciones bananeras y algodonerías, en la producción azucarera o en las peligrosas tareas en las minas de oro y plata. Los europeos cazaban los esclavos en África para venderlos en las regiones donde necesitaban trabajadores.” (...)

“A los esclavos se los usaban para trabajar en los campos, hacían trabajos artesanales en talleres zapateros, carpinteros, sombrereros, panaderos, costureros y/o talabarteros, generalmente, los trabajos en el campo eran los más duros y agotadores, encima, a cambio de todo el/los trabajos que hacían, le daban muy mala alimentación y asistencia.” (...)

“Los esclavos podían comprar su libertad, sin embargo, el precio que tenían que pagar era muy alto, y no muchos podían juntar la cantidad de dinero suficiente. También podía ocurrir que varones negros se casaran con mulatas libres o con indias y, entonces sus hijos nacían libres porque la condición de esclavo se heredaba por vía materna. La vida de los negros libres no era necesariamente mejor que la de los esclavos, como muchas veces los amos querían conservar a sus esclavos por mucho tiempo, los alimentaban bien, en cambio, la vida de un negro o mulato libre podía ser muy dura, ya que conseguir trabajo era muy difícil y seguramente no tenían mucha comida.”

Texto producido por estudiante de quinto año 2018.

...Iniciada la etapa criolla, estos esclavos continuaron en estas tierras ¿Qué pasó con ellos? Primero estudiamos ¿Qué sucedía en otros lugares del mundo en la época del Virreinato del Río de la Plata? Trabajar con este recorte supone no perder de vista la relación temporal entre diferentes espacios (Europa y América del Norte) al mismo tiempo que contextualizamos las revoluciones en el Virreinato del Río de la Plata. Llegamos así a la Revolución de Mayo y las guerras por la independencia en el Río de La Plata, período comprendido aproximadamente entre 1810 y 1820.

...Durante la etapa criolla leímos acerca de la Asamblea del año XIII y analizamos las medidas que se tomaron. Al finalizar propusimos leer dos biografías de “negros” que participaron en las guerras por la independencia. El trabajo con las biografías nos permitió pensar y estudiar la historia desde otra mirada, desde el lugar del protagonista, desde la propia historia de vida, a través de un conjunto de imágenes, de escenas, situaciones relativas a la experiencia cotidiana que resultaron significativas para los estudiantes. Se han trabajado históricamente en las escuelas las biografías de próceres y personajes que la historia hegemónica considera válidos de ser estudiados. En nuestro caso el recurso se transforma en un instrumento para visibilizar estos sujetos sociales ubicándolos en el mismo lugar de importancia que muchas otras vidas estudiadas, conociendo el rol que muchos esclavos tuvieron, como Remedios del Valle que formaron parte de los ejércitos de la independencia y sin embargo están ausentes en los relatos del pasado. La lectura la realizamos por grupos y más tarde hicimos la puesta en común. Luego se inició un trabajo de interpretación colectiva también desde una consigna abierta: la docente solicita a los estudiantes que comenten *“qué dice el autor del texto sobre cómo fue la*

*vida de estos personajes en el Río de La Plata.*” En este sentido “el trabajo se inicia desde el vínculo que los alumnos pudieron entablar con el texto y no de de la búsqueda de una idea o interpretación particular preconcebida por el docente” (Aisenberg 2005, p.25). La planificación del itinerario de lecturas permitió observar el progreso en la interpretación de los textos construyendo sentidos cada vez más complejos distinguiendo la historia contada, estableciendo cada vez más relaciones entre la lectura del capítulo uno y otros que fueron leyendo individualmente del Espejo Africano, otros libros de la misma autora que también leían en Prácticas del Lenguaje, como El Rastro de la Canela y los textos informativos.

...Por último y como cierre les proponemos un ejercicio de escritura donde tienen que elegir algún actor social entre españoles, criollos, indígenas y esclavos y relatar en primera persona cómo cambió su vida cotidiana y la de su familia, a lo largo del tiempo, desde esa sociedad colonial hasta la etapa criolla. En estas producciones se ve claramente no sólo su creatividad sino también cómo los contenidos del área son apropiados identificando los derechos y privilegios ganados o perdidos según el sujeto social elegido, pudiendo reconocer los cambios y continuidades en las etapas estudiadas.

## Primeras conclusiones

...Los niños prestaron mucha atención y demostraron interés por el tema y por estos actores sociales silenciados. Se los observó muy conmovidos con la historia de la esclava del Espejo Africano de Liliana Bodoc y atentos con los relatos de las fuentes históricas. Pudieron ubicar el papel que los negros esclavos cumplieron en el Río de la Plata y reconocer los argumentos que se esgrimen para explicar su “desaparición”, silenciando sus voces a lo largo de la historia y realizando operaciones simbólicas de blanqueamiento de la sociedad argentina impidiendo reconocernos bajo el mestizaje. Tratamos de conversar sobre el papel del negro en la escuela y cómo tradicionalmente aparecían estos sujetos sociales en los actos escolares. Como refiere Ocoró Loango

el negro en los actos escolares no existe como “negro”, sino como “negrito”, una palabra que expresa una aparente cordialidad pero que marca una separación y diferenciación entre un nosotros y ellos; los “negritos” reducidos a una expresión diminutiva que señala una marcación reduccionista del otro, que le infantiliza y primitiviza (2011, p. 129).

...Los estudiantes pudieron identificar claramente continuidades y rupturas entre ese pasado estudiado y el presente, comprendiendo que la desigualdad social y la fuerte discriminación que identifican en relación a los esclavos era legal en la etapa colonial, pero también reconociendo continuidades con tratos injustos y discriminatorios aunque distinguen que no forma parte de la legalidad del presente.

...También notamos que en muchas ocasiones los estudiantes se resisten a reconocer que los esclavos eran considerados como objetos e identificar ese trato por parte de sus amos. Esto se vio especialmente cuando trabajaron con textos que reponían la vida cotidiana como por ejemplo “El espejo africano” donde los personajes aparecen humanizados y los alumnos terminan invisibilizando la relación social de esclavitud y sus implicancias donde se vulneran derechos humanos básicos. También pudimos pensar y problematizar cómo aún hoy, en el presente, todo lo que es considerado ilegal o “malo” se sigue asociando con lo negro: “el mercado negro” o el insulto usando el negro como calificativo como ejemplos. Pero en este propósito de problematizar prejuicios creemos que aún nos queda mucho por seguir trabajando. A pesar de trabajar con biografías y de proponernos cuestionar la historia tradicional, pensamos que nos faltaron situaciones didácticas donde pudiéramos reflexionar sobre por qué comúnmente son invisibilizados estos actores sociales y no continúan presentes en los relatos históricos luego de la etapa colonial, ni en el presente.

Sin embargo creemos que hemos contribuido a complejizar la mirada que supone salir de los relatos lineales y promover una perspectiva crítica recuperando las voces silenciadas en la enseñanza enfrentando “la violencia de la representación de los discursos fundacionales de la nación que excluyen a indígenas y negros” (Finocchio, 2009, p.97). Por último consideramos que acercar a los estudiantes diferentes propuestas de trabajo con novelas o fuentes históricas que posibilitan discutir sobre la justicia, de la libertad, de la solidaridad, que cuestionan el autoritarismo, que ponen en debate la esclavitud, en definitiva que hablan de un lugar donde los derechos humanos estén presentes, es parte de un camino para contribuir en la formación de ciudadanos críticos del pasado, del presente y de las posibilidades futuras que se les presenten.

## Referencias

- Aisenberg, B. (2005) La lectura en la enseñanza de la historia: Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos en *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*. Buenos Aires: Asociación internacional de lectura.
- Bodoc, L. (2008). *El espejo africano*. Buenos Aires: SM.
- laies, G. y Segal, A. (1994). La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia delante en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comps). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Inadi (2012) *Apertura del Seminario Argentina- Brasil de diálogo y cooperación sobre políticas afro*, Buenos Aires.
- Finocchio, S. (2007). *Historia, memoria y educación*. En Pagés, J. y González, M.P. *Historia, memoria y enseñanza de la historia: perspectivas europeas y latinoamericanas*. Barcelona: Colección Documentos. Servei de Publicacions de la U.A.B. L.

- Frigerio, A. (2006). "Negros" y "Blancos" en Buenos Aires: Repensando nuestras categorías raciales. *Temas de Patrimonio Cultural* 16: 77-98. Número dedicado a Buenos Aires Negra: Identidad y cultura. Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires. Universidad Católica Argentina/CONICET.
- Goldberg, M. (2000). Nuestros negros: ¿Desaparecidos o ignorados? en *Todo es Historia*. N° 393, pp. 24-37. Buenos Aires.
- Gojman, S. y Segal, A. (1998). Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la 'trastienda' de una propuesta en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- OCORÓ LOANGO, A. (2011). Afroargentinidad y memoria histórica: la negritud en los actos escolares del 25 de mayo. *Propuesta Educativa* Número 35 – Año 20 – Jun 2011 – Vol 1 – Págs. 127 a 130. ISSN 1995- 7785. ARGENTINA. Educación. FLACSO ARGENTINA. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Schávelzon, D. (2003). *Buenos Aires negra. Arqueología histórica de una ciudad silenciada*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Siede, I. (2012). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

## CAPÍTULO 10

### Mujeres y derechos políticos Una experiencia en 6to año en torno a la vida de Julieta Lanteri.

*Beatriz Eugenia de la Canal Paz, Laura Ortiz Pereyra,  
Viviana Pappier y Luz Pérez*

#### Introducción

En los últimos años nos hemos visto interpeladas como docentes ante las numerosas situaciones escolares cotidianas que requieren en la práctica de un abordaje con un enfoque de género que desnaturalice la violencia y favorezca la equidad y pluralidad social. Sin duda las problemáticas actuales en relación a la violencia de género nos han llevado a hacernos numerosas preguntas, a debatir entre colegas, buscar herramientas teóricas y pedagógicas en bibliografía específica, charlas, cursos, encuentros donde han surgido algunos acuerdos y decisiones que compartimos aquí en el relato de esta experiencia educativa realizada con estudiantes de 6to año desde el área de Ciencias Sociales en la escuela.

Asimismo esta experiencia se enmarca en un contexto donde un conjunto de leyes sancionadas en los últimos años en la Argentina, tiende a reconocer derechos y a garantizar condiciones de mayor igualdad en el pleno ejercicio de la ciudadanía<sup>41</sup>. Así, desde el campo educativo, la Ley de Educación Sexual Integral<sup>42</sup> (26.150) promueve garantizar el abordaje de problemáticas de género en la escuela. Entre ellas, se encuentran las luchas de las mujeres quienes han sido tradicionalmente silenciadas en la enseñanza a lo largo de la historia. De estas luchas, decidimos trabajar con niños y niñas de 11 y 12 años, las vinculadas con la participación política en Argentina, centrándonos en la vida de Julieta Lanteri. Se enmarca su abordaje en la enseñanza de una historia argentina que pone la mirada en las luchas por los derechos políticos de diferentes actores sociales a fines del siglo XIX y a principios del siglo XX con un hito en

---

<sup>41</sup> Entre ellas se encuentran la Ley 26743 de Identidad de Género, la Ley 26485 contra la Violencia hacia las Mujeres, la Ley 26150 que crea el Programa de Educación Sexual Integral, la Ley 26.818 de Matrimonio Igualitario y los debates acerca de la propuesta de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo.

<sup>42</sup> Esta ley fue sancionada en el año 2006. A lo largo del artículo haremos referencia a esta ley utilizando la sigla E. S.I.

la sanción de la Ley Sáenz Peña<sup>43</sup>, problematizando la universalidad de la democracia e identificando quiénes realmente participan en ella y quiénes quedan excluidos a partir de su sanción.

En el relato de nuestra experiencia, se analizará la propuesta didáctica en la que se enmarcó la biografía de Julieta Lanteri, los propósitos tenidos en cuenta, las actividades realizadas y las voces de los y las estudiantes en dichos intercambios y en sus propias producciones. Por último compartiremos a modo de balance unas reflexiones sobre la experiencia llevada a cabo tanto desde los y las estudiantes como desde nuestro lugar como docentes. Dicho análisis se enmarca en una pedagogía feminista, que nos permite reflexionar sobre lo que enseñamos, lo que no y cómo lo hacemos (Felitti y Queirolo, 2009) y al mismo tiempo visibilizar cómo cotidianamente reforzamos estereotipos, buscando desarmarlos y posicionarnos de otro modo no sólo como docentes sino también como mujeres, ya que “partimos del supuesto de que no podemos enseñar estos temas sin conmovir nuestros propios lugares” ( Gorza y Valobra, 2018, p. 32).

## Contextualización y fundamentación de la propuesta

La propuesta de trabajo de 6to año, se enmarca en los lineamientos curriculares del área de Ciencias Sociales para el nivel primario de la Escuela Graduada Joaquín V. González. Desde los mismos se considera a la enseñanza de las Ciencias Sociales como una tarea compleja que implica brindar a los y las estudiantes diferentes herramientas, que les permitan pensar y comprender la realidad social en la que están inmersos/as. Esto conlleva, necesariamente, considerarlos/as como sujetos activos en la construcción del conocimiento sobre dicha realidad y también como actores, que pueden participar, opinar, cuestionar y transformar la realidad que intentan conocer.

En este sentido, tratar de acercarse a la realidad social para comprenderla y participar en ella, les requerirá ampliar y confrontar, en el espacio público del aula, las representaciones que poseen acerca esta realidad para complejizarla, analizando las diferentes dimensiones que incluye (política, económica, social y cultural) y desnaturalizarla, reconociéndola como cambiante y conflictiva.

La propuesta curricular para Segundo Ciclo del Nivel Primario implica abordar los cambios y las continuidades en la organización del actual territorio argentino a lo largo del tiempo. Para 6to.año en particular se privilegia lo político como dimensión de análisis<sup>44</sup> y tomamos como eje articulador el estado y su organización. Reconocemos que esta categoría es compleja y discutible desde las ciencias sociales, dado que no es posible definir de un único modo el concepto de estado (NAP, 2007, p. 61), pero la consideramos central para entender el funcionamiento de

<sup>43</sup> La Ley Sáenz Peña (8871) sancionada en 1912 es considerada un hito fundante para la democracia argentina, ya que estableció el voto universal, secreto y obligatorio.

<sup>44</sup> Desde el año 2017 el proyecto de Ciencias Sociales para 4to, 5to y 6to año participa de diversas modificaciones entre las cuales se considera abordar la compleja realidad social como una totalidad donde se interrelacionan las dimensiones políticas, socioeconómicas y culturales. Esta experiencia fue realizada en el año 2016.

nuestra sociedad. La noción de estado a la que se acercan los y las estudiantes a medida que ven su construcción en el tiempo es una visión conflictiva, con resistencias, donde el estado combina mecanismos de coerción y de consenso. Desde la propuesta del área, los y las estudiantes no sólo tienen una aproximación a las normas que regulan un estado, en especial a la Constitución Nacional, sino que también analizan su historicidad viendo cómo la misma está sujeta a cambios y su elaboración, derogación o real vigencia, resultan de la confluencia de distintos factores, y muy particularmente de la acción de los sujetos históricos. De este modo se propone que se acerquen a una visión desnaturalizada de los derechos de los y las ciudadanos/as, viendo cómo los mismos son producto de largas luchas, conflictos y resistencias.

Dado que el proceso de construcción del Estado nacional no fue lineal y en él intervinieron no sólo los grupos de poder sino también distintos grupos subalternos como señalamos en otros capítulos de este libro.

En este sentido, es imprescindible que los y las alumnos/as comprendan la importancia de tener un rol activo en la vida social y política en una sociedad democrática y cuáles han sido los cambios y continuidades en la participación de los y las ciudadanos/as en los diferentes contextos históricos, en particular en este caso de la historia argentina.

Algunas preguntas que orientaron nuestra selección de contenidos fueron:

¿Quiénes toman las decisiones que afectan a todos los y las ciudadanos/as? ¿De qué modo lo hacen? ¿A través de qué instituciones? ¿Participan en ellas el resto de los integrantes de la sociedad? ¿Cuáles son y cómo se establecen las reglas para vivir en sociedad? ¿Son iguales para todos/as?

Pero para lograr nuestros propósitos es fundamental que el modo de enseñar sea coherente con los contenidos que se pretenden abordar. Por tanto se busca el ejercicio pleno de la ciudadanía en el espacio público del aula y de la escuela, buscando consensos y expresando diferencias por medio del diálogo fundamentado y respetuoso.

## ¿Por qué trabajar con la historia de las mujeres en la escuela?

Teniendo en cuenta el proyecto de 6to año desarrollado, y siguiendo los marcos normativos de la E.S.I., pensamos en incorporar a las mujeres en la historia desde una perspectiva de género.<sup>45</sup> Haciendo aquí referencia al concepto de género podemos explicitar que, en el campo de las Ciencias Sociales y siendo la década de 1970 comenzó a emplearse como categoría conceptual para analizar las relaciones de poder y la diferencia sexual. Es así que a mediados de la década de 1980, Joan Scott sistematiza el término y establece una definición, “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distin-

---

<sup>45</sup> En el año 2011 ya habíamos trabajado con la biografía de Julieta Lanteri y problematizado la ley Sáenz Peña desde una mirada de género realizando encuentros de los niños con la historiadora Adriana Valobra en las clases de Ciencias Sociales de 6to año.

guen los sexos” y “es una forma primaria de significar las relaciones de poder” (1993, p. 35). “En esta perspectiva, el género es considerado como una categoría que explica las relaciones entre los sexos, rechaza las explicaciones biológicas y destaca las construcciones culturales sobre los papeles socialmente aceptados. A la vez, no determina a-priori dos sexos, sino que se refiere a “los sexos” (Gorza y Valobra, 2018, p. 25-26 ).

Más adelante, Scott propuso pensar desde un punto de vista crítico cómo “los significados de los cuerpos sexuados se producen en relación el uno con el otro, y cómo estos significados se despliegan y cambian”. Al respecto, “rechazar el uso de los significados de “hombre” y “mujer” como estáticos y cuestionar la construcción de la diferencia sexual, que no es estática sino cambiante y producto de la historia, seguía -y sigue- siendo un ejercicio de desestabilización (Scott, 2001, p. 98).

Judith Butler (2010) planteó que “es necesario negar la distinción entre sexo (biológico) y género (social), porque es justamente en esa distinción que subyace la idea de que lo social es susceptible de cambiar, mientras lo biológico permanece inmutable”. (Gorza y Valobra, 2018, p.26). Para esta autora resulta fundamental superar el sistema binario del género (reduccionismo binario de varón- mujer), debido que produce pérdida del sentido político del concepto género, como capacidad de problematización y por sobretodo disputa y alteración de las relaciones opresivas dadas por la implementación de normativas y prácticas sociales, y por otra parte se torna primordial multiplicar los géneros (Gorza y Valobra, 2018).

Desde dicha perspectiva consideramos no sólo la visibilización de las mujeres en la historia, sino también la discusión en las relaciones entre los sexos y la ruptura con el binarismo ( Valobra y Gorza, 2018).

En los últimos años numerosas investigaciones han visibilizado a las mujeres como sujetos históricos, en diferentes sociedades y tiempos posibilitando una nueva interpretación del pasado (Barrancos, 2008). En esta misma línea Adriana María Valobra plantea que “la historia de las mujeres como campo historiográfico es relativamente reciente. Propone un proceso de ampliación del sujeto histórico una renovación epistemológica que transforma el lugar de la verdad y la producción del conocimiento y, concomitantemente, una puja por los espacios de interpretación” (2010, p.87). Además, expresa que si bien las investigaciones al respecto se han ido profundizando, no ha sido fácil su llegada a los espacios de formación y las escuelas.

Asimismo, la historiadora Valobra retoma ideas del pedagogo Tenti Fanfani al afirmar que “Las mujeres como sujetos de derechos y sus luchas por alcanzarlos están invisibilizados en su enseñanza” ya que solo se aborda el tema en ciertas efemérides y se considera que el “tema está dado” lo que impide pensar este abordaje como algo sustancial de la comprensión histórica y analizar las complejas relaciones genéricas entre los sujetos históricos, ampliando procesos de construcción de conocimientos al respecto (Valobra, 2010,p. 87).

Además, creemos imprescindible reconocer que las luchas y las problemáticas de género actuales tienen una historia. Los roles asociados a los géneros masculino y femenino han sido en parte impuestos por el Estado a través de dispositivos e instituciones con objetivos de consolidar la Nación (distintas Leyes y Códigos intentaron modelar a los sujetos en una relación de

género binario) “en un molde heterosexual, atravesado por el interés de aumentar selectivamente la natalidad y mejorar la especie, la maternidad fue el único destino consensuado para la mujer” (Miranda y Vallejo, 2005 en Valobra, 2010, p.89).

Tal como sostienen los lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral,

“Las ciencias sociales aportan particularmente conceptos e información relevantes para la construcción de una visión integral de los modos en que las diferentes sociedades en los diversos contextos y tiempos han ido definiendo las posibilidades y limitaciones de la sexualidad humana, tanto en el ámbito de las relaciones humanas y afectivas como en relación a los roles en el mundo público” (2008, p.26).

Decidimos, entonces, desde el enfoque de la Ley ESI y desde una perspectiva de género, incorporar en la enseñanza de la historia a "las mujeres" destacando su rol como sujetos histórico - sociales que han participado activamente durante los tiempos de luchas y resistencias en los procesos políticos de construcción ciudadana, impulsando y generando cambios relevantes en la vida democrática en sociedad. Así, no se trata únicamente de visibilizar a las mujeres como sujetos históricos. También resulta necesario reflexionar sobre los cambios que se pueden producir en la mirada que tenemos sobre nuestra historia a partir de dicha visibilización, posibilitándonos la oportunidad de producir otras interpretaciones del pasado y del presente al analizar las complejas relaciones genéricas entre los sujetos históricos, al mismo tiempo que permite profundizar nuestros conocimientos como ciudadanos (Tenti Fanfani en Filmus, 1993).

## **Julieta Lanteri y la ciudadanía política femenina**

Considerando nuestro recorrido temático en el que analizamos históricamente la conformación del Estado argentino democrático, la ley Sáenz Peña, sancionada en 1912, sin duda aparecía como un momento bisagra de nuestra historia, fundante de la democracia en la Argentina a partir del cual se ampliaba notablemente la ciudadanía, con el voto secreto y obligatorio tal como es considerada, en general, tanto en la historiografía<sup>46</sup> como en la currícula escolar. Sin embargo cuando se analizan los procesos históricos desde una perspectiva de género, aparecen otras tensiones y complejidades.

Desde la consolidación del Estado nacional, a través del Código Civil “se intentó imponer una visión binaria (varón – mujer) que supuso, también, características binarias excluyentes para cada uno. El trabajo y el servicio militar (y la posibilidad de actuar en la guerra) eran las formas de convertir en hombres y padres de familia a los varones, en definitiva en verdaderos ciudadanos; la maternidad y el cuidado de los niños, las destinadas a convertir en madres a las mujeres” (Valobra, 2010, p.92). Estas cuestiones serían fundamentales para el otorgamiento o la negación de los derechos políticos.

<sup>46</sup> Ver entre otros autores a Luis Alberto Romero en *Breve historia contemporánea de la Argentina* (Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2ª ed., 2001) y en *La crisis argentina. Una mirada al siglo XX* (Buenos Aires, Siglo XXI, 2003); De Privitellio, Luciano, “¿Qué reformó la reforma? La quimera contra la máquina y el voto secreto obligatorio”, *Estudios Sociales*, núm. 43, 2012, p. 29-58.

Sin embargo, las mujeres desafiaron las posiciones hegemónicas donde sus derechos políticos aparecían vedados y eludieron la reproducción de estereotipos de género. Esta exclusión política fue desafiada por un emergente movimiento femenino que realizaba intervenciones colectivas e individuales, en las cuales también se incluían algunos varones. Desde fines del siglo XIX en Argentina se comenzó a formar un movimiento sufragista que incluía a representantes en su mayoría feministas. Entre ellas podemos considerar a inicios del siglo XX a Alicia Moreau de Justo, Julieta Lanteri y Elvira Rawson. Entre sus variadas prácticas que buscaban visibilizar la problemática de los derechos políticos femeninos, tales como simulacros electorales donde las propias sufragistas se presentaban a una elección ficticia demostrando que estaban preparadas para votar y ser votadas. (Gorza, Valobra, 2018)

Julieta Lanteri alegaba en la Conferencia “La mujer librepensadora” (1910):

"La conciencia de su valer comienza a despertar en la mujer, en distintas partes del campo se ven las fogatas, en el suelo Sudamericano también, al cual nunca alcanzaron los resplandores del Norte. La mujer levanta su bandera que tiene los colores del libre pensamiento. Ella no quiere ser patrona ni admite amos. Para ella todos son iguales, todos son uno en la raza y en la especie, porque ella es la madre de todos" (Valobra, 2018, p.28).

La figura de Julieta Lanteri como sufragista es notable en este período y su propia biografía se convierte en un recurso genuino para cualquier espacio educativo donde se invite a pensar cómo a través de una batalla individual pudo dar un paso en el acceso de los derechos políticos de las mujeres (Valobra, 2010). Al mismo tiempo su vida da cuenta de múltiples luchas que incluyen los derechos civiles, laborales, lo que se llamaba trata de blancas, por los derechos de la infancia, entre otras cuestiones.<sup>47</sup> Analizar su incansable trayectoria de lucha puede ser un puntapié inicial para reflexionar sobre el lugar de las mujeres en la historia argentina en general y en particular por las luchas de las mujeres sufragistas en relación al efecto que tuvo la Ley Sáenz Peña sobre las mujeres, como así también sobre las diferentes dimensiones que abarca el concepto de derechos políticos, los cuales tradicionalmente son reducidos sólo al voto. La biografía de Julieta Lanteri da cuenta de sus luchas por obtener la totalidad de derechos políticos incluyendo no sólo el voto sino también la posibilidad de convertirse en representante y ser votada. Como dice la historiadora Valobra

“Lanteri entabló una disputa legal con el gobierno y consiguió un fallo sin precedentes. Luego de obtener su carta de ciudadana argentina, logró el reconocimiento de sus derechos políticos por aplicación del principio de clausura y legalidad de la Constitución: nadie se encuentra obligado por aquello que la ley no manda ni privado por lo que ella no prohíbe. Es decir, la normativa fundamental no negaba a las mujeres el derecho al voto” (2010, p.92).

A partir de este fallo, Lanteri pudo votar en el año 1911 en los comicios para la renovación del Concejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires. Acto de fuerte simbolismo con el cual

<sup>47</sup> Como anexo agregamos una breve biografía de Julieta Lanteri, utilizada en clase con los y las estudiantes. Para profundizar sobre su vida se puede consultar Bellota, Araceli. (2019) Julieta Lanteri. Buenos Aires: Galerna; Barrancos, Dora (2001) Julieta Lanteri o la tozudez por la inclusión (p. 47-76) en Inclusión/Exclusión. Historia con mujeres. Buenos Aires: FCE.

se convierte en una de las más reconocidas sufragistas no sólo nacionales sino también internacionales (Valobra, 2018).

Este avance, sin embargo, sería clausurado por la Ley Sáenz Peña, lo que no impidió que Lanteri siguiera luchando para el reconocimiento de los derechos políticos de las mujeres.

Sin embargo, tradicionalmente la ley Sáenz Peña no es vista desde una perspectiva de género que posibilite ver estas tensiones. Para los varones, esta ley pudo ser liberadora, ya que el voto secreto les permitía votar con libertad, sin estar sujetos a presiones. Sin embargo no lo fue para las mujeres. Como sostiene Valobra

“Esta reforma electoral que buscaba ampliar los sujetos de ciudadanía y garantizar al sistema una legitimidad que había ido perdiendo al calor del fraude electoral, impuso un nuevo límite a las mujeres pues (...) evidenciaba que quienes hegemonizaban el poder estaban dispuestos a hacer una reforma que no solo omitiera a las mujeres, sino que esperaban que explícitamente las excluyera” (2010, p.93).

Justamente el mecanismo que se empleó para excluir a las mujeres fue el establecer que el padrón electoral se conformara a partir del padrón militar. De este modo “al anudar el derecho al sufragio con el deber del servicio militar, las mujeres quedaban excluidas” (Valobra, 2010, p. 93).

Trabajar desde esta perspectiva sin duda posibilita pensar la complejidad de los procesos sociales atendiendo a las resistencias que se dieron frente a las imposiciones de género y cómo la ciudadanía política femenina implicó numerosas luchas y disputas. ¿Qué supuso para niños y niñas de 11 y 12 años trabajar con estos temas desde esta perspectiva? ¿Cómo se organizó el trabajo y qué discusiones se dieron en el espacio público del aula al trabajar desde una perspectiva de género?

## **Una propuesta de enseñanza sobre Julieta Lanteri y el voto femenino**

En noviembre de 2016 dos grupos de alumnos/as de 6to grado acompañados por sus respectivas docentes asistieron a la obra de títeres “Orgullosa de llamarme Julieta” de Julieta Guevara, obra dependiente de la Secretaría de Cultura y Educación del Municipio de Berazategui en la Provincia de Buenos Aires. Esta propuesta integró la actividad “Derechos políticos de las mujeres. Pasado y presente” organizada por el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (C.In.I.G.)<sup>48</sup> en conmemoración de un nuevo aniversario de la primera votación femenina a nivel nacional en nuestro país que tuvo lugar el 11 de noviembre de 1951 y del primer voto de Julieta Lanteri el 29 de noviembre de 1911.

---

<sup>48</sup>El CInIG se creó en el año 2006 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y ha desarrollado numerosas actividades académicas e institucionales a través de Jornadas, simposios y talleres que realiza que promueven la investigación, discusión y sensibilización sobre temáticas de género.

Previamente leímos algunos datos biográficos sobre Julieta Lanteri para que los y las estudiantes conocieran la temática que abordaría la obra y pudieran establecer relaciones con lo que trabajado en Ciencias Sociales.

A medida que ingresamos se les repartió un folleto con una breve biografía de Lanteri, que después pudieron retomar en el aula. En el transcurso de la obra se mostraron muy atentos e interpelados por las diferentes escenas que presenciaron y por la charla que se dio al finalizar el espectáculo. Luego -ya en la escuela- se les propuso que en pequeños grupos realicen un intercambio sobre la obra, identificando qué recordaban, qué les había llamado más la atención y por qué a través de diferentes consignas: un grupo reconstruyó la biografía de Julieta Lanteri y otro pensó preguntas que los invitaban a reflexionar sobre la actualidad del pensamiento de esta luchadora.

En el trabajo aúlico, mientras los grupos conversaban, las docentes iban recorriendo los mismos y realizando diferentes intervenciones para favorecer el diálogo entre los y las estudiantes, enriquecer la información que recordaba cada uno/a e intercambiar las opiniones y sensaciones que les había generado la obra.

Luego, se les propuso que individualmente escribieran una breve biografía de Julieta Lanteri la cual podían acompañar o no con una reflexión o idea personal. Allí, las intervenciones docentes apuntaron a trabajar con los y las alumnos/as qué sería destacable de su vida y cómo narrarla de modo claro, donde estuvieran ordenados los principales hechos de su vida con relación a esos momentos de lucha por los derechos de las mujeres.

En líneas generales podemos decir que les llamaban la atención diferentes aspectos, entre los cuales se preguntaron y reflexionaron sobre "cosas que las mujeres no podían hacer en esa época y que recordaban que Julieta sí quería hacer, como por ejemplo, "votar" o "estudiar en la universidad". Se los orientaba a que siguieran intercambiando entre ellos y reflexionaron entonces que Julieta se preguntaba ¿por qué no podían las mujeres ir a estudiar a la Universidad?, por ejemplo. Las intervenciones docentes promovían el diálogo, los intercambios, las reflexiones, los comentarios bien fundamentados entre los integrantes del grupo, haciendo énfasis en los derechos como ciudadana por los cuales luchaba Julieta.

Al otro grupo se les propuso responder las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué crees que hubieras hecho en el lugar de Julieta Lanteri?
- b) ¿Por qué crees que había gente que no la apoyaba o se oponía?
- c) ¿Crees que las acciones que llevó a cabo fueron importantes para nuestra historia?  
¿Por qué?
- d) ¿Por qué creés que lucharía Julieta hoy?

A continuación transcribimos y analizamos algunas producciones de los estudiantes.

En algunas se puede ver cómo hicieron referencia a cierta naturalización de los roles de hombres y mujeres en la sociedad de ese momento, a la descalificación de las mujeres en relación a la participación electoral, a la desconfianza de los hombres con respecto a la capacidad

de las mujeres de opinar y de cumplir funciones en la gestión política, todo ello dando cuenta de la “batalla contra los prejuicios sociales” (Deleis, De Titto y Arguindeguy, 2001, p. 268)

“Yo creo que había gente que no la apoyaba porque los ideales estaban muy implantados en la cabeza de la gente (hombres y mujeres) y en contra porque las mujeres si votan, probablemente no voten a su partido”.

“Yo creo que había gente que no la apoyaba o estaba en su contra porque, las mujeres no es que estaban en contra, no la apoyaban porque creían que estaba loca, que no iba a pasar, pero los hombres sobre todo de la alta sociedad estaban en contra porque había menos posibilidades de que el partido que ellos querían que gane, gane.”

“Yo creo que en esa época las mujeres ya estaban acostumbradas a que los hombres trabajaban y que las mujeres estaban en la casa. Ya ellas no votaban y que Julieta luche por los derechos políticos de las mujeres en esos tiempos era una barbaridad o una locura, entonces no la apoyaban. Los hombres no las creían a las mujeres capaces de opinar sobre decisiones políticas, y mucho menos participar del gobierno. Mataron a Julieta para tratar de pararla antes que sea tarde, pero al matarla lo único que hicieron es hacerla más fuerte.”

También veían cómo se les negaba el derecho de sufragar a las mujeres por considerar que sus ideas, pensamientos estarían en contra del poder político de ese momento histórico. Hicieron mención además a la desestimación que sufrieron las mujeres en relación a poder elegir a sus representantes y asimismo la preocupación de los hombres de la clase alta en relación a que pudieran perder el poder político que detentaban.

Otras producciones daban cuenta de la lucha por los derechos civiles y políticos en los que se destacó Julieta (Deleis, De Titto y Arguindeguy, 2001), y llevó adelante. En este sentido, los mismos se expresaron en torno a la apertura que produjo la luchadora en favor del derecho de las mujeres de participar como ciudadanas en el ejercicio de votar, como acerca de otras luchas que cambiaron la historia, dando cuenta de un mundo diferente.

“Yo creo que las acciones de Julieta cambiaron la historia, porque es un mundo diferente, a parte de las mujeres que siguieron los pasos de Julieta, las mujeres que siguieron su ejemplo. Ella fue una de las mujeres que hizo que las mujeres voten.”

“Para mí sí fueron importantes las acciones de Julieta Lanteri porque sino el día de hoy las mujeres quizá no podrían votar, igualmente otra mujer podría haber hecho el mismo cambio pero de diferente manera.”

“No la apoyaban a Julieta porque votarían las mujeres y haría que más gente votaran y no convendría a ciertas fuerzas políticas”.

Destacaron también las acciones de Julieta relacionando su lucha con la continuidad del ejercicio del voto femenino en la actualidad y haciendo referencia además a la posibilidad de que otra mujer también podría haber ejercido ese rol de llevar adelante luchas por las mujeres y sus derechos pero, tal vez, de diferente modo.

Reflexionaron asimismo en torno a lo que les diría Julieta si hoy viviera.

“Para mí si Julieta viviera lucharía por NI UNA MENOS y por los derechos de la mujer.”

“Si Julieta viviera nos diría que si algo es noble y justo que sí, que siga luchando por lo que piensa, y que si quiere y pone todo su esfuerzo y dedicación lo va a lograr”.

“Yo lucharía por lo mismo que Julieta porque yo no acepto que las mujeres sean golpeadas, o que aparezcan muertas y golpeadas, por eso lucharía por NI UNA MENOS.”

Imaginando si Julieta hoy viviera, se enfocaron en la faceta de la mujer luchadora haciendo hincapié en relación a defender aquella idea que si se piensa que es noble y justa por la cual valga seguir luchando, si se quiere y se pone todo el esfuerzo y dedicación se va a lograr concretar. También los alumnos expresaron en torno a la presencia de Julieta hoy que tendría un rol activo en la sociedad defendiendo y reclamando por los derechos de las mujeres y, por ejemplo, lucharía por “NI UNA MENOS”, lucha con la cual adhirieron algunos/as alumnos/as porque no aceptaban la violencia hacia las mujeres.

En su riqueza, las voces de los niños y las niñas dan cuenta de cómo desde su presente y las luchas actuales por los derechos desde las mujeres reinterpretan y se apropian de los contenidos trabajados en el aula.

## Conclusiones

En la escuela primaria es tradicional abordar el contenido de los derechos políticos de los ciudadanos y los cambios ocurridos a partir de la Ley Sáenz Peña. Pero en esta ocasión, quisimos encararlo desde una perspectiva de género, que considere las voces intencionalmente silenciadas, analizando sus luchas y conquistas.

Creemos que es necesario abordar con los y las estudiantes las voces de los sujetos sociales que construyeron y transformaron la historia desde sus diversos lugares. De este modo, favorecemos el acercamiento a la comprensión de los procesos complejos en los que se entrecruzan intereses y diversas perspectivas que ponen en tensión las ideas que los niños y las niñas traen al aula en distintos momentos.

Los conceptos que se estudian en las Ciencias Sociales son complejos y están en constante transformación, así como también la misma realidad social que intentan explicar. Es por ello que consideramos relevante que nuestros/as alumnos/as conozcan y reflexionen acerca de algunos de estos conceptos, por ejemplo el de *democracia*, que no existió siempre del mismo modo y que consideramos puede seguir ampliando sus sentidos hacia una sociedad aún más justa e inclusiva de las diversas minorías que sigan existiendo. Además, nos parece sumamente importante que los y las estudiantes conozcan los derechos y obligaciones presentes en la Constitución y que puedan ver su relevancia tanto en el presente como en el pasado ya que fue la herramienta de la cual se valió Julieta Lanteri para que sus derechos sean reconocidos, cuestión que impactó particularmente a los y las estudiantes.

Por último propiciar la enseñanza de las Ciencias Sociales en 6to grado desde la ley de E.S.I. brindó espacios donde los y las estudiantes pudieron asumir roles activos, desnaturalizar sus propias representaciones de la realidad social y política, y a la vez tomar conciencia acerca

de una trayectoria histórica que dio cuenta de la lucha y defensa por los derechos de las mujeres por un pleno ejercicio de la ciudadanía. Este análisis, favoreció la participación comprometida de los miembros del grupo, mediada por las intervenciones docentes, habilitando posicionamientos en los momentos de debate y reflexión, aportando e intercambiando sus ideas e inquietudes, enriqueciéndose con nuevos puntos de vista y aportes, contribuyendo de este modo al ejercicio de la ciudadanía en la propia escuela.

Sostenemos que es importante abordar estos conceptos desde una pedagogía feminista, que como afirmamos antes, se propone no sólo enseñar sino también aprender. En palabras de Gorza y Valobra: “La pedagogía feminista nos requiere gran imaginación y energía porque, en efecto, tenemos que desmontarnos de esos preceptos socializadores y, a su vez, exponerlos a otras personas” (2018, p. 32). Cuestionar los estereotipos socialmente instalados, resignificar la importancia de los sujetos que han sido invisibilizados a lo largo de la historia y construir nuevas formas de abordar los movimientos políticos de nuestro país formaron parte de esta experiencia que hemos transitado y que atravesados por la “dimensión sensible y afectiva que compone la práctica” (Peláez y Flores, 2017, p.19) nos ha invitado a conmover nuestros lugares cotidianos.

## Referencias

- Barrancos, D. (2001). *Inclusión/exclusión. Historia con mujeres*. Buenos Aires: FCE.
- Barrancos, D. (2008). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Editorial Morata.
- Deleis, M.; de Titto, R. y Arguinguey, D.L. (2001). *Mujeres de la Política Argentina*. Buenos Aires: Editorial Aguilar.
- Felitti, K. y Queirolo, G. (2009). Historia. cuerpos, género y sexualidades a través del tiempo. En Elizalde, S; Felitti, K. y Queirolo, G.(coordinadoras). *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Gorza, A y Valobra, A. (Edits). (2018) *Género y derechos: una propuesta para el aula de Ciencias Sociales*. 1ra. ed. La Plata: UNLP.
- Ministerio de Educación de Nación. (2007) NAP, Cuadernos para el aula. Ciencias Sociales. 6to año.
- Ministerio de Educación de Nación. (2006) Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. [www.buenosaires.gob.ar/educación sexual](http://www.buenosaires.gob.ar/educacion%20sexual).
- Pelaez, A. y flores, v. (2017). *F(r)icciones pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación*. La Plata: Edulp.
- Scott, Joan (1993). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Cangiano, María Cecilia y Dubois, Lindsay (Comps.) *De mujer a género, teoría, interpretación y práctica feminista en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CEAL.

- Tenti Fanfani, E. (1993): "Escuela y política. Formación del ciudadano del año 2000", en Filmus, D. (comp.) *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires: Tesis-Norma.
- Valobra, A.M. (2010) La ciudadanía política femenina en la Argentina de la primera mitad del siglo XX. Aportes para una aproximación conceptual y recursos didácticos. Revista *Clio y Asociados. La historia enseñada. N°14*. Santa Fé: UNL- UNLP.
- Valobra, A.M. (2018). Ciudadanía política de las mujeres en la Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

## Anexo

Material de apoyo: Biografía sobre Julieta Lanteri.

Julieta Lanteri nació en 1873 en Italia. Junto a su familia, a los 6 años de edad, se mudó a La Plata y estudió en el Colegio Nacional. Luego, se trasladó a Buenos Aires donde se convirtió en la quinta médica recibida en Argentina.

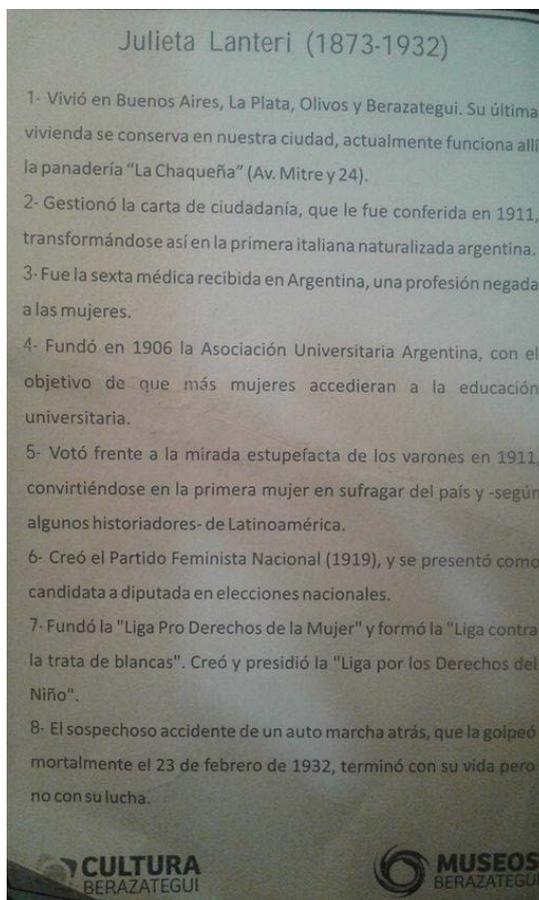
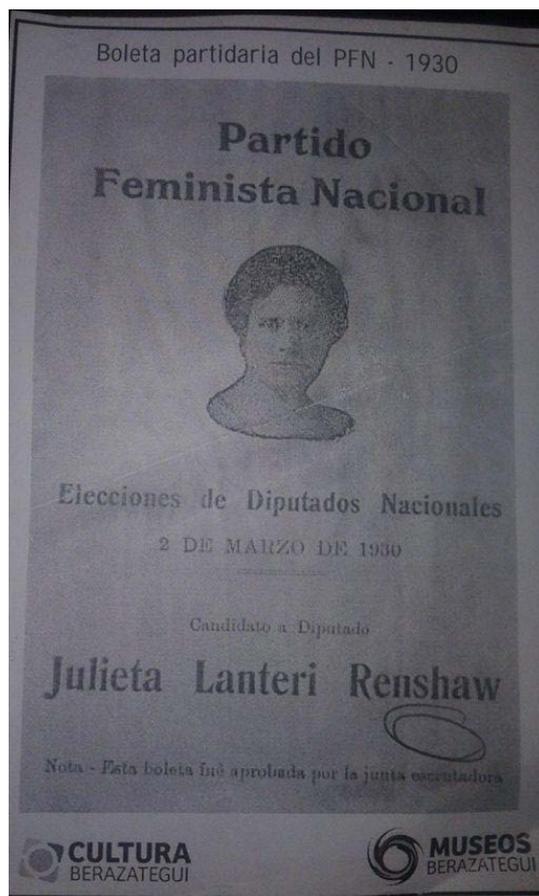
En 1911, entabló una larga batalla legal con el gobierno para poder votar y consiguió un fallo sin precedentes. La Constitución Nacional no negaba a las mujeres el derecho al voto. Así, el juez de la causa se basó en el principio que establece que nadie está privado de lo que la Constitución no prohíbe, para autorizarla a votar, cosa que hizo en las elecciones municipales del 1911.

Ahora, la sanción de la Ley Sáenz Peña opacó este logro obtenido por Lanteri para todas las mujeres. Esta Ley impuso un nuevo límite a los derechos políticos de las mujeres ¿En qué consistió dicho límite? Se estableció que el padrón electoral se confeccionaría sobre la base del padrón militar. Como las mujeres no realizaban el servicio militar obligatorio, no estaban en dicho padrón militar, y por lo tanto no estarían en el padrón electoral. De esta manera, la ley explícitamente establecía que las mujeres no podrían votar.

En respuesta a ello, Julieta solicitó ser incluida en el padrón electoral para realizar la conscripción. Su pedido fue rechazado, lo que demuestra que el armar el padrón electoral a partir del padrón militar tenía como único objetivo impedir que las mujeres votaran. Aun así, en el año 1919 se postuló como candidata a diputada, convirtiéndose en la primera mujer candidata en la Argentina. Al no ser legalizada su propuesta, junto con las socialistas y radicales organizó diversos simulacros de votación femenina.

En 1921 Lanteri fundó el Partido Feminista Nacional con propuestas que no sólo incluían el voto a las mujeres sino también el derecho al divorcio y la igualdad de hijos legítimos e ilegítimos. Se postuló a legisladora con el lema "Una banca espera por mí en Congreso, llevádmela a ella". En 1919, la votaron 1730 varones; en 1920, 1303; en 1924, 1313 y en 1926, 684. Julieta Murió en un accidente automovilístico en 1932.

Folleto repartido en la obra de Títeres “Orgullosa de llamarme Julieta”



# CAPÍTULO 11

## ESI en la escuela, relato de una experiencia de reflexión con familias

*Gabriela Hoz, Celeste Carli, Aluhe Sosa, María Haydee Vale, Florencia Melo, María Jesús Amigorena, Pilar Marchiano, Julia Garbi, Beatriz Eugenia de la Canal Paz, Cecilia Diez, Agustina Herrera, Nadia Morúa, Mauro de Marzo, Gilda Cebrian, Tamara Ardizzoli, María Carla Sarti, Marisol Colman y María Luz Pérez*

### Introducción

El ordenamiento jurídico argentino reconoce a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y al Estado como garante de los mismos. Durante los últimos 15 años tanto la legislación de nuestro país como las políticas destinadas a la infancia y a la juventud, otorgaron a estos sujetos ciudadanía plena, amparados en el modelo de la protección integral de derechos. Este enfoque supone democratizar los espacios escolares, la transformación sustancial de la dinámica y las relaciones que se establecen en las instituciones educativas. Las y los estudiantes ya no son objetos de intervención sino sujetos de derechos.

En este contexto la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 establece el derecho de niños, niñas, adolescentes y jóvenes a recibir educación sexual en las escuelas. En el artículo 1 se expresa que: “Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (2006, p.1).

Considerando la disparidad de la educación sexual que cada niño, niña o adolescente recibe en su familia y entorno, es el Estado quien debe ofrecer los conocimientos comunes necesarios para asegurar un piso equitativo entre las infancias y adolescencias de todo el país. Por ello, la Escuela como institución del Estado, es responsable de hacer efectivo el derecho de los niños, niñas y adolescentes a recibir Educación Sexual Integral.

Durante el 2018 el Consejo Federal de Educación compuesto por el ministro de Educación de la Nación y los ministros de Educación provinciales dictó la Resolución 340/18 con el objeto de dar efectivo cumplimiento a la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral y garantizar el desarrollo de los lineamientos curriculares en todo el país. En ella se ratifican los cinco ejes conceptuales establecidos en la ley: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos. Asimismo en dicha Resolución aparecen los contenidos prioritarios de cada nivel educativo<sup>49</sup>.

La Escuela Graduada Joaquín V. González es una escuela pública, universitaria y su comunidad es diversa y plural, por lo cual y en consonancia con la ley, debe asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la ESI. Esto bajo ninguna circunstancia involucra negar o discriminar diferentes formas de creencia. La escuela es el lugar de transmisión de una forma de saber necesario para el pleno ejercicio de la ciudadanía de niños, niñas y adolescentes permitiéndoles contar con información necesaria para construir su propio proyecto de vida en plena libertad.

## ESI en la Anexa: construcción de un posicionamiento

La escuela ha tenido una tradición en relación a la educación sexual ligada a la perspectiva biologicista. Hasta el año 2014 se hicieron talleres con alumnas y alumnos de 5to y 6to grado que apuntaban fundamentalmente a brindar información sobre reproducción humana y /o enfermedades de transmisión sexual. Sin embargo con el acercamiento a la Ley de Educación Sexual Integral se acrecentaron nuestras preguntas en relación al abordaje de estos contenidos.

En el 2015 a través de la Dirección de Inclusión Educativa de la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP llegaron los cursos de Capacitación para las y los docentes de la escuela. Participamos del “Taller de Educación Sexual Integral en los colegios de la UNLP. Herramientas para la construcción de proyectos de enseñanza”, un valioso espacio de formación y reflexión en torno a la implementación de la ley.

<sup>49</sup> Los contenidos de ESI de nuestra institución correspondientes al nivel educativo inicial y primario son: las partes externas del cuerpo humano; el vocabulario correcto para nombrar los órganos genitales; el cuerpo humano como totalidad con necesidades de afecto, cuidado y valoración; los procesos de gestación y nacimiento, de crecimiento, desarrollo y maduración; la disposición de recibir y dar cariño; la confianza, la libertad y la seguridad para expresar ideas, opiniones y pedir ayuda; la adquisición de pautas de cuidado y auto-protección; la igualdad de oportunidades para niñas y niños en juegos y trabajos, en actividades motrices e intelectuales, evitando estereotipos de género; la diversidad de familias en distintas épocas y culturas; el concepto de intimidad y cuidado de la intimidad propia y de los/as otros/as; el decir “no” frente a interacciones inadecuadas con otras personas; el no guardar secretos que los/as hacen sentir incómodos/as o confundidos/as; los caracteres sexuales; los cambios que se ven y se sienten en la pubertad; la diversidad en las personas en la apariencia física, orientación sexual e identidad de género; el análisis de estereotipos corporales de belleza; la superación de los prejuicios y las actitudes discriminatorias; los vínculos socioafectivos con los pares, los compañeros, las familias y las relaciones de pareja; el embarazo y los aspectos biológicos, sociales, afectivos y psicológicos; los métodos anticonceptivos; la prevención de las infecciones de transmisión sexual; el derecho a la intimidad y el respeto a la intimidad de los otros/as; la vulneración de derechos: el abuso sexual, la violencia de género y la trata de personas; prevención del grooming; el concepto de intimidad y cuidado de la intimidad propia y de los otros/as; nuevas formas de masculinidad y femineidad en el marco de la equidad de género.

A partir del taller comenzaron a circular los materiales del Programa de ESI del Ministerio de Educación de la Nación y surgieron nuevas preguntas. Descubrimos que algunas de las propuestas de clase estaban atravesadas por la ESI, que algunas temáticas podrían ser tratadas desde su perspectiva pero que aún algunos contenidos necesarios a abordar con niñas y niños estaban ausentes. Contenidos como: el conocimiento y cuidado del cuerpo, el desarrollo de habilidades psicosociales y de comportamientos de autoprotección en el nivel inicial; el ejercicio de nuestros derechos, el respeto por la diversidad y por los diversos modos de vida, la valoración de la afectividad, el cuidado del cuerpo y de la salud en el nivel primario comenzaron a ser objeto de reflexión al tiempo de pensar las secuencias de clase.

En el año 2016 el Equipo de Gestión de la Escuela propuso conformar una comisión de ESI a la que podían sumarse todas las y los docentes que quisieran. Empezamos a reunirnos periódicamente en horario escolar. En todas las reuniones intentábamos poner en cuestión nuestras ideas y concepciones, cada quien con sus propias historias, con la carga emocional que supone poner “sobre la mesa” aquello que nos constituye en lo que somos. Pudimos identificar las posibles líneas de trabajo: lo institucional, lo curricular y la formación, pero sobre todo se nos hizo evidente la complejidad y la extensión de construir un proyecto de ESI en la escuela. Después de varios encuentros donde compartimos nuestras certezas y también nuestros miedos o cuestionamientos tomamos la decisión de avanzar en subcomisiones que trabajen en torno a dichas líneas.

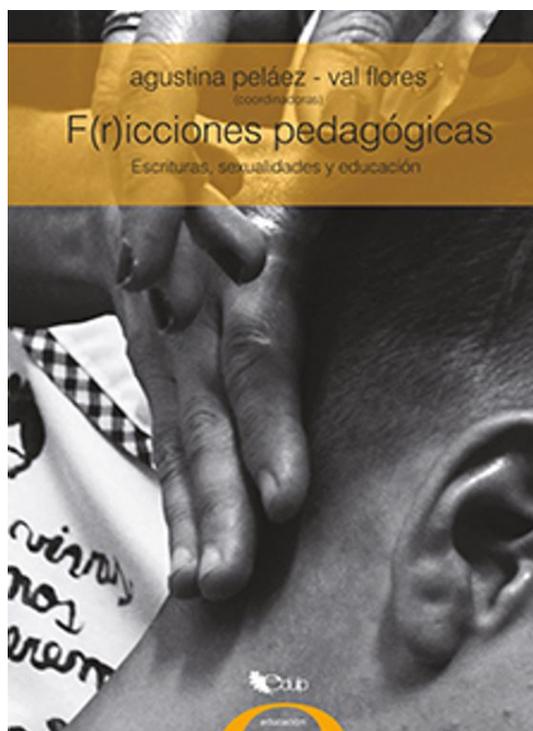
En la subcomisión institucional se comenzaron a discutir y analizar nuestras prácticas institucionales valorando las respuestas que iban construyendo los diferentes actores institucionales frente a los emergentes que pudieran surgir. Como somos un colectivo diverso y nuestras trayectorias en el camino de deconstrucción es diferente, necesitábamos construir un piso de acuerdos institucionales por dónde movernos. En paralelo, nos dimos cuenta que ese piso debía ser compartido con las familias entonces comenzamos a pensar cómo promover la participación de las familias en estas reflexiones.

En la subcomisión curricular se comenzó a relevar las prácticas, secuencias y/o proyectos que se desarrollan en torno a los contenidos de ESI en las diferentes áreas o espacios curriculares. Asimismo se definieron, junto con las y los coordinadores de área, los contenidos específicos de ESI que deberían incluirse en el documento curricular y articularse en la programación anual de las áreas en ambos niveles educativos de la escuela.

En la subcomisión formación se pensó en la necesidad de sostener espacios de capacitación e intercambio que convoquen a todos los actores institucionales y que promuevan la reflexión compartida sobre las diferentes miradas y representaciones que nos atraviesan y que, muchas veces, discuten el posicionamiento de la ley.

En 2017 se inició otra propuesta de la Prosecretaría de Asuntos Académicos: el taller “Prácticas de escritura, imaginación educativa y enseñanza de las sexualidades: cruces pedagógicos y autobiográficos”. Un taller de escritura para las y los docentes que se animaran a “ponerle el cuerpo” y a contar sus propias historias. El mismo se desarrolló durante el mes de febrero y estuvo a cargo de la profesora Val Flores. Como resultado del trabajo de esas jornadas, se editó

el libro “F(r)icciones Pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación”<sup>50</sup> donde se compilan los textos urdidos en esos encuentros y las ilustraciones de las y los profesores de plástica de los colegios de la Universidad que quisieron sumarse.



Mientras tanto algunas decisiones institucionales fueron acompañando el proceso que íbamos transitando: baños universales en el Jardín de infantes, filas de niñas y niños mezclados según sus deseos y el comienzo de las clases mixtas en el área de Educación Física.

Por otro lado, las subcomisiones de la Comisión de ESI comenzaron a andar. La subcomisión curricular empezó a relevar todas las propuestas existentes atravesadas por la ESI y planificar nuevas secuencias. En las Jornadas de Intercambio<sup>51</sup> internas de diciembre de 2017 se presentaron las múltiples experiencias que se hacen en la escuela, desde el nivel inicial hasta 6to grado, en las que la ESI era protagonista. La Subcomisión de Capacitación organizó talleres en el mes de febrero del 2018 para que todas y todos pudiéramos seguir discutiendo cuestiones referidas a los estereotipos, al concepto de género, a la violencia machista, entre otras, porque era notable la necesidad de formarnos teóricamente y de discutir el sentido común que nos dice cómo deben ser las cosas. Mientras que la subcomisión institucional propuso abrir la temática a las familias. Como bien dice en el artículo 6 de la Ley de Educación Nacional, el Estado debe garantizar el derecho a enseñar y aprender y es responsable de las acciones

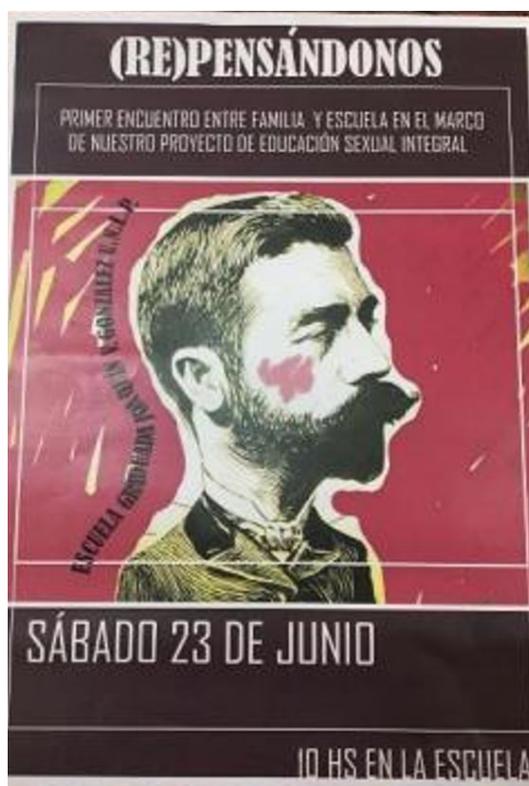
<sup>50</sup> El libro se encuentra disponible para su exploración o lectura en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/69065>

<sup>51</sup> Las Jornadas de Intercambio se vienen realizando en la escuela hace 15 años durante dos o tres días del mes de diciembre. En ellas las y los docentes interesados presentan al resto del colectivo docente prácticas pedagógicas y de enseñanza desarrolladas en sus aulas durante el ciclo lectivo. Se trata de un espacio muy valorado por la comunidad porque nos permite conocer, reflexionar e intercambiar sobre nuestra tarea.

educativas junto a otros agentes como las familias. Sin embargo nuestra escuela, como lugar de encuentro de lo diverso, posee una comunidad de familias heterogéneas reconocidas como agentes naturales y primarios, que nos exige enseñar los contenidos básicos para garantizar el derecho de todas las niñas y los niños. Por ello, creíamos importante que las familias sepan qué se enseña de ESI en la escuela. Asimismo, la ley prevé la necesidad de vincular más estrechamente a las instituciones educativas con las familias. En este contexto, organizamos “(Re)pensándonos”, el Primer Encuentro entre familia y escuela en el marco de nuestro Proyecto Institucional de ESI que se desarrolló en junio de 2018 y pretendió promover estos vínculos.

## **(Re)Pensándonos: Primer encuentro entre familia y escuela**

El encuentro entre familia y escuela estuvo planificado y coordinado por docentes y equipo de gestión de la subcomisión Institucional. Desde abril nos reunimos para comenzar a diseñar intervenciones específicas en relación a dos propósitos: generar un diálogo con las familias o la comunidad y abrir la repregunta institucional tanto para docentes como para niñas y niños. A fines de mayo elaboramos una propuesta que, en cierto aspecto, intentaba responder a ambos. Comenzó, así, el diseño y planificación de un encuentro entre familia y escuela a realizarse fuera del horario escolar con la participación de docentes y familias con niñas y niños -que luego se definiría para una mañana de sábado-.



La propuesta se organizó bajo la idea de un circuito con 3 estaciones: dramatización, lectura y audiovisual. A principios de junio se incorporó una cuarta estación: plástica. Las familias participantes se dividirían en 4 grupos que, transcurrido un tiempo determinado en la estación asignada, rotarían a la siguiente con una nueva temática. La jornada se planteaba ambiciosa. La escuela posee una matrícula de alrededor de 1200 niñas y niños de los niveles inicial y primario. La convocatoria sería abierta sin confirmación de inscripción. Debíamos preparar un equipo de trabajo que pudiera cubrir un número elevado de asistentes, aunque también existía la posibilidad de que participaran pocas personas. La propuesta nos resultaba muy exigente para ser abordada solamente por la subcomisión institucional, por ello, elaboramos un listado de docentes que pudieran ser parte de la jornada. Conformado el listado y una vez que la Comisión definió los temas que se abordarían en cada estación, se armaron grupos de trabajo que se encargaron de planificar cada espacio específico.

La estación audiovisual abordaría la discusión sobre el acoso callejero. En la estación lectura se leería un cuento con perspectiva de género y se promovería un espacio de diálogo sobre el mismo. En la estación dramatización se representarían escenas que provocaran la aparición de roles sociales estereotipados y luego se abriría un intercambio sobre dichas escenas. Las docentes de plástica iniciaron su propuesta con la idea de una intervención del espacio, sin embargo luego adquirió otro volumen y se abrió la cuarta la estación de discusión y trabajo en torno a los estereotipos de belleza. A continuación comentaremos la conformación de cada una de las estaciones.

En simultáneo a la planificación de las experiencias de cada estación, comenzamos a pensar cómo intervenir el espacio para que las familias participantes sean interpeladas también en el pasaje de una estación a otra. Comenzó a circular la idea de intervenir las escaleras y colocar en cada escalón frases de diverso tipo, por ejemplo: frases cotidianas que naturalizan roles sociales o frases extraídas del libro “F(r)icciones pedagógicas” o preguntas abiertas. Nos resultaba necesario aprovechar la oportunidad del encuentro de todas las formas posibles, por ello luego se agregaron proyecciones repetitivas en el televisor que se ubica en uno de los pasillos próximos al microcine y una intervención performática en el pasillo del primer piso. La intención era “provocar” en el sentido de “hacer salir” algunas ideas en las estaciones.

Todas las propuestas (estaciones e intervenciones de los espacios) invitaban a pensar sobre los estereotipos de género, el lugar de los medios gráficos en la construcción de subjetividades, el acoso callejero, el ser hombre y el ser mujer en estos tiempos.

En la jornada participaron alrededor de 250 personas. Para contextualizar la propuesta y dar inicio al trabajo, se reunió al numeroso grupo de niños, niñas, padres, madres, maestras, maestros y profesores en el patio de la escuela. Se dió apertura a la jornada, explicando la modalidad de trabajo y organizando los cuatro grupos de alrededor de 60 personas que recorrerían las diversas estaciones: dramatización, lectura, audiovisual y plástica.

A continuación recuperaremos el diseño de cada estación, intentando dar cuenta de las decisiones tomadas antes de la jornada, durante su desarrollo y las reflexiones posteriores a él. El orden en que relataremos el trabajo en cada estación será el orden en que uno de los grupos

de las familias recorrió la jornada: iniciando en la estación dramatización, pasando luego a la estación plástica, subiendo a la estación literaria y finalizando en la estación audiovisual.

## **Estación Dramatización: reuniones con amigas o amigos**

El teatro es uno de los lenguajes artísticos más potentes y transformadores. Esta afirmación radica en que el instrumento que se hace sonar en la escena -que es a la vez objeto y sujeto-, es nada más y nada menos que el cuerpo. Así de sencillo, así de intensamente complejo. Nuestro cuerpo guarda todas las huellas de la experiencia de existir: huellas físicas, psicológicas, emotivas, culturales, sociales, kinestésicas, entre otras tantas que se puedan nombrar. Algunas de ellas se pueden percibir fácilmente pero hay otras que no se llegan a pensar.

Dado lo expuesto anteriormente, pensamos que el lenguaje teatral sería una gran herramienta para problematizar y reflexionar acerca de aquellas construcciones sociales, tan arraigadas a nivel cultural y también (por qué no) corporal, que constituyen los estereotipos de género. Es decir, formas bien diferenciadas de vestir, de ser y estar en el mundo, de hablar, de pensar, de actuar, de jugar, etc; dependiendo del sexo biológico masculino-femenino, condicionando a los sujetos de una sociedad a cumplir ciertos roles, características y modelos que los definirán como hombres o como mujeres.

Esta imagen socialmente compartida que caracteriza a determinado grupo, es lo que conocemos como estereotipo y sobre ello propondríamos el debate. Sería el cuerpo, entonces, quien exteriorizaría lo que siente y piensa a través de los movimientos, los gestos y el uso de la voz dentro de la escena. Transmitiría ideas, conceptos, emociones y sensaciones, sobre lo que para cada uno y cada una debiera ser y hacer una mujer o un varón.

Para llevar a cabo la actividad se definió la realización de escenas improvisadas a partir de títulos disparadores: “Reunión con amigas” o “Reunión con amigos”. La elección de ambos títulos residió en que, si se representaban este tipo de situaciones, era factible que se exteriorizaran con mayor facilidad las creencias sobre lo que “hacen y dicen las mujeres” o lo que “hacen y dicen los varones”. Los grupos para improvisar se conformaron de la siguiente manera: grupo de varones exclusivamente, grupo de mujeres exclusivamente y un grupo mixto. A su vez las y los niños que estuvieran participando se agruparían separados de sus madres o padres y conformarían grupo sólo de niñas y/o un grupo mixto. Esta decisión en torno a los agrupamientos al interior de la estación pretendía generar una condición para que los estereotipos salieran a la luz ya que el título “Reunión con amigas” sería representado por el grupo de varones y “Reunión con amigos” sería representado por el grupo de mujeres.

Una vez conformados los grupos, habiéndoles explicado y entregado el título de la actividad habría una instancia de producción donde conversarían e idearían la situación a representar, luego otra de improvisación de la escena pensada y, finalmente, otras dos de observación de las improvisaciones y análisis de las mismas. Para la construcción de las improvisaciones pusimos a disposición algunos objetos que creíamos que podían servir, si

lo requerían, como: joysticks, botellas de cerveza o jugo, pelota, cajas de pizza, maníes, cartas de truco con porotos, esmalte de uñas, planchita, secador de pelo, bolsas de shopping, maquillajes, etc. En el análisis de las escenas se intercambiarían ideas y supuestos que sustentaban el ser varón y el ser mujer.

Cabe destacar que en las últimas dos instancias nuestro objetivo no era intervenir activamente para iniciar algún proceso de deconstrucción sobre los estereotipos de género, sino generar preguntas y reflexiones que también nos hacíamos nosotras y nosotros. Algunas de las preguntas que ideamos colectivamente para analizar escenas en conjunto fueron: “¿Qué les hace pensar que los hombres/mujeres hacen y dicen eso que actuaron?”, “¿Qué sintieron al ver esta representación?”, “¿Quiénes la vieron? ¿Se sintieron representadas/os? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?”, “¿Por qué les parece que este tipo de reuniones son así?”

Las familias, en general, manifestaron una muy buena predisposición y entusiasmo con la actividad planteada. Se generó un clima de juego y alegría durante los momentos de pensar y actuar las escenas. El tiempo del análisis fue más serio e introspectivo ya que la reflexión exigía otro tipo de registro sobre lo hecho y lo visto.

Decidimos, que en cada pasada, primero mostrarían las escenas los adultos y por último los grupos de niños y niñas porque anticipábamos que estos tendrían menos arraigadas las ideas sobre los roles y estereotipos de género.

En las improvisaciones, la mayoría de los grupos de hombres representó mujeres frívolas, preocupadas por el aspecto físico y la ropa, competitivas entre sí y que se criticaban mutuamente, que hablaban todas al mismo tiempo y que cumplían los roles de madre asignados a su género. La mayoría de los grupos de mujeres representó hombres que se juntaban a beber, a jugar a la play, que hablaban sobre las mujeres como objetos respondiendo a los estándares de belleza establecidos, que no sabían cocinar y que criticaban a quienes mostraban un ejercicio de la paternidad diferente porque atendían a las necesidades o cuidaban a sus hijos e hijas. En ambos casos las mujeres y los hombres representaron personas heterosexuales y hacían referencia a familias “tradicionales”.

Las representaciones de los niños, en cambio, fueron más diversas. En una de ellas, niños y niñas se juntaban a tocar la guitarra y a cantar; en otra, discutían sobre la posibilidad de que las niñas jueguen al fútbol o se comunicaban y jugaban con celulares, organizaban pijamadas mixtas, etc.

Las ideas que se intercambiaron durante los análisis posteriores a las dramatizaciones giraron en torno al impacto que tuvo ver cómo cada género representaba al otro evidenciando roles y estereotipos bien definidos, exacerbados y atravesados por el sentido común. También se discutió sobre la exigencia que portan ciertos mandatos como, por ejemplo, el de ser una buena madre, el de ser “linda y flaca”, el de ser “macho”, entre otros, y de las múltiples formas que adoptan la maternidad y la paternidad en estos tiempos. Asimismo se reflexionó sobre las producciones que realizaron las niñas y los niños. En ellas pudimos observar una construcción de sentido diferente respecto a las representaciones de los adultos que permitió profundizar la mirada “estereotipada” mujeres y varones.



En general, en los cuatro grupos que pasaron por la estación se reiteraron los temas y problemáticas que dieron lugar a escenas muy similares. Si bien la propuesta de esta estación inicialmente aparecía como muy descontracturada, lúdica y hasta divertida, interpeló fuertemente las representaciones de quienes participaron de este espacio. “Poner el cuerpo” para decir lo que pensamos del otro y “vernos” en el cuerpo del otro son experiencias personales que invitan a pensarse y a pensarnos.

### **Estación Plástica: hackeo de revistas**

Esta estación surgió como una reformulación de una primera propuesta de intervenir los espacios escolares. La reformulación apareció cuando la profesora del taller de cerámica, en el marco de su investigación sobre violencia de género relacionada con el arte, halló una serie de actividades enmarcadas en el proyecto Mujeres Que No Fueron Tapa (MQNFT edición 2018), de la artista Lala Pasquinelli<sup>52</sup>, en el cual se propone el Festival de HACKEO de Revistas en las escuelas.

Los objetivos del Festival son tres: mostrar los estereotipos existentes en los medios (como la publicidad, el cine, la televisión, entre otros); desnaturalizarlos con el fin de respetar la diversidad; y hacer visibles a las mujeres que hacen y que no aparecen en estos medios de comunicación. Por esta razón, como producto final, se propone la creación de la nueva tapa de revista a partir del recorte de las revistas que se consumen diariamente y que reproducen estereotipos de género, corporales y de belleza. Mediante este procedimiento, se deconstruyen estereotipos de modo literal.

Ante esta información brindada por MQNFT, las profesoras de Plástica y de Cerámica conformaron un equipo de trabajo que se inscribió en el Festival de HACKEO recibiendo la planifi-

<sup>52</sup> Para profundizar en esta propuesta se puede recomendar visitar su página web: <http://www.muieresquenofuerontapa.com/>

cación de la actividad, los tiempos estipulados para cada instancia, el ambiente a crear y las preguntas disparadoras para hacerles a las y los asistentes.

Como el tiempo destinado para las “estaciones” era reducido (35 minutos), no se podía replicar la propuesta de MQNFT (que se plantea con una duración de 120 minutos), por lo cual decidimos focalizar en el concepto principal del festival: deconstruir los estereotipos de belleza instalados en las revistas y plantear un trabajo de creación estética en el Salón de Plástica de la escuela, lugar donde armamos la cuarta estación. También decidimos acompañar la propuesta con una “instalación” en los pasillos de la escuela.



El trabajo en la estación iniciaba con la consigna “¿Cuándo te encanta ser vos?”, a partir de la cual cada participante debía detenerse a pensar un momento, un lugar o una sensación en la que le encante su ser. A continuación debían recrear esa imagen con fragmentos de revistas disponibles en las mesas. Para finalizar se proyectaba un breve video que sintetiza los motivos que originaron la propuesta y que se plantea como un disparador para repensar los estereotipos de belleza, de ser mujer, de ser madre y de ser varón que se comunican y construyen en las tapas de revistas de circulación social.

En total se replicó la actividad cuatro veces. Todas las familias trabajaron con mucho entusiasmo, lo cual hizo que tanto el proceso como los resultados fueran hermosos. Se podía ver a adultas, adultos y niñas o niños trabajando en una misma tapa, decidiendo y consensuando la construcción de una nueva imagen.



La devolución de las familias fue muy positiva. Algunas se acercaron para comentarnos que la actividad las había movilizado, que las había ayudado a pensar los cuerpos y los estereoti-

pos de otra manera, y estaban agradecidas del lugar que les había brindado la Escuela para (Re) pensarse.

Al finalizar el encuentro, expusimos todas las nuevas tapas de revistas creadas por las familias y estudiantes en la Pequeña Galería de Arte, que tiene nuestra escuela en el hall de entrada, encabezadas por la pregunta disparadora de la actividad: ¿CUÁNDO TE ENCANTA SER VOS?

Mostrar todas estas tapas no solo manifestó la diversidad y la subjetividad de la comunidad educativa, sino que también posibilitó estrechar lazos entre familias, docentes y estudiantes. Poder poner en imágenes lo que nos sucede interiormente es uno de los grandes poderes del lenguaje visual, poder ver el mundo que nos rodea de otra manera y llevarnos esta experiencia que transforma el modo en que miramos los estereotipos en las imágenes.



### **Estación Lectura: La historia de Julia**

La estación literaria proyectó y avanzó en la realización de diferentes tareas de construcción colaborativa. Primeramente, para decidir qué lectura de texto se haría en la estación recopilamos libros con perspectiva de género y armamos una mesa con ellos. Contábamos con material variado de Literatura y ESI en nuestras bibliotecas personales y también de la escuela. Juntamos en una caja todos esos libros para exponerlos en la Sala de Maestros de modo de

habilitar -en los tiempos disponibles de las y los docentes- la exploración, recorrido y lectura individual. A su vez, elaboramos un listado de los materiales de lectura donde les propusimos votar por tres libros que les gustasen para leer en la Jornada.

Frente al empate de dos libros de cuentos “La historia de Julia, la niña con sombra de niño” de Christian Bruel y Anne Bozellec, y “Rojo. Historia de una cera de colores” de Michael Hall se acordó elegir el primer libro para ser leído, pensando en la fuerza del texto que nos interpelaba como docentes y como adultas y adultos, en las preguntas que nos hacíamos, en lo personal... Vimos que la lectura de Julia nos abría un gran camino para dialogar, discutir, pensar y escuchar a una audiencia distinta en la Jornada ESI con las familias.

Fuimos tomando decisiones acerca de la presentación de la estación literaria en torno al espacio de entrada de la Biblioteca y del espacio interior, la planificación de la lectura e intercambio con las familias acerca del libro elegido, la distribución de los roles de las integrantes durante cada rotación de la estación, los recursos audiovisuales necesarios para acompañar la lectura y el intercambio, la presentación de una mesa de libros no sexistas, la elaboración de folletos y el diseño e impresión de souvenirs para obsequiar a las familias asistentes.

Con relación al libro elegido, observamos, analizamos y comparamos las dos versiones que teníamos del cuento (ambas de la editorial CalibroscoPIO 2011 y 2017) detectando algunas diferencias en torno a la traducción, expresiones que no utilizamos en castellano y la cantidad/calidad de las ilustraciones. Motivo por el cual seleccionamos la edición de 2017 editada en Buenos Aires. Teniendo en cuenta que la lectura de un libro-álbum requiere de mostrar sus imágenes, porque acompañan, dicen lo no escrito, contradicen y/o refuerzan las ideas, surgió entre nosotras la idea de acompañar la lectura del texto con la proyección de cada una de las ilustraciones de la Historia de Julia.

A continuación, propusimos diseñar el guión de la secuencia de lectura del cuento, detallando para cada fragmento del texto a leer la proyección de las ilustraciones correspondientes (secuenciadas en tiempos pausados) más incorporación de voces que realizaríamos en ciertos pasajes del cuento. A través de diversos tonos y timbres, ubicadas en diferentes puntos de la biblioteca, repetiríamos “muchachito”, en ciertos momentos de la lectura, ya que esta palabra se reiteraba en la trama del cuento y así ocasionábamos un efecto envolvente alrededor de las familias presentes, que se iría alternando en las voces e in crescendo en la potencialidad sonora. Incluimos en dicho guión una serie de preguntas e intervenciones que pensamos que podrían ser interesantes para el espacio de intercambio y diálogo posterior a la lectura.



Asimismo, decidimos realizar señaladores y folletos para entregar a la salida de la estación que portaran la ilustración de las tapas de libros no sexistas sugeridos por la Comisión, preguntas que permiten analizar otros libros y los datos de la jornada. En relación a la elaboración de los folletos decidimos que incluyeran algunos títulos de libros con perspectiva de género. Por lo tanto, fue necesario realizar una selección previa de títulos entre varios. También se pensó integrar para cada texto una breve presentación de su contenido a modo de recomendación para su lectura.



Para elaborar las preguntas que nos permitieran analizar otros libros, buscamos y exploramos materiales de lectura en relación a criterios de elección de libros de cuentos con perspectiva de género, buscamos y seleccionamos notas de páginas web de editoriales y críticas que abordaban la temática. En consecuencia, en función de los textos leídos y nuestras ideas pensadas al respecto elaboramos algunos tips (formulados en clave de preguntas) que favorezcan la orientación y acompañamiento a las familias en el momento de seleccionar libros no sexistas.

Al reflexionar acerca de la jornada, nos vuelven las palabras de una de nuestras compañeras: *“Fue evidente que las jornadas nos conmovieron y movilizaron. Me refiero a la participación que tuvimos les docentes, les estudiantes y sus familias, las intervenciones, los sentires compartidos. La idea de infancia como desvinculada de los conflictos y lo político puede ser muy usual (...) La historia de Julia... y probablemente todo lo vinculado a ESI nos tira esa idea por la cabeza. Noté en los intercambios de la estación que varies adultes expresaban el deseo de que nuestres niñas tengan mejores experiencias que nosotros. Percibí dolor. Y es que la sexualidad es uno de los aspectos de la identidad sobre la que se han construido formas de dominación. Ser o haber sido dominades duele y duele aún más el acuerdo social que lo silencio. Hablar de ello y poner el cuerpo para la construcción de otros vínculos, entonces, libera. No es sencillo, claro, ya que se pone en cuestión todo lo que hemos aprendido sobre ser mujeres y varones, sobre ser. El clamor colectivo de las jornadas parece haber sido: debemos rehacer-nos. Esto en la escuela tiene un potencial democratizador muy fuerte. Si nos vamos a rehacer, tiene que ser en un proceso en el que todes seamos escuchades, repetades y valorades. (...) Otra cuestión que nos moviliza con respecto a ESI es que hace también evidente la falsedad*

*de la presunción de que les adultos sabemos más que les niñas. Quizás esto sea cierto con respecto a otros saberes también, pero lo referente a la educación sexual parece ponerlo en evidencia con fuerza”.*

## **Estación audiovisual: la cotidianeidad del acoso callejero**

La estación audiovisual tuvo lugar en el microcine de nuestra escuela. Sin embargo, la interpelación sobre la temática empezaba antes con una intervención performática a cargo de integrantes de la estación dramatización.

Las personas que salieran de la estación literaria y se trasladan a la estación audiovisual, vivirían dos intervenciones: una desde el cuerpo y otra desde el decir. La primera consistiría en “acosar” a las y los asistentes: acercarse, acompañar invadiendo el espacio personal, chistar, oler... siempre sin hablar. Dos integrantes de la Comisión estarían a cargo de esta intervención vistiendo un sobretodo, un sombrero y una máscara. La segunda consistía en gritar piropos o frases como: “¡Ay! mamita/papito”, “¡Qué lindo/a que estás!” desde algún lugar del pasillo sin exposición. La intención era provocar la sensación de incomodidad para entrar al debate de la estación audiovisual con esa sensación en el cuerpo.



En la estación audiovisual, se proyectó una colección de tres piezas audiovisuales reunidas bajo el título de “Acoso sexual callejero”. La actividad tuvo como propósito desnaturalizar y dar visibilidad a una forma particular de acoso sexual realizada por hombres hacia mujeres en los espacios públicos.

Sancionada el 7 de diciembre de 2016 y publicada en el Boletín Oficial el 25 de Enero de 2017, la Ley N° 5742 denominada “Prevención del acoso sexual en espacios públicos” entiende como acoso sexual callejero a las acciones físicas o verbales con contenido sexual contra una persona que no quiere participar de ellas. Reconocido como violencia de género, el acoso sexual callejero, es una agresión que se produce por relaciones desiguales de poder: quien acosa, el hombre, se cree con el derecho sobre la acosada, la mujer. El “espacio público”, donde son más frecuentes estas formas de violencia de género, constituye el lugar de dominio de los acosadores sobre las víctimas, siendo éstas tratadas como “objetos públicos”. Los efectos del acoso se demuestran en acciones cotidianas de las víctimas como: alterar los recorridos habituales por temor a reencontrarse con él o los agresores, variar los horarios en que transitan por

el espacio público, caminar en compañía de otra persona y hasta modificar el modo de vestir buscando desincentivar al acosador. En paralelo, algunas manifestaciones del acoso sexual callejero son aceptadas como “folclóricas” o “tradicionales”, como los piropos en reconocimiento de la “coquetería” de las mujeres y la “caballerosidad” de los hombres al pronunciarlos.

La actividad pensada y planificada por las y los docentes de la estación requirió de un trabajo minucioso debido a la sensibilidad del tema. Se seleccionó el material audiovisual, atendiendo al tiempo disponible y el contenido de los mismos considerando el destinatario de las jornadas: adultas, adultos, niñas y niños. Incluso, uno de ellos tuvo que ser editado en la pista de audio para que cumpliera con la condición de “apto para todo público”. El material audiovisual seleccionado resultó ser: “Calle” video documental, de Tomás León<sup>53</sup>, “Tatiana” video ficción, de Luciana Espinoza Hoempler<sup>54</sup> y “Tucumán se suma a la Semana Internacional contra el acoso callejero” video del noticiero emitido por el Canal Diez Tucumán<sup>55</sup>. A continuación, se idearon intervenciones en forma de preguntas sobre la colección audiovisual, se pusieron a prueba y registraron aquellas que el equipo consideró convenientes para invitar a los espectadores a intercambiar sentidos sobre el tema que la estación proponía.

Asimismo, se consideró la realización de otra intervención antes de ingresar al espacio de proyección. En el corredor hacia la estación, se dispuso que los espectadores y espectadoras se encontraran con dos afiches colgados en las paredes externas del microcine. Las imágenes seleccionadas anunciaban el tema.



Además, en una pantalla instalada próxima al ingreso de la estación, se podían ver las entrevistas que un noticiero realizó a mujeres sobre el asunto.

Una vez que los participantes se incorporaron al espacio de proyección de la estación audiovisual, se les dio la bienvenida y se les explicó que el local donde se encontraban formaba parte del edificio escolar siendo pensado, desde sus inicios, como lugar para ver películas y documentales. Se les relató también las intervenciones que las maestras, en el pasado, realizaban sobre los cuerpos infantiles decidiendo los lugares que cada uno ocuparía en las gradas.

<sup>53</sup> Ver en <https://www.youtube.com/watch?v=sNhRE8CIYy4>

<sup>54</sup> Ver en <https://www.youtube.com/watch?v=JSiSVVixPdE>

<sup>55</sup> Ver en [https://www.youtube.com/watch?v=-hK1umLy\\_M](https://www.youtube.com/watch?v=-hK1umLy_M)

Se decía que se obtendría mayor control cuando se hacía sentar a una niña y a un niño intercalados y a cierta distancia, bajo la creencia que, de esa manera, la disciplina, atención y silencio durante la proyección estarían garantizadas. Se continuó comentando que en la actualidad, las maestras y los maestros venimos repensando nuestras prácticas y desnaturalizando muchas de ellas, algunas tan históricas como la anteriormente relatada. Con la misma clave, las y los invitamos a mirar el material seleccionado para luego conversar sobre las opiniones, sensaciones y sentidos que les surgieron.

Los tres videos se proyectaron en continuado para luego abrir el espacio de intercambio. Mientras las y los participantes conversaban, moderados por los integrantes de la estación, se iba registrando en un “afiche digital” lo que se decía, de modo que el auditorio entero podía leer lo apuntado.

En general, en los cuatro grupos, los intercambios se dieron en torno a los siguientes ejes: vivencias, supuestos que sostienen la práctica, el contexto social desigual y la construcción de las masculinidades.

En relación a las vivencias aparecían con recurrencia relatos de mujeres que dijeron sentirse muy identificadas con las situaciones planteadas, exponiendo sus sensaciones respecto de las formas de acoso y las conductas llevadas a cabo para evitarlo. Manifestaban, por ejemplo, “me pasó un montón de veces”, “te da ganas de llorar, bronca e impotencia”, “te invaden”, “me pasó que respondí gritando, y me miraban como si estuviera loca”, “desde los 13 años vengo padeciendo acoso callejero”, “el acoso es algo horrible, es una sensación extraña que alguien te esté mirando, te diga cosas”, etc.

A partir de esto, se cuestionaron los supuestos que sostienen estas prácticas, vinculados a que son las mujeres las responsables de incentivar a los hombres en los actos de acoso que ocurren en la vía pública, por ejemplo, “en verano tengo que pensar lo que me pongo”, “todavía persiste el pensar en cómo te vestís”, “se intenta responsabilizar a la mujer”, “hasta hace poco se culpabilizaba a las mujeres por lo que les pasaba”, entre otros.

En otros momentos, se expusieron comentarios relacionados con las formas desiguales de distribución y ejercicio del poder entre hombres y mujeres. Las y los participantes de la estación hicieron referencia a los cambios sociohistóricos, a las prácticas instituidas que se transforman y las que persisten, así como en sus sentimientos sobre ello. Manifestaron que “la humanidad culturalmente siempre fue machista, a partir de eso podemos ver hacia dónde queremos ir”, “el acoso se da porque quienes lo hacen, saben que se lo están diciendo a alguien indefenso; lo natural es creer que la mujer no puede reaccionar”, “lo que es una amenaza para nosotras, no lo es para los varones”, “tenemos que seguir peleando por la igualdad”, “hay un cambio de paradigma, está cambiando la sociedad, se empieza a hacer visible un cambio cultural”, “el punto de inflexión es en el 2015 con la campaña Ni Una Menos. Hay un repensar a la mujer en el espacio público”, etc.

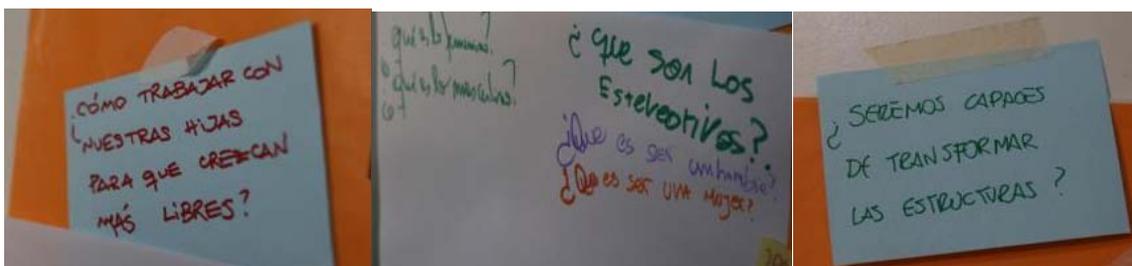
En relación con la construcción de las masculinidades se mencionó la necesidad de repensar el rol de los varones en las situaciones de acoso. Los varones presentes debatieron sobre que éste “no es solamente un problema de las mujeres, los hombres también quieren dejar de

ser parte”, “los varones tenemos la posición más cómoda ante estas interpelaciones. Todo esto implica una nueva forma de relacionarse”, “el riesgo de encasillar a todos los hombres en el mismo lugar”, “a los varones nos falta como un compromiso de involucrarse”, “¿cómo se le acerca un hombre a una mujer?”, entre otras ideas.

Los cuatro grupos que pasaron por esta estación se sintieron interpelados y en ese sentido confirmaron nuestras hipótesis respecto de la potencialidad de los recursos audiovisuales para promover la reflexión colectiva. Por otro lado, observamos que fue la estación que mayores incomodidades generó en las y los adultos puesto que se cuestionaron los roles instituidos y prácticas muy naturalizadas de las que muchos eran parte.

## Reflexiones finales

Todo el encuentro se desarrolló en un clima de intercambio amable y respetuoso en el que hubo lugar para la reflexión y la formulación de nuevas preguntas. Las y los participantes manifestaron interés en la convocatoria y entusiasmo por la posibilidad de vivenciar otras experiencias similares entre las familias y la escuela, expresando: “es importante que la ESI se trabaje desde el nivel inicial”, “a todos se nos generan contradicciones con estos temas, lo que intentamos es problematizar y quedarnos pensando”, “yo me voy con muchas dudas”, “me voy pensando que estamos como en un momento de transición, me siento mucho más responsable, para poder romper con esto”. Muchas de las inquietudes “provocadas” en la Jornada quedaron plasmadas en el afiche que habíamos colocado en la puerta de salida de la escuela, en donde escribieron niñas, niños, adultas y/o adultos.



Concretar “(Re)Pensándonos” fue un paso más que importante en el proceso de construcción de nuestro proyecto institucional de ESI. Un proyecto que se gestó colectiva y horizontalmente, desde el pie, desde nuestras preguntas pero fundamentalmente desde las preguntas de las chicas y de los chicos de la escuela que no entienden bien por qué los varones siempre deben jugar al fútbol mientras las nenas bailan; por qué les dicen que los chicos no lloran, por qué no nombramos a las chicas cuando saludamos todas las tardes, por qué ellas tienen siempre la letra más linda o por qué se dice que se mata por amor.

La perspectiva de la educación sexual integral nos hace repensar la forma en que se enseña. No se enseña solo desde lo que se dice sino también desde lo que se hace, desde la forma

en que se promueven o no las relaciones de igualdad de género en la escuela, desde la manera en que se interviene en el aula. La educación sexual cuestiona nuestras prácticas y pone en jaque nuestros prejuicios y representaciones.

Este proyecto creció en cada encuentro o taller de capacitación, en cada marcha de “Ni una menos” que compartimos bajo la bandera de la escuela, en cada charla de pasillo, en cada conversación en la que interpelamos nuestras concepciones y las ponemos en duda. Este proyecto se sigue construyendo, no se presenta como algo definido o acabado. Su desafío mayor consiste en instalar la transversalidad y la integralidad en los dos niveles de la escuela. Se trata de un proceso lento, profundo, que requiere el trabajo colaborativo, básicamente de las y los docentes y de la institución en su conjunto. Hemos avanzado mucho en este sentido, circulan materiales y preguntas, se ensayan secuencias y proyectos, se comparten ideas y reflexiones con las niñas y los niños. El análisis de los trabajos curriculares nos ha demostrado que la información es necesaria pero no suficiente para que los niños se apropien de los contenidos y produzcan ciertos cambios en sus ideas o comportamientos. Hemos comprendido la importancia de la continuidad, el trabajo sistemático, la vinculación entre las distintas áreas y espacios y la articulación de las propuestas. También hemos entendido que el diálogo genuino y amable con todas las familias resulta imprescindible para consolidar un proyecto que acompañe a niñas y niños en su formación como sujetos libres, responsables y felices.



## Bibliografía:

- Bruel, C. y Bozellec, A. (2017) *La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño*. Buenos Aires, Ediciones CalibroscoPIO.
- Enguix Martinez, N. Y López Torres, C. (2014) *La Mochila Violeta. Guía de Lectura Infantil y Juvenil No Sexista y Coeducativa*. Asociación Mujeres Politólogas. Granada. Gráficas Alhambra.
- Ley N° 26.150/06 (2006) Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

- Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación de la Nación - CFE. Buenos Aires. 2008.
- Marina, M (coord) (2009) *Educación Sexual Integral para la educación primaria*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, Argentina.
- Marina, M (coord) (2012) *Guía para el desarrollo institucional de la Educación Sexual Integral. 10 orientaciones para las escuelas*. Ministerio de Educación. Buenos Aires.
- Morgade, G. (2011) *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.lao
- Morgade, G. (2016) *Educación Sexual Integral con perspectiva de género*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Rosemberg, D. y otros (2012) *Cuadernos de discusión #4: El desafío de la educación sexual*. UNIPE: Editorial Universitaria, La Plata.

## Epílogo

Quien escribe teje. Texto proviene del latín “textum”.

Con hilos de palabras vamos diciendo.

Con hilos de tiempo vamos viviendo.

Los textos son como nosotros: tejidos que andan.

EDUARDO GALEANO. 1989. El libro de los abrazos. Madrid. Siglo XXI

A lo largo de este libro hemos tratado de sintetizar el recorrido realizado como docentes de la escuela Anexa, asumiendo el desafío de pensarnos desde una perspectiva intercultural y de narrar en un libro polifónico diferentes experiencias pedagógicas que dan cuenta de ese camino. Por otra parte, las experiencias aquí compiladas sistematizan la “invención del hacer” (Terigi 2013) que se produce en el aula, visibilizan ese saber docente que se construye día a día en la práctica y nos reconocen como docentes productores de saber pedagógico. En esa práctica como docentes compartimos saberes, preguntas y experiencias, desplegando en la escritura un tejido que anda, una urdimbre de palabras que nos narran en el cotidiano del aula, en ese punto a punto que implica la reflexión permanente sobre nuestro hacer. Recientemente en La Plata, la ciudad donde está nuestra escuela, se realizó el Encuentro Nacional de Mujeres y en la marcha final se pudo ver junto con más de 200.000 mujeres un tejido de 200 metros (ver foto) realizado con cuatro mil cuadrados de crochet de 20 por 20 centímetros con los nombres bordados de mujeres víctimas de femicidios. Quienes acuñaron la propuesta llamada “Tejiendo feminismos” reivindicaban “el tejido como un acto político cuando las agujas tejen en pos de una lucha colectiva como es la emancipación de las mujeres y de todos los grupos oprimidos.” De algún modo la polifonía de este libro de cátedra nos impulsa y alienta a seguir tejiendo otras maneras de habitar la escuela, más libres, más justas, plurales y felices.



Foto Cecilia Linare

## Referencias

Terigi, Flavia. (2013) VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. Buenos Aires. Santillana.

# Las autoras

## Coordinadoras

### **Garriga, María Cristina**

Profesora de Historia (UNLP). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y prácticas escolares (FLACSO). Profesora Adjunta de la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la enseñanza en Historia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Coordinadora de Ciencias Sociales en nivel inicial de la escuela Graduada Joaquín V. González, UNLP. Sus líneas de investigación se refieren a problemas vinculados con la enseñanza de la historia sobre los cuales ha escrito diversas publicaciones. Entre ellas: Garriga, M.C. y Pappier, V.; (2018) (Coord). Enseñanza del Pasado Reciente. Experiencias pedagógicas en la Escuela Graduada Joaquín V. González. Libro digital EDULP.

### **Morras, Valeria**

Profesora en historia (UNLP). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y prácticas escolares (FLACSO). Realiza la Maestría en Educación (UNLP). Es Ayudante en Historia General de la Educación (UNLP) y Profesora Instructora en Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana y en Historia Social de la Educación (UNQ). Profesora de Jornada Extendida en la Escuela Graduada J. V. González (UNLP). Docente de escuela secundaria. Investiga acerca de problemas vinculados con la enseñanza de la historia sobre lo cual ha escrito diversas publicaciones. Garriga, M.C.; Morras, V. Pappier, V.; “La conciencia histórica en jóvenes de la Provincia de Buenos Aires”; en Amézola, G. de y Cerri, L. D. (Coord.). (2018). Los jóvenes frente a la Historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias. La Plata: UNLP. FAHCE.

### **Pappier, Viviana**

Profesora en historia (UNLP). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y prácticas escolares (FLACSO). Egresada de la Maestría en Historia y Memoria (UNLP y CPM). Coordinadora del Área de Ciencias Sociales para el nivel primario de la Escuela Anexa (UNLP) Profesora de Jornada Extendida en la Escuela Graduada J. V. González (UNLP). JTP de Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia de la UNLP. Docente de escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires y de la UNLP. Investiga acerca de problemas

vinculados con la enseñanza de la historia sobre lo cual ha escrito diversas publicaciones. Entre ellas: Garriga, M.C. y Pappier, V.; (2018) (Coord). *Enseñanza del Pasado Reciente. Experiencias pedagógicas en la Escuela Graduada Joaquín V. González*. Libro digital EDULP.

## Autoras

### **Amigorena, María Jesús**

Maestra Especial en Plástica (Bachillerato de Bellas Artes UNLP). Preceptora y Coordinadora del área de Talleres de la Escuela Graduada Joaquín V. González. Profesora de Plástica nivel primario Escuela Graduada Joaquín V. González. Actualmente cursando Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes (Fahce UNLP). Es coautora de *F(r)icciones Pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación* (2017).

### **Anastasio, Marcela**

Profesora en Educación Primaria. Profesora en Psicopedagogía. Postítulo en Alfabetización inicial. Se desempeña en la docencia desde hace 25 años y 3 en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP. Alumna de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes y de la Especialización en Escritura y Alfabetización de la UNLP. Ponente en las VI Jornadas del Grupo de Estudios Afrolatinoamericanos (GEALA), 2019.

### **Anastasio, Mariana**

Profesora en Enseñanza Primaria. Especialista Académica en Lectura y Escritura en la Alfabetización Inicial (ISFDN° 56). Se desempeña como acompañante Pedagógico en 3° grado de la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP y es docente de la escuela desde hace 7 años. Coordinadora de tutores del Postítulo Nacional de Especialización Docente en Alfabetización para la UP (UNT). Alumna de la Especialización en Pedagogía de la Formación (UNLP)

### **Ardizzoli, Tamara**

Profesora de Educación Primaria (ISFD N°9 de La Plata). Ha trabajado como maestra en ambos ciclos, maestra de apoyo y actualmente como Secretaria Académica del Nivel Primario en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP.

### **Bauger, Adelina**

Profesora en Enseñanza Primaria. Especialista en Educación y Derechos Humanos (Resolución MEN N°1976/14), Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela". Se desempeña como docente en primer ciclo en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP. Es coautora de *F(r)icciones Pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación* (2017).

**Bilyk, Mara Fabiana**

Maestra Especializada en Educación Primaria. Pos título de Actualización Académica para la Formación de Docentes de primero y segundo ciclo de la E.G.B. del Régimen Especial de Adultos. Se desempeña como Docente de la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde hace 23 años. Estudiante del Posgrado “Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes” (UNLP). Es coautora de F(r)icciones Pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación (2017)

**Bustelo, María Cecilia**

Profesora en Educación Preescolar, especializada en Jardín Maternal. Antigüedad en Docencia: 30 años. Docente en la Escuela Anexa desde hace 13 años. He concluido las Especiales Preparación en las Áreas de: Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Prácticas del Lenguaje. He participado en diversos cursos, jornadas, congresos y simposios sobre temáticas del Nivel.

**Carli, María Celeste**

Maestra especializada en Educación Primaria (ISFD N° 9, La Plata), Abogada (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP) y Profesora en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP). Estudiante de la Especialización de Escritura y Alfabetización (UNLP). Ha trabajado como maestra, maestra de apoyo y Secretaria Académica del Nivel Primario en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP de la que actualmente es Directora. Ha desempeñado diversos cargos en escuelas primarias de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires como preceptora, maestra, orientadora educacional y orientadora de los aprendizajes. También ha trabajado como tutora en diversos proyectos y postítulos vinculados con la Alfabetización Inicial.

**Cebrian, Gilda**

Profesora en Educación Primaria (ISFD N° 17). Actualmente me desempeño en la Escuela Graduada "Joaquín V. González" como docente de primer grado y en quinto grado, en el área de matemática.

**Colman, Marisol**

Profesora en Educación Primaria. Se desempeña como docente en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde hace 5 años. Alumna de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes de la UNLP y del Taller de actualización en propuestas pedagógicas y niños y niñas como sujetos de derecho. Expositora en Memoria y soberanía en la escuela, el rol docente como formador de sujetos críticos (2015). Publicó en coautoría “Enseñanza del pasado reciente a través de la literatura. Relato de una experiencia de 5° grado de la escuela Anexa” (2014).

**Daniec, Karina**

Coordinadora de Área de Música en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP. Profesora Adjunta Ordinaria de la asignatura Instrumento-Piano de la carrera de Música Popular y Jefa de Trabajos Prácticos Ordinaria de la asignatura Fundamentos Teóricos de la Educación Musical, FBA, UNLP. Integra desde el año 2006 diversos proyectos de investigación. Directora del Proyectos de Extensión desde el año 2015. Ha realizado numerosas publicaciones referidas a la enseñanza de la música en los distintos niveles 167 educativos y formado parte de equipos de escritura curricular de educación artística en los niveles Inicial, Primario y Superior.

**de la Canal Paz, Beatriz Eugenia**

Maestra Normal Superior y Profesora Especializada en Educación Preescolar (ISFDyT N°17). Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP). Graduada en Diplomas Superiores del Área de Educación del Programa de Políticas, Subjetividades y Lenguajes (FLACSO). Docente con funciones de apoyo académico en el Departamento de Orientación Educativa de la Escuela Graduada J.V. González (UNLP). Maestranda en la Maestría en Escritura y Alfabetización (UNLP). Evaluadora de Proyectos de Extensión Universitaria (UNLP). Fue Tutora de la Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos (INFoD - Ministerio de Educación y Deportes de la Nación - OEI). Ponente en las V° Jornadas CInIG de Estudios de Género y Feminismos y III° Congreso Internacional de Identidades. FaHCE. UNLP. Es coautora del libro de cátedra *Enseñanza del pasado reciente: Experiencias pedagógicas en la escuela Graduada Joaquín V. González*. Coordinación general de María Cristina Garriga; Viviana Pappier. UNLP. EDULP. 2018.

**De Marzo, Mauro**

Maestro Especializado en Educación Primaria (ISFDyT N°17) y Profesor en Tecnologías e Instalaciones electromecánicas (ISFDyT N°17). Profesor del “Taller de video experimental” en la Escuela Graduada J.V. González (UNLP). Maestrando en la Maestría en Educación (UNLP). Evaluador de Proyectos de Extensión Universitaria (UNLP). Expositor en el IX Colóquio Internacional de Filosofía y Educación en la Universidad del Estado de Río de Janeiro (2018).

**Diez, Cecilia**

Profesora en Educación Primaria (ISFDyT N° 17). Actualmente Maestra de Grado en 2° año y Maestra Acompañante Pedagógica en 4° año en la Escuela Graduada Joaquín V. González (UNLP) y Especializando en la Especialización en Pedagogía de la Formación (UNLP).

**Garbi, Julia**

Magíster en Educación (UNLP) y Profesora en Lengua y Literatura Inglesas (UNLP). Profesora de inglés en la Escuela Graduada Joaquín V. González (UNLP). Profesora de Inglés I en IS-

FDyT N° 8. Profesora de E.D.I.: Diversidad y Educación en ISFDyT N° 9. Asesora didáctica en instituciones educativas de nivel inicial y primario. Ha participado de proyectos de investigación internacionales y publicado investigaciones y experiencias didácticas vinculadas a lo identitario y lo cultural en la enseñanza y aprendizaje del inglés.

### **Goldar, Guadalupe**

Profesora en Educación Primaria (ISFD N° 9, La Plata) Estudiante avanzada del Profesorado en Ciencias de la Educación (UNLP) Trabaja en la Escuela Graduada Joaquín V. González como maestra de grado desde hace 7 años. Integrante del equipo de la investigación “La enseñanza de la sociología en la escuela secundaria

### **González, Natalia Noemí**

Profesora en Educación Inicial, especializada en Jardín Maternal y tecnicatura en Psicopedagogía. Se desempeña como docente en Escuela Graduada Joaquín V. González de la U.N.L.P. desde hace 7 años y en otras instituciones del nivel de gestión privada dependientes de D.I.P.R.E.G.E.P. provincia de Buenos Aires desde hace 15 años. Ha concluido tres específicas preparaciones dictadas por la UNLP. Participante en diversos cursos, jornadas, congresos y simposios sobre temáticas del nivel.

### **Herrera, Agustina**

Profesora de Educación Primaria (ISFDyT N°9). Maestra Acompañante Pedagógica de 4° año en la Escuela Graduada Joaquín V. González (UNLP). Estudiante del Profesorado en Ciencias de la Educación (UNLP).

### **Hoz, Gabriela**

Magíster en Escritura y Alfabetización (UNLP) y Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP). Ayudante en Didáctica en la carrera de Ciencias de la Educación (UNLP). Profesora de Jornada Extendida en la Escuela Graduada J. V. González (UNLP). Profesora de Taller de Alfabetización en la Tecnicatura en Psicopedagogía (ISFDyT N°9). Directora de los posgrados en Escritura y Alfabetización (UNLP. Coordinadora del área Prácticas del Lenguaje en Primer Ciclo de la Escuela Graduada J. V. González (UNLP). Asesora didáctica en instituciones educativas de educación inicial y primaria. Integrante del equipo de la investigación “La enseñanza de la sociología en la escuela secundaria”. Coautora de numerosos materiales curriculares y tutora en diversos proyectos y postítulos vinculados con la Alfabetización Inicial.

### **Mannarino, Patricia**

Profesora en Educación Inicial, especializada en Jardín Maternal. Se desempeña como docente en Escuela Graduada Joaquín V. González de la U.N.L.P. desde hace 14 años. Se desempeñó como docente en el Jardín Maternal de la U.N.L.P durante 20 años. Ha concluido tres

específicas preparaciones dictadas por la UNLP. Participante en diversos cursos, jornadas, congresos y simposios sobre temáticas del nivel

### **Marchiano, Pilar**

Licenciada y Profesora en Artes Plásticas con orientación en Pintura (FBA, UNLP). Profesora de Plástica en el nivel primario de la Escuela Graduada Joaquín V. González (UNLP) y Adscrita en Pintura Básica 3 (FBA, UNLP). Becaria en la editorial Papel Cosido (FBA, UNLP) e integrante del proyecto de investigación *Archivos, Arte y Cultura Visual entre 1980 y 2001. Acervos personales de artistas visuales y de diseñadores de la ciudad de La Plata*. Actualmente cursa la Especialización en Lenguajes Artísticos (FBA, UNLP) y el Profesorado en Historia del Arte orientación Artes Visuales (FBA, UNLP).

### **Matschke, Valeria Mariana**

Profesora en Cs. Biológicas (UNLP). Licenciada en Enseñanza de las Ciencias (UNSAM). Especialista en Ambiente y Desarrollo Sustentable (UNQ). Diplomada en Enseñanza de las Ciencias (FLACSO). Coordinadora del área de Cs. Naturales del Nivel Inicial (Escuela Graduada JVG- UNLP), docente en los ISFD n°17 y 9 de La Plata, docente del Colegio Nacional (UNLP) y otras instituciones de nivel medio

### **Melo, Florencia**

Licenciada en Artes Plásticas, orientación Cerámica (Facultad de Bellas Artes, UNLP). Jefa de Trabajos Prácticos en la Cátedra Taller Complementario de Cerámica. Profesora del Taller de Cerámica dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria (UNLP). Docente a cargo del Taller de Cerámica en la Escuela Graduada Anexa, Joaquín V. González (UNLP) y del Taller de Mural en el Instituto Municipal de Cerámica de Avellaneda "Emilio Villafañe". Participó como ceramista invitada en el VIII Simposio de Cerámica de Avellaneda. Entre 1998 y 1999 trabajó en el sector "Ornamentación" en la empresa a cargo de las obras de Completamiento de la Catedral de La Plata. Se ha desempeñado como jurado en certámenes de la especialidad. Ha obtenido menciones y premios a nivel nacional. Ha participado en numerosas muestras colectivas y realizado muchas exposiciones individuales.

### **Morúa, Nadia**

Profesora en Educación Primaria (ISFD N° 17). Actualmente me desempeño en la Escuela Graduada "Joaquín V. González" como docente de grado en el primer ciclo y como maestra adjunta de 4° grado. Estudiante de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes (UNLP). Es coautora de F(r)icciones Pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación (2017).

### **Ortiz Pereyra, Laura**

Profesora en Educación Primaria. Es coautora de F(r)icciones Pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación (2017).

**Pérez, María Luz**

Profesora en Educación Primaria. Se desempeña como docente en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde hace 8 años. Ha aprobado los cursos “Introducción al Diseño Curricular de Educación Primaria, Matemática Segundo Ciclo” y “El diseño Curricular en la Escuela: Matemática E.P.”. Ha concluido la específica preparación de Matemática dictada por la UNLP. Es alumna de la Especialización en Pedagogía de la Formación (UNLP).

**Ramundo, Natalia Vanina**

Profesora de Nivel Inicial y Licenciada en Calidad de la Gestión Educativa (U.S.A.L). Se desempeña como docente en Escuela Graduada Joaquín V. González de la U.N.L.P. desde hace 5 años y en otras instituciones del nivel de gestión privada dependientes de D.I.P.R.E.G.E.P. provincia de Buenos Aires y D.E.G.E.P desde hace 13 años. Ha concluido una específica preparación en Prácticas del lenguaje dictadas por la UNLP. Participante en diversos cursos, jornadas, congresos y simposios sobre temáticas del nivel.

**Risso, Malena**

Profesora de Educación Inicial. Profesora de nivel Primario. Licenciada en Ciencias de la Educación. Se desempeña como Maestra en 4° grado de la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP y es docente de la escuela desde hace 2 años. Profesora del Campo de la Práctica en el primer y segundo año del Profesorado de Enseñanza Primaria en el ISFDyT N 210. Alumna de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes (UNLP)

**Reszes, Flavia**

Profesora en Educación Primaria. Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP) Maestra de grado en la Escuela Graduada Joaquín V. González Profesora en Fundamentos de la educación (FAHCE. UNLP) y de Campo de la práctica III en ISFD n°17

**Sahade, Julieta**

Profesora en Historia, U.N.L.P. Ha trabajado en diversas escuelas secundarias e Institutos Superiores de Formación Docente. Actualmente se desempeña como docente del Ateneo en Ciencias Sociales en el I.S.F.D. N°17. Desde el 2005 trabaja en la Comisión por la Memoria de la provincia de Buenos Aires (CPM) y desde el 2019 está a cargo de la dirección del programa de Gestión y Preservación de Archivos e integra el programa Archivo Oral, "Memorias Encontradas" de dicha institución.

**Sarti, María Carla**

Licenciada en Psicología UNLP. Psicóloga DOE Escuela Graduada Joaquín V. González. Profesora especializada en EGB 1 y 2. Secretaria Académica en Escuela Graduada Joaquín

V.González. Expositora en las Sextas Jornadas de Estudios Afrolatinoamericanos (2019). Es coautora de F(r)icciones Pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación (2017)

### **Sosa, Aluhe**

Profesora de Educación Primaria (ISFD n°17 de La Plata) y Actriz (Escuela de Teatro de La Plata). Actualmente cursa la Especialización en Escritura y Alfabetización en la UNLP. Se desempeña como Maestra de 1° grado en la Escuela Graduada “Joaquín V. González”. Coautora del libro “F(r)icciones Pedagógicas” Editorial edulp (2017).

### **Tur, María Julia**

Profesora y Licenciada en Antropología por la UNLP, alumna de posgrado de la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades Fahce - UNLP. Actualmente se desempeña como docente en el Área Educativa de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (UNLP), también es docente de la Escuela Graduada Joaquín V. González (UNLP) y de la Escuela Secundaria n° 33 de City Bell - La Plata, Provincia de Bs. AS. Desde hace 19 años se dedica a la docencia. Participa y coordina diversos cursos, encuentros, jornadas, seminarios de grado y posgrado, congresos y simposios respecto a temáticas educativas, extensión universitaria e investigación antropológica. También ha participado en la escritura de artículos académicos y de ensayos en revistas editadas en distintos centros y congresos.

### **Vale, María Haydee**

Licenciada y Profesora en Artes Plásticas, Orientación Pintura (Facultad de Bellas Artes, UNLP). Realizó el Doctorado en Arte Latinoamericano en la Facultad de Bellas Artes (UNLP). Profesora de Plástica y Artes Visuales en escuelas dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Profesora de Plástica y Coordinadora de Área de Plástica del Nivel Inicial y Primario de la Escuela Graduada Joaquín V. González (UNLP). Evaluadora de la Secretaría de Extensión de la UNLP (Dirección de Gestión de Proyectos y Programas de Extensión, UNLP). Evaluadora de Plástica de los Colegios de Pregrado de la UNLP. Realiza trabajos en el Área de Conservación y Restauración en la Biblioteca de la Honorable Cámara de Senadores de la Provincia de Bs. As. Formó parte del Departamento Pedagógico del Museo de Arte Contemporáneo de La Plata (MACLA).

### **Vidal, Flavia**

Profesora en Educación Inicial. Se desempeña como docente en la Escuela Graduada J.V. González, UNLP desde hace 5 años. Acredita un Post título de Especialización docente en promoción de la salud en el ámbito escolar y ha concluido tres Específicas Preparaciones en la UNLP. Asistió a cursos, jornadas y congresos sobre temáticas del nivel.

Tejiendo sentidos : escrituras pedagógicas desde una perspectiva intercultural /  
María Cristina Garriga... [et al.] ; coordinación general de María Cristina Garriga ;  
Viviana Pappier ; Valeria Morras. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de  
La Plata ; EDULP, 2020.  
Libro digital, PDF/A - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga  
ISBN 978-950-34-1962-5

1. Formación Docente. 2. Ciencias Sociales. I. Garriga, María Cristina, coord. II. Pappier,  
Viviana, coord. III. Morras , Valeria, coord.  
CDD 370.117

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata  
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina  
+54 221 644 7050  
edulp.editorial@gmail.com  
www.editorial.unlp.edu.ar

Eduulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2021  
ISBN 978-950-34-1962-5  
© 2021 - Eduulp

**C**  
colegios

  
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA