

Puentes para la formación docente

Dorita, entre el barrio Carlos Mugica y Filo

**Luz Ayuso, Soledad Malnis Lauro,
Florencia Martín, Nicolás Resnik,
María Belén Videla, María Emilia Villalba
(coords.)**

Puentes para la formación docente

Puentes para la formación docente

Dorita, entre el barrio Carlos Mugica y Filo

Luz Ayuso, Soledad Malnis Lauro, Florencia Martín, Nicolás Resnik,
María Belén Videla, María Emilia Villalba (coords.)



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano Ricardo Manetti	Secretario de Hábitat e Infraestructura Nicolás Escobari	Consejo Editor Virginia Manzano Flora Hilert Marcelo Topuzian María Marta García Negroni Fernando Rodríguez Gustavo Daujotas Hernán Inverso Raúl Illescas Matías Verdecchia Jimena Pautasso Grisel Azcuy Silvia Gattafofi Rosa Gómez Rosa Graciela Palmas Sergio Castelo Ayelén Suárez
Vicedecano Graciela Morgade	Secretario de Transferencia y Relaciones Interinstitucionales e Internacionales Martín González	
Secretario General Jorge Gugliotta	Subsecretaria de Políticas de Género y Diversidad Ana Laura Martín	
Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil Ivanna Petz	Subsecretario de Políticas Ambientales Jorge Blanco	
Secretaría de Asuntos Académicos Sofía Thisted	Subsecretaria de Bibliotecas María Rosa Mostaccio	Directora de Imprenta Rosa Gómez
Secretaría de Posgrado Claudia D'Amico	Subsecretario de Publicaciones Matías Cordo	
Secretario de Investigación Jerónimo Ledesma		
Secretario de Hacienda y Administración Leandro Iglesias		

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE DORA ACOSTA

Rectora Florencia Martín	Secretaria María Belén Videla	Coordinadoras Giselle Mérida María Emilia Villalba Silvina Martínez
------------------------------------	---	---

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Sol de Noche

Coordinación editorial: Luz Ayuso, Soledad Malnis Lauro, Florencia Martín, Nicolás Resnik, María Belén Videla, María Emilia Villalba. Colaboración editorial: Valentina Chiodi. Maquetación: María José Rubin.

ISBN 978-631-6597-19-9

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2024

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar



Puentes para la formación docente : Dorita, entre el barrio Carlos Mugica y Filo / Luz Ayuso ... [et al.]. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2024. 224 p. ; 20 x 14 cm. - (Sol de Noche)

ISBN 978-631-6597-19-9

1. Formación Docente. 2. Formación de Formadores. I. Ayuso, Luz
CDD 371.1



Dora María de Lujan Acosta, nacida el 24 de agosto de 1951, desaparecida el 1.º de marzo de 1977 a los 26 años. Fue estudiante de la carrera de Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Militaba en el Peronismo de base y daba clases en una escuela primaria en la Villa 31. Su acercamiento al barrio le permitió conocer al padre Carlos Mugica.

Dorita, ¡siempre presente!

María me ha pedido que escriba unas palabras recordando a Dorita, su hermana, mi amiga [...]. Mi reencuentro con María sacudió los recuerdos. Entre brillos y polvo me llegaron al trasluz del sol todas las imágenes perdidas en el tiempo. Recuperé la amistad que me sostuvo, las caminatas, las charlas, las canciones, la sonrisa de Dorita y ese brillo singular de sus ojos castaños. Y me duele ver el dolor tan fresco en los ojos de María. Cómo me gustaría encontrarla... En esa baldosa por la que transitan tantos chicos hoy en la Villa 31, recuperamos todos un poco a Dorita. Es un pequeño espacio propio, que le pertenece, nos pertenece a todos los que nos empeñamos en no olvidarla. Ojalá estés en paz, amiga, sabiendo que hoy, en nuestro país, se está haciendo justicia.

Margarita Eggers Lan, amiga de Dorita, noviembre de 2011

Índice

Presentación	9
<i>Paula Fainsod</i>	
Presentación	13
<i>Florencia “La China” Martín</i>	
Prólogo	17
Un encuentro potente y necesario	
<i>Anahí Guelman</i>	
Introducción	27
<i>Luz Ayuso, Soledad Malnis Lauro, Florencia Martín, Nicolás Resnik, María Belén Videla y María Emilia Villalba</i>	
Parte 1. Miradas	37
<hr/>	
Formar(nos) docentes, la democratización del derecho a la educación superior	39
<i>Florencia Martín y Nicolás Resnik</i>	
Parte 2. Experiencias	61
<hr/>	
Ponerse el guardapolvo: perspectivas y oportunidades de las prácticas	63
<i>Alejandra Kotin, Silvina Martínez, Amalia Courvoisier, Laura Edith Varela, María Belén Videla y Jorge Ghersa</i>	

La enseñanza de las Ciencias Sociales desde el enfoque de la Educación Sexual Integral en la formación docente, entre tradiciones y oportunidades	81
<i>Soledad Malnis Lauro y María Belén Videla</i>	
Enseñar y aprender Nuevas Tecnologías en el Dorita	109
<i>Laura Penacca y Mariana Maggio</i>	
Entre Doras y Marías Elenas	121
Una estrategia de enseñanza para la inscripción en la historia de la educación y la política educativa argentina	
<i>Luz Ayuso, Pablo Pineau y Pablo Moya</i>	
Historización del seminario Trabajo Docente en el ISFD Dora Acosta	131
Entre los debates educativos en la Ciudad de Buenos Aires y los emergentes de un profesorado en construcción	
<i>Luz Ayuso, Ignacio Stábile y Nicolás Resnik</i>	
Parte 3. Conversaciones	151
Viendo florecer un jardín lleno de Doritas	155
<i>Conversaciones</i>	
Romper barreras y saltar muros	177
<i>Conversaciones</i>	
Breves entrevistas	205
<i>Nicolás Resnik, María Belén Videla, María Emilia Villalba y Paula Fainsod</i>	
Fotos de momentos compartidos	213

Presentación

Paula Fainsod

En 2023 conmemoramos 40 años de democracia en nuestro país. En ese escenario y, a poco de que el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) Dora Acosta cumpliera 10 años, la posibilidad de producir un libro de escritura colectiva en el cual plasmar parte de la experiencia compartida entre El Hormiguero y la carrera de Ciencias de la Educación resultaba un proyecto sumamente significativo. La defensa de la educación pública, las prácticas de memoria, el trabajo colectivo, la reflexión en torno a la formación docente son algunos de los ejes de esta historia común que nos convoca a repensar cómo profundizar la democracia.

Desde el año 2015, trabajamos juntas¹ en la construcción de un vínculo desafiante y potente. Entendidos como parte de un sistema de formación docente, ambos espacios venimos animando formas de hacer-pensar esta vinculación que

¹ En la escritura del cuerpo del presente libro se utiliza el lenguaje inclusivo. Este puede encontrar variaciones, ya que hemos respetado la decisión de cada autore y entrevistades con respecto al modo de señalar la variedad de géneros, ya sea la "e" o la duplicidad genérica.

nos lleva a nuevas preguntas y conocimientos que nos estimulan a revisar y transformar aspectos del territorio propio y del común. Generar un espacio de sistematización conjunta no solo permitiría detenernos por un tiempo a analizar e identificar aspectos para seguir construyéndonos, sino también socializar y contar en primera persona algunas dimensiones de un recorrido acuerpado en esta experiencia de formación docente popular feminista.

En este sentido, el libro ofrece una reflexión sobre cómo venimos pensando juntas algunos aspectos de la formación docente que encontramos valiosa poner a disposición. Una experiencia situada en un territorio, el barrio Padre Carlos Mugica de la CABA, en el que por algunos momentos compañeres de El Hormiguero, docentes y estudiantes del Dorita, docentes y estudiantes de Filo nos encontramos para imaginar nuevas posibilidades, para aportar a proyectos educativos emancipatorios. No sin dificultades, no sin contradicciones, pero desde el respeto y reconocimiento mutuo para, a partir de allí, generar conocimientos, prácticas, estrategias que vuelven particular y tan querida esta experiencia de trabajo.

La decisión del libro se refuerza y toma nuevas motivaciones en el contexto actual. Frente al constante ataque a lo público y, específicamente, a lo educativo: a las instituciones de formación docente, a las universidades, a las docencias; frente a la avanzada neofascista antiderechos (libertaria) negacionista y a la crueldad como rasgo no novedoso pero sí particularizado en las formas de organización social, contamos con este material. Que no es solo un material, contamos con una experiencia y un vínculo. Esta experiencia resulta reparadora, cobija en tiempos hostiles pero también hace cuña en los modos para imaginar otros horizontes posibles. Experiencia donde la pasión, la alegría, la solidaridad y la confianza pasan a ser pilares

políticos-pedagógicos desde donde construir escuelas más próximas, que alojen, que inviten a nuevas miradas. Frente a las argumentaciones que insisten en atacar a la educación, este escrito trae lo que sí pueden la escuela, la formación docente y la universidad públicas.

Para nuestra carrera, además, este libro retoma una línea editorial iniciada en 2007 con motivo de sus 50 años. Actualmente, junto con el lanzamiento de la *Revista Pública*, este material espera dar continuidad a una serie de producciones que permitan aproximar voces, experiencias, conocimientos generados desde-en Ciencias de la Educación en diálogo con otros espacios, a fin de aportar al campo de la educación pública y a su transformación. Nos alienta la decisión político-pedagógica de generar materiales que abran interrogantes, que propicien debates, estimulen nuevos conocimientos, construyan puentes que nos incomoden, armen trama y sostengan en la búsqueda por la universidad, la educación, la sociedad que queremos, más justa, plural y democrática.

Este libro que escribimos junto al Dorita va en esa dirección. No se trata de un punto de llegada, ni una suerte de memoria por lo realizado, sino que se propone como un mojón, un hito más del recorrido compartido que invite a dialogar con otros, entre nosotres, para imaginar hacia dónde seguir.

No queremos cerrar esta presentación sin agradecer a todes quienes hicieron posible esta experiencia, a les estudiantes, docentes y graduades que pusieron sus cuerpos, tiempo y saberes, especialmente a quienes formaron parte de las gestiones anteriores del Departamento que acompañaron el trabajo con el Dorita: Pablo Pineau y Luz Ayuso; Anahí Guelman e Inés Cappellacci; y Magalí Kiler, actual secretaria académica.

Presentación

Florencia “La China” Martín

En 2013 compañeros de la organización política El Hormiguero comenzamos a pensar en la posibilidad de que en la Villa 31 (ahora barrio Padre Carlos Mugica) haya una institución de educación superior. Con la experiencia educativa previa de gestionar un Bachillerato Popular, “Voces de Latinoamérica”, en Rodrigo Bueno, nos animamos a proyectar el profesorado de educación primaria. Con la convicción y la certeza de que un proyecto nacional y popular debe institucionalizar derechos. En ese entonces nos habían invitado a soñar y soñamos, aun en una Ciudad en la que el gobierno cambió derechos por meritocracia. Así nació el Dorita, una realidad que transforma, hace más justa la sociedad y más democrática la educación.

Hace 10 años que el ISFD Dora Acosta abrió sus puertas, hace 10 años que formamos docentes y ya son 19 las maestras recibidas en nuestra institución que habitan las aulas. Cuando creamos el Dorita y definimos dictar la carrera Profesorado de Educación Primaria tuvimos una certeza y una búsqueda, que teníamos que construir puentes con el sistema educativo

de la Ciudad de Buenos Aires y particularmente con las instituciones que también forman docentes. El objetivo era y es aprender de espacios educativos con trayectoria en la formación docente, pero también en la defensa de la educación pública, como los institutos de formación docente de la Ciudad y la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

En el sentido mencionado anteriormente es que definimos varias acciones, entre ellas, que las estudiantes cursen en la Escuela Normal Superior N.º 2 “Mariano Acosta”, institución con la que también compartimos todos los años el viaje al Tríptico de la Infancia de Rosario; o compartir las Jornadas Interinstitucionales de ESI con el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

Me quiero detener en dos hechos que definen la identidad de nuestra institución y uno de ellos le da sentido a esta publicación. En 2018, con la excusa de la creación de la UNICABA, el gobierno de la ciudad de Horacio Rodríguez Larreta decide a través de la legislatura porteña cerrar los 29 institutos de formación docente. Es así como se inicia una lucha por el no al cierre de *los 29*. El Dorita, con 3 años de vida, se siente parte de esa lucha, porque es la lucha que entiende el desarrollo histórico de la formación docente en la ciudad y porque *los 29* son la posibilidad del desarrollo territorial de la propuesta y opciones para quienes quieren ser docentes.

El territorio como espacio en el que se ponen en diálogo los contextos con la formación es una de las propuestas que tienen por objetivo democratizar la educación. ¿Por qué no un instituto de formación docente en un barrio popular? Quizás esa haya sido una de las primeras preguntas que nos hicimos con Filo en el primer encuentro que tuvimos, una tarde de invierno en un aula fría, pero que se llenó de relatos de estudiantes sobre sus sueños, sus esperanzas y ganas. Por parte de quienes conducimos y de quienes daban clases, los relatos contaban las ganas de crecer, de ser mejores

y de seguir aprendiendo. Para el Dorita formar docentes es el compromiso con la calidad de la formación y la inclusión educativa. El frío se fue sintiendo cada vez menos.

Esos relatos se convirtieron en un compromiso con Filo que luego se tradujo en un convenio, formalidad e institucionalidad de los derechos ganados. Filo decidió también democratizar la educación superior enseñando sobre el sentido de las instituciones universitarias para la sociedad, sentido que se construye en sus aulas pero también en otras aulas en las que se inscriben frases como “mujer que se organiza no plancha más camisas”.

Cada febrero, desde 2015, Dorita (así le decimos al ISFD Dora Acosta) y Filo nos juntamos a pensar, definir y delinear cuales son los proyectos que vamos a trabajar en conjunto. Cada año renovamos la trama que nos enlaza, poniendo en valor lo aprendido y desafiándonos a buscar caminos con el objetivo de construir la educación pública y popular.

Filo y el Dorita nos organizamos para enseñarnos sobre la formación docente, sobre la justicia social y la educación pública, popular, democrática y feminista. Pero como toda construcción colectiva, es con otros, con muchos. Gracias al Frente Educativo de El Hormiguero, al Bachillerato Voces de Latinoamérica y al Jardín del Dorita por seguir construyendo un proyecto educativo justo, soberano, con militancia creativa aun en estos tiempos en los que el gobierno nacional se propone con crueldad eliminar derechos como el educativo. Gracias a las organizaciones e instituciones educativas del barrio Padre Carlos Mugica, por la lucha diaria. Gracias al CFP (Centro de Formación Profesional) N.º 38 no solo por abrirnos su espacio sino por compartir, también, ideas y hechos con el fin de tener un barrio más justo y un proyecto educativo soberano. Gracias a les profes, estudiantes y compañeres por hacer del Dorita un espacio de enseñanza, de esperanza y de posibilidad.

Este libro es el reflejo de la construcción entre Filo y el Dorita, de esos aprendizajes, de los puentes que nos unen y de las tramas que nos trascienden, para que florezcan mil Doritas.

Prólogo

Un encuentro potente y necesario

Anahí Guelman

Este libro habla de un encuentro entre la universidad y el territorio, entre una carrera universitaria y una carrera superior, entre un instituto de formación docente y la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA, entre la Facultad de Filosofía y Letras y el Dorita, entre “la academia” y el barrio Carlos Mugica. Podemos seguir enunciando de diversas maneras este encuentro.

Habla también, por supuesto, básicamente, de ese entrañable espacio de formación de maestras populares que es el Dorita: un ámbito gestado para que en un barrio popular pueda haber acceso a la educación, a la formación docente, al desarrollo de las mujeres, a estudiar, a proyectarse, a descubrir mundos y transformarlos, a pensar en formar a otros desde la más profunda comprensión de lo propio, de las maneras de vivir y pensar que las identifica, desde las necesidades de los vecinos. Y también de enseñar compartiendo esta comprensión de lo popular con otros. El Dorita es espacio de posibilidad. Un espacio para preguntarse y cuestionar acerca de los derechos, pero además el espacio para construir esos

derechos. El espacio de crecer a pesar de todo. El espacio de cuidar, cuidarse y de ser cuidado. Es un espacio amoroso que como todo verdadero amor protege y estimula el despliegue, revisa su hacer y exige que haya reflexión y pregunta, cuestionamiento para hacer y transformar lo injusto.

Pero yo quiero hablar del encuentro entre el Instituto de Formación Docente Dora Acosta, espacio de posibilidad amorosa de formación de maestras, y el Departamento de Educación de Filo. Desde allí y desde Filo, que es el lugar desde el que participé de esta comunión, quiero valorar este libro como el producto de ese encuentro potente, porque en este libro se narra su resultado, con historias, anécdotas, recuerdos, pero sobre todo, con el análisis de los procesos de formación concretos de maestras populares. Las experiencias de trabajo conjunto, los desarrollos de las materias, los modos en los que pensamos conjuntamente el abordaje, el contenido, las dificultades, dan cuenta de la potencia de este trabajo mancomunado. Las voces de las estudiantes y de las egresadas terminan de mostrar la relevancia de sus procesos subjetivos y colectivos.

Desde Filo, yo quiero contar que este encuentro que promovieron, concretaron y se pusieron al hombro Pablo Pineau y Luz Ayuso, director y secretaria académica respectivamente del Departamento de Ciencias de la Educación entre 2014 y 2018, se asienta en una construcción acerca de la relación de la Facultad con su sociedad y con el territorio que Filo venía impulsando y llevando a cabo a través de la Secretaría de Extensión Universitaria. En rigor, si hacemos un poco de historia, podemos reconocer antecedentes importantes en la labor de la Secretaría de Transferencia de la Facultad entre los años 2002 y 2006, a cargo de Silvia Llomovatte, quien dio vuelta la función de la transferencia, tradicionalmente destinada a la venta de servicios, volcándola a la producción de acciones vinculadas a las necesidades de los sectores

populares y la denominó transferencia social. Allí hay un germen importante de la concepción de extensión universitaria que posteriormente desarrolló Filo. La secretaría de transferencia buscaba generar y mirar procesos de trabajo y de construcción de conocimiento con la sociedad, con organizaciones sociales de manera conjunta. No se trataba de llevar “las luces” de la universidad afuera, sino de trabajar conjuntamente a partir de las necesidades de la sociedad estableciendo vínculos que reconocieran sus saberes. Este antecedente y las experiencias de diversas cátedras y proyectos de investigación fueron centrales en el desarrollo de la concepción de extensión que a partir de allí fue generando Filo.

La Secretaría de Extensión de Filo fue repensando este vínculo con la sociedad y su territorio. Revisó la propia concepción de la extensión, en un hacer que derivó en la construcción y creación del Centro de Innovación y Desarrollo para la acción Comunitaria (CIDAC) en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires, como espacio de territorialización de la facultad. Abrió puertas y límites para que nuevas prácticas y nuevos sectores sociales puedan ser parte de la universidad, desde una mirada que apela a la integración, a la “construcción de conocimientos innovadores desde la elaboración de las demandas de las organizaciones sociales que interpelan el quehacer universitario” (Trincherro y Petz, 2014). Así, reconfigurando el proceso de construcción de conocimiento tradicional, generando políticas de investigación y acción en relación con problemas y demandas sociales, siendo interpelados y tensionados por demandas exteriores a la lógica académica, Filo fue involucrándose en estas nuevas formas de relacionamiento con su sociedad, que forman parte de una corriente que en Latinoamérica se conoce como extensión crítica. Con el tiempo, esta concepción se curriculizó en la Facultad, a través de los Seminarios de Prácticas Socioeducativas Territorializadas, con el objeto de que todes

les estudiantes de la facultad pasaran por una experiencia formativa con estas características, ya que puede imprimir una fuerte impronta en su formación, quebrando las lógicas de formación tradicional y apelando fuertemente a la subjetividad y el contacto sensible con el territorio. No está demás decir que parte de la apuesta de esta concepción apela a o produce fuertemente una ruptura con las lógicas duras de una universidad cientificista, academicista, iluminista, colonizadora, porque implica apertura, implica escucha de otros saberes y voces, implica relaciones más horizontales e implica formas de aprender otras y de generar saber, también distintas. Producir conocimiento, formarse y trabajar con otros del afuera de las paredes de la universidad forman parte de las mismas actividades. Por eso hablamos de integralidad de las prácticas en la universidad. Aquí también se rompe una distancia que pone a cada función universitaria en su especificidad, desarrollándose autónomamente.

Este proceso viene desarrollándose desde 2008 en Filo, desde la mirada general de la Secretaría de Extensión y también desde equipos de extensión, de investigación y de cátedras, que vienen haciéndose eco de estas concepciones.

Sin embargo, y aquí volvemos, después de este rodeo, a nuestro encuentro, por primera vez, Pablo y Luz asumen esta perspectiva como Departamento de Ciencias de la Educación. Este dato no es para nada menor, porque implicó comprometer a la comunidad del Departamento como tal (y ya no como cátedras) a ser parte de este trabajo común que requería y requiere de nuestros profesores, graduados y estudiantes compromiso y militancia. A partir de allí, asumimos las tareas de trabajo con el Dorita como parte de nuestro trabajo en la facultad, por convicción, por el hecho de ser parte de la experiencia de desarrollo de un profesorado popular, por compromiso con la formación docente en un barrio como el Mugica. No fue fácil, como en toda tarea compartida

con organizaciones sociales, ajustar y consensuar ideas, tiempos, responsabilidades.

Cuando en 2018 asumimos con Inés Cappellacci la dirección y secretaría académica del Departamento de Ciencias de la Educación, el Dorita era uno de los proyectos que más nos interpelaba y entusiasmaba. Sabíamos que queríamos ir más a fondo, que queríamos que les estudiantes de la carrera pudieran ser parte más activa de este encuentro. Sabíamos también que iba a ser muy difícil reemplazar la energía y dedicación que Luz le había puesto a este proyecto. Pero el desafío de construir esta concepción de universidad al lado del territorio, de los sectores populares y, en nuestro caso, como Departamento de Educación, apostar a la formación de maestras populares, era parte de lo que veníamos a hacer al Departamento.

Los profesoris de la carrera continuaron y continúan siendo los profes del Dorita. Seguimos pensando juntas la formación docente. Lo hicimos además en contextos en que los institutos de formación estaban en riesgo. Peleamos por ellos juntas. Hicimos trabajos de sistematización de trayectorias de las primeras egresadas del Dorita con estudiantes de Ciencias de la Educación. Acompañamos también desde las cátedras de Análisis Institucional y Didáctica de Nivel Inicial, nuevos desafíos educativos de El Hormiguero. Pudimos realizar con la Secretaría de Extensión un pequeño cortometraje que mostraba a las estudiantes del Dorita acompañando, como maestras, a sus hijos, sobrines y vecines en pandemia: ahí estaba el Dorita, con su especificidad, articulando cuidados y educaciones en pleno aislamiento. Con María Acosta, hermana de Dorita, tuvimos la oportunidad de llevar la experiencia del Dorita a un encuentro internacional.

Paula Fainsod y Magalí Kiler, en la siguiente y actual gestión del Departamento de Educación, son parte y continuidad de este encuentro potente y necesario y dan lugar en

este proceso a esta hermosa producción que expone el valor de este camino de encuentro: en este libro están el pensamiento, las intenciones, el trabajo. El origen y el camino. El presente. Los logros y también los modos pedagógicos y políticos de llegar a ellos. El valor de ese relato es enorme.

Está el acto de las primeras egresadas, con la presencia de Norita, de lo que significa la lucha por los derechos y también la integración, el respeto por los saberes y las culturas de origen. Cada egresada entró con la bandera de su país de origen, llegaba desde donde venía con sus saberes migrantes a ser maestra argentina, maestra popular, desde el respeto intercultural.

Están las voces de las estudiantes y las egresadas para dar cuenta de lo anterior y de sus trayectorias complejas acompañadas amorosamente, de sus procesos de crecimiento.

Están nuestros aprendizajes como universitarios encontrándonos con realidades otras. Maru Bielli habla de saltar muros. Nosotres también rompemos los nuestros y luego nos llevamos con nosotres el aprendizaje de lo que implica la formación de docentes populares en un barrio popular. Nos lo llevamos construyéndolo codo a codo.

Está, y esto también es central, la honestidad para revisarnos, para pensar reflexivamente qué sí, qué no, por dónde caminar.

En momentos difíciles como el que estamos transitando cuando este libro va finalizando, en los que lo popular es denostado, manoseado, maltratado, y lo público se transforma casi en la nada, este testimonio no lo pretende pero es casi un tratado de formación docente, de pedagogía y de política, de extensión universitaria y por tanto de formación y producción de saber, de educación pública y popular, y por ello resulta imprescindible, así como la continuidad de esta tarea hermana.

¿Cómo te acercaste al Dorita?

Lo conocí a través de una amiga de la infancia. Me comentó cómo es el Dorita, todo, pero la verdad que no me veía como docente ya que me sentía frustrada. Hice el CBC para enfermería, rendí una materia, recursé otra, me bajoneé... vine con ella y la verdad que uno espera un instituto, como las escuelas con el pupitre y dije: “esta es una casa”. Pero más allá de eso entré, había muchos compañeros, eran como treinta. Y me fui a anotar, estaba la China. Me dijo “¿quierés quedarte?”. Me invitó a quedarme, me quedé [...] me empezó a gustar, me empecé a enganchar, que yo pensé que como que no me daba la cabeza para seguir estudiando, ¿no? Me la creí, me hicieron creer. Es eso. La verdad que eso es lo que me atrapó y me quedé.

Ruth Thames, egresada

[Vine a estudiar al Dorita] Primero porque está en el barrio. Además, no tenés la excusa de no poder cursar porque tenés hijos a cargo, porque también hay un espacio de cuidados. Y por el acompañamiento que tienen los profesores. No venís a dos clases y te están preguntando “¿Pasa algo? ¿Por qué no venís?”. Hay un acompañamiento muy grande. Ya el hecho de pensar que no vas a salir del barrio, no vas a gastar en boletos y que hay personas que pensaron en vecinos que están en el barrio.

Laura Aquino, estudiante

[...] Y entonces Gise me comentó que podían esperarme un tiempo, que mientras podía estar cursando algunas materias. Me quedé dudando, no sabía si creerle porque todas me habían dicho “sin título, no”. [Se ríe]. Y entonces vine y me recibieron bien. Las profes, muy amables. Es más, vine con mis hijos y la profe me ayudaba, porque no tenía dónde dejarlos.

Arminda Condori Quispe, estudiante

Llegué por medio de una compañera de trabajo. Mi primera reacción fue “yo no tengo título universitario, ¿cómo voy a ir a trabajar en un profesorado?”. Entonces ella me contó que el profesorado tenía un enfoque de trabajo que tenía que ver con la educación popular y con el trabajo en parejas pedagógicas. Así fue como me enamoré de este lugar. Me pareció que el hecho de que la institución le diera valor a eso, un lugar a esa experiencia, a esos recorridos, no era solo inusual sino que iba a ser súper enriquecedor.

Fabiana, docente



2018, reunión de profesores, Centro Político y Cultural El Hormiguero.

Introducción

*Luz Ayuso, Soledad Malnis Lauro, Florencia Martín, Nicolás Resnik,
María Belén Videla y María Emilia Villalba*

Los tiempos del hacer en las instituciones educativas son a veces vertiginosos. Marcados por calendarios escolares y académicos, pasamos de pensar nuestras planificaciones a encontrarnos cada semana, mientras suceden actos, armado de clases, evaluaciones, cierre de notas, descansos mientras planificamos el segundo cuatrimestre para volver a empezar. Hacer una pausa, un paréntesis, darse un tiempo. En ese tiempo detenido puede encontrarse una de las lógicas de este libro; tiempos de escritura en los que reflexionar acerca de lo hecho permitió sistematizar, historizar, pensar hacia adelante volviendo sobre el camino recorrido.

Con este fin, el formato de libro nos permitía, con su materialidad, circular por distintos espacios y construir un debate abierto sobre la formación docente a partir de esta experiencia pedagógica entre el Dorita y el Departamento de Educación de Filo. En muchas ocasiones nos encontramos en las calles, concentraciones, marchas y festivales para defender la educación pública de la Ciudad de Buenos Aires. Pensamos que este libro es un aporte más a esa lucha porque

se presenta públicamente como un camino, entre otros, para construir el derecho a la educación superior pública, popular y feminista para todes.

La articulación entre Filo y el Dorita fue concebida desde una manera diferente de pensar, hacer y sentir la extensión universitaria. Aunque con puntos de contacto compartidos, los intercambios no se dieron desde la total coincidencia, sino que implicaron negociaciones y procesos de aprendizaje sobre diferentes lógicas y posicionamientos político-pedagógicos para ambos espacios. En este sentido, el entrettejido de voces habilitó formas de construcción en diálogo que permitieron armar una red contenedora de la diversidad en lo común. A su vez, el trabajo conjunto tuvo como característica particular el reconocimiento de este ida y vuelta que implicaba que la universidad también se transforme a partir del conocimiento construido colectivamente con otros (Guelman, 2014). Sobre esta lógica también se ideó este libro como una producción conjunta que involucró al Departamento de Educación y al Dorita, a profesores y a estudiantes, al *Profe* y al barrio, y que habilitó relatos desde diversas voces y maneras de narrar, acompañando un heterogéneo despliegue de escrituras.

Una búsqueda de este libro fue detenernos para pensarnos en estos ocho años de convenio entre el Dorita y el Departamento de Educación. Cuando empezamos a idear las acciones que íbamos a realizar juntas estaba todo por armar. Entre las primeras reuniones, la firma del convenio y el armado de este libro sucedieron muchas clases conjuntas, invitadas, caravanas por el barrio para convocar a vecines a estudiar en el Dorita, actos de *memoria, verdad y justicia*, fiestas, entrega de diplomas, asambleas, marchas, reuniones de profes, viajes y salidas didácticas que confluyen en maneras de pensar, imaginar, desear la docencia.

Buscamos repensar la formación docente desde la praxis que desarrollamos en este marco. Este pensarnos, este “todo para armar”, fue inscribiéndose en la historia pública y popular latinoamericana y posicionándonos política y pedagógicamente. En la parte uno buscamos pensarnos en el campo de estudio de los movimientos sociales y la educación. La particularidad argentina de desarrollar en la Educación Superior experiencias de formación docente nos llevó a adentrarnos en el proceso de reconfiguración institucional del sistema formador (Birgin, 2019) y visitar nuestras prácticas desde diversas problemáticas de aquel.

Otra de las búsquedas de este libro fue compartir el intercambio de saberes político-pedagógicos construido entre el Dorita y el Departamento de Educación en el territorio, a través de la sistematización de algunas experiencias en las aulas. Saberes devenidos de y en las vivencias pedagógicas que, esperamos, sean enriquecedores de discusiones sobre maneras de pensar las asignaturas y dialoguen con actores de otros profesorados. Se retoman aquí, entonces, escritos de profesores y también de los estudiantes, futuros docentes.

Sobre esta lógica, la parte dos retoma cinco experiencias pedagógicas llevadas a cabo en diversas asignaturas. Inicialmente, se comparten las vivencias, problemáticas y emociones involucradas en el recorrido de los estudiantes durante el trayecto pedagógico propuesto por Taller III, IV, V y VI. ¿Cómo atraviesan el momento de las prácticas los estudiantes? ¿Qué significa para ellos ponerse el guardapolvo?

Seguidamente, se presenta y analiza una tarea de generación de actividades con enfoque de educación sexual integral llevada a cabo en la materia Enseñanza de las Ciencias Sociales III. ¿Qué proponen los estudiantes? ¿Qué nudos se desatan y cuáles persisten en el campo de la didáctica de las ciencias sociales?

A continuación, se reconstruyen los años de trabajo en la materia Nuevas Tecnologías y los desafíos que fueron presentándose, pandemia mediante. ¿Qué tensiones se visualizan en el entrecruzamiento entre tecnología, educación y vulneración de derechos materiales? ¿Qué impactos y desafíos implicó la pandemia de COVID-19?

Luego se comparte la experiencia de despliegue de una actividad lúdica de la materia Historia y Política de la Educación, para pensar la vida de una maestra normal en la Ciudad de Buenos Aires y la manera en que se entraman sus decisiones personales con la historia de la educación y del país. ¿Qué tensiones presenta la enseñanza de la historia argentina a futuros docentes mayoritariamente migrantes de otros países? ¿Cómo construir identidades en torno al colectivo docente allí?

Finalmente, se historiza el devenir del Seminario de Trabajo docente entre 2017 y 2022, reflexionando sobre la articulación entre las temáticas abordadas y el contexto de inscripción. ¿Qué docentes esperan ser? ¿Cómo impacta el ambiente que habitamos en esa definición y posibilidad?

El primer encuentro entre el Departamento de Educación y el Dorita fue una invitación a conversar. Después de algunos intercambios por Facebook, primero, y por mail, después, la propuesta fue reunirnos en el barrio para poner en común la experiencia. Entonces, como cada vez, hubo mate y bizcochitos, mesa redonda y la disposición a mirarnos, escucharnos y alcanzar algún punto común que nos permitiera hacer acción alguna de esas ideas, por más pequeña que sea, echarla a rodar. El segundo encuentro fue en la mesa del Departamento de Educación en Filo, mesa de trabajo interclaustrós para la Junta Departamental, de encuentro entre cátedras, de festejos y de intensos intercambios. Esa conversación buscaba empezar a delinear posibles recorridos juntos. Después, las conversaciones con las parejas pedagógicas,

conversaciones en las asambleas, en los encuentros mensuales de profes. Las conversaciones son las formas de construcción de este convenio y una frase que representa muy bien esos encuentros es la de Frei Beto, que sostiene que la cabeza piensa allí donde los pies pisan.

Este libro, en la parte tres, también tiene sus propias *conversaciones*. Son conversaciones en dos momentos, en donde nos sentamos a intercambiar y construir sentidos sobre el trabajo compartido. Este apartado lo construimos a través de imágenes que nos permitieron volver, colectivamente, a la memoria emotiva. Imágenes lo suficientemente potentes que condensan sentidos. La primera conversación, “Viendo florecer un jardín lleno de Doritas...”, inicia en los comienzos del Profe, en su aparición como desafío político; se desarrolla en torno a las transformaciones que fue teniendo el profesorado y proyecta desafíos actuales y futuros. La segunda conversación, “Romper barreras y saltar muros”, se centra en la discusión sobre lo pedagógico como acto y como acción cotidiana y el profesorado como parte de una experiencia colectiva en CABA.

Finalmente, como extractos de la cotidianeidad, construimos separadores para unir las diferentes partes. En ellos se retoman acciones que hacen al Dorita en la pluralidad de voces e imágenes. Las fotos relatan escenas que teníamos deseos de que, además de quedar impregnadas en las retinas, las emociones y las subjetividades, pudiéramos rememorar, revivir, volver a sentir, aun habiendo pasado tiempo. Con ellas buscamos compartir con otros fragmentos de nuestras vivencias, hacer llegar parte de nuestras emociones colectivas, poner en común algo de nuestra construcción conjunta de formas de hacer político-pedagógicas. Las voces de los estudiantes relatan las maneras de llegar al Dorita, las experiencias de aprendizajes, los recuerdos significativos, los

desafíos. En ellas se entrelazan los deseos y el compromiso de todos los que formamos parte del Profe.

Bibliografía

- Birgin, A. (2019). La reconfiguración de la formación docente en Argentina y la propuesta de Unicaba. En Saforcada, F. y Feldfeber, M., *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina* (1.ª ed., pp. 237-246). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11357>
- Guelman, A. (2014). La vinculación universidad-sociedad como eje de la discusión prospectiva acerca del papel de la universidad. En Llomovate, S., Juarros, F. y Kantarovich, G. (comps.), *Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública*. EFL, UBA.

¿Qué encontraste al llegar al Dorita?

[...] Lo colectivo, hay cosas nuevas que uno dice, por ejemplo, encontrarse con las asambleas y uno dice “¿Para qué? O sea, ¿qué puedo decir yo en una asamblea que a los demás les importe?”, no sé. [Se ríe]. Esas cosas fueron muy nuevas, novedosas y lindas. Hacerte sentir desde un principio parte de algo que vos pensaste que iba a ser totalmente distinto.

Norma Espinola, estudiante

Fue un profesorado muy distinto a lo que yo conocía. Modifiqué muchas cosas en mi vida personal que antes asociaba a lo natural. El Dorita fue como la *reconstrucción de mi vida* y el inicio de muchas cosas que son importantes para mí [...]. Más que profes, eran como compañeros en mi vida, siempre se los digo, ese amor eterno y esa lealtad que tengo hacia el Profe. Y es así, además también me descubrí feminista, me descubrí kirchnerista.

Mirta Tinte, estudiante

El Dorita es totalmente diferente a las escuelas que transité, a los terciarios que transité en Misiones... Desde la construcción colectiva que tenemos en el Dorita hasta tratarnos como compañeros, tanto docentes como estudiantes. Esto me llevó a deconstruirme un poquito a mí, porque en Misiones es el profesor el que sabe todo y el que tiene la razón.

Laura Aquino, estudiante

Acá sos parte de la construcción colectiva. Es 100 % la colaboración de todos, todas y todes en esa construcción. [Haciendo mención a la relación entre lo disciplinar y lo pedagógico] *Los docentes del aula tenemos que ser parte de esa formación docente, compartiendo a la par, porque las mujeres que vienen al profesorado son nuestras compañeras, ¿no? Sí, creo que va por ahí y eso hizo también que me quede, ¿no? Creo que, a diferencia de otras instituciones, algunas históricas y otras no tanto pero cómo decir, con mucha tradición encima, muchas veces hacen que la formación docente quede como en un costado.*

Romina Formento, docente



2017, festejo por el Día de las Maestras, aula del ISFD Dora Acosta.

Parte 1. Miradas

Formar(nos) docentes, la democratización del derecho a la educación superior

Florencia Martín y Nicolás Resnik

La Universidad y el Profesorado Popular construyendo un inédito común. Introducción

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el barrio Padre Carlos Mugica (ex Villa 31 y 31 bis), en la calle recientemente nombrada Dora Acosta (ex manzana 13, casa 25) funciona el ISFD Dora Acosta desde 2014. En la institución se dicta la carrera de Profesorado de Educación Primaria a la que asisten 120 estudiantes que viven en el barrio, 120 estudiantes que están cursando una carrera de educación superior.

Allá por el año 2016 se generó este “nosotres” que hoy realiza esta publicación a partir de la articulación entre el profesorado impulsado por la organización política y social El Hormiguero y el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (en adelante, DCE). En el año 2017, se oficializó la articulación a través de la firma de un convenio de asistencia y colaboración.

Dos historias y modalidades organizativas bien diferentes nos encontramos en torno a la praxis educativa,

específicamente de la formación docente. Comenzamos a poner en común nuestros posicionamientos sobre lo popular y lo público como pilares para el ejercicio del derecho a la educación y la garantía de la justicia social. La apuesta del Dorita implica pensar lo popular disputando lo público, articulando y vinculándose con un sistema educativo que exige su apertura, ampliación y democratización. En un barrio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sin urbanizar, donde no llegan los colectivos y que todavía lucha por viviendas dignas, un lugar excluido de la ciudad donde el acceso a la educación superior no es la regla, se crea una institución pública, popular y feminista que es una oportunidad para todos. Con el convenio, el DCE se sumó a la apuesta.

Poco a poco comenzaron a aproximarse estas diferentes lógicas institucionales que parten de distintas matrices de producción del saber. El andar juntas implicó necesariamente un pensarse nuevamente para unos y otros, construyendo posicionamientos superadores donde el *saber docente*, el *saber académico* y el *saber militante* confluyen. Con el desafío de generar articulaciones reales entre el barrio, la academia y el profesorado se fue repensando tanto la extensión universitaria como la carrera docente.

Uno de los grandes desafíos del convenio es la producción de saber en el marco de esta experiencia colectiva. Una construcción que nos involucre tanto en nuestras diferencias como en nuestros puntos en común; sin perder el aporte singular de cada institución al tiempo que produciendo un inédito común. Esta publicación es una de las formas que elegimos para abordar dicho desafío.

En este libro nos proponemos sistematizar la experiencia del ISFD Dora Acosta y algunas prácticas situadas. En esta parte pretendemos inscribir al profesorado en debates pedagógicos sobre el campo de la formación docente y desarrollar algunos posicionamientos epistémico-teóricos

y políticos desde donde miramos y construimos la experiencia transformando la realidad.

Organizamos el escrito en los siguientes apartados: Movimientos sociales y Educación Superior Latinoamericana: la especificidad argentina en la formación docente; La reconfiguración del sistema formador argentino y los debates pedagógicos del campo; y El ISFD Dora Acosta: historia y propuesta político-pedagógica.

Movimientos sociales y Educación Superior Latinoamericana: la especificidad argentina en la formación docente

Proponemos pensar los movimientos y las organizaciones sociales desde una perspectiva rancieriana, como configuraciones donde la acción colectiva desborda los lugares estables de la política buscando solidaridades en torno al cuestionamiento sobre la distribución de la riqueza social y los principios de organización de la sociedad (Tapia, 2008: 55). Uno de los rasgos característicos del accionar de los movimientos es la factualización de formas alternativas donde pasan con su capacidad desarrollada de la crítica a la reorganización de las cosas buscando “convencer al estado y a la sociedad civil de la posibilidad de hacer, organizar, dirigir y vivir las cosas de otro modo” (Tapia, 2008: 60).

Los movimientos sociales construyen territorialidad y se proyectan hacia el espacio público más amplio, desplegando nuevas pedagogías y experiencias (Gluz, 2013). Dentro de la diversidad de espacios-momentos educativos que proponen, en las últimas décadas apareció con mayor protagonismo la creación de instituciones donde critican y recrean las formas escolares. Allí están como experiencias pioneras

el Movimiento Sin Tierra de Brasil y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en México.

En la educación superior, se han impulsado principalmente experiencias universitarias de movimientos campesinos e indígenas². Un exponente argentino es la Escuela de Agroecología³ del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (Gluz, 2013; Michi, 2010). Sin embargo, en Argentina la mayoría de las experiencias en el nivel superior están relacionadas a la formación docente y son impulsadas por movimientos urbanos: empresas recuperadas, trabajadores desocupados y territoriales.

De esta forma, concebimos el espacio-momento educativo de la creación de instituciones como factualizaciones educativas alternativas donde los movimientos sociales desarrollan capacidades y construyen conocimiento desde la praxis. En ese sentido, nos proponemos pensar estas experiencias como modos de politización del sistema formador.

El surgimiento de estos profesados en Argentina se inscribe en un proceso de reactivación, reapropiación y

2 Entre las que podemos destacar: la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), creada en 2003 por el Consejo Regional Indígena de Cauca; el Centro Amazónico de Formación Indígena (CAFI), creado en 2006 por la Coordinación de las Organizaciones Indígenas de la Amazonia Brasileira; la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi" (Casa de la Sabiduría), patrocinada por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador y el Instituto Científico de Culturas Indígenas, reconocida en el año 2005 por el Consejo Nacional de Educación Superior (Conesup); la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK) de organizaciones indígenas de base y nacionales de Ecuador, Perú y Bolivia nucleadas en la Red Intercultural Tinku; la Universidad Indígena Intercultural (UII), creada en 2005 por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe; la Universidad de la Resistencia, creada en el año 2003 por la Red de Comunidades en Ruptura y Resistencia en Colombia; la Universidad Campesina en San José de Apartadó (Colombia); la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas (UINPI) en Ecuador; la Universidad Indígena Boliviana "Apiaguaki Tüpa" (UNIBOL) y la Escuela Florestan Fernandes, perteneciente al Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST).

3 En el marco de la Universidad Campesina (UNICAM) en Villa Ojo de Agua, Santiago del Estero, a cargo del Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI).

recreación de la Educación Popular en su sentido transformador por parte de movimientos sociales que eluden las posiciones dicotómicas entre la educación popular (pensada fuera de lo escolar) y la escuela pública (ligada al control estatal) (Capellacci et al., 2018: 40). De esta forma, al revalorar los aportes de la articulación de ambos términos, se recuperan las escuelas públicas estatales y la formación docente como territorios de anclaje de la educación popular en diversas experiencias.

Siguiendo los desarrollos de Capellacci et al. (2018: 40), reivindicamos una escuela pública popular nutrida por los aportes de las pedagogías críticas que apueste a dar visibilidad a la porosidad de los muros escolares y a su potencia como espacio público para articular proyectos colectivos que nutren subjetividades. El ISFD Dora Acosta es la conjunción de ese doble anclaje por el desarrollo de la experiencia en sí y por el horizonte de expectativas sobre la futura inserción laboral de los graduados en las escuelas públicas desde una perspectiva popular.

Michi (2012: 29) invita a pensar este momento de la “Corriente Latinoamericana de Educación Popular” que se desarrolla en los inicios del siglo XXI con la pregunta: “¿un replanteo de lo público?”. Sostiene que se caracteriza por el proceso de consolidación y crecimiento de las experiencias de los movimientos populares en Latinoamérica. En Argentina, identifica como tendencia novedosa la utilización del modo escolar para la formación desde la educación popular, reivindicando el reconocimiento estatal y el salario para los docentes. Plantea que los movimientos, desde su acción prefigurativa y este posicionamiento sobre el sistema público de enseñanza, “buscan constituirse en denuncia del incumplimiento de la promesa democratizadora de la educación, tanto en cantidad y distribución geográfica como en calidad” (Michi, 2012: 30).

En ese sentido, entendemos que el ISFD Dora Acosta es otro ejemplo donde la educación popular busca una confluencia y articulación con lo público, a la vez que se reapropia del modo escolar para democratizar la educación. Sostenemos que allí se recuperan algunas vacancias históricas en el campo de la educación popular en torno a lo pedagógico-didáctico y su articulación con lo político. En su creación se condensan diversos debates, discursos y experiencias de su contexto de surgimiento que repondremos en el siguiente apartado.

A su vez, consideramos fundamental inscribir el surgimiento de estos profesorados impulsados por movimientos sociales en el “Ciclo de Impugnación al Neoliberalismo en América Latina” (CINAL) que desarrolló políticas redistributivas y reinstaló el Estado nación como actor preponderante (Thwaites Rey y Ouviaña, 2018). En Argentina estuvo signado por los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015). La agenda de política pública que impulsaron estuvo centrada en un enfoque de ampliación de derechos sustentado en un modelo de inclusión social y desarrollaron “una nueva ingeniería institucional para reconocer e impulsar la participación de nuevos actores sociales en el campo de las políticas públicas” (Feldfeber y Gluz, 2019: 28).

En este período, se puso en el centro del discurso político la enseñanza como una cuestión de igualdad educativa, recuperando una agenda educativa universalizante. Esto habilitó la flexibilización de los formatos escolares tradicionales y diversas experimentaciones pedagógicas, a la vez que “dejó en evidencia los límites del saber pedagógico-didáctico disponible para dar respuestas a situaciones educativas inéditas cuando los derechos se expanden” (Birgin, 2019a: 13).

La inclusión, más allá de la extensión de años de escolaridad, se llevó adelante con la creación de escuelas y

universidades en el sector público, el acompañamiento de las trayectorias educativas desde políticas socioeducativas y la implementación de propuestas de escolarización alternativas a los formatos tradicionales (Feldfeber y Gluz, 2019). En ese sentido, se produce un cambio en el plano pedagógico donde se despliega el par igualdad-inclusión asociándose a la multiplicidad, abordándose tanto en el acceso como en la ampliación cultural (Thisted y Fontana, 2016).

A su vez, también problematizó a las universidades y su rol en la sociedad. ¿Quiénes asisten? ¿Para quiénes se enseña? ¿Qué carreras se fomentan? La democratización de la educación superior también puso y pone en crisis las prácticas aprendidas por las universidades que permitió construir un *nosotres* entre el DCE y el Dorita.

Nos parece importante pensar los profesorados populares como una de estas experimentaciones pedagógicas en un contexto de ampliación de derechos que enfrenta situaciones inéditas buscando más allá de los límites del saber pedagógico didáctico-disponible.

La reconfiguración del sistema formador argentino y los debates pedagógicos del campo

Nos encontramos atravesando un proceso de reconfiguración del sistema formador argentino marcado por la expansión matricular, la diversificación institucional y la desigualdad que caracterizan al nivel superior, donde procesos de orientación neoliberal entran en tensión con dinámicas de ampliación de derechos (Birgin, 2019a). Diversos debates de la educación superior y la formación docente se reactualizan y en este apartado buscamos inscribir la experiencia del ISFD Dora Acosta en estos. Birgin (2019b) propone tres ejes de debate para pensar este proceso de

reconfiguración, en el que consideramos fundamental repensar nuestra experiencia:

La discusión pedagógica (qué docentes proponemos, para qué escuelas, qué saberes exige su formación, qué instituciones tienen más experticia en ellos), la discusión por el gobierno (los Institutos de Educación Superior dependen de cada jurisdicción, las universidades autónomas dependen del Estado nacional) y también una discusión territorial (en general los IES se han extendido de modo que alcanzan una llegada territorial –y a las escuelas– que no tienen las universidades) (Birgin, 2019b: 244).

En primer lugar, proponemos acercarnos a las nuevas tramas entre la igualdad y la desigualdad que se erigen como tendencias globales de la educación superior. Mientras se produce la incorporación de franjas antes excluidas en procesos de inclusión social intensos, emergen nuevas formas de desigualdad de alcance mundial en relación con el ingreso, la permanencia y la graduación (Ezcurra, 2019).

Entre ellas, nos interesan particularmente la inclusión estratificada y la inclusión excluyente, ya que nos permiten revisitarse discusiones del campo de la formación docente. Mientras que la primera se relaciona con la segmentación del ciclo en circuitos institucionales de estatus dispar según condición social, la segunda refiere a las altas tasas de deserción, otra tendencia estructural global y crítica, que supone una selección social, afectando a esas franjas antes excluidas y en desventaja en la distribución de diversas formas de capital. Propone pensar en una inclusión “centrífuga, que tiende a expulsar a los incluidos” (Ezcurra, 2019: 29).

Frente a estas problemáticas, Ezcurra (2019) subraya el rol decisivo de las instituciones y la enseñanza en la producción

y reproducción de tales desigualdades, pero también en su superación. Las organizaciones formulan y acentúan un capital cultural esperado frente al cual generan una enseñanza omitida que abre una brecha de clase con los estratos ahora incluidos donde ese capital cultural resulta débil o ausente. Su abordaje y problematización puede ser una puerta para prácticas más inclusivas.

La problemática de la inclusión estratificada nos invita a pensar en la diversificación institucional. Durante el periodo abordado en el apartado anterior se incorporó al sistema formador una mayor diversidad institucional: las universidades provinciales (Universidad Autónoma de Entre Ríos, Universidad Provincial de Córdoba), la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y los profesorados populares (Resnik, 2022). A su vez, frente a la dispersión y fragmentación, se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) como nueva forma de gobierno y acción estatal para el conjunto de las instituciones de formación docente.

Esta diversidad de instituciones abonó a diferentes discursos contrapuestos. Por un lado, es posible identificar “nostálgicos” de un modelo de educación superior más elitista y restringido, enmarcado en las instituciones históricas (Cano, 1985) y que asocian a las de formación docente ubicadas en localidades pequeñas como productoras de “circuitos de pobreza” (Tiramonti, 2004; Veleda, 2016). Por otro lado, quienes encuentran en dicha heterogeneidad la construcción de un tejido institucional y un alcance territorial que hace posible acceder al derecho a la educación superior y establecer relaciones con una mayor pluralidad de escuelas asociadas (Rinesi, 2015; Birgin, 2019a; Birgin, Moscato e Ingratta, 2019).

La problemática de la inclusión excluyente nos invita a pensar en la masificación en los ISFD. Birgin (2013) identifica tres posiciones diferentes:

Una, desde ciertos sectores hegemónicos (con el liderazgo de los organismos internacionales) se construye un discurso alrededor de la noción del “déficit” que portan estos estudiantes tanto porque se alejan del patrón cultural y social asociado con la docencia como por sus rendimientos académicos. Una segunda posición se encuentra en otros sectores que hacen una celebración ingenua y acrítica, a veces cuasi folklórica, de la llegada de estos grupos (y su cultura) a la docencia. Pero un tercer grupo plantea que el uso ingenuo de la identidad podría resultar un soporte de reproducción de la desigualdad si no está ligado al debate sobre la relación con la cultura hegemónica (Birgin y Rubens, 2012: 4; en Birgin, 2013). La autora plantea la necesidad de desinstitucionalizar ciertos patrones de valor cultural que estigmatizan y producir un reconocimiento reconstructivo de los nuevos estudiantes. Resalta la importancia de construir lazos y trabajar en la relación con y entre las culturales locales y globales haciendo lugar a las nuevas formas culturales. Estas posiciones y tensiones, entre la estigmatización y la construcción de lazos, cobran nuevas significaciones en los profesorados populares.

Para concluir, nos interesa detenernos en los vínculos entre la formación docente y la construcción de la igualdad/desigualdad en relación con el territorio. Charovsky (2013) plantea que la dimensión territorial tiene un rol nodal en las trayectorias formativas de los estudiantes de profesorado tanto a nivel físico (distribución geográfica de las instituciones) como simbólico (modos de acceder, habitar y evitar lugares). En escenarios de fragmentación socioeconómica, sociocultural y educativa, se pueden configurar tramas con circuitos sociales y socioeducativos que incidan en las trayectorias y en las expectativas laborales futuras de los estudiantes.

Por otro lado, De Marco (2020) propone pensar que la selección de escuelas asociadas construye un territorio que tiene la potencialidad de forjar nuevas sensibilidades en sus

estudiantes, ampliando y resignificando tanto los contextos educativos en los cuales funciona la institución como las aspiraciones laborales de los estudiantes. En ese sentido, una selección diversa de escuelas asociadas (ubicadas en los centros y las periferias, de diferentes modalidades, con poblaciones socioeconómicas distintas) pueden potenciar la experiencia formativa, en especial cuando distan de aquellas a las que los estudiantes asistieron en su trayectoria educativa previa.

El ISFD Dora Acosta: historia y propuesta político-pedagógica

A finales de 2013 un grupo de militantes de la organización social y política El Hormiguero se reunieron un sábado en asamblea –como lo hacen semanalmente–. Ahí se discutió cuál debería ser la tarea para contribuir al acceso a derechos de las personas que viven en el barrio. Se definió idear y construir una institución educativa para que los vecinos puedan continuar con sus estudios superiores. La toma de decisiones y la construcción colectiva desde el primer momento en que se empezó a pensar nuestra institución es parte constitutiva de nuestra identidad. De esa forma, también se definió que la primera carrera que debía dictarse en nuestra institución era un profesorado de educación primaria. Así fue que empezamos a definirnos como colectivo educativo en el marco de la formación docente.

Entendemos lo colectivo como aquella comunidad organizada que desde la propia heterogeneidad, aun reconociendo roles y relaciones de poder que la habitan, son el sujeto que transforma la realidad desde su propia historia, identidad y presente. Esta característica, junto a otras que

mencionaremos más adelante, define la educación que construimos como popular.

La posibilidad de construir y de empezar a garantizar el derecho a la educación superior tuvo una primera certeza y un desafío: que la propuesta académica se desarrolle en el territorio porque, para que las personas que querían ser maestres pudieran asistir a la cursada, era importante que estuviera cerca de su casa, que permitiera vincular la actividad de estudiar con la organización laboral y familiar. Tuvimos la certeza de que construir allí una institución permitiría ampliar los límites del Estado, democratizando así el acceso a la educación.

Podemos detenernos en esta primera definición, ¿qué entendemos por territorio? Tiene que ver sin dudas con una delimitación del territorio pero también con una perspectiva del espacio atravesado por disputas, con características determinadas, con una población que tiene una identidad propia. Desde ahí se define nuestro proyecto político-pedagógico. Queremos resaltar *desde ahí*, porque entendemos que aquello que nos proponemos desde la formación docente inscripta en un proyecto político requiere la construcción de puentes con otros territorios para entramarnos y hacer síntesis de nuevos aprendizajes y realidades. Parafraseando a Elsa Bornemann: “construimos puentes para que nos encuentren”, “construimos puentes para encontrarnos”. En este sentido es que vamos generando múltiples articulaciones como la que da lugar a esta publicación con el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, con la carrera de Psicopedagogía del ISFD N.º 1 “Alicia Moreau”, con la ENS N.º 2 “Mariano Acosta”, con nuestra afiliación a la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE). Estos puentes, esta trama, es una inscripción en la historia de la educación pública y popular que nos hace defender el derecho a la educación

con todos, participando de sus luchas que también son las nuestras, como fue con la UNICABA.

Entendemos que democratizar no es solo que más personas puedan acceder a derechos, sino que la forma en que se posibilite el acceso a estudiar en el nivel superior sea desde las realidades de los sujetos de derechos. Y a su vez, que el Dorita permita problematizar el sistema formador de la docencia y que el sistema formador de la docencia problematice al Dorita. Entonces, democratizar es llegar a más pero desde los sujetos del derecho.

Otro de los aspectos fundamentales de esa democratización es que el derecho tiene que estar garantizado desde el sistema público con un rol fundamental del Estado. En el caso del ISFD, la ausencia del Estado mediante una institución de formación docente de gestión estatal en el barrio Padre Carlos Mugica hizo que la comunidad organizada dé vida a esa institución. El Estado reconoce el título del Profesorado de Educación Primaria dándole la validez necesaria para el ejercicio docente dentro de los marcos de institucionalidad que también garantizan otro derecho, que es el del trabajo digno. La organización también trabajó para que el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires reconociera nuestra institución y nuestro título. Seguiremos trabajando para que haya cada vez más Estado garantizando la educación superior en cada territorio. Un trabajo que nos enlaza en la lucha con otras instituciones, como la Red Educativa del barrio, los 29 institutos de formación docente, el sindicato y tantas otras organizaciones que son referencia en educación.

Además de la territorialización, la propuesta pedagógica tuvo otras tres definiciones identitarias que queremos destacar: cómo nos organizamos y nos nombramos; la construcción colectiva cotidiana del derecho a la educación y

la transversalización de la ESI; y la interculturalidad como calidad educativa.

En primer lugar, en el Dorita realizamos asambleas quincenales intercalando entre docentes y estudiantes y solo estudiantes. El objetivo de esas asambleas es discutir y tomar decisiones sobre cuestiones que hacen al funcionamiento del profesorado, por ejemplo, cómo obtener apuntes más baratos; asuntos relacionados con las propuestas pedagógicas y las estrategias para la inclusión y el aprendizaje; la organización del espacio y los cuidados, ya que para ingresar y salir del barrio es necesario el acompañamiento de los estudiantes; y problemáticas referidas al barrio, como la propuesta de reurbanización o la falta de servicios públicos. También se tratan cuestiones que hacen a las problemáticas del sistema educativo en general y se definen posicionamientos respecto del contexto.

Fue en una asamblea entre estudiantes y docentes que se definió el nombre de nuestra institución. Dora Acosta fue maestra en la Villa 31, militante del peronismo de base, desaparecida durante la última dictadura militar. En su nombre –y en nuestro nombre– se inscribe también la necesidad de darle identidad a aquellos compañeros detenidos-desaparecidos. Traerles al presente desde sus luchas, la tarea política y educativa que encarnaban. La potencia y convicción de la presencia de Dora Acosta posibilitó que la calle donde funciona la institución lleve su nombre. Dora Acosta, mujer, maestra y militante ¡presente, ahora y siempre!

Por ello, en cómo nos nombramos se condensa nuestra identidad, que se inscribe en la lucha histórica del barrio, que supo decirle no a las topadoras y resistir; la lucha de Mugica por la urbanización y la justicia social; la memoria y la verdad por los 30 mil compañeros desaparecidos en la última dictadura militar. Y, por otra parte, visibilizar el rol sumamente protagónico de las mujeres en el sistema educativo.

En segundo lugar, entendemos que para que exista el derecho no solo tiene que existir la institución, sino también una construcción cotidiana colectiva con preguntas, problematizaciones y ensayos de experiencias. Se tiene que ir construyendo día a día para garantizar la asistencia y el aprendizaje. Es por eso que la propuesta organizativa del profesorado fue tomando ciertas singularidades.

En el horario de cursada tenemos un espacio de cuidados para hijes de las personas que cursen. La propuesta de este espacio se sustenta en la perspectiva de la ESI, ya que permite a las estudiantes madres poder continuar con sus estudios sin que su condición sea un obstáculo.

De esta forma, nuestro posicionamiento político pedagógico feminista se expresa en la propuesta organizativa de la institución a través del espacio de cuidado y por la propia existencia del Dorita en el barrio, ya que es la posibilidad real de que mujeres, madres y trabajadoras puedan habitar el espacio público y soñar con ser profesionales. Además, más allá de sostener desde la currícula la materia Educación Sexual Integral, trabajamos por la transversalización de la ESI en todas las instancias formativas. Las asambleas que nombramos en el punto anterior son otro espacio feminista, ya que tomar la palabra, tener voz, es una de las principales cuestiones que propicia; las mujeres diciendo y expresándose, habitando los espacios como públicos.

A su vez, las estudiantes son en su mayoría migrantes, egresaron del nivel secundario en sus países de origen. Para poder inscribirse como alumnas regulares en el profesorado de educación primaria deben convalidar el título, lo cual requiere un trámite cuyo costo es muy elevado. Desde la institución nos organizamos para recaudar dinero y que puedan regularizar su situación convalidando el título. En el Dorita no vale el *sálvese quien pueda*. Por eso, en tercer lugar, entendemos que formar(nos) docentes implica construir una

propuesta que garantice la calidad educativa, para lo cual es importante incorporar la perspectiva de interculturalidad.

Entendemos que la calidad educativa no debe pensarse desde una perspectiva estandarizada y que es necesario concebirla de la mano de la inclusión y una perspectiva de derechos y participativa. En ese sentido, para nosotres la calidad educativa está en la transversalización de la ESI, en la construcción de espacios donde se aborden problemáticas de aprendizajes –por ejemplo, la lectura o la escritura–, en el trabajo colectivo y la circulación de la palabra (en clases, en asambleas, en reuniones, en parejas pedagógicas). Una educación de calidad implica construir espacios de aprendizaje contextualizados y una institución que no se enquisten en la propia experiencia, sino que sea parte de un sistema educativo de formación amplio, aportando y posibilitando la transformación de ese sistema en pos de su democratización.

Bibliografía

- Birgin, A. (2013). ¿Serán profesores? Aportes a los debates actuales en torno de la formación docente en Argentina. *Pasar la Palabra*, vol. 6, pp. 2-6.
- Birgin, A. (2019a). *Formación docente e igualdad en Argentina: políticas públicas en disputa*. XIV Congreso Nacional de Ciencia Política La política en incertidumbre. Reordenamientos globales, realineamientos domésticos y la cuestión de la transparencia, organizado por la Sociedad Argentina de Análisis Político y la Universidad Nacional de San Martín, San Martín, 17 al 20 de julio de 2019.
- Birgin, A. (2019b). La reconfiguración de la formación docente en Argentina y la propuesta de Unicaba. En Saforcada, F. y Feldfeber, M. (comps.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI: miradas desde Argentina* (1a ed., pp. 237–246). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11357>
- Birgin, A., Moscato, P. e Ingratta, A. (2019). *¿Nuevos escenarios en la formación docente? Un análisis desde la normativa y las voces de los y las estudiantes*. II Jornadas de sociología. UNMdP.

- Cappellacci, I.; Guelman, A.; Loyola, C.; Palumbo, M. M.; Said, S. y Tarrío L. (2018). Disciplinar indómitos y acallar inútiles. La educación popular y las pedagogías críticas interpeladas. En Guelman, A.; Salazar, M. y Cabaluz, F. (eds.), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: Corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI*, pp. 27-42. CLACSO.
- Cano, D. (1985). *La Educación Superior en Argentina*. FLACSO/CRESALC/UNESCO.
- Charovsky, M. M. (2013). *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, Provincia de Buenos Aires* [Tesis de maestría]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- De Marco, L. (2020). Residencia docente y territorios. La selección de escuelas asociadas en la formación de profesores/as para la obligatoriedad de la escuela secundaria. En Orce, V. y Frechtel, M. (comps.), *¿Qué investigan los/as investigadores/as en formación? Producciones en el campo educativo*, pp. 209-234. EFFyL.
- Ezcurra, A. M. (2019). Educación Superior: Una masificación que incluye y desigual. En Ezcurra, A. M. (comp.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: Tendencias y políticas en Argentina y América Latina*, pp. 21-52. UNTREF.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Estado y Políticas Públicas*, vol. 7, núm. 13, pp. 19-38.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: Experiencias educativas de movimientos sociales*. CLACSO.
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina (MOCASE-VC)*. El Colectivo.
- Michi, N. (2012). Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros. Finnegan, F. (comp.), *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*, pp. 131-180. Aique.
- Resnik, N. (2022). *Los procesos de subjetivación político pedagógica en los Profesorados Populares. Un estudio de dos experiencias en la CABA* [Tesis de Maestría]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. UNGS/ IEC-CONADU.
- Tapia, L. (2008). Movimientos sociales, movimientos societales, los no lugares de la política. *Política salvaje*, pp. 53-68. CLACSO.

- Thisted, S. y Fontana, A. (2016). Políticas socioeducativas: Inclusión-ampliación cultural. Marco Político, Clase 5. Especialización docente de nivel superior en políticas y programas socioeducativos. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Thwaites Rey, M. y Ouviaña, H. (2018). El ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina: Auge y fractura. *Estados en disputa: Auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina*. El Colectivo/ IEAL/ CLACSO.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Veleda, C. (2016). Intervención en la Reunión de la Comisión de Presupuesto y Hacienda. Honorable Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 11 de octubre.

¿Qué aprendizajes te llevas de tu paso por el Dorita?

Hace un par de años encontré un trabajo que hice acá y me puse a leer y decía “no puedo haber escrito esto”. No tenía coherencia, no encajaba...Y ahí me pongo a pensar todo lo que avancé y lo que me deconstruí y construí en el profesorado. A veces me dicen “cambiaste un montón, porque empezaste a estudiar cambiaste un montón”. No es que cambié, sino que salieron a flote las ideas que tenía. Me crié en una sociedad muy conservadora, con los mandatos muy marcados... “hay que ser tranquila, no hay que ser problemática, no hay que cuestionar nada”, entonces salieron a flote esas ideas que tenía, que las construí porque mi mamá me las enseñaba pero no salieron a flote porque era muy censurada y muy sumisa. Y ahora no.

Mirta Tinte, estudiante

Primero que vas a ser docente pero en un contexto colectivo, que tiene que ver con aprender el contexto, el contexto donde vas a trabajar y entenderte como un trabajador o una trabajadora. Y entre eso de dar una lucha colectiva. [...] O sea, que el rol docente no solamente es dar el aula sino también decidir cuándo tenés que parar, por qué vamos a parar y que sea una decisión colectiva. [...] es una forma de defender la educación pública. Y entendernos también que en el Dorita estábamos en un profesorado que iba a ser reconocido y que es reconocido con un título de privado, pero nosotros reconocemos y garantizamos la educación pública.

Eduardo Basanisi, estudiante

El trabajo colaborativo, el trabajar en pareja pedagógica es lo que más extraño en todos mis otros trabajos. [Risas] en otros profesorados es como un trabajo muy individual, y acá en el Dorita eso no pasa. Más allá de lo que comparto con mi compañera, con mi pareja pedagógica, pensamos junto con las otras parejas del área de matemática [...] vemos y revisamos, creo que eso sí transformó mi práctica, ¿no? Es algo concreto que intento trasladar a mi trabajo en otros espacios pero que no tiene la misma resonancia, ¿no?

Romina Formento, docente



2018, clase con Merieu, aula 108, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. El aula 108 de la Facultad de Filosofía y Letras tiene en una de sus paredes un mural con fotos de los detenidos desaparecidos de la facultad en la última dictadura cívica militar. Allí está Dora Acosta.

Parte 2. Experiencias

Ponerse el guardapolvo: perspectivas y oportunidades de las prácticas

Alejandra Kotin, Silvina Martínez, Amalia Courvoisier, Laura Edith Varela, María Belén Videla y Jorge Ghera

“¡Bueno, entonces nos encontramos el lunes a las 8 en la puerta de la escuela así entramos todes juntas!” “¡Y no se olviden del guardapolvo!”

Esos guardapolvos que algunes eligieron cuidadosamente, adornados con aguayo, guardas, colores, al modo de ponchos que reparan del polvo, que no encorsetan como los guardapolvos “de antes”, que dejan libres los brazos para el abrazo, con grandes bolsillones que contienen todo lo que les niñes puedan solicitar.

Las modas y los modelos cambian, pero el guardapolvo blanco, como dice Pablo Pineau (2008) en *Aseo y presentación. Un ensayo sobre la estética escolar*: “rápidamente se volvió sinécdote de la escuela pública, de sus rituales y de sus promesas. La simbolizó como pocos: su presencia destilaba igualdad, homogeneidad, inclusión, imposición [...] Es un héroe postrero de aquellos paraísos perdidos que alguna vez supimos conseguir”. Y, para les estudiantes del Dorita, es la materialización de su llegada al lugar deseado y también

temido, hacer pie en la escuela, posicionarse frente a un grupo de alumnes, comenzar a dar clases.

Pero ¿qué significa ponerse el guardapolvo? ¿Qué dimensiones abre tanto para les docentes de práctica como para les estudiantes practicantes?

Somos de un barrio humilde pero por sobre todo muy luchador. Vemos oportunidades donde quizás otros no las ven. Sabemos cómo es vivir en un barrio como este [barrio Padre Carlos Mugica] donde suceden muchas cosas. Creo que el hecho de vivir y al mismo tiempo estudiar, estar formándonos en un lugar que muchas veces es olvidado y hasta desprestigiado por ciertos sectores de la sociedad, nos da una perspectiva diferente. Desde acá sentimos que todo se puede y tratamos de transmitir lo mismo. No importa de dónde venimos, nuestras condiciones, las oportunidades están y hay que aprovecharlas, hay que seguir, todos tenemos capacidades y podemos llegar, no somos menos que nadie, nadie es menos que nadie.

Albert Fernandez, estudiante

Antes de ponerse el guardapolvo... Condiciones y posibilidades

El ISFD Dora Acosta es, como ya se viene diciendo, un instituto formador que, si bien sigue los lineamientos de los planes de estudio en vigencia, tiene la particularidad de estar inserto en un barrio que agrega, a la ya compleja propuesta de las prácticas docentes que presenta el plan de estudios, algunas circunstancias que nos interpelan a la hora de implementar las ofertas específicas para nuestro alumnado. Es evidente que la formación necesita del proceso de las

prácticas, se aprende a hacer haciendo, a enseñar, enseñando y resignificando la experiencia desde las teorías.

Como ya se mencionó, la composición del estudiantado del Dorita es mayoritariamente femenina, por lo que atender a las familias, a los hijos, sostener tareas de cuidado, trabajar y estudiar es un desafío que acompañamos con mucha atención. Nuestro alumnado nos desafía a pensar cómo organizar las trayectorias de las prácticas, qué proponerles para cumplirlas en las condiciones reales de sus posibilidades.

Desde los planes de estudio, el proceso de prácticas está pensado para una generalidad de estudiantes, para un todo homogéneo, como si todos los alumnos que deciden emprender la formación docente dispusieran de un tiempo vacío, vacante, para ser llenado por la experiencia de las prácticas a contraturno, sin considerar la diversidad de trayectorias, condiciones y contextos de vida.

Es por esto que, desde el Dorita, acompañamos y sostenemos a todos los estudiantes en el momento en que, al iniciar el camino de las prácticas, tienen que enfrentar difíciles decisiones entre dicho proceso que les conduce hacia el objetivo deseado y la vida familiar, la vida comunitaria y la vida laboral.

Por un lado, les ofrecemos un *espacio de cuidado* para los hijos mientras las madres y/o padres están cursando. Y, también, les respaldamos en las decisiones que deben tomar frente a la vida laboral, buscando alternativas de escuelas y turnos para las prácticas, intercediendo frente a empleadores poco comprensivos, ayudando en la búsqueda de trabajos alternativos que les liberen tiempo para la cursada, entre otros.

La mayoría de los estudiantes del Dorita somos padres de familia y como tales tenemos responsabilidades muy grandes. En mi familia, dependemos casi exclusivamente de lo que

gano en mi trabajo para sobrevivir, no tenemos otra fuente de ingreso. Y como estoy lejos de mi lugar de trabajo no puedo trabajar ni medio tiempo, tuve que faltar un mes sin goce de sueldo. La manera en que lo resolvimos fue ahorrar de antemano para no quedarnos totalmente desprotegidos.

Albert Fernandez, estudiante

Las dificultades que se presentan a la hora de hacer las prácticas en cuanto al trabajo es, en principio, ver los horarios en que pueda cumplir tanto en la práctica como en el trabajo, hablar con mis compañero/as y con el jefe para cumplir en este caso el horario de la tarde y poder cumplir en el trabajo, sin que les perjudique mi ausencia y así tener la oportunidad de hacer las prácticas.

Thelma Soria, maestra recibida en el ISFD Dora Acosta

Lo más difícil de las prácticas es en el ámbito laboral, porque tenés que renunciar a un trabajo que probablemente te acompañó durante muchísimo tiempo, por algo que sabés que va a ser para mejor. Es cerrar una etapa, es renunciar a la persona que fuiste para ser otra nueva. Son muy pocos los trabajos que te permiten tomarte licencias largas mientras estás estudiando o haciendo la residencia. En ocasiones muchas compañeras tienen que hacer sus prácticas durante la mañana, combinar su trabajo a la tarde reponiendo horas y estudiar a la noche. La incertidumbre respecto de cómo va a estar tu familia, si una sola economía va a poder resistir esos meses y que en el proceso nadie salga perjudicado. Claramente se necesita el apoyo de la familia, pero sobre todo la comprensión. A veces se vuelve complejo explicar a la familia todos los miedos, temores, angustias, preocupaciones y estrés por los que se pasa y que genera hacer prácticas, que no todos los días

son buenos. Y que probablemente no estarás en casa durante todo el día y que llegarás a la noche. Cambia la organización familiar, los roles se modifican y las responsabilidades sobre el manejo del hogar cambian, los familiares saben de manera intuitiva que algo o alguien se está transformando y acompañan de manera directa o indirecta esa situación. Papás, mamás, esposos o esposas ayudan de manera activa e indirecta en las prácticas o residencia, ya sea cortando fotocopias, realizando afiches o inclusive diseñando algún juego didáctico, ellos y ellas están presentes y acompañan.

Talía Maldonado, maestra recibida en el ISFD Dora Acosta

Antes de ponerse el guardapolvo... A deconstruir

Hay recuerdos que nos marcan, aquellos que no se van, que siguen latentes porque significaron algo en nuestras vidas. Mi escuela primaria fue tradicional.

Albert Fernandez, estudiante

La cultura del silencio que prevalecía en ese entonces en las escuelas estaba cargada de calificativos y prejuicios infundados.

Talía Maldonado, maestra recibida en el ISFD Dora Acosta

Era sentarse bien, como una señorita, hacer la fila de menor a mayor.

Thelma Soria, maestra recibida en el ISFD Dora Acosta

Copiábamos consignas y las contestábamos por medio de libros, fotocopias y computadoras. Siempre todo lo que

aprendía me lo memorizaba, porque no llegaba a entender los contenidos.

Milagros Arroyo, maestra recibida en el ISFD Dora Acosta

De esa escuela recuerdo los castigos. La figura que representaba el o la docente o algún directivo no solo inspiraba respeto sino también representaba cierto temor.

Albert Fernandez, estudiante

El castigo era no salir al recreo o pararse al fondo del aula y mirar contra la pared mientras los demás seguían con las clases, cuando había que resolver problemas matemáticos el profesor realizaba preguntas y si no las respondíamos bien nos tiraba desde su escritorio con el borrador de pizarra o nos tenía horas parados al frente del pizarrón hasta resolver el problema.

Thelma Soria, maestra recibida en el ISFD Dora Acosta

Una experiencia que marcó mi trayectoria escolar fue la dificultad con la lectura, la escritura y la oralidad. Por alguna razón que aún busco en mis pensamientos y recuerdos no lograba unir las sílabas a pesar de estar tardes enteras memorizándolas. Al cerrar un libro, me encontraba derrotada, con una enorme frustración y una gran impotencia.

Talía Maldonado, maestra recibida en el ISFD Dora Acosta

Tenía diferente proceso de aprendizaje que los demás, me costó muchísimo y era la que estaba atrasada. No estuve alfabetizada hasta que estuve en 6 o 7 grado.

Milagros Arroyo, maestra recibida en el ISFD Dora Acosta

Desde el Dora Acosta nos proponemos que las prácticas docentes sean un espacio de formación continua, donde los estudiantes puedan llevar al aula en la que desarrollen sus prácticas tanto los enfoques pedagógicos y contenidos del diseño curricular en vigencia como también las formas emancipadoras que promovemos desde el inicio de la formación.

Estas formas residen principalmente en la deconstrucción de las prácticas educativas que cada uno de nuestros estudiantes trae en su mochila a partir de sus biografías escolares, como de sus diversos recorridos por las instituciones familiares, comunitarias, barriales que transitan. Esas biografías diversas, esos recuerdos presentes pero también inconscientes que residen en cada cuerpo, son un primer insumo fundamental en el trabajo que nos proponemos en el espacio de las prácticas.

A partir del trabajo reflexivo llevado a cabo en el espacio de los talleres, esas biografías individuales que, a través de un delicado trabajo de hilván se van sumando una a una desde su diversidad, arman un tejido conjunto que toma fuerza desde la deconstrucción de los orígenes hacia la construcción de un nuevo docente, de un nuevo perfil colectivo que es el que nos proponemos en el Dorita.

Este trabajo de deconstrucción se va generando a partir de la convocatoria permanente a la participación activa y comprometida de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, a partir de alentarles a expresar sus ideas, a desafiarlos a sí mismos, a ir más allá y a disponerse a compartir y debatir sobre sus propios saberes construidos a partir de sus experiencias vividas, a partir de sus conocimientos teóricos, a partir de sus producciones.

Este proceso de deconstrucción a través de una práctica razonada y responsable se da desde el inicio de la formación en todos los espacios, no solo en el de las prácticas, aunque este sea el espacio privilegiado.

A su vez, esta convocatoria a la participación, a la toma de decisiones, a la autonomía, se promueve también desde el dispositivo de la Asamblea Mensual de Estudiantes y la Asamblea Mensual de Estudiantes y Profesores. Estas se realizan en el horario de clases, rotando el día de la semana, favoreciendo este espacio como fundamental para la construcción colectiva del docente emancipado que nos convoca. El proceso de reflexión permanente les prepara a su vez para enfrentar las situaciones que se les presenten, con autonomía, compromiso y pasión.

En las prácticas pude observar que el espacio que comparten tanto docentes como estudiantes se da en un ambiente de comprensión entre el uno y el otro, principalmente, desde la figura del maestro/a hacia sus estudiantes.

Albert Fernandez, estudiante

La nueva perspectiva adquirida ahora con las prácticas es que no hay castigos, hay otra forma de resolver las situaciones de aprendizaje, de acompañar, explicar las veces que sea necesaria la consigna para que sea entendida, la puesta en común, participar de forma activa sin tener miedo a equivocarse.

Thelma Soria, maestra recibida en el ISFD Dora Acosta

Con las prácticas me di cuenta de que hay diferentes recursos didácticos, herramientas para abordar todos los contenidos. Se aprende por medio de las experiencias, observaciones y sentires.

Milagros Arroyo, maestra recibida en el ISFD Dora Acosta

Al iniciar las prácticas en la escuela asignada, estaba inundada de dudas y preguntas. Pero la experiencia de otros docentes ha silenciado esos temores y pensamientos.

Talía Maldonado, maestra recibida en el ISFD Dora Acosta

Con el guardapolvo puesto... las prácticas en contextos colaborativos

Una de las herramientas privilegiadas en el Dorita es la *pareja pedagógica*; todos los espacios curriculares y todas las materias se dictan con esa dinámica. Creemos fervientemente en las virtudes de esta forma de trabajo, ya que nos da a los docentes una dimensión novedosa y necesaria desde el acompañamiento, el intercambio, la socialización de la práctica en el dictado de cada materia, en la materialización del trabajo con otros, del trabajo colaborativo, de la articulación de diversidad de perspectivas en la tarea de enseñar. A su vez, a partir de su poder formativo y performativo, este formato se transforma en un modelo para los estudiantes, ya que somos conscientes de que la manera en que enseñamos enseña más que lo que decimos o predicamos acerca de la enseñanza; por eso alentamos esta forma de trabajo para todos dentro del Dorita.

En las primeras experiencias de las prácticas, en los talleres III y IV, los estudiantes tienen la oportunidad de poner a prueba el ejercicio del trabajo en pareja pedagógica, aprovechando las posibilidades que este dispositivo proporciona, especialmente en esta primera oportunidad tan conmovedora que es dar los primeros pasos en la enseñanza. A su vez, los apoyos en esta experiencia, que se profundizan en los talleres V y VI, se complementan con una docente por cada área, que funciona como una asesora que los acompaña

en la producción de cada secuencia o proyecto que implementarán en las aulas. De esta manera se genera un *trípode educativo* entre el docente de prácticas, el tutor/asesor y el vértice más importante, los estudiantes. Este dispositivo en ocasiones puede transformarse en uno de cuatro patas, cuando el docente del aula se incorpora a la relación y participa acompañando las prácticas. Lamentablemente, no todos los docentes presentan esta predisposición, generando en algunas oportunidades verdaderos obstáculos en la experiencia de los estudiantes. Aun así, cuando los docentes de grado se interponen entre los practicantes y la posibilidad de que la práctica sea una buena experiencia, aprovechamos esta situación, en principio y en apariencia negativa, y la problematizamos mediante la reflexión y el debate para que, a través del análisis, también se transforme en un insumo para el aprendizaje y para la construcción del docente que cada uno quiere ser.

Ser practicante no es tarea fácil, se viven situaciones difíciles de comprender, porque estás descubriendo la escuela desde la práctica y desde las vivencias diarias, dejando el idealismo y la teoría de lado. Se torna un tanto estresante, porque suceden situaciones específicas que uno no puede resolver *a priori* y tiene que depender de otro.

Creo que la parte más compleja es cuando estás planificando, puede ser una secuencia como un proyecto. Porque te podés encontrar con diferentes puntos de vista sobre la enseñanza, la didáctica y el aprendizaje, y coordinarlos suele ser difícil para el practicante. Escuchás recomendaciones dadas por la profesora de taller, del mismo modo debés tomar en cuenta las sugerencias de la maestra de grado respecto del contenido.

Durante el proceso de taller siempre me dije que era una paloma mensajera entre la maestra de grado y las docentes de taller.

Talía Maldonado, maestra recibida en el ISFD Dora Acosta

De la mano de las prácticas en pareja pedagógica, también implementamos la *observación entre pares*. Esta consiste tanto en la observación a le compañere de la pareja pedagógica en Taller III y IV como a les compañeres que realizan sus prácticas en otros grados en Taller V y VI. Estas observaciones incluyen una devolución a le compañere y luego se analizan en el taller. En el trabajo de análisis se incluye también la observación del docente de prácticas y, si hay predisposición, la observación del docente del grado. Este espacio de reflexión es muy rico, ya que profundiza en lo ocurrido en la práctica desde diversas aristas y perspectivas, y profundiza el conocimiento sobre las condiciones del enseñar. Así se va elaborando el conocimiento tanto desde la propia práctica –ya que para aprender a hacer algo y poder hacerlo bien se necesita practicarlo–, pero también desde el pensarla, sentirla y articulándola con la teoría, que la resignifica sin separar el saber del hacer ni el conocimiento de la acción.

Todos estos elementos abonan, al llegar al final del período de prácticas, la posibilidad de encarar procesos de *autoevaluación* cada vez más complejos, enriquecidos por todos estos aportes.

Con el guardapolvo puesto... una nueva mirada

Abrir la mirada es otra de las propuestas que movilizamos desde las prácticas. Lo hacemos desde la propuesta de la escritura –una vez que entran en la escuela asociada a las prácticas– de *crónicas* diarias. Para la escritura de estas crónicas,

que son a mano alzada, no se convoca solo la mirada, sino también la búsqueda. La idea no es realizar un registro fiel, sino que se propone una escritura espontánea desde un dejarse impactar por la vida cotidiana de la escuela en cualquiera de sus dimensiones, ya sea dentro del aula, en el proceso de enseñanza, en las intervenciones docentes, en la convivencia, o en los pasillos, patios, puerta, carteleras, paredes. Es un dejarse penetrar, un conmoverse que permita otra perspectiva para revisar, reflexionar y deconstruir las naturalizaciones que les estudiantes traen de sus biografías, sus imaginarios, sus prejuicios o convicciones. El ejercicio de realizar estas crónicas pone a jugar estrategias de observación que permiten indagar, develar, descubrir, para comprender la complejidad escolar que se tiene que conocer y en la que se actuará.

Las crónicas se leen y comentan en el taller con el propósito tanto de revisar escrituras –empezar un proceso de documentación de la experiencia– como de repreguntar y abrir las sensaciones que les impactaron a la posibilidad de encuadrarlas en marcos teóricos explicativos de esas situaciones escolares y así comprenderlas, encontrar alternativas de resolución, de cambio, de intervención o de búsqueda.

A su vez, el objetivar las observaciones a través de la escritura, se va desarrollando una distancia de la situación que permite analizarla, para volver así a una práctica enriquecida y a una mirada más atenta y pertinente.

Desde el Dorita, tenemos una mirada popular, inclusiva, que nos impulsa a pensar en el otro/a. El enfoque de enseñanza que se imparte en el Dorita es constructivista.

Albert Fernandez, estudiante

Desde el Dorita aprendí muchísimas cosas. Ser docente no es estar al frente de un pizarrón y mandar a los chicos. El Dorita me enseñó que se enseña mediante diferentes miradas. Siempre con respeto, mediante diferentes recursos, que no todos los estudiantes tienen el mismo ritmo ni proceso de aprendizaje y que se trata de comprenderlos.

Milagros Arroyo, maestra recibida en el ISFD Dora Acosta

Desde el enfoque del Dorita, tenemos otras miradas en cuanto a las estrategias de enseñanza, por ejemplo, realizar puestas en común de forma participativa, no dejar a un lado a los estudiantes que saben más y a los que no saben nada, ni mucho menos etiquetar a los/as estudiantes, sino abrir el espacio para que puedan cuestionar algún tema y abrir el debate, acompañar, generar confianza para que los alumnos no tengan miedo a preguntar, entre otras.

Thelma Soria, maestra recibida en el ISFD Dora Acosta

Con el guardapolvo puesto... llevamos el Dorita a las escuelas

Seleccionar la escuela para realizar las prácticas nos interesa especialmente. La búsqueda se da tanto en escuelas –de gestión estatal como privada– dentro del barrio como afuera. La diversidad de experiencias que se dan en cada escuela es parte también de la propuesta. Es muy conmovedor y fuerte cuando los estudiantes son reconocidos como vecinos del barrio, así como son relevantes las diferencias que encuentran cuando salen a otras escuelas.

Una vez en la escuela, cada estudiante comienza su recorrido llevando al aula no solo las secuencias planificadas, sino también las formas emancipatorias que construimos desde

los talleres; formas que constituyen modos de relacionarnos y de resolver los conflictos, como las asambleas, la escucha atenta y la intervención sobre situaciones diarias.

No siempre encontramos dentro de las instituciones educativas el enfoque del Dorita, lo que puede ser un poco difícil de asumir porque chocan las expectativas de lo que deberían ser las escuelas y lo que en realidad son. Solemos idealizar la educación cuando estamos como practicantes, porque lo raro y lo contradictorio es que dentro del Dorita lo que se dice en palabras se materializa en hechos.

El Dorita prima por respetar, garantizar y proteger el derecho de educar y aprender, de pensar desde lo colectivo y no desde lo individual; [creemos] que desde la organización y el diálogo continuo se construyen grandes soluciones y que la educación se construye y se hace entre todos, por lo cual, trabajar en conjunto, en parejas pedagógicas desde el compañerismo y en pos de un bien mayor es lo que pasa adentro del Dora, pero cuando ingresás a una escuela no siempre se manejan bajo esos lineamientos, lo que se vuelve difícil de comprender. Esto no quiere decir que en todas las escuelas no se trabaje bajo la lógica del Dorita, pero sí hay una gran mayoría de escuelas, donde prima el individualismo, la falta de diálogo, escucha y comprensión.

Talía Maldonado, maestra recibida en el ISFD Dora Acosta

Si estoy en una escuela que no tiene el enfoque que a mí me marcó el Dorita, intento buscar otros colegas que piensen o interpreten la realidad de manera similar. Sabemos en nuestros adentros que no vamos a poder transformar esa gran estructura dura y rígida que es el sistema educativo, pero si sumamos voluntades por lo menos vamos a intentar

cambiar algo, no sé si todo, pero algún aspecto particular posiblemente sí.

Otra estrategia que uso es enseñarles y transmitirles a estudiantes el trabajo colectivo, el respeto mutuo, el uso de la palabra y también trabajamos con asambleas, que personalmente considero que es una herramienta extraordinaria.

Talía Maldonado, maestra recibida en el ISFD Dora Acosta

Lo que pude observar en las prácticas es que lo tradicional todavía pesa mucho, es como una carga muy difícil de modificar. Creo que en este punto hay muchas cosas que analizar del porqué sigue sucediendo. Se cae en la monotonía de hacer siempre lo mismo, de repetir las actividades, de poner en el pizarrón algunas consignas para que copien los chicos y resuelvan, sin hacer puestas en común en ningún momento de la clase.

Albert Fernandez, estudiante

Es muy escaso que en las escuelas trabajen desde este enfoque. O mejor dicho, solo algunos docentes trabajan desde este enfoque. Cuando no se encuentre el trabajo desde el enfoque del Dorita, como practicante lo que podemos hacer es generarlo.

Thelma Soria, maestra recibida en el ISFD Dora Acosta

Con el guardapolvo puesto... somos docentes en construcción

Finalmente, desde el lugar de profesores de práctica buscamos acompañar a les estudiantes con un sostén tierno pero firme durante todo el vertiginoso proceso de las prácticas,

que les introduce en un remolino de actividades, sensaciones, responsabilidades, incertidumbres, miedos, frustraciones y gratificaciones.

Desde este lugar de acompañamiento y enseñanza nos esforzamos en que les estudiantes puedan, a pesar de lo exigente de esta etapa, disfrutar y aprovechar de la oportunidad de profundo aprendizaje e integración de lo aprendido que implican las prácticas. Estas son un momento imprescindible para confirmar la elección de ejercer una tarea que, como tal, les brinde el placer de ser protagonistas necesarios del aprendizaje de las infancias.

Yo quiero ser un maestro “querido” no solamente por los/as alumnos/as, sino por la institución en general. Quiero contribuir a realizar ese uniforme del maestro/a que en los últimos tiempos fue muy pisoteado por algunos políticos y medios de comunicación, que de alguna manera terminan influyendo en el modo de pensar de la sociedad. Soy consciente de que los/as maestros/as y la escuela forman parte fundamental del desarrollo cultural, económico y social de nuestras vidas.

Albert Fernandez, estudiante

Desde que comencé mis prácticas siempre tuve en claro que quería ser una docente dinámica no tradicional, poder generar vínculos de confianza con todos los chicos.

Milagros Arroyo, maestra recibida en el ISFD Dora Acosta

Busco ser una docente que aprenda de manera colectiva de las experiencias de otros/as colegas y, de manera individual, en mi práctica docente intento cometer el menor error posible, pero comprendí que siempre que se dan los

primeros pasos, el error se convierte en nuestro compañero y con él aprendemos.

Talía Maldonado, maestra recibida en el ISFD Dora Acosta

Las prácticas me ayudaron muchísimo a construir qué docente quiero ser, me brindaron muchas herramientas, recorrí varias escuelas y observé las clases de docentes de grado, de las que tomé algunas estrategias de enseñanza y otras, no. La docente que quiero ser es la que acompaña en el aprendizaje a cada estudiante. Tomarme el tiempo de explicar y acompañar a cada uno/a, no dejar de lado a los/as estudiantes que están atrasados o adelantados, generar espacios de confianza, disfrute e interés dentro y fuera del aula en diferentes temáticas de enseñanza. La docente que quiero ser sigue en construcción.

Thelma Soria, maestra recibida en el ISFD Dora Acosta

La enseñanza de las Ciencias Sociales desde el enfoque de la Educación Sexual Integral en la formación docente, entre tradiciones y oportunidades

Soledad Malnis Lauro y María Belén Videla

Aquí se retoman algunas propuestas de actividades ideadas por estudiantes de la asignatura Enseñanza de las Ciencias Sociales III, en el marco de la consigna del primer parcial. Con ella se busca poner en diálogo las Ciencias Sociales, la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Educación Sexual Integral (ESI). Nos proponemos aquí, entonces, principalmente que cobren visibilidad los trabajos realizados por los futuros docentes en tanto recursos didácticos, ubicándolos en su encuadre formativo e institucional, y destacando insistencias, particularidades y desafíos.

Inicialmente desplegamos cómo se desarrolla la materia a lo largo del cuatrimestre, explicitando los temas que se abordan y la manera en que imbrican la ESI, las Ciencias Sociales y su didáctica. Seguidamente, compartiremos algunos trabajos realizados por los estudiantes. Luego pondremos en común algunas reflexiones sobre el recorrido tanto desde nuestra experiencia en tanto docentes como desde la de algunos de los estudiantes que fueron parte del proceso. Finalmente, arriesgamos algunas ideas.

Escenas de una experiencia de articulación entre la ESI y las Ciencias Sociales en la formación docente

La asignatura Enseñanza de las Ciencias Sociales III es una materia correspondiente al tercer año de la formación del profesorado para el nivel primario y es correlativa con las enseñanzas de las Ciencias Sociales I y II y Didáctica II. Considerando la articulación entre estas tres asignaturas, esta tercera comprende 3 ejes temáticos.

El primer eje aborda la memoria y la historia, los motivos y objetivos que llevan a las sociedades modernas a recordar su pasado y los sentidos que adquieren en la educación de nivel primario. En esta línea, se profundiza el trabajo sobre las efemérides y los actos escolares con el propósito de reconocer las primeras como un momento particular del acto educativo y de la formación de identidad. Esto genera una oportunidad para problematizar la figura del héroe y su preponderancia en las efemérides y en la historia. Asimismo, encaramos algunas articulaciones entre la ESI y las Ciencias Sociales, tanto en términos epistemológicos de la historia y la geografía como en cuanto a los distintos enfoques, sujetos y objetos para su abordaje pedagógico en la escuela. También buscamos familiarizar a los estudiantes con el diseño curricular y los lineamientos de la ESI para primaria. El abordaje de este eje cierra con la elaboración del primer parcial.

El segundo eje de la materia aborda el estudio de la historia reciente en la escuela y, los recursos y estrategias para su enseñanza. Se realiza un recorrido por la historia mundial y nacional del siglo XX corto (Hobsbawm, 1998) y luego se focaliza en los procesos autoritarios y la última dictadura cívico-militar en Argentina. Se puntualiza en aspectos de la militancia y en el rol de las mujeres durante la dictadura en tanto actrices y presas políticas, y defensoras de los derechos humanos, desde la búsqueda de sus hijos y nietos. Se trabaja

con testimonios como recurso didáctico en las aulas, retomando nociones de epistemología feminista de la Historia. También se focaliza en identificar aspectos de la cultura censurados durante la dictadura, particularizando en los cuentos prohibidos, para abordar la modalidad de trabajo didáctico con la historia reciente. Finalmente, se trabaja la cuestión Malvinas en la identidad argentina y sus diferentes abordajes pedagógicos, a la vez que se considera la crisis de la última dictadura cívico-militar y la guerra de Malvinas, haciendo foco en el rol de las mujeres en ella a través de testimonios de algunas participantes.

El tercer eje aborda lo rural y lo urbano, recuperando los recursos naturales, los flujos migratorios y los espacios productivos. Trabaja sobre las transformaciones y permanencias del modelo agroexportador hasta mediados del siglo XX, los fenómenos de conformación poblacional a partir de los procesos migratorios y se focaliza en el rol de la mujer en el mercado de trabajo durante el modelo agroexportador. Asimismo, se desarrollan los abordajes y enfoques de los espacios rurales y urbanos en el diseño curricular de la CABA de primaria.

Haciendo foco en el primer eje, una de las primeras cuestiones que abordamos refiere a las modalidades en que recuerdan haber atravesado la enseñanza de las Ciencias Sociales, los aprendizajes que pueden rememorar de ese recorrido, si surgían algunas complejidades. Generalmente este momento invita a introducir la idea de efemérides, que será luego profundizada.

En una instancia posterior, nos proponemos reconocer y cuestionar algunos aspectos epistemológicos de la Historia. Para ello, abordamos un recorrido sobre las diferentes corrientes historiográficas y su manera de encarar el estudio histórico. En ese recorrido buscamos contraponer diferentes versiones de un mismo hecho histórico, trabajando, por

ejemplo, con manuales, y esto nos invita a reflexionar sobre la epistemología de la Historia.

A continuación, profundizamos en el trabajo con las efemérides, buscando reconocerlas como momento particular del acto educativo y de la formación de identidad. Como mencionamos, es una oportunidad para identificar al héroe como figura preponderante de las efemérides y en la historia. Esto abre la puerta para introducir el enfoque de la ESI en las Ciencias Sociales, problematizar las corrientes históricas previamente abordadas desde una perspectiva de género y derechos humanos, e invitar a les estudiantes a familiarizarse con los lineamientos curriculares de la ESI para Nación y CABA. Al encarar esta tarea, consultamos a les estudiantes qué efemérides recuerdan y cómo las atravesaron en sus trayectorias educativas de primaria. Cabe aclarar aquí que muchxs de les cursantes no han realizado sus estudios en Argentina, por lo cual suelen mencionar efemérides de sus países de origen.

Seguidamente, nos proponemos reconocer diversas modalidades para llevar a cabo las efemérides en la escuela primaria. Con este objetivo, trabajamos con algunos de *Los cuentos de la tía Clementina*, identificando los aspectos que pueden trabajarse con cada uno, el grado en el que hacerlo, e invitando a producir una actividad con ese cuento. Finalmente, a partir del trabajo realizado con ellos, se propone como actividad realizar en clase una planificación para un acto escolar basándose en el diseño curricular y los lineamientos de la ESI.

Como producto de este primer eje se invita a realizar el primer parcial mediante una actividad individual y domiciliaria que consta de elegir una efeméride transfeminista y planificar su abordaje para algún grado. Esta actividad puede ser a nivel institucional, del aula o de la comunidad educativa. La efeméride debe conmemorar un hecho histórico

que reivindique los derechos de las mujeres o del colectivo LGBT+.

Algunas producciones de los estudiantes

Propuesta 1: Familias diversas - 17 de mayo, Día internacional de la lucha contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género

- » Grado: 5.º
- » Propósito general: generar un espacio-tiempo para contactar y reflexionar acerca de los diferentes modelos de familia.
- » Propósitos específicos:
 - › reflexionar acerca del modelo de familia que les niños tienen incorporado a sus emociones, sentimientos y pensamientos;
 - › promover la deconstrucción del modelo hegemónico de familia y de pareja, valorando la riqueza de la diversidad.
- » Contenidos: diversidad; modelo hegemónico de pareja y familia; deconstrucción de estos modelos en pos de la convivencia en diversidad.
- » Actividad:
 1. Inicio (15 minutos): exploración del espacio total a través de diferentes formas de caminar, juego de los estatus, posterior división en subgrupos.
 2. Desarrollo: cada subgrupo dramatizará una escena o un momento familiar (división de tareas en el hogar, casamientos, mudanzas, salidas familiares, nuevos integrantes en la familia, etc.); se analizará lo escenificado, promoviendo la reflexión acerca de qué tipos de familia aparecien-

ron y por qué no otros (una madre y tres hijos, abuelos y una nieta, dos mamás y un bebé, etc.) y buscando problematizar los estereotipos de familia y de pareja.

3. Cierre: después de analizar lo trabajado se pedirá a les niñes de cada grupo que dibujen en un afiche tipos de familias en la actualidad y luego reflexionaremos colectivamente sobre ello para pegarlo en la pared del aula.

Propuesta 2: 18 de marzo, Día de la Promoción de los Derechos de las Personas Trans

- » Grado 6.º
- » Propósitos:
 - › abrir instancias de diálogo para ofrecer a les niñes la posibilidad de valorar la sexualidad como un campo de crecimiento y realización personal para una vida más solidaria que atienda al cuidado de la salud integral;
 - › establecer en la escuela un marco que asegure la transición de información y la formación de actitudes frente a la sexualidad en un proceso de respeto;
 - › hablar de sexualidad no solo en términos de aspectos biológicos, sino de procesos psicológicos, culturales y éticos;
 - › legitimar el conocimiento y el respeto por la diversidad para evitar prejuicios y discriminación.
- » Contenidos: el cuerpo, derechos humanos.
- » Actividad: El docente muestra la imagen y pregunta: ¿Qué le pasará a Matías? (Está en la escuela y frente al baño mirando los carteles de niñes y no sabe a cuál ir).



Luego, les lee el cuento de Azucena Zarzuela: ¿Qué baño es el mío?

Matías siempre se sentía raro. Raro e incómodo. Donde mejor se sentía era en la soledad de su habitación. Solía cerrar la puerta para que nadie le viera. Y era entonces cuando con las sábanas de la cama se hacía un vestido con el que bailaba durante horas frente al espejo. No le gustaba ir al colegio, porque se sentía diferente, aunque tenía muchos amigos y se reía mucho con ellos. Sus compañeros del colegio sabían que Matías lo estaba pasando mal, pero no sabían cómo ayudarlo.

El peor momento del día era cuando Matías tenía que ir al baño en el colegio para hacer pipí. Siempre se quedaba indeciso frente a las puertas de los baños porque no sabía si debía entrar en el de las chicas o en el de los chicos. Matías sabía que era un niño. Como tal le vestía su mamá y era lo que todos le decían. Sin embargo, él envidiaba las faldas de sus amigas y su color favorito siempre había sido el rosa, aunque le daba vergüenza decirlo. Soñaba con que le regalaran muchas muñecas y que todos le llamaran Matilde.

En su interior se sentía como una niña y era lo que quería ser.

Fue Ana, su compañera de pupitre, quien le descubrió paralizado frente a las puertas del baño. Sin decir nada, Ana cogió de la mano a Matías y le guió al baño de las chicas.

A Matías se le iluminó la cara con una gran sonrisa.

Ana quería ayudar a su amigo. Por ello, decidió hablar con el resto de la clase y también con la directora del centro para que quitaran los carteles de los baños que delimitaban su uso a las niñas o a los niños. Desde entonces, en ambos baños, colgó un único letrero, donde ponía: “Neutro. Yo elijo lo que soy”.

Matías poco a poco fue perdiendo los miedos. Y gracias a la ayuda de sus amigos y de su familia dejó de ser Matías para convertirse en Matilde. Matilde ahora era una niña muy feliz porque al fin era lo que siempre había sentido ser: una niña.

A continuación, se promueve un debate a partir de las siguientes preguntas:

- » ¿Por qué no sabía Matías a qué baño ir?
- » ¿Cómo lo ayuda Ana a resolver ese problema?
- » ¿Por qué cambió de nombre?
- » Al comienzo del cuento: ¿era feliz Matías?
- » ¿Cuáles eran los miedos que perdió?
- » ¿Qué hizo la escuela para ayudar a les chiques?

Propuesta 3: 23 de septiembre, Sanción del voto femenino de 1947

- » Grado: 7.º
- » Objetivo: que les alumnes reflexionen acerca de las luchas que llevaron a cabo las mujeres antes de la sanción de la ley de 1947.

- » Contenidos: democracias, dictaduras y participación social: la vida política de la República Argentina y de otros países de América caracterizada durante el siglo XX por la oscilación entre gobiernos democráticos y dictaduras, oponiéndose estos últimos a la legalidad constitucional; reconocimiento de la incorporación creciente de las mujeres al mundo del trabajo, a la política y a la vida pública (por ejemplo, el voto femenino, el derecho a elegir y a ser elegida).
- » Actividad:
 - › Primer momento:
 1. Observen el audiovisual de Canal Encuentro (2017, 27 de noviembre). *Sufragistas. Pioneras de las luchas feministas* (minuto 16:29). [Video de YouTube] <https://www.youtube.com/watch?v=9Bwcemo-cjY&t=976s>
 2. Luego del visionado, en una puesta en común, recuperen con ayuda de la docente impresiones, notas que fueron tomando y completen el siguiente cuadro:

Protagonista	Julieta Lanteri	Carolina Muzzilli	Salvadora Medina Onrubia	Alfonsina Storni
¿Cuándo vivió?				
¿De qué trabajaba?				
¿Cuáles eran sus ideas para cambiar la vida de las mujeres?				
¿Qué acciones llevaron a cabo para defenderlas?				

3. Lean el cuadro en forma horizontal y respondan: ¿qué semejanzas y diferencias encuentran entre estas diversas mujeres?
 4. En relación con el audiovisual, respondamos entre todos: ¿qué les llamó la atención de las experiencias de las mujeres que son retratadas en el documental? ¿Cómo era ser mujer en esa época? ¿Cuáles eran sus derechos y limitaciones ante la ley? ¿Cómo eran vistas las mujeres luchadoras en la sociedad argentina de la primera mitad del siglo XIX?
- › Segundo momento: “La Foto que habla”: La docente llevará la siguiente imagen en tamaño afiche para que sea intervenida por les alumnos.

Esta es una foto del primer ensayo de voto femenino en Buenos Aires, marzo de 1920.

Estos ensayos se van a repetir a lo largo del tiempo antes de 1947. Eran actos públicos de protestas y se hacían el mismo día en el que había elecciones de cualquier tipo –para elegir presidente, diputados, senadores–. Los organizaban las mujeres feministas como un gesto de protesta ante ese mundo masculino que era el único autorizado a votar y a ser votado.

En este caso particular, es un ensayo que no solamente tenía esa cuestión de practicar y mostrar que la mujer podía votar, sino que también era un gesto de protesta pública que salía en los diarios y que era parte de las luchas feministas de esa época.

En la imagen a continuación están Elvira Rawson de Dellepiane, que era una feminista muy importante, junto con Alicia Moreau de Justo y Julieta Lantieri.



Les alumnos observarán la imagen y responderán qué expresiones reflejan sus rostros, qué estarán pensando. Luego, entre todas escribirán en el afiche con marcadores: frases, sentimientos que crean que expresarían las mujeres en esa época, o sentimientos o reflexiones que les despierten las luchas que llevaron las mujeres para conseguir la igualdad de derechos.

Propuesta 4: 11 de noviembre, Primer voto femenino en Argentina

- » Grado: 6.º
- » Objetivos: que les estudiantes:
 - › reconozcan y valoren las diferentes formas en que las mujeres y varones aportaron y aportan a la construcción de la sociedad;

- › identifiquen los avances que se llevaron adelante a partir de los derechos conquistados por las mujeres luego del voto femenino;
 - › sean capaces de cuestionar y escuchar las diferentes opiniones de sus pares.
- » Actividad: Primero, vemos un pequeño resumen de cómo este derecho se logró conquistar a nivel mundial y en Argentina. Luego, armamos dos grupos que representarán a los miembros del senado que debaten sobre la aprobación del voto femenino en el congreso. Deberán argumentar por qué se debe o no aprobar el voto femenino. Finalmente, pensamos qué cambios se dieron en la vida de las mujeres luego de la aprobación de la ley y los escribimos en un afiche.

Propuesta 5: Las mujeres en la Ciencia: 27 de noviembre, Día de aportes y contribuciones de las mujeres en la ciencia o Marie Curie

- » Grado: 7.º
- » Objetivo: que les estudiantes deconstruyan la concepción generalizada de que la ciencia está vinculada a la figura de los hombres;
- » Actividad: está pensada para ser interdisciplinaria o transversal, se iniciará el trabajo con el Área de Ciencias Naturales, se continuará con Ciencias Sociales y, por último, con Prácticas del Lenguaje.

Área de Ciencias Naturales: consignas disparadoras: 1) dibujar qué es la ciencia para ti; 2) dibujar un laboratorio.

Área de Ciencia Sociales: 1) Lee los siguientes fragmentos y responde los cuestionarios.

El origen de los Premios Nobel se remonta al 27 de noviembre de 1895: Alfred Nobel firmó su último testamento, donando la mayor parte de su fortuna a una serie de premios en Física, Química, Fisiología o Medicina, Literatura y Paz. Así nacieron los Premios Nobel. Un testamento que causó gran controversia, no solo para su familia, que se opuso al establecimiento del Premio Nobel, sino también por la opinión pública a nivel internacional. Pasaron cinco años antes de que se pudiera otorgar el primer Premio Nobel en 1901. Hoy, se considera el galardón más prestigioso del mundo. Desde entonces, los Premios Nobel han reconocido la labor de casi 600 galardonados. Investigadores y literarios cuya aportación merece un hueco en un listado histórico, en el que figuran nombres tan ilustres como Albert Einstein, Alexander Fleming, Martin Luther King Jr., Marie Curie. (Fragmento parafraseado de SUDOESTE B. A. (2021), *El origen de los premios nobel* <https://www.sudoesteba.com/2021-11-27/el-origen-de-los-premios-nobel-1591/>).

- › ¿Quién estableció los premios Nobel y cuándo?
- › ¿Cuál fue el origen de los premios Nobel?
- › ¿Qué áreas de las ciencias se premian?
- › ¿Cuántos premios se han entregado hasta el momento?
- › ¿Piensas que los Premios Nobel siempre fueron entregados a mujeres?

En el año 1901 se hizo entrega de los primeros premios Nobel. Durante ese tiempo no se entregaban premios a las mujeres en ningún área científica. Este galardón era entregado únicamente a los hombres, a pesar de que grandes ideas salían del pensamiento de mujeres. Tan solo dos años más tarde de la primera entrega del premio Nobel, la primera mujer pronunciaba el

discurso de agradecimiento tras la recepción del galardón. Era el año 1903 y la protagonista era Marie Curie. Desde entonces hasta la edición del año 2019, más de 50 mujeres han sido premiadas en las diferentes categorías de los premios Nobel. A pesar de que aún queda mucho camino que recorrer hasta la paridad de género, es cierto que en los últimos años el número de mujeres premiadas tiende a crecer. Este es nuestro humilde homenaje a su esfuerzo y excelencia. (Fragmento parafraseado de Historia, National Geographic [2023], *Todas las mujeres que han ganado el premio nobel* https://historia.nationalgeographic.com.es/a/todas-mujeres-que-han-ganado-premio-nobel_13276).

- › ¿En qué año se hizo entrega por primera vez de los primeros Premios Nobel?
- › ¿En qué año se entregó el primer Premio Nobel a una mujer?
- › ¿Cuál era el nombre de la mujer a quien se le entregó ese galardón?

Áreas de Ciencias Naturales y Prácticas del Lenguaje:
¿Quién fue Marie Curie?



Marie era una niña muy inteligente, curiosa y con gran capacidad para los estudios. Cuando llegaba a casa desde la escuela, sin apenas descansar, abría de nuevo los libros y se ponía a estudiar sin dejar de preguntar:

—Papá, ¿qué es la física? —le preguntó un día a su padre, físico y matemático de profesión.

—La física es la rama de la ciencia que se ocupa de estudiar las propiedades del espacio, el tiempo, la materia y la energía —le contestó.

—¿Qué es la energía? —preguntó otro día a su abuelo, también físico.

—Energía es la fuerza capaz de generar una acción o un trabajo —le contestó.

—¿Para qué sirve un dinamómetro? —preguntó también a su madre, maestra.

—El dinamómetro es un instrumento utilizado para medir fuerzas y pesar objetos —le dijo su madre, y como había uno en la casa le enseñó cómo funcionaba.

Y así pasaban los días; Marie preguntando a todas horas, alimentando su curiosidad; y su familia, dando respuesta a todas sus inquietudes.

—¡Quiero ir a la universidad! —dijo Marie decidida, cuando acabó sus estudios.

—¡Va a ser muy difícil, hija! Sabes que solo hay hombres en la universidad —le dijo su padre, sabiendo el arduo camino que le esperaba a su hija.

A pesar de todas las dificultades, se pudo matricular con su hermana en una universidad clandestina donde admitían mujeres.

Con la ayuda de su padre y su trabajo como institutriz, pudo ahorrar algo de dinero y se fue a París, donde consiguió seguir estudiando.

A base de esfuerzo y sacrificio, Marie se licenció en Física por la Universidad de París, siendo número uno, y solo un año después se casó con un científico llamado Pierre. Hizo la tesis de su doctorado sobre la investigación de sustancias radioactivas.

Marie y Pierre, llevados por la misma pasión, no dejaron de estudiar la radiactividad, y cuatro años después anunciaron el descubrimiento de nuevos elementos: el radio y el polonio, más radiactivos que el uranio.

Todo el esfuerzo de Marie fue reconocido cuando, por primera vez, a una mujer junto a su marido, y a Becquerel, le dieron el Premio Nobel de Física por sus investigaciones sobre la radioactividad.

Años después también ganó el premio Nobel de Química.

(Extraído de María Alonso Santamaría, *La interesantísima biografía de Marie Curie explicada a los niños*.

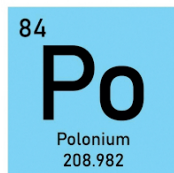
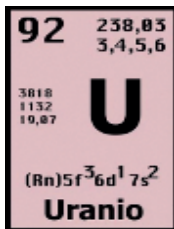
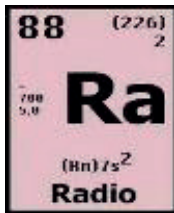
<https://www.guiainfantil.com/ocio/cuentos-infantiles/la-interesantisima-biografia-de-marie-curie-explicada-a-los-ninos/>).

1. Dibuja a Marie Curie vestida de científica.

2. Busca en el texto:

- ¿Qué es la física?
- ¿Qué es la energía?
- ¿Qué es un dinamómetro?

3. Une con flechas los nombres de los elementos con las piedras. No importa si nos equivocamos. Lo resolveremos juntos.



4. Responde las siguientes preguntas:

¿Cómo estudió Marie Curie?

¿En esas épocas las mujeres podían estudiar?

¿Por qué crees que no podían estudiar? ¿Qué sucedía?

Área de Ciencias Sociales: Lee el siguiente fragmento y responde al cuestionario.

Marya Sklodowski nació el 7 de noviembre de 1867 en Varsovia, Polonia. [...] La época en que transcurrió la niñez de Marya no fue fácil. A principios de 1790 Polonia había sido invadida por Rusia, Prusia y Austria, quedando Varsovia bajo ocupación rusa. [...] Pese a todo, Marya siguió destacándose en sus estudios y determinada a seguir una carrera científica. A los 15 años se graduó con honores, como la mejor alumna de su clase. *A pesar de sus esfuerzos no pudo cumplir su sueño de seguir estudiando, porque en esos años en Polonia estaba prohibida la entrada de mujeres a la Universidad y su familia no tenía el dinero para costearle una estadía afuera.* [...] En noviembre de 1891, a los 24 años de edad, abandona Polonia para dirigirse a París, a inscribirse en la Universidad de la Sorbonne como “Marie”; la versión francesa de su nombre [...].

Era muy frustrante saber que tenía todas las cualidades para ser una buena científica pero que su oportunidad se le estaba escapando de las manos. Este período le ayudó a fortalecer la paciencia, que después sería una de sus características más reconocidas. *En su tiempo libre, estudió matemáticas y física por su cuenta y asistió a una de las llamadas “Universidades flotantes”, creadas clandestinamente por profesores polacos, para*

ayudar a los ciudadanos que no podían estudiar debido a la opresión rusa [...].

Ambiciosa y autodidacta, logró graduarse como la mejor alumna de su clase en la primavera de 1893, a los 26 años de edad, obteniendo una licenciatura en Física. Un año después consiguió una licenciatura en Matemáticas, siendo la segunda de su clase.

Tan concentrada estaba en sus estudios, que en la vida de Marie no había tiempo para el amor ni menos para el matrimonio. Pero todas sus convicciones pasan a segundo plano cuando un amigo polaco le presentó a Pierre Curie. [...]

Cuando Marie y Pierre se conocieron, él tenía 35 años, diez más que Marie, era soltero y también un apasionado por la ciencia. Trabajaba como profesor en la Escuela de Física y su prestigio lo precedía. En su primer encuentro en un laboratorio, Marie simpatizó inmediatamente con su rostro inteligente y distinguido, y a Pierre le fascinó poder hablar usando vocablos técnicos complejos con una joven tan encantadora.

A los pocos meses de conocerse, Pierre ya estaba seguro de querer pasar el resto de su vida con Marie y le pidió matrimonio con las siguientes palabras:

“¿Qué sería pasar la vida el uno junto al otro? Hipnotizados con nuestros sueños: tu sueño patriótico, nuestro sueño humanista y nuestro sueño científico”.

Para Marie no fue una decisión fácil. Casarse significaba renunciar a su preciada independencia y probablemente tendría que limpiar y cocinar para él. ¿Podría seguir dedicándose a sus investigaciones? También le molestaba que Pierre no fuese polaco, pues ella siempre había alimentado la idea patriótica de volver a Polonia para liberarla de la opresión.

Pierre tuvo que esperarla ocho meses y Marie finalmente se percató de que eran el uno para el otro. (Fragmento extraído de García, Daniela y García, Cristián. (2006). Marie Curie, una gran científica, una gran mujer. *Revista Chilena de Radiología*, vol. 12, pp. 139-145. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-93082006000300008)

La Real Academia de las Ciencias de Suecia galardonó a Marie Curie con el premio Nobel de Física en 1903, junto a su marido y Henri Becquerel, “en reconocimiento por los extraordinarios servicios rendidos en sus investigaciones conjuntas sobre los *fenómenos de radiación* descubiertos por Henri Becquerel”. Fue la primera mujer en recibir tal galardón. Al principio, el comité seleccionador pretendía honrar solamente a Pierre y Henri, negándole reconocimiento a Marie por ser mujer. Uno de los miembros de la Academia, el matemático *Magnus Gösta Mittag-Leffler*, avisó a Pierre de la situación y *Pierre dijo que rechazaría el premio Nobel si no se reconocía también el trabajo de Marie. En respuesta al reclamo, la incluyeron en la nominación.*

En 1995, el gobierno francés decidió homenajearla junto a su marido “por su dedicación y entrega a la ciencia” y los restos de ambos fueron trasladados al Panteón de París.

(Fragmento parafraseado de *Mujeres en la ciencia y la ingeniería*. Minas y energía, UPM. <https://minasyenergia.upm.es/exposici%C3%B3n-mujeres-en-la-ciencia-y-la-ingenier%C3%ADa/cient%C3%ADficas/maria-salomea-sk%C5%82odowska-curie.html>)

¿Qué piensas de la vida de Marie Curie, qué parte de su vida te gustó?

¿Qué dificultades tuvo que atravesar Marie Curie?

¿De qué manera tuvo que estudiar?

Para ayudarnos podemos ver este video: Tik Tak Draw. (2016, 6 de noviembre). *Marie Curie - Draw my life. [Video de YouTube]*. <https://www.youtube.com/watch?v=3tuWzjaQuA4>

Algunas reflexiones sobre el proceso

Desde les docentes

Nos interesa inicialmente mencionar algunas cuestiones que se reiteran en las actividades propuestas, para luego particularizar y resaltar algunos aspectos que interpretamos como relevantes en las actividades consideradas individualmente.

Una cuestión que resulta insistente en las propuestas elaboradas por les estudiantes refiere a que prioritariamente se abordan efemérides que reivindican derechos de mujeres antes que de las disidencias sexogenéricas y se escoge la opción de realización a nivel del aula. Por su parte, también se observa que la mayoría de las propuestas son pensadas para ser abordadas en el segundo ciclo. Estas particularidades nos llevan a interrogarnos, junto con Val Flores (2015), acerca de los dilemas *personales* y *profesionales* en torno a la intersección de los procesos pedagógicos y las sexualidades. Por un lado, en términos del cumplimiento del derecho a la ESI de les estudiantes y de la obligación de su implementación por parte de les docentes, desde el nivel inicial hasta el superior no universitario: ¿por qué la insistencia en el segundo ciclo?, ¿resultará más incómodo hablar de sexualidad con niños más pequeños?, ¿será el temor a las familias? Por otro lado, en relación fundamentalmente con la incorporación de modos

desheterosexualizados de pensar la ESI y, con ella, el saber escolar: ¿por qué se manifiesta mayoritariamente una perspectiva binaria?, ¿resultará más incómodo hablar de sexualidades disidentes?, ¿será el temor a las familias?

Otra particularidad común refiere a la opción por alguna de las siguientes dos alternativas: en las presentaciones se introduce la actividad con una síntesis del tema de la efeméride escogida o con una indagación de los conocimientos previos. En esta línea, pareciera evidenciarse un recorrido didáctico que va desde el despliegue del contenido hacia la realización de la actividad, desde el conocimiento hacia su implementación, desde la teoría hacia la práctica, con un desarrollo más o menos centrado en el docente. Desde una lectura didáctico-pedagógica puede pensarse en modelos más tradicionales de planificación de la secuencia. Esto lleva a interrogarnos a nosotras mismas por las maneras en que diseñamos nuestras clases y, más generalmente, por las modalidades que se despliegan en el resto de las instancias curriculares: ¿ofrecemos modelos alternativos de desarrollo, teórica y/o prácticamente?

Finalmente, otras dos reiteraciones se vinculan con la mención del despliegue de la clase prioritariamente orientado por el comportamiento verbal prototípico del aula, basado en la secuencia IRE –interrogatorio-respuesta-evaluación– y con la elaboración de actividades que implican reproducción de contenidos previamente desarrollados, esto es, preguntas sobre lo abordado. Puede observarse aquí la manera en que la impronta normalista se manifiesta fuertemente en los docentes en formación, tanto en términos de la estrategia didáctica como en cuanto a cierto sostenimiento del enciclopedismo memorístico. En este sentido, siguiendo a Andrea Alliaud (2011), “la biografía escolar, como paso prolongado por distintas instituciones educativas, representa para los docentes un caudal de experiencia personal que es

preciso considerar a la hora de entender la docencia y definir su formación profesional” (Alliaud, 2011: 53). Entonces, además de la necesaria reflexión sobre nosotros como formadores de formadores, nos interpela considerar la fuerza de las biografías escolares de esos docentes en formación: ¿pueden implementarse estrategias en la formación docente para re-encauzar la fuerza de esas huellas?, ¿cuáles?

Por su parte, al considerar las producciones más globalmente, en relación con las fechas elegidas, pueden identificarse cuatro tipos. Por un lado, aquellas que conmemoran la promulgación de una ley: el 15 de julio, el día que se sancionó la Ley de matrimonio igualitario (2010); el 23 de septiembre, por la promulgación de la Ley del sufragio femenino (1947). Por otro, las que conmemoran algún día específicamente establecido en el calendario de efemérides: el 8 de marzo, Día Internacional de la mujer trabajadora; el 18 de marzo, Día de la Promoción de los Derechos de las Personas Trans; el 17 de mayo, Día Internacional de la Lucha contra la Discriminación por Orientación Sexual e Identidad de Género (Día Internacional contra la Homofobia, la Transfobia y la Bifobia); el 5 de septiembre, Día de la Mujer Indígena; el 21 de noviembre, Día de la Enfermería; el 25 de noviembre, Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres. A su vez, se han escogido como fechas para efemérides los días de alguna hazaña o del nacimiento o fallecimiento de algunas mujeres relevantes en la historia de nuestra Nación o del barrio, como Juana Manso, Juana Azurduy, Alicia Moreau de Justo o Dora Acosta.

Finalmente, se han escogido eventos representativos de la historia y las luchas llevados a cabo por movimientos colectivos, optando por alguna fecha para conmemorarlos: el 3 de junio, día del primer Ni Una Menos; el 7 de octubre, por la primera visibilización de la ronda de las Madres de Plaza de Mayo (1977); el mes de noviembre, en conmemoración de

“Las residentas”, mujeres paraguayas que lucharon en la guerra del Paraguay. En relación con este aspecto, puede observarse por momentos la insistencia de la idea de le héroe en la historia, por sobre la alternativa de conmemoración de la lucha colectiva. Si bien de la mano de una mujer en estos casos, uno de los núcleos duros de la corriente histórica positivista pareciera resistir al recorrido formativo propuesto y la invitación a repensar epistemológicamente la disciplina.

Como recursos didáctico-pedagógicos en general se ha recurrido a las líneas de tiempo, las producciones escritas en afiches como forma de visibilizar frente toda la comunidad educativa, la lectura de documentos como leyes, la observación de materiales audiovisuales –que por momentos solo suplantaban las voces de los estudiantes–, la investigación como ejercitación, la elaboración de entrevistas, de biografías. En este sentido, pareciera evidenciarse que el recorrido por las tres Enseñanzas de las Ciencias Sociales va trazando huellas que reafirman algunas estrategias, aunque también se observa por momentos la relevancia que la formación práctica luego imprimirá a esos trayectos. Esto es, la planificación de actividades *en abstracto* dificulta imaginar escenarios posibles para su implementación, situación que por momentos puede llevar a idealizar las propuestas elaboradas.

Desde los estudiantes

Desde las voces de los estudiantes el recorrido por Enseñanza de las Ciencias Sociales III deja algunas huellas particulares:

La transversalización de la ESI fue fundamental en los temas abordados. Comprendimos que es necesario ver el mundo desde una perspectiva de género. Con temas específicos de la currícula, como espacios urbanos y rurales,

trabajamos muchos temas como desigualdad de género, perspectiva de género, construcción de la identidad y reconocer el valor que tiene la vida. En materia de derechos humanos, la importancia que tiene la ESI en la formación de sujetos de derecho y valores de la democracia. También tuvimos la oportunidad de trabajar sobre efemérides no visibles, como por ejemplo, el Día de la Promoción de los Derechos de las Personas Trans.

Esteban Rioja

Aprendí cómo la ESI es transversal en las Ciencias Sociales. Muchas de las cosas que aprendimos las pude ver ahora que ya estoy trabajando en la escuela. En su momento, cuando hicimos uno de los trabajos, había seleccionado un video que me habían marcado que era muy fuerte para trabajar con los chiques, ahora me doy cuenta por qué. La materia me dejó muy claro que no se puede enseñar Ciencias Sociales en el aula sin ESI, muchas veces se hace, pero no se puede.

Angélica Mattos

Siempre me resultó difícil vincular ESI con alguna materia, no sabía cómo hacerlo; la Enseñanza [de las Ciencias Sociales III] fue un acompañamiento importante, porque como docente lo tuve que implementar y no me resultó difícil. Aprendí mucho con la Enseñanza.

Milagros Arroyo

Como se lee en los testimonios de los futuros docentes, la planificación minuciosa, consciente y amorosa de la Enseñanza de las Ciencias Sociales en articulación con la ESI impacta fundamentalmente en las maneras de pensar esa relación en las aulas. Esto se manifiesta principalmente en lo que refiere a las maneras de pensar y planificar las Ciencias

Sociales considerando el Diseño Curricular para la Escuela Primaria (de la CABA) desde el enfoque de la ESI al abordar sus Lineamientos Curriculares (tanto de la CABA como nacionales). De este modo, puede leerse que uno de los enriquecimientos más importantes que la experiencia de articulación de la ESI con las Ciencias Sociales y su didáctica aporta a los estudiantes se refiere a las maneras de transversalización de su enfoque en las Ciencias Sociales, pero también como posibilidad para otras disciplinas.

A modo de síntesis

Durante el recorrido de este capítulo nos propusimos mostrar parte de la experiencia de la materia Enseñanza de las Ciencias Sociales III, a partir de las actividades propuestas de algunos estudiantes. En un primer momento, abordamos cómo se desarrolla la materia a lo largo del cuatrimestre, haciendo foco en los temas abordados y la manera en que integramos la ESI, las Ciencias Sociales y su didáctica. Luego, en un segundo momento, para poder ver los resultados de esa integración, compartimos los trabajos realizados por algunos estudiantes. En un tercer apartado, pusimos en común las reflexiones a partir del trabajo realizado durante estos años, tanto desde nuestro lugar como docentes como el de nuestros estudiantes. Finalmente, analizamos los aportes que, desde las Ciencias Sociales y la ESI, entendemos que reciben nuestros estudiantes para su trabajo como futuros docentes.

A partir del análisis de los trabajos y de las reflexiones compartidas, observamos que la transversalización de la ESI en las Ciencias Sociales y su didáctica no logró conmovir ciertos nudos insistentes de la tradición docente. Sin embargo, conmovió algunas maneras de planificar la propia disciplina, habilitando a pensar nuevas formas de mirar tanto la ESI, en

cuanto espacio específico de la formación docente, como las otras disciplinas. Esto es, impactó en los recorridos formativos y en el ejercicio de la práctica invitando a revisar, repensar e imaginar diferentes maneras de planificar con un enfoque de género y derechos.

Bibliografía

Alliaud, A. (2011). Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar. En A. Alliaud y E. Antelo, *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.

Flores, V. (2015). *ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía*. [Ponencia]. Degenerando Buenos Aires. III Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual. Argentina.

Hobsbawm, E. J. (1998). *Historia del siglo XX* (vol. 10). Crítica.

Enseñar y aprender Nuevas Tecnologías en el Dorita

Laura Penacca y Mariana Maggio

Presentación

En marzo de 2017 dictamos por primera vez Nuevas Tecnologías en el Profesorado de Educación Primaria del Dora Acosta, en el marco del convenio, en ese momento reciente, entre el Instituto y la Facultad de Filosofía y Letras. Desde el momento en que asumimos ese desafío nos comprometimos a ofrecer una propuesta semejante a aquella que desplegábamos en la carrera de Ciencias de la Educación para la materia Educación y Tecnologías. Una visión crítica a la hora de desarticular las visiones instrumentales acerca de las tecnologías en la educación, actualizada en el abordaje de los debates del campo y transformadora de las prácticas de la enseñanza desde una perspectiva didáctica contemporánea. Iniciamos la primera cursada preguntándonos si eso iba a resultar posible en condiciones de acceso tecnológico limitadas en la institución y también en los hogares de las y los estudiantes. Ya en esa experiencia supimos que sí. Para ello, tuvimos que construir una

comprensión profunda del contexto, determinar los alcances de lo dado y diseñar colectivamente escenas en las que se articulara con lo posible.

Siete años después podemos afirmar que atravesamos situaciones tan diversas como inesperadas. La alegría de las computadoras donadas para el instituto y la desolación por su robo; los esfuerzos del estudiantado para acceder a nuevos dispositivos tecnológicos personales en largas cuotas y el miedo de trasladarlos hasta las aulas; los apoyos solidarios entre estudiantes para aprender a usar aplicaciones y servicios de redes sociales; el acceso a un edificio prestado donde la disposición tecnológica era alta; el acceso creciente a teléfonos celulares inteligentes; la pandemia y todos sus desafíos de inclusión digital, incluso contando con estos dispositivos pero desbordados por las necesidades de toda la familia a la hora de trabajar y seguir educándose en situación de aislamiento son solo algunos de los momentos más significativos desde el punto de vista del acceso. Sin embargo, lo que realmente importa es aquello que pudimos construir con las y los estudiantes como visión y como marco a la hora de formarse como docentes en clave contemporánea y con la inclusión como bandera.

Rasgos centrales de las prácticas de la enseñanza de Nuevas Tecnologías en el Dorita

Queremos compartir aquí lo que, creemos, son algunos de los rasgos centrales de esta historia en un proceso que, para nosotras como docentes, fue y sigue siendo de un enorme aprendizaje.

Reconocer las tramas culturales de las tecnologías en nuestras vidas

En marzo de 2017 empezamos nuestro primer ejercicio de indagación: ¿qué dispositivos usan las estudiantes? ¿Participan activamente de redes sociales? ¿Cuáles son? En ese momento la tendencia giraba en torno de Facebook. Casi todos estaban ahí, pero no todos. Acordamos crear un grupo en Facebook del que íbamos a participar todos, docentes y estudiantes, con sentidos específicos. El primero, allí construiríamos la memoria de la cursada a partir de la documentación de nuestras prácticas. El segundo, sería un lugar de socialización de la lectura, acompañando textos seleccionados con imágenes. Nos ayudamos mutuamente para estar todos allí.

Ese grupo sigue hoy activo, como reflejo de todo lo que pudimos construir y también soñar. No deja de llamarnos la atención el significado notable que tiene que lo capturado en el aula sean fotos de pizarrones analógicos, con su lugar tan central en el inicio de nuestras experiencias en el Dorita. Hoy no la tendrían, pero aquellos aún nos hablan e interpelan.

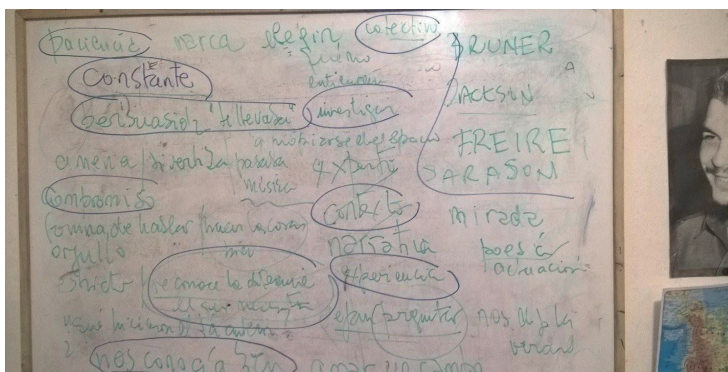


Foto de pizarrón. Registro del día 18 de abril de 2017.

En 2018 una de nuestras estudiantes expresó que no tenía ni tendría redes sociales. A las pocas clases de haber empezado la cursada llegó con un teléfono celular nuevo. Dijo: “Ya estoy lista, ¿cómo empiezo?”. Para la evaluación final de la materia preparó una propuesta para madres con el objetivo de que estas tomaran conciencia del alcance de las redes sociales en las vidas de sus hijas e hijos. Para ello, ofrecía una propuesta de formación a través de talleres abiertos. La propuesta era tan contundente que no pudimos sino invitarla a llevarla adelante. En este caso la respuesta a la invitación fue: “Ya lo estoy haciendo”. No es una anécdota más sobre una situación en la que se enseña cómo usar una aplicación tecnológica que luego seguramente cambiará. Es la profunda conciencia de nuestra estudiante sobre las tramas culturales, la decisión de estar adentro y construir desde ahí escenarios posibles. Ni más ni menos la posición que una docente formada necesita tener.

Hacia 2019 el acceso a teléfonos celulares con WhatsApp se encontraba generalizado antes de llegar a cursar la materia y, por tanto, no solo la comunicación entre clases sino la documentación se desplazó hacia allí. También fue el lugar en el que compartir el programa, la bibliografía, los enlaces de interés y las fotos de los pizarrones de cada clase que contenían la reconstrucción de lo que había sucedido. Además, nos permitió acompañar las dudas e inquietudes que siempre surgen más allá de la clase presencial en relación con las lecturas o las propuestas de producción.

Todavía recordamos con emoción ese día en el que el grupo dio cuentas de la preocupación por una compañera que evaluaba dejar la carrera. Acordamos hacer microvideos para alentarla a volver y los enviamos. Pusimos en juego nuestros gestos y emociones en esa apuesta, y sí... la compañera en la siguiente clase retomó la cursada.

Contar con marcos para comprender las transformaciones culturales del estudiantado

La propuesta de Nuevas Tecnologías incluye desde su inicio el libro *Pulgarcita*, de Michel Serres, entre sus referencias bibliográficas centrales. Pulgarcita son las y los niños que “Ya no tienen la misma cabeza” (Serres, 2013: 21). Leer este libro siempre es profundamente revelador para quienes nos dedicamos a la educación y ejercemos la docencia. En el profesorado, su significado alcanza para comprender a los propios hijos, la relación con la escuela y también las propuestas que esta lleva adelante.

A partir de la lectura de *Pulgarcita*, la propuesta es caracterizar a estos “nuevos sujetos culturales”, destacar sus rasgos y aprender a mirar el mundo y la escuela desde su perspectiva. Las producciones de textos, dibujos, imágenes, infografías y *collage* ayudan a comprender críticamente las formas de conocer, comunicarse, leer, escribir y habitar el espacio de *Pulgarcita* y el efecto trascendental que esto tiene a la hora de diseñar prácticas de enseñanza. Así queda plasmado en palabras de estudiantes que incluyen sus propios interrogantes:

“[...] es sorprendente ver la forma ágil y veloz con la que escribe un mensaje sin detenerse a verificar la ortografía. Cambia con una rapidez adquirida del mensaje a Facebook y continua a su juego predilecto, el Candy Crush”.

“[...] su lectura es básica, rápida y muy específica”.

“[...] con total normalidad lee un texto que su maestra le dejó de tarea esa mañana. [...] Ni siquiera se ha levantado de ese sitio, ni siquiera ha cambiado de posición pues su celular le facilita mucho su tarea”.

“Percibe y siente de otra manera. Su cuerpo no es el mismo porque está encorvado hacia adelante con la cabeza gacha sobre el celular, fija los ojos y la mirada a la pantalla”.

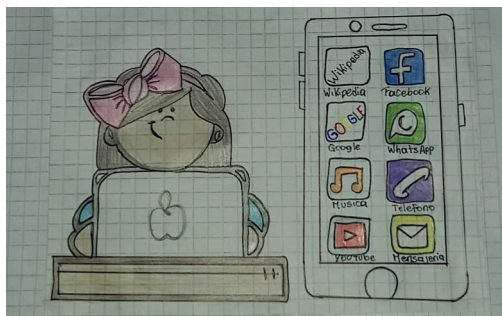
“Le gusta la tecnología como a todxs lxs niñxs y la maneja muy rápido. La ayuda muchísimo porque busca información que necesita y comprende mejor algunas explicaciones”.

“Es un nuevo ser humano que ve solo a través de la pantalla”.

“Los chicos son expertos, está bueno que la utilicen como una herramienta de trabajo, porque también se puede usar de una forma muy mala. Muchas veces están jugando todo el día”.

“¿Qué tanto puede aprender un niño si el corrector del celular o la computadora corrigen sus escrituras?”

“Tengo que saber sobre tecnología porque, si no ¿cómo hago para enseñar a las personas y que se integren? Son desafíos”.



Fotografía sobre Pulgarcita realizada por una estudiante. Registro del 16 de abril de 2021.

En nuestro recuerdo se destacan algunos momentos especiales. Una clase en la que analizábamos el proyecto “Cortos en la net” como iniciativa que articula desde las tendencias culturales, una de nuestras estudiantes se apartó para dedicarse a buscar algo con notoria dedicación. Cuando le preguntamos qué buscaba dijo que se trataba de un video corto realizado por su hijo en la escuela y expresó que hasta ese momento le había parecido irrelevante –“una pérdida de tiempo”– y que acababa de tomar conciencia de la

importancia de la propuesta. Durante una puesta en común de producciones sobre rasgos de Pulgarcita, una estudiante manifestó que para realizar la actividad previamente había conversado “con las Pulgarcitas que tengo en casa”. Incluyó en su presentación una foto de sus hijas realizando tareas escolares. Durante el cierre de la materia preguntamos a las estudiantes cuáles eran sus expectativas al inicio y con qué se habían encontrado. Una de ellas comentó: “yo vine a aprender a usar una computadora y me encontré con Pulgarcita”.

La construcción de marcos de análisis para pensar y discutir la mixtura que se construye entre la educación y los desarrollos tecnológicos sitúa la materia en el escenario contemporáneo, poniendo de relieve la trama de múltiples y complejos atravesamientos que las tecnologías de la información y la comunicación han producido desde el punto de vista social, cultural, cognitivo y epistemológico. Pulgarcita es la puerta de entrada a este marco y, a su vez, un puente necesario para la construcción de propuestas didácticas en tiempo presente.

Producir colectivamente

El uso de entornos tecnológicos de tendencia y acordados genera las condiciones para poner el énfasis en la producción colectiva más allá de la necesaria comprensión de los marcos conceptuales del campo. A lo largo de las clases se construyen las dimensiones centrales del campo de la tecnología educativa que luego se ponen en juego en las producciones grupales. Entre ellas podemos destacar: el acceso material a dispositivos tecnológicos y conectividad como garantía del derecho a la educación y el rol preponderante de las políticas públicas de inclusión digital; las prácticas de enseñanza en la trama de la tecnología educativa; el aprendizaje mediatizado

por múltiples medios, entornos, plataformas y contenidos digitales; la expansión de la clase más allá de la presencialidad; y la continuidad pedagógica y el sostenimiento de las trayectorias educativas en la virtualidad.

A partir de estas conceptualizaciones se analizan casos, propuestas, experiencias significativas, compartiendo espacios de intercambio con sus protagonistas –docentes, estudiantes, funcionarios e investigadores–. Dando un paso más allá, las y los estudiantes comienzan a dar forma a las propuestas o proyectos que presentan al cierre de la cursada. En la actualidad, las producciones se van construyendo a lo largo de las clases con tutorías presenciales y seguimiento a través de un grupo de WhatsApp. Además, se publican en un muro colaborativo en el que se comparten desde los primeros esbozos hasta la versión definitiva entre todos los grupos. Un ejemplo de este tipo de producciones comenzó recuperando los juegos de *trivia online*, que muchos niños y niñas juegan en sus celulares, como una tendencia cultural contemporánea. En una primera instancia las estudiantes esbozaron una clase en la cual la docente creaba una *trivia* para que sus estudiantes contestaran. A partir del análisis y discusión colectiva se elaboró un proyecto orientado a que sean las y los estudiantes de un sexto grado quienes diseñen y produzcan *trivia* sobre temas curriculares para jugar y compartir con otros grados en la escuela. El día de la presentación final, las estudiantes explicitaron las intervenciones didácticas que podrían realizar para orientar a sus estudiantes durante la producción; así como los criterios, alcances y niveles de complejidad que sus estudiantes iban a transitar en el momento de pensar las opciones verdaderas, las falsas, los enunciados y la selección de imágenes. Para nosotras, estos desarrollos conllevan además una posición política: las instituciones formadoras son el espacio privilegiado para la construcción de las vanguardias pedagógicas y didácticas. Así

planteado, las y los docentes llegan al ejercicio de su profesión con una mirada y unas posibilidades de intervención que ya son propias de su tiempo. No necesitan esperar para esto procesos de especialización o actualización. Ellas y ellos son la mejor expresión de lo posible en favor de la inclusión.

Los entornos tecnológicos que blindan la continuidad

Desde el inicio de la cursada de Nuevas Tecnologías generamos un grupo en entornos que se fueron moviendo al ritmo de las tendencias. Durante los años 2020 y 2021, en el marco de la pandemia mundial de COVID-19, la cursada se organizó enteramente en este grupo. Todas las estudiantes tenían teléfono celular o podían acceder a uno y, generalmente, contaban con datos para conectarse a internet. Sostuvimos un encuentro sincrónico semanal en el grupo, el día y franja horaria de la materia, generando un intercambio a partir de una propuesta que enviábamos previamente.

A lo largo de las cursadas con clases presenciales, este entorno virtual había permitido expandir el encuentro semanal y favorecer el sostenimiento de las trayectorias. En el escenario de pandemia cobró nuevos sentidos que luego, al retomar la presencialidad, recuperamos para el diseño de las clases. Por ejemplo, empezamos a compartir destacados de la bibliografía a través de fotos de párrafos con anotaciones o subrayados, audios con la lectura de fragmentos y apuntes breves con interpretaciones acerca de algunas categorías, ideas o relaciones que aparecían durante el trabajo con los textos. En este sentido, comenzamos a construir una experiencia de lectura colectiva que permitió sostener conceptualizaciones grupales cada vez más profundas y elaboradas.

Por otra parte, la cursada virtual a través de WhatsApp favoreció un proceso de digitalización de las producciones de

las estudiantes en formatos múltiples, lo cual les permitió externalizar sus ideas, compartir e intercambiar con la totalidad del curso, en un marcado desplazamiento de las fotos de los cuadernos a textos escritos e incluso audios y videos de enorme involucramiento personal. Si bien al inicio primaban las fotos de las hojas de sus cuadernos con textos escritos, paulatinamente comenzaron a enviar audios y videos de ellas mismas respondiendo a las propuestas semanales.

La documentación digital colaborativa como salto

En el año 2023 acordamos crear una cuenta de Instagram de la materia para documentar lo que sucedía en las clases, ahora en una reconstrucción realizada de manera colectiva entre estudiantes y profesores. Esto conlleva el desafío de pasar nuestra práctica habitual a la esfera de lo público a través de una producción digital con un foco puesto en la imagen y lo audiovisual y dando cuenta de los contenidos centrales del campo de la tecnología educativa que se desarrollan en la cursada.

Nos dimos un tiempo para analizar las razones didácticas que nos impulsaban a crear este entorno virtual para la materia, entre las que aparecieron:

- » Recuperar lo que había sucedido en la clase y ponerlo a disposición de las compañeras que no hubieran podido venir.
- » Contar con síntesis valiosas y validadas a la hora de estudiar.
- » Volver a transitar la clase anterior como punto de partida de la siguiente, compartiendo y discutiendo la publicación que cada grupo de compañeras realizaba semanalmente.

- » Hacer públicas las producciones, dando lugar a intercambios que traían voces múltiples y diversas a las clases.

Durante cada clase, todas las estudiantes registraban con fotografías o videos lo que iba sucediendo en su devenir. Al finalizar compartíamos este material en el grupo de WhatsApp junto con las producciones realizadas. Semanalmente un grupo asumía la responsabilidad de realizar el posteo para la clase siguiente.

Muchas estudiantes tenían cuenta de Instagram al iniciar la materia y otras la crearon durante la cursada. Nos emociona recordar el entusiasmo por mirar la publicación nueva al inicio de cada clase para leer los comentarios, buscar quiénes eran las personas que habían interactuado, definir nuevos perfiles para seguir y controlar la cantidad de seguidores que íbamos acumulando. La propuesta nos permitió pegar un salto respecto de la reconstrucción y documentación de la materia en un entorno virtual, promoviendo un trabajo colegiado y la creación de obras en formatos múltiples, con fuerte sentido didáctico.

La formación docente en clave contemporánea

El tiempo que llevamos desarrollando la materia coincide con el de grandes transformaciones en el mundo, una suerte de mutación que atraviesa todas las expresiones de nuestras vidas, incluidas las formas en que conocemos y aprendemos. En el contexto extraordinario generado por la pandemia de COVID-19, la posibilidad de sostener la continuidad pedagógica a través de entornos tecnológicos provocó, además, reconfiguraciones profundas que constituyen un punto de inflexión para el campo que es objeto de la enseñanza en la

materia. La tecnología educativa requiere profundizar abordajes que permitan entender las tramas políticas, sociales, culturales y epistemológicas contemporáneas, a partir de un análisis crítico e interpretativo que supere cualquier concepción instrumental o neutral. La materia piensa críticamente y discute el escenario actual, caracterizado por fuertes lógicas de expulsión (Sassen, 2015), haciendo foco en los múltiples y complejos atravesamientos que las tecnologías de la información y la comunicación han producido en las prácticas de la enseñanza y los aprendizajes. Nos proponemos comprender las mutaciones pedagógicas, didácticas y cognitivas que estamos experimentando para, a partir de allí, construir alternativas colectivas y significativas para enseñar y aprender.

El escenario contemporáneo nos sitúa frente al desafío ineludible de construir condiciones para la inclusión plena. Definitivamente, solo es posible si asumimos el compromiso de reinventar la formación docente teniendo en cuenta el cambio de época al que estamos asistiendo, lo cual creemos que resulta ineludible para el desarrollo profesional pleno y la construcción de un proyecto de vida futuro para las estudiantes del Dorita. Es desde ahí que pensamos cada cursada y cada clase. Y es en ese contexto donde vemos aflorar comprensiones y sueños.

Bibliografía

Berardi, F. (2020). *El umbral. Crónicas y meditaciones*. Tinta Limón.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

Sassen, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Katz.

Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.

Entre Doras y Marías Elenas

Una estrategia de enseñanza para la inscripción en la historia de la educación y la política educativa argentina

Luz Ayuso, Pablo Pineau y Pablo Moya

Toda práctica de enseñanza tiene sus propios desafíos. En el caso de la materia Historia Social y Política de la Educación Argentina (materia de tercer año de la carrera) en nuestro profesorado, uno de estos era inscribir a las estudiantes en una historia educativa que todavía les era muy lejana y hasta les generaba resistencia. Sus recorridos educativos previos en otros países hacían que, en algunos casos, se hubieran acercado por primera vez a la historia argentina a través de las efemérides que habían compartido en las escuelas de sus hijos, algunas referencias en la radio o la televisión, o por nombres aislados asociados a plazas, calles y recorridos de transportes. En cierta forma, esto no es una novedad en el sistema educativo argentino. Durante décadas, la escuela tuvo que generar estrategias de incorporación de las poblaciones migrantes, llenas más de rituales y repeticiones que de abordajes críticos y hospitalarios como los que se espera que se construyan en nuestra institución (Siede, 2012).

Basados en la comprensión de la educación como un derecho humano, era necesario generar estrategias de

enseñanza que les permitieran pensarse históricamente como ciudadanas de un país e integrantes de un colectivo docente mayor, que las definieran a partir de un conjunto de decisiones que no son exclusivamente individuales o familiares, sino que están atravesadas por la contingencia del tiempo en el que viven, por la historia de este colectivo y por las posiciones políticas y político-pedagógicas que se adoptan de forma más o menos consciente. Desde las primeras clases nos propusimos entablar un diálogo que permitiera conocer el punto de partida de las estudiantes en términos de sus experiencias vividas y de sus proyecciones a futuro, y que garantizara su inscripción en un relato temporal mayor, extendido y colectivo, pero no lineal ni *pre-escrito*. Un devenir lleno de idas y vueltas, contradicciones, resignificaciones, dolores, luchas, conquistas, marchas y contramarchas (Meirieu, 1998).

Buscábamos romper con la infantilización que se produce en algunos espacios de formación, y que en este caso podría fortalecerse por su condición de extranjeras, si la historia es presentada como algo ajeno y desconocido a las propias historias vitales del estudiantado. Por el contrario, las estudiantes que llegan al Dorita traen en sus historias de vida un conjunto de luchas, saberes y experiencias como migrantes, madres, mujeres y trabajadoras. También las traen como habitantes del barrio y, en algunos casos, como militantes en la organización. Un buen ejemplo de esto son las luchas por la urbanización del barrio Padre Carlos Mugica, el derecho a la vivienda digna y a las vacantes escolares, un tema que atravesaba al Profesorado en ese tiempo.

Las clases avanzaban con alguna idea remota sobre cómo articular esa realidad con nuestras propuestas de enseñanza, algo que habíamos enunciado varias veces en las reuniones de profesores con algunos aciertos concretos en las aulas. Sabíamos que nuestro lugar como educadores no se

circunscribía a las paredes del aula. El barrio y sus problemas atravesaban las asignaturas, esto emergía en las discusiones y nos interpelaba a pensar colectivamente la defensa de cada uno de los derechos pisoteados de los vecinos del barrio. Tampoco considerábamos que los contenidos de las materias podían limitarse y adecuarse a la currícula prescrita; es por eso que nos preguntamos cómo formar maestras comprometidas con los problemas del barrio, no solo en su futuro como trabajadoras, sino también atravesando esta experiencia de formación y construcción de su *ser docente*. El trabajo se tornaba necesariamente participativo y colectivo, ya que formar en el barrio presenta un compromiso con el territorio ineludible. Posicionados en la educación superior como un derecho, entonces cada derecho vulnerado se volvía un compromiso colectivo para la defensa y su ampliación.

No es "Jugar por jugar"

De acuerdo con lo dicho, nos propusimos construir distintas actividades que les permitieran comprenderse como docentes en formación en un territorio y en un tiempo histórico determinado. En este caso, queremos presentar una propuesta con ciertos componentes lúdicos sobre la reconstrucción de la vida posible de cuatro maestras, basada en hechos reales entre la década de 1960 y la actualidad, como una invitación a reflexionar sobre prácticas, memorias y resistencias en la docencia argentina a través de un triple registro que se entrecruza: la historia política y social del país, la historia de la educación y las posibles historias de vida personales y familiares de distintas maestras. Nos proponemos utilizar las historias de vida para enseñar la historia reciente en un entramado entre las biografías singulares y escolares y los acontecimientos sociales, políticos e históricos más amplios.

El juego se organiza en dos partes. En la primera, el grupo total lee una primera ficha y cada integrante tiene que decidir sobre una temprana opción que debe tomar María Elena, una maestra normal recibida en 1966. Construimos a María Elena como una docente contemporánea de la verdadera Dora Acosta, que da nombre al profesorado, una compañera con la que pudo haberse cruzado en distintos espacios de estudio, trabajo o militancia. Esta dinámica se repite una vez más, quedando conformados cuatro personajes. En esta nueva instancia, cada María Elena se enfrenta a nuevas disyuntivas –unas más vinculadas a su condición docente y otras más generales– que se deben resolver en un intercambio grupal mediante la presentación de argumentos para llegar a una respuesta común. Una vez finalizadas todas las fichas, el grupo completo se vuelve a reunir para compartir las situaciones que atravesó cada María Elena con las decisiones que tomó, y a partir de ello reconstruir la historia del país en general, y la historia educativa en particular del período.

En la segunda parte del juego, se propone a los personajes discutir situaciones de la política educativa de años posteriores, en las que deben sostener cierta coherencia con las decisiones tomadas previamente por cada María Elena. En cada caso, se presentan las siguientes preguntas para estimular el debate: ¿Qué piensa al respecto cada María Elena? ¿Qué creen que hubiera decidido? ¿Qué le contesta el personaje a quien no comparte su visión?

Como en otros casos similares, existía el riesgo de limitar la actividad a una mera situación lúdica que privilegiara lo “divertido, entretenido y sugerente” por sobre la reflexión y producción de pensamiento crítico. Por eso, tuvimos en cuenta un conjunto de recaudos para su armado y puesta en acción. Propusimos ubicar a las estudiantes en posición de sujetos históricos que toman decisiones que se van consensuando a partir de las distintas situaciones problemáticas y

en vinculación con experiencias previas o contemporáneas. En algunos casos, estas vinculaciones se les presentaban más ajenas, pero el intercambio en el grupo y la participación de docentes propiciaban abandonar esas decisiones supuestamente personales y autocentradas para avanzar en darle nuevos sentidos a los problemas.

Por ejemplo, si bien el trabajo tenía referencias concretas a nuestro país, también era posible armar continuidades con los procesos históricos de los países de origen de las estudiantes. La cercanía temporal de la década de los 90 y 2000 facilitaban la inclusión de relatos de vida de sus familias y propios, que permitían situarse en procesos históricos más amplios. En los movimientos migratorios de las últimas décadas en la Argentina, las estudiantes tenían muchas historias que aportar, no solo en las búsquedas de afianzamiento social y económico, sino también, y en la mayoría de los casos, en sus trayectorias educativas.

En esa misma línea, privilegiamos profundizar el peso de la última dictadura cívico militar en la mediana duración de la historia argentina, a fin de poder comprenderla no como un fenómeno acotado sino en el lugar que ocupa en procesos históricos temporalmente más extensos. En este caso, la historia de María Elena se inscribía en los gobiernos de facto anteriores, establecía continuidades entre la última dictadura y el neoliberalismo, y se ubicaba en los presentes extendidos en Latinoamérica como proyecto de dominación para la región por parte del nuevo imperialismo. El énfasis estuvo puesto, además, en las políticas, prácticas y discursos educativos asociados a esos procesos.

A su vez, fue muy necesario revisar nuestro lugar como docentes en la actividad. No se trataba de pensarnos en tanto meros “facilitadores del aprendizaje”, sino que nuestras intervenciones buscaban alcanzar una comprensión más amplia, sumando variables no contempladas y corriendo

las decisiones de ciertos anacronismos. Es decir, no debía limitarse a constatar el cumplimiento de la consigna, sino interactuar constantemente con las estudiantes proponiendo preguntas, indagaciones y reponiendo hechos históricos que le dieran mayor potencia a la propuesta. En este punto, las problematizaciones que sugerimos buscaban tensionar algunas primeras ideas. Las frases “la idea no es saber qué hubieras hecho vos, sino María Elena” o “no vale contestar sabiendo lo qué pasó después” se repetían constantemente. Para eso, se aportaba y se proponía buscar más información sobre los hechos en análisis, sumar categorías y abordajes, y cuestionar las posiciones adoptadas, como forma de estimular la producción de conocimientos críticos. En otras palabras, buscábamos poner sobre la mesa las primeras hipótesis que se enuncian, contrastándolas, relacionándolas entre sí, proponiendo pensar cómo se sustituyen o conviven y de qué manera se justifican o se cuestionan.

También propusimos la continuidad de este trabajo con la preparación del examen final, en una instancia que permitiera realizar una nueva síntesis, incorporando a esa historia el periodo que se extiende entre la apertura democrática hasta la actualidad.

¿Cómo inscribir a las estudiantes al colectivo docente a través del conocimiento de la historia?

Anne-Marie Chartier (2008) se pregunta con qué historia de la educación se debe formar a les docentes. Para eso, revisa las historias que construyeron relato de una identidad colectiva en Francia, ya sea cristiana, cívica o patriótica, a partir de grandes figuras que venerar, que fueron por lo general masculinas y pensadas en su individualidad. En su análisis, la autora postula que la historia de la educación

no puede ayudar a formar a los docentes si no les considera protagonistas de esa historia. Eso implica pensar no solo los supuestos resultados de las reformas escolares, las prácticas profesionales, los contenidos de enseñanza o las producciones del alumnado, sino también los procesos que se llevaron adelante para alcanzarlos. Y en ellos, más allá de quienes pensaron determinados resultados, hay un conjunto de prácticas que se llevaron adelante en las escuelas por docentes, alumnos concretos, situaciones histórica, política, social y culturalmente. Desde esta perspectiva, es posible ver las prácticas que suceden dentro del aula más allá de lo que esté regulado. Pequeñas grandes acciones que pueden cambiar la dirección de la historia.

En su invitación, Chartier (2008) propone que los relatos en la historia deben favorecer la construcción de sujetos históricos que se piensen como sus protagonistas. En este sentido, el contenido de la historia de la educación no puede dejar a las maestras desplazadas de la posición de sujetos históricos, creadoras de un presente que está siendo y que será historia. Coherente con esto, las distintas figuras de las Marías Elenas nos permiten comprender, a partir de casos individuales, ficticios y contruados sobre datos históricos verdaderos, esos procesos colectivos que constituyen la historia de la educación.

Una relación similar a la que se presenta entre los individuos y los colectivos se da entre los tiempos que convoca el juego. El pasado y el presente se encuentran en los cruces entre las historias de las estudiantes y de las Marías Elenas y Doritas, y aportan elementos para la construcción actual de las docentes en formación. Les permiten inscribirse en tradiciones de larga data que les dan identidad con sus luchas, dolores y conquistas. Permiten pensar el territorio concreto de estudio y trabajo, a la vez que levantar la mirada hacia espacios lejanos de posible inserción presente y futura, poniendo

en tensión y comprendiendo los vínculos entre el barrio y el contexto donde se inscriben, para formar docentes capaces de actuar en distintos contextos y de llevar sus experiencias concretas a nuevos espacios que se resignifican.

El juego interpela a las Marías Elenas en sus dimensiones políticas y personales, pero también pedagógicas. En distintas instancias, tienen que tomar decisiones sobre el contexto general, sobre su familia y sobre cómo enseñar. Independientes y vinculadas entre sí, estas dimensiones tejen tramas a la vez coherentes y contradictorias que le dan sentido a su ser docente en un contexto histórico determinado. Las convicciones pedagógicas de las maestras se inscriben en discusiones “de aula” propias de su tiempo, pero que también las preceden, en temas como formas de enseñanza, teorías didácticas o las concepciones sobre alfabetización.

Hobsbawm y Saborit (1986) sostienen que se puede ver el mundo a través del microscopio o el telescopio, en la medida en que aceptamos que estamos estudiando el mismo cosmos. La elección entre una mirada más amplia y una microhistoria, en nuestro caso las posibles biografías de una maestra, es en última instancia un asunto acerca de la selección de la técnica apropiada. Las Marías Elenas invitan a pensar una historia personal y en sus elecciones abren alternativas posibles que despliegan la diversidad de posiciones del conjunto. Proponen un pasaje que va de una historia más amplia, compuesta por grandes proezas realizadas por hombres y mujeres –más por los primeros que por las segundas–, de procesos e hitos relevantes, a un ejercicio que interpela de manera cercana y personal. Son las historias con nuestras parejas, hijos y familias, los afectos, las decisiones profesionales y de formación, de militancia, de trabajo en el aula y en la escuela, que atravesamos de manera más o menos consciente. Y si bien cada historia personal aporta a la construcción de esa historia, no se trata de su sumatoria, sino de una historia más amplia

que solo es posible escribir colectivamente. Por eso la actividad propone pensar la importancia de esos posicionamientos para escribir, con otros, la historia de la formación docente en la Ciudad de Buenos Aires que el Dorita, junto al resto de los profesorado, está escribiendo.

Bibliografía

- Chartier, A. M. (2008). ¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes? *Historia de la Educación. Anuario*, 9. Prometeo libros y Sociedad Argentina de Historia de la Educación.
- Hobsbawm, E. J. y Saborit, A. (1986). El renacimiento de la historia narrativa. Algunos comentarios. *Historias*, (14), 9-14. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/historias/article/view/15168>
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Siede, I. A. (2012). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Siede, I. A. (coord.), *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique.

Historización del seminario Trabajo Docente en el ISFD Dora Acosta

Entre los debates educativos en la Ciudad de Buenos Aires y los emergentes de un profesorado en construcción

Luz Ayuso, Ignacio Stábile y Nicolás Resnik

En este trabajo nos proponemos recorrer los distintos momentos del seminario Trabajo Docente en el corto periodo que se extendió entre 2017 y 2022. Pensamos el seminario como proceso de determinación curricular (De Alba, 2006) abierto y en construcción. La propia dinámica de “seminario” en el Proyecto Educativo Institucional tiene esa impronta de estudio y discusión. Además, como profesorado popular recientemente creado, estábamos buscando nuestras propias definiciones sobre cómo pensar la tarea de enseñar. Al mismo tiempo, la formación docente de la Ciudad de Buenos Aires atravesaba una de sus crisis más importantes: el intento de cierre definitivo de los institutos de formación en el ámbito de la educación superior no universitaria, con el avance del proyecto de la UNICABA por parte del gobierno de la ciudad. El 22 de noviembre de 2018, la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sanciona la Ley N.º 6053 de la Formación Docente del Sistema Educativo y creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Frente a la emergencia educativa, este fue un intento

que el gobierno de la ciudad llevó adelante mientras públicamente deslegitimaba la formación terciaria y abogaba por una “modernización” de la enseñanza superior. Fue al calor de la resistencia a este golpe contra la formación docente pública que el seminario consolidó un rumbo.

¿Cómo definir los debates que íbamos a incluir en la propuesta de enseñanza permaneciendo ajenos a una coyuntura que nos constituía, en tanto profesorado que buscaba pensarse en un colectivo más amplio: la formación docente de la Ciudad con su presente y su historia? Fue así que decidimos historizar ese devenir, reflexionando sobre la inclusión de diferentes temáticas que tuvo el seminario Trabajo Docente en ese período. Ese propósito presenta, además, la escritura de las estudiantes con quienes hicimos las distintas ediciones del seminario, recuperando sus producciones de las clases y de sus trabajos finales. Por ese motivo, este escrito recupera distintas escrituras, las pone en diálogo y las organiza a través de algunos sentidos que condensaron esa definición curricular en cada cuatrimestre que dictamos el seminario, desde el primer ensayo hasta 2020, cuando el contexto nos empujó a sistematizar y ordenar lo hecho para buscar nuevas formas de garantizar la cursada en el contexto de la pandemia.

Teniendo en cuenta que la asignatura aborda temáticas como la figura del y la trabajadora docente, la salud laboral y la cuestión sindical, cuando se dictó por primera vez en el Dorita, una de las principales tensiones que atravesamos era el reconocimiento salarial de los cargos docentes por parte del Ministerio de Educación de la Ciudad, en un contexto de reuniones, presentaciones formales en el ministerio y visitas de la supervisión. Para el Dora Acosta supuso la institucionalización del profesorado como tal y el reconocimiento oficial para el otorgamiento de títulos habilitantes. Más adelante se fue otorgando, progresivamente, el reconocimiento salarial

de la planta docente. En los años siguientes, entre 2018 y 2019, se materializó la primera inmersión de las estudiantes en las escuelas del Distrito Escolar N.º 1 de la Ciudad. El ingreso a las escuelas fue un momento de mucha movilización para las estudiantes y también para les docentes. Años más tarde, frente a la pandemia de COVID-19, les docentes del seminario decidieron, junto al resto del cuerpo docente de la institución, realizar una serie de cuadernillos para un mejor acompañamiento pedagógico de la cursada de las estudiantes y andamiaje de nuestra institución.

Una historización de esas discusiones permite reconstruir esa definición curricular en el conjunto de intercambios que, en tanto profesorado, mantenemos como práctica de producción de posicionamientos, decisiones y apuestas colectivas. En su práctica colectiva, el Dora Acosta se propone distintas instancias de intercambio que van desde las asambleas colectivas entre estudiantes y docentes; las reuniones mensuales de profes organizadas en un punteo de situaciones y problemáticas para discutir, intercambiar y producir alguna síntesis; y la constitución de parejas pedagógicas que asumen las distintas instancias curriculares. En esta última dimensión, nos preguntamos cómo abordar la reflexión sobre el trabajo docente sin asumir una mirada histórica que permita pensarnos como colectivo inscripto en la historia, y también recuperando y problematizando las marcas individuales que reconocemos de les docentes que tuvimos en nuestras trayectorias escolares. Ese fue entonces un puntapié inicial y eje que atravesó las distintas propuestas para pensar hacia adelante las nuevas configuraciones que las estudiantes, futuras maestras, van a construir en el aula.

Inspirados en el texto de Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, que trabajamos a lo largo de la cursada, propusimos a las estudiantes que escriban sus propias cartas para futuras ingresantes al Dorita. Construimos la propuesta de trabajo

incorporando también otras cartas: *Carta a un joven profesor*, de Philippe Meirieu; *Carta a Germain*, de Albert Camus; *Esencia y misión del maestro*, de Julio Cortázar. El trabajo buscaba la reflexión de las estudiantes sobre docentes de su trayectoria escolar, buscando resignificarlas a partir de las lecturas. Asumimos entonces trabajar con algunas preguntas orientadoras y disparadoras. ¿Cómo fueron los docentes en mi trayectoria educativa? ¿Qué huellas dejaron? ¿Qué docente me gustaría ser? ¿Cómo atraviesan los conceptos de autoridad y confianza el trabajo docente? ¿Qué experiencias recuerdo en relación con este punto?

Si bien la dimensión subjetiva ofrecía un conjunto de discusiones sobre la tarea docente, la perspectiva histórica abría nuevos debates. ¿Cómo fue el proceso de profesionalización y organización de los docentes? ¿Con qué dificultades se encontraron? ¿Consideran que los docentes son trabajadores? ¿Por qué? ¿En qué medida fue o puede ser importante la organización de los docentes? Estas preguntas, entre otras, fueron la base de intercambio y producción que se presenta a través de los extractos de las estudiantes y de esta pequeña historización que presentamos a continuación.

La manera en la que problematizamos lo que sucedía a nuestro alrededor [...] no hablo solo de la institución, sino del barrio en el que había crecido, nos explicaban nuestros derechos, de qué manera proceder, que posición teníamos en esta sociedad como futuras profesionales, mujeres, madres, estudiantes, eso fue algo que me impactó, entender la complejidad que hay en nuestro entorno y saber que somos sujetos históricos de un proceso.

Aleida Maldonado, 2019

Primer momento: una lucha inscripta en las luchas docentes en la historia

El primer programa del seminario estuvo atravesado por discusiones más amplias en torno al reconocimiento oficial del profesorado y de los salarios de los docentes. Esta discusión se incorporó como reflexión al seminario a través de distintos contenidos, como la historia de las luchas sindicales docentes y la problematización de la docencia como vocación, voluntariado, militancia, trabajo o profesión. En ese mismo tiempo, en el debate público, la gobernadora de la provincia de Buenos Aires, María Eugenia Vidal (2015-2019), proponía públicamente reemplazar a los docentes por un conjunto de voluntarios compuesto mediante un registro abierto y disponible. Los gremios no tardaron en contestarle a la gobernadora. Mientras Vidal buscaba instalar los sucesos como una guerra entre las familias y los maestros –y frente a la ratificación del paro docente en el inicio del ciclo lectivo de 2017–, los sindicatos explicaban la necesidad de la apertura de paritarias para la recomposición salarial antes del comienzo de las clases. En este contexto, revalorizar la labor docente en nuestro pedido frente al Ministerio de Educación de la ciudad a través de una remuneración, significaba validar todos los conocimientos, esfuerzos y trayectorias de quienes daban clases en el profesorado.

En el programa de ese cuatrimestre se expresó de la siguiente manera:

Desarrollaremos las principales discusiones que suscitó la organización sindical docente a lo largo de la historia, particularmente las discusiones que dieron lugar entre 1968 y 1973 a la conformación de la CTERA. Este recorrido histórico permite comprender la configuración docente actual, sus modelos triunfantes,

desnaturalizando lo familiar y permitiendo analizar críticamente de donde vienen prácticas e ideas de la docencia que hoy forman parte del sentido común.

Con ese fin, el seminario tomó las discusiones que se presentaban en el debate público por cada sector y las llevó al aula para pensarlas con las estudiantes y futuras docentes, buscando la reflexión crítica y la toma de posición argumentada a partir de distintas lecturas teóricas. Esa inscripción en luchas colectivas por los derechos aparece en diversas cartas escritas por las estudiantes, en tanto docentes feministas y barriales. A continuación retomamos un fragmento:

Desde que comencé a formarme en el Dorita cambió drásticamente mi manera de pensar y aprendí a ver la vida desde otra perspectiva, aprendí que no es necesario un edificio enorme para aprender y construir conocimientos, aprendí la importancia de las luchas sociales, que los derechos se consiguen en las calles, y que detrás de cada uno de estos derechos hay una gran lucha que viene de hace muchos años atrás y que lamentablemente se llevó algunas vidas. También aprendí el valor del trabajo colectivo, aprendí a no ser más una mujer sumisa, entre muchas otras cosas más.

Carolina Laime, 2020

Segundo momento: la tarea docente y la transmisión de la cultura

Si bien la primera perspectiva presentada siguió estando presente en el programa, la propuesta hizo más hincapié en pensar la tarea docente en su configuración histórica, desde el inicio de la formación de las maestras en el marco de las Escuelas Normales, el despliegue del normalismo y sus

características, y en las formas que tomó esa formación en el devenir del siglo XX hasta los debates actuales. Se buscaba reflexionar sobre los sentidos del trabajo de enseñar desde la discusión pedagógica que pone en el centro la cuestión de la transmisión cultural y la construcción de la relación pedagógica en torno a la autoridad, la confianza y la igualdad.

En ocasiones, estas dimensiones para pensar el vínculo pedagógico llevaron a las estudiantes a reflexionar sobre su propia experiencia como estudiantes en diferentes profesorados.

Me encontré con un sistema totalmente diferente, donde me sentía insignificante y no me permitía preguntar nada, nunca participaba, casi nadie lo hacía, solo participaban dos o tres alumnos y el resto de la clase hablaba el docente. En los exámenes me fue mal y abandoné. Allí me hicieron creer que no servía para estudiar y sentía una profunda frustración, esta idea fue cambiando en mi trayecto como alumna en el profesorado, es por eso que lo vuelvo a elegir.

Ruth Thames, 2021

Esta escena de abandono con sensaciones de frustración, incapacidad e insignificancia, es tanto generada como revertida por experiencias de cursada.

¿Quién hará la cena? ¿Quién va acompañar a mi hijito menor en las noches? ¿Podré con mi trabajo, la casa y los estudios? ¿Tendré aún la cabeza para estudiar? Aun así, al día siguiente preparé una linda cartuchera, mi carpeta y me lancé a esta hermosa aventura de cumplir mis sueños truncados. Porque ser estudiante del Dorita no es solo venir a pasar clases, adquirir y reforzar conocimientos previos y olvidados, sino también sentirse contenida, libre de opinar, expresar y participar sin tener temor “a ser menos”, a

ser desvalorizada, como a veces la sociedad nos hace sentir. Como decía Philippe Meirieu en sus charlas en la Facultad de Filosofía y Letras (2018), una progresa y ayuda a progresar a su compañero/a de forma colectiva e individual.

Yuvinka Sejas, 2019

Tal como cuenta en la carta, ese año acompañó la propuesta del seminario la cátedra de Formación Docente de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y, en el marco de su cursada y la nuestra, invitó a Philippe Meirieu a dictar una conferencia abierta. Allí, Meirieu expuso su mirada sobre los modelos pedagógicos que se habían configurado en la historia, las representaciones que estos modelos configuraron sobre los niños y la sociedad, y recuperando esa exposición propuso pensar modelos pedagógicos alternativos que permitan construir otra escuela para otra sociedad. Nos interpeló con la pregunta acerca de a qué niños estamos pensando en nuestras propuestas de enseñanza y destacó algunas ideas para pensar hoy en las escuelas: la escuela como espacio de desaceleración; la importancia de cambiar el estatuto de la evaluación; hacer vivir las interrogaciones de los orígenes de los saberes; y construir colectivos.

Consideramos que un buen ejemplo para pensar ese pasaje de la insignificancia y la frustración, donde muchos no tomaban la palabra, a una experiencia de confianza y empoderamiento colectivo es lo que viven los estudiantes en las asambleas.

En el profesorado se fomentan las asambleas de docentes y alumnos, donde se toman decisiones en conjunto, se resuelven diferentes problemáticas y surgen diferentes temáticas para charlar y dar información. Esta experiencia de tener la asamblea me gustó mucho, porque me apropié, me sentí

parte de ella. Además, por lo importante que somos cada una de las que cursamos, nuestras opiniones y la puesta en común fueron muy valiosas para pensar y repensar lo que se quiere lograr y construir colectivamente

Thelma Soria, 2019

Tercer momento: la formación docente en las escuelas

El tercer momento tuvo su impronta en el tránsito entre lo que discutíamos en el seminario y los emergentes que las estudiantes acercaban al aula frente a los primeros acercamientos a las escuelas para realizar las prácticas docentes. Cuando las estudiantes empezaron a acercarse a las instituciones del distrito para cursar los distintos talleres⁴, en el *Dorita* comenzamos a pensar cómo iba a construirse ese trabajo y acompañamiento en este profesorado. La propuesta de enseñanza tuvo un nuevo giro producto de estas reflexiones que empezaron a intercambiarse en las asambleas del profesorado y en las reuniones mensuales de profesores. Considerábamos sumamente importante en este momento de la carrera poder romper esa tradición de la *maestra tía* o de la docencia como apostolado, que ensombrece la figura de los trabajadores docentes.

Durante mi cursada en el profesorado, aprendí a cuestionarme, a repensar, perder el miedo de creer en mí, tener confianza, hablar y preguntar sin miedo de que rechacen la pregunta o respuesta que se da.

Thelma Soria, 2019

⁴ Taller I a VI son espacios curriculares para la reflexión y el trabajo en las instituciones. En los últimos talleres se realizan prácticas docentes frente a un curso.

Esta imagen idealizada del docente y los discursos que se construyeron en torno a su labor mantienen oculto su trabajo, no solo para la investigación sino también para el propio trabajador. En palabras de Jorge Kohen, la identidad docente se ha definido como apostolado o como deslizamiento de una función al ser definida como segunda mamá (Kohen, 2002: 213). Aquí tomaba una enorme dimensión el tránsito que realizaban muchas estudiantes desde un trabajo precario a ser futuras trabajadoras de la educación. Lograr un trabajo estable, en blanco, rompía un cerco que estaba (y sigue estando) mayormente presente en los ingresantes y en los primeros años del profesorado, cuando comienzan a cuestionarse por sus posibilidades reales de cursar y trabajar al mismo tiempo, además de poder sostener diferentes tareas de cuidado que muchas llevan adelante. Entrar a la escuela en las prácticas del Dora Acosta se transformaba en un ejercicio liberador, allí se veía la praxis docente y el sueño de la profesión comenzaba a tomar una forma cada vez más concreta.

¿Podré estudiar y trabajar a la edad que tengo? Esa pregunta era una constante en mi vida, tomando en cuenta los años que había dejado de estudiar.

Wilfredo Gallardo, 2021

Este tránsito, sin embargo, no estaba exento de complejidades y otro tipo de trabas. Como les sucede a muchas estudiantes de la formación docente, los horarios en los que desempeñan sus tareas por fuera del ámbito educativo son, en general, incompatibles con el de las prácticas docentes. La tensión entre dejar un trabajo estable y dedicarse de lleno a la implementación es una realidad que atravesó fuertemente a varias de las estudiantes.

Cuarto momento: la formación docente como garantía del derecho a la educación superior

Con la irrupción de la pandemia de COVID-19 en marzo de 2020, el profesorado llevó adelante un desafío colectivo complejo: garantizar el derecho a la educación de los estudiantes en tiempos de aislamiento. Esta situación generó una profunda vinculación con la comunidad educativa del Dora Acosta, en particular, y con el sector Cristo Obrero del barrio Padre Carlos Mugica en general. Éramos conscientes de las dificultades que supondría sostener la cursada con estudiantes que no contaban con computadoras. Una opción posible la ofrecían los teléfonos celulares, aunque la conectividad en un barrio marginado era un problema adicional. En poco tiempo se discutieron colectivamente distintas alternativas para dar continuidad a la cursada, decidiendo la realización de una serie de cuadernillos con contenidos y actividades para cada materia.

Uno de los puntos centrales fue pensar la manera de sostener el vínculo pedagógico. En poco tiempo se reunió el listado de estudiantes inscriptes a la materia para establecer contacto a través de mails y mensajes para una primera presentación de la dinámica del seminario. En esa primera aproximación, se recabó información sobre las posibilidades de cursada, particularidades relativas al acceso a una computadora y un celular, utilización de wifi o datos móviles, tareas de cuidado con personas a cargo, situación laboral, entre otras, para construir un panorama real desde el cual proyectar una cursada que diera respuestas a esas particularidades. Además, cada docente estuvo en contacto a través de mensajes con un número reducido de estudiantes para aproximarse a las necesidades y situaciones que atravesaba cada una.

Me enorgullece tener en el barrio una institución que la sentimos nuestra, con una impronta marcada por nuestro barrio, por nuestra forma de ser, por nuestras raíces, por lo colorido, por la interculturalidad y por lo popular.

Albert Fernández, 2021

El esfuerzo para sostener las trayectorias de las estudiantes fue tarea colectiva a través de redes que se construyeron para imprimir y hacer llegar los cuadernillos de las distintas materias a cada estudiante, completarlas y alcanzar las tareas a los docentes. Desde el seminario Trabajo Docente se pensó en la importancia de valorar el trabajo docente como parte del fortalecimiento de los lazos con la comunidad, teniendo en cuenta que para inicios del segundo cuatrimestre, varios eran los casos de docentes fallecidos tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en el resto del país a causa del COVID-19. En ese contexto, el gobierno de la ciudad pugnaba para que los docentes regresaran a las aulas presenciales lo antes posible, aún frente a la falta de condiciones y garantías para llevar adelante las clases. Fue así que se dio mayor importancia a pensar la salud laboral docente (riesgos, vulnerabilidades, desgastes) en el contexto especial en el que se cursaba. La reflexión permitió pensar dimensiones colectivas en momentos en que emergieron posturas individualistas tanto a nivel local como a nivel regional y mundial.

De esa forma, se nos presentó el desafío de repensar y traducir el seminario a los cuadernillos y promover diversos tipos de intercambios en función de las condiciones disponibles para el grupo, buscando cómo tener instancias colectivas para la mayoría y acompañar a su vez a cada una.

Las actividades se resignificaban atravesadas por el contexto. Al comenzar la cursada solemos pedir dibujos sobre cómo se ve hoy en día a los docentes, donde aparecen múltiples representaciones que retomamos durante la cursada.



Representación de docente realizada al iniciar el seminario.

Estas representaciones de los nuevos desafíos que atravesaban la escuela y el trabajo docente nos invitaron a incorporar el texto “La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?”, de Philippe Meirieu (2020). Allí recupera la importancia de “hacer aula” para “hacer escuela”, instituyendo un espacio-tiempo colectivo en donde la palabra cobre un estatus particular y el bien común sea más que la suma de intereses individuales. A su vez, propone pasar de la proclamación de la igualdad de oportunidades a la lucha por la igualdad en el derecho a la educación.

En ese sentido, la escritura de cartas fue un espacio para recuperar estas reflexiones y desafíos que atravesaban la escuela y la tarea docente, y principalmente abrir preguntas:

En conclusión, cambiamos mundos a partir de una perspectiva propia de la transformación que queremos lograr y la huella que queremos impregnar en lxs alumnx. [...] ¿Qué clase de docente queremos ser? ¿Qué clase de libertad queremos enseñar? ¿Enseñaremos siempre con pasión sin caer en la rutina? O, como se cuestiona Philippe Meirieu ¿qué se decidirá cuando ya no nos invada la ansiedad, cuando el recuerdo del encierro se desvanezca gradualmente y cuando las desigualdades reveladas por los terribles acontecimientos que vivimos se vean de nuevo ensombrecidas por el activismo cotidiano? Yo creo que algunas respuestas se encuentran ahí, esperando a que nuestra curiosidad sea la encargada de responderlas y alimentar, en su caso, la curiosidad en los corazones de les alumnes que algún día serán algo más que simples alumnes que pasaron alguna vez por nuestras aulas y por nuestras escuelas.

Sol Galván, 2021

Cierre provisorio: ¿qué clase de docente queremos ser?

Desde el seminario pretendemos indagar: ¿cuál es la especificidad de la tarea docente? ¿Cuáles son las condiciones sociales, políticas y culturales en las que trabajan hoy les docentes? Queremos hacerlo desde una perspectiva histórica, para poder entender de dónde vienen prácticas e ideas sobre la docencia que hoy son parte del sentido común, para desnaturalizar lo que se hizo familiar, para considerar su arbitrariedad y contingencia histórica.

Creemos que el formato epistolar que fuimos construyendo abre espacios para pensar estas preguntas y desnaturalizaciones desde una clave comunicativa, tanto con un otre (une future docente que está pasando por un lugar por el cual pasamos) como con les diferentes autores trabajades.

Además, que en ese intercambio aparezca como un lugar central la propia posición que estudiantes van construyendo sobre la base de su propia experiencia y su formación.

En los intercambios y producciones que compartimos, identificamos pasajes que atravesaron a los estudiantes y que como profesorado buscamos acompañar. El primero fue el pasaje de las tareas de cuidado y el trabajo doméstico a ser estudiantes de un profesorado, en una tensión que muchas veces es presentada como decisiones excluyentes: estudiás o trabajás o maternás. Esta transición surgió desde los primeros momentos como obstáculo para cursar. La respuesta fue inmediata, organizando desde el primer año un espacio de cuidado en el mismo horario del profesorado y a pocos metros de distancia del lugar de cursada.

El proceso de enseñar [...] contiene la “pasión de conocer” que nos inserta en una búsqueda placentera aunque nada fácil. Es por esto por lo que una de las razones de la necesidad de la osadía de quien quiere ser educador es la búsqueda del conocimiento.

Paola Larrazabal, 2022

Un segundo pasaje fue de ser estudiantes del profesorado a “ponerse el guardapolvo” y acercarse a la escuela. Por un lado, se trataba de construir las prácticas como parte de la formación, pero articuladas a cada una de las instituciones que recibían a las estudiantes. Por el otro lado, era un movimiento interno entre “ser estudiantes” y “ser maestras” a cargo de la enseñanza en un grado y escuela concreta, con las complejidades que conlleva el ámbito de trabajo. Allí se ponían en acto las respuestas sobre las docentes que quieren ser, sobre cómo se construye la autoridad, el lugar que ocupa el saber, la confianza habilitante que construimos en les

alumnos, el papel que asumimos como instrumentos de la garantía de derechos.

Es así que la articulación entre las primeras prácticas docentes, las trayectorias educativas de los estudiantes y las condiciones laborales de la docencia en Argentina constituyen un entramado permanente en la conformación de nuestro seminario.

Bibliografía

- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mitos y perspectiva*. Miño y Dávila editores.
- FILO UBA (30 de octubre de 2018). *Merieu en Filo. De los paradigmas pedagógicos de ayer a los de mañana*. [Video de YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=5bqRa2QF7LY>
- Freire, P. (2013). *Cartas a quien pretende enseñar* (tercera carta) (primera edición, 1993). Ediciones Siglo XXI.
- Martínez, D., Valles, I. y Kohen, J. (1997). *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela*. Kapelusz.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor: por qué enseñar hoy*. Graó.
- Meirieu, P. (2020). *La escuela después...¿con la pedagogía de antes?* MCEP. <http://www.meirieu.com>

¿Algún recuerdo especial de tu experiencia en el Dorita?

Las caminatas. Cuando va a empezar la cursada nosotros ponemos el guardapolvo y salimos a contarles a los vecinos que hay un profesorado dentro del barrio, que pueden llegar a cursar, que pueden charlar. Porque muchos tienen este tema de ser extranjeros y no tener los papeles en orden, ¿no? Entonces explicarles cómo podemos hacer. (¿Y qué te dicen los vecinos?) Primero porque las mujeres de la 31 son como que muy trabajadoras, entonces casi nunca están en casa, y después te ven con el guardapolvo, caminar por ahí y contar, entonces te dicen “ah, ¿vos estás estudiando?... entonces volver a contarles y conectarles, y decirles “sí, vos también podés estudiar. Es súper lindo. Siempre preguntan mucho cómo hiciste, qué haces con los hijos es la pregunta como que más recurrente, ¿no?, y contarles que hay un espacio que ellos te habilitan para que vos puedas dejar a tus hijos, que no va a haber problema en ese sentido, que es gratis, que ellos están ahí tranquilos, que tienen un espacio adecuado.

Norma Espinola, estudiante

Antes acá estaban todos los *containers*, y por desconocimiento y también de este miedo que te genera a veces patear el barrio, no lo pateábamos, yo no lo conocía. Gracias al Dorita empezamos a patearlo y también a conocer las diferentes problemáticas, y también lo que va atravesando todo el barrio, ¿no? Y desde ahí también entendernos como

militantes. Yo gracias al Dorita empecé a pensarme como militante. Militante territorial dentro de una organización pero también desde la educación se puede pensar... Vamos militando qué tipo de educación queremos y cómo se pueden garantizar derechos. Las familias saben que del Dorita muchas veces se pueden solucionar varias cosas, o sea, más en un contexto de pandemia estuvo el Dorita, estuvo el jardín. Al jardín iban las familias a saber cómo podían solucionar el tema de las vacantes... Es el rol del Estado. Siempre hablamos de la escuela cuando vas a un lugar donde no hay instituciones estatales y está la escuela cumpliendo esa función. Bueno, el Dorita yo creo que en parte cumple con esa función. Y el acercamiento a las familias.

Eduardo Basanisi, estudiante



2019, Caravana educativa por el barrio Padre Carlos Mugica.

Parte 3. Conversaciones

A modo de abordar otros formatos y otras temáticas, trabajamos este apartado como conversaciones. A lo largo del año pasado, hicimos entrevistas individuales –que llamamos “microrrelatos”– y grupales para ahondar en nuestra historia, trabajar la memoria como ejercicio cotidiano, para hilvanar ideas y cristalizar sentidos de las discusiones iniciales, cotidianas y los desafíos por venir.

Los microrrelatos desarrollan historias individuales en relación con ingresar al Dorita, transcurrir, el impacto en la vida cotidiana y en el barrio.

Las conversaciones colectivas o conversatorios se desarrollaron mediante imágenes de momentos, tiempos que tuvieron y tienen significados para cada persona que habla. En estas conversaciones participan quienes crearon el Dorita, estudiantes, egresadas, profes y referentes de El Hormiguero. Usar imágenes nos permitió volver a la memoria emotiva, que tan importante es para quienes somos militantes. Momentos claves que nos permiten reconstruir sentidos y volver a retomar viejas conversaciones desde una mirada actual. Así, cerramos el libro abriendo conversaciones, como en la práctica cotidiana.

Viendo florecer un jardín lleno de Doritas

Conversaciones

Participaron de esta conversación: María Acosta (hermana de Dorita), Javier Martínez (representante legal y militante de El Hormiguero), María Emilia Villalba (profesora y parte de la coordinación del profesorado), Rosa “Rouse” Pachuri (egresada del ISFD Dora Acosta) y Luz Ayuso (docente de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA).

Javi: Lo primero que se me viene a la cabeza es haber tenido una charla con Maru. Ese año, el verano de 2014, se habían ido de vacaciones a Venezuela Maru, Male y Silvi, tres compañeras de El Hormiguero. Ahí se empaparon muchísimo de lo que fue la educación popular en Venezuela. De todas maneras, había una idea que ya venía rondando en la cabeza de Maru, pero al encontrarse un mes descansando y conversando creo que ahí dijeron “bueno, listo, hay que ir por este lado. Tenemos que generar espacios de institucionalidad, más espacios de los que tenemos, que terminen empoderando colectivamente, que generen más participación”. En

resumidas cuentas, lo que hicimos fue sentarnos a escribir. Yo tengo que revisar pero creo que tengo algo escrito de lo que fue pensar este proyecto, una primera introducción para llevarla a la primera asamblea y contar la idea. Y obvio que lo primero que se me viene es como miedo, terror. [Se ríe]. Qué es esta locurita que queremos pensar.

Nosotros íbamos con la idea del terciario que salió en las asambleas. Muchas compañeras contaban la cuestión de salud y conocían vecinas que estaban estudiando enfermería y obviamente, armar una escuela de enfermería era una posibilidad. De hecho, tuvimos una reunión con la directora de la escuela de enfermería del Grierson. Nos juntamos con ella dos o tres veces, era una posibilidad muy latente que pudiéramos encarar por ese lado. Había cuestiones justamente de materialidad que hacían que fuera muy difícil.

Entonces lo que pensamos después de esas discusiones, de esas reuniones fue hacer un relevamiento en el barrio para ver si la idea que teníamos nosotros del terciario podía ser una posibilidad, esa era la idea central. Era una idea que queríamos que cobrara vida, que cobrara cuerpo y hubo una respuesta muy favorable en función de decir “sí, en el barrio no hay una institución terciaria o universitaria”.

Así que se llevó a la asamblea ese resultado y enseguida fue empezar a mover todos los vínculos personales de cada uno para empezar a pensarlo y en el mismo sentido empezar a pensar en un espacio. Porque el local lo teníamos hacía muy poquito y distaba mucho de lo que es hoy, de lo que fue inclusive cuando arrancó. Era un ranchito de madera, literal. Con algún techo de chapa que se llovía.

Adrián “Rubio” fue el que primero empezó a darnos una mano y también es quien ahora terminó con toda la obra, con esta última parte que hicimos. Me acuerdo de las primeras reuniones de convocatoria con quienes después fueron estudiantes. Gise lo cuenta siempre porque son imágenes

muy fijadas, como tener las primeras reuniones arriba de bolsas de cemento. Esas fueron las primeras movidas, darle materialidad al espacio físico. Y en función de eso pensar en las miles de actividades que veníamos haciendo siempre, desde polladas, rifas, bingos y todo lo que se nos ocurriera para juntar recursos. El primer puntapié de decir “bueno, esto está arrancando, realmente está arrancando”.

Emi: Yo pienso en mi primera imagen que también fue la primera reunión que tuvimos, la primera convocatoria después de salir a pegar afiches por todo el barrio, una que tuvimos en la placita y recuerdo estar esperando a que vengan, nerviosa. Era la primera convocatoria real y estábamos esperando que llegara la gente. No sabíamos qué iba a pasar, si iba a venir un ser humano al menos. [Se ríe]. Felizmente, fue una ronda enorme en la plaza; era muy distinta, entonces podíamos sentarnos en círculo. Esa es una de mis primeras imágenes que recuerdo, muy de... “bueno, sí, vamos”.

Y después hay otra cosa que me acordé que son las conversaciones por mail de las primeras clases, porque nos comunicábamos todos por ahí. En ese momento no teníamos WhatsApp. Qué *vintage*... no podíamos hacer llamado por teléfono entre todos, entonces hay mails donde nos mandamos “éxitos en la primera clase, cuenten cómo va”, mails donde organizamos actividades... Son mails muy lindos, hay uno que recuerdo, muy largo, donde Rosario y Lucho cuentan cómo les fue en la primera clase del Profe, cuando empezó todo. ¿Te acordás que era Filosofía, Javi?

Quiero decir, algo que es muy de la coyuntura, sentíamos que había un futuro abierto, lleno de posibilidades, de cosas para hacer, que era todo tan posible, ahora es un poco más difícil imaginar la vida en esos términos. En ese momento yo creo que se podía pensar con más libertad; capaz porque éramos más jóvenes. [Se ríe]. Había un futuro re incierto pero también la fuerza de decirnos “bueno, dale, vamos”.

Javi: Todo es posible.

Emi: Porque era una incertidumbre de las que te generan adrenalina, de las lindas, de las que decís “¡Ah, voy a hacer esto!” y tirás, no era una incertidumbre en la que dudás. Era colectivo, entonces es más fácil.

Luz: ¿De qué año estamos hablando?

Emi: 2014.

Javi: Claro, arrancamos en agosto de 2014, como siempre bien cruzados ¿no? Obvio, nunca arrancar un principio de año... [Se ríe]. Dijimos, “bueno, hay que arrancar” y arrancamos.

María: La primera imagen que tengo del Dorita es el día que llegué a ver la baldosa que habían puesto en 2011, en el lugar donde había estado la escuela donde trabajó mi hermana, frente al correo viejo. El señor del comedor cercano al correo me dijo “la andan buscando unos chicos porque quieren hablar de su hermana”. Entonces los llamo. El primer recuerdo que tengo de ellos y del Dorita es del primer encuentro con ese proyecto, que fue tan importante para mí. No solamente para quienes viven en el barrio, sino por lo que significa perpetuar la memoria de alguien que trabajó en el barrio y que lo amó, y dio su amor vocacional en ese lugar. Recuerdo cuando veo llegar a gente joven con los ojos llenos de lágrimas diciéndome “¿vos sos la hermana? Nosotros creamos un profesorado que lleva el nombre de tu hermana”. Así fue como empezó esta aventura extraordinaria, de golpe cambió el sentido de las cosas, pero no había sido por algo de mi voluntad... Y lo que me pareció muchísimo más importante en esa primera imagen es que los nombres de los 30 000 desaparecidos, mi hermana, seguían resonando en los barrios, en las fábricas, en las universidades, en las ciudades, en el país y hasta por ahí en el universo.

Ese es mi primer recuerdo, mi primera imagen... casi en cámara lenta, de esos jóvenes llegando con ojos llorosos, en el

poder darle un sentido a esa historia, que hoy es un Instituto de Formación Docente reconocido, donde hay maestras de educación popular que se reciben y del cual yo soy esa especie de guardiana de la memoria, viendo florecer un jardín lleno de Doritas, que ni siquiera era imaginable. Cuando yo puse esa baldosa, no pensaba que iba a ser tan hermoso, y a la vez tan concreto. Un acto de memoria que se reprodujo en un proyecto serio y de donde se gradúan maestras y hasta hay una calle con su nombre... porque también está ese recuerdo, cuando nombramos una calle del barrio con el nombre de Dorita, donde está el primer lugar donde funcionó el profesorado. Todo eso es como una gran revancha de la historia y sí, como recién dije... esa imagen para mí, es en cámara lenta. Es muy emocionante. Y es algo que me sigue sucediendo... cada vez que miro a Javi, a la China, que miro a los chicos, yo los veo entrar con los ojos llorando...

Luz: Qué hermoso, María, me emociona. Yo me acuerdo de cuando nos sumamos en 2016 a trabajar con ustedes. Pienso la cantidad de años que pasaron y parece ayer cuando vinieron al Departamento a conversar después de la visita de Pablo al profesorado. Nosotros percibimos esa energía arrolladora, esa convicción de que estaban armando algo grande, a Pablo lo convencieron con unos bizcochitos en el barrio. [Se ríe].

Quando llegaron a Filo, nosotros estábamos empezando con la Dirección y la Secretaría Académica del Departamento de Educación. La gestión académica tiene un conjunto de tareas que hacer para poner en marcha la carrera cada cuatrimestre, cuestiones vinculadas a los/as docentes, los/as estudiantes, los programas, etc. Uno puede correr atrás de esa gestión o puede armar algunas líneas de trabajo más allá de ese *loop*, como marca de gestión. Para nosotros el Dorita fue uno de esos proyectos que abrazamos y al cual le pusimos mucho trabajo. Me acuerdo mucho de esa reunión porque

había mil cosas que atender mientras hablábamos con ustedes, recuerdo pararme una y otra vez, mientras por dentro sabía que quería estar ahí 100 %. Nos da mucho orgullo, cuando nos acordamos, saber que pudimos alojarlo en el Departamento y darle un tiempo para armar, para pensar y hacer con ustedes. Ese mismo año, muchos docentes empezaron a dar clases en el Dorita. Creo que en esa primera reunión se acercaron Maru y Javi.

Javi: La China.

Luz: Sí, también la China. Nos hablaban sobre la posibilidad de hacer un acuerdo con Filo, nosotros no entendíamos muy bien cómo hacerlo. Tengo un recuerdo similar a lo que contaba Emi, algo en donde sí, claro, vamos, pero no sé hacia dónde va muy bien. Me preguntaba cómo era que Filo podría coproducir, coarmar con ustedes, porque era una agrupación con principios claros, muy organizada y con algo muy cuidado hacia adentro de la organización. También había muchas ganas de hacer, con un cuidado muy claro respecto al barrio, a la presencia de ustedes en el barrio y lo que significaba políticamente estar ahí. Porque ustedes hablaban del profesorado, pero no era nada más una institución, también era la presencia de una organización política dentro de un barrio para una transformación social, para una concientización de esos vecinos y vecinas, en el marco de un proyecto político. Entonces Pablo tira su clásico “vamos viendo”.

Y más adelante tengo dos imágenes más de esos inicios. Una cuando empezamos a hablar con la Secretaría de Extensión, desde donde se arman los acuerdos interinstitucionales, teníamos que hacer un acuerdo formal y legal con la organización para que sea aprobado por el Consejo Directivo de Filo y luego en el Consejo Superior de la UBA, y en ese marco, realizar las acciones con el profesorado. Bueno, se hacen los acuerdos, armamos los vínculos con los representantes legales de cada institución, etc., la cosa empezaba a ponerse

sería. La segunda imagen es del momento en que nos llega la resolución del Consejo Superior de Rectorado con acuerdo entre Filo y El Hormiguero. Había salido junto a un acuerdo de trabajo conjunto con China. Me pareció muy loco, al mismo tiempo me dio mucho orgullo, la UBA construía lazos productivos interesaciales con China y con el profesorado de la Villa 31. Y con este acuerdo, comparto la mirada de Javi y Emi de que estaba todo por hacer, ahí nos empezamos a sumar a las reuniones de los sábados de profes, en Vuela el pez, en Congreso, en el local de El Hormiguero en el barrio. Me acuerdo de muchas de las discusiones sobre qué enseñar, sobre todo en las Enseñanzas de las materias disciplinares.

Mirar hacia atrás y ver todo lo construido es muy gratificante. Cuando terminamos con Pablo en el Departamento, el trabajo con el Dorita continuó y eso fue una alegría enorme. Lo abrazamos, lo sostuvimos, y quedó como línea de trabajo.

Emi: Sí, inclusive yo pienso todo el tiempo cómo seguir y sostener el vínculo. La semana pasada, por ejemplo, nos invitó Vicky Orce a una charla sobre institucionalidad. Entonces pienso que no solamente sigue, sino que para mí forma parte de esa lógica de construir política, siendo parte de una red, y que claramente hace que te sientas mucho más acompañado. No hay soledad en ese proceso. Y eso lo entiendo muy vital, porque vamos conociendo un montón de gente y esas líneas se mantienen, se van reinventando. Como con el jardín o con formaciones para el profesorado, o con este libro. Y eso está bueno porque vamos entendiendo las necesidades de un territorio y vamos construyendo sobre esa base. En ese sentido no es que tenemos antecedentes de decir “bueno, esto se hace así”, ni tampoco hay una receta de lo que hay que hacer o no, menos en estos tiempos.

Luz: A mí me costó entenderlo, yo sabía lo que no era, lo que no íbamos a hacer en este trabajo conjunto, por la experiencia que tiene Filo y la UBA con el trabajo de extensión y

cómo se resignificó a lo largo de los años. Pero nos costó, o al menos me costó entender cómo armar el camino común, porque una facultad o un Departamento y una agrupación tienen en sí mismos objetivos muy distintos, propios de cada institución, ¿qué era lo común por construir entre Filo y el Dorita? A partir de allí fueron surgiendo distintos proyectos, se fueron armando distintas acciones como dice Emi, pero no había un diagrama previo, fuimos construyendo al andar.

María: Se fue construyendo, coconstruyendo. Y yo, visto un poco más del exterior, lo veo como un piloto, algo innovador. Todo se fue construyendo, me acuerdo por ejemplo, cuando se lo nombró “Instituto Superior” en el 2015 o en el 2016. Todo eso se fue construyendo a través de distintas acciones, pero hoy es un proyecto innovador piloto porque era único así... que iba siendo en varias esferas. Y eso es lo más interesante, todas esas cosas que se construyen de manera colectiva, desde lo desconocido. Ustedes empezaron yendo a lo desconocido y eso los impulsó. Visto por mí desde afuera, yo les tengo una confianza total. Me parecía la cosa más lógica del mundo, yo les creí de entrada. O sea, fue algo que se fue construyendo pero sobre todo con una voluntad colectiva. Voluntad colectiva que también venía de las primeras estudiantes. Porque ahí también, ellas creyeron, o sea que fue una especie de fe colectiva. [Risas].

Javi: También se construyó esa fe, porque es real que eso estaba. No sé si era incertidumbre, pero sí una incógnita y hasta cierta desconfianza de que esto fuera real, por ejemplo ¿vamos a tener un título real? Este era un tema de las asambleas, traían esa preocupación. Las estudiantes pusieron su tiempo, con todo lo que implicaba poder ir a cursar y que después de eso tuviera un resultado real con título en la mano. En todo ese proceso se atravesaron un montón de cosas. Lo primero que se me viene ahora es todo este reconocimiento que estamos haciendo, es que nosotros ni

siquiera éramos una organización partidaria, éramos una organización política pero no partidaria, y todo eso fue parte del proceso que fuimos caminando junto con la construcción del Dorita. Tuvo mucho que ver también la definición de construir el Dorita con nuestras definiciones partidarias. Vinculado a la institucionalidad pero también a reconocer y garantizar derechos. Era y es algo que tenemos muy en vivo, en la diaria, todo el tiempo y es parte constitutiva de lo que somos como organización que se fue transformando y materializando, pero que llevó muchísimo tiempo. Estuvimos dos años y medio trabajando en el PEI y discutiendo con el Ministerio. Tuvimos infinidad de reuniones en el Ministerio, porque nos hacían todo el tiempo observaciones y correcciones. También la cuestión edilicia fue todo un tema para el reconocimiento, si en ese lugar podíamos dar clase porque la respuesta era “acá no se puede dar clases”. Tuvimos que discutirlo para que lo reconocieran, entender que esa materialidad era un terciario en el barrio y era una definición. Nosotros no nos íbamos a dar por vencidos aunque nos dijeran que si no había puerta de emergencia, luz de emergencia, escalera, saraza... por eso se estiró tanto. Estuvimos dos años y medio hasta que el Ministerio de Educación dio el reconocimiento como Profesorado.

Emi: A eso le sumo que era tema de todas las asambleas. Ahora, por ejemplo, nos enfrentamos a otro desafío, venimos de la pandemia y hay estudiantes nuevas en primer año todos los años, entonces la asamblea es una herramienta que se reconfigura todo el tiempo y nos replantea el para qué de su existencia. Actualmente son sesenta personas nuevas en una ronda que no terminan de entender qué tienen que hacer. Es un formato distinto y un ejercicio que lleva un proceso entenderlo. Al mismo tiempo es lo que para mí construyó esa fe que recién comentaban. Con algunos límites, estaba muy presente la idea de “che, está avanzando esto”, “che, Javi

y Maru van a una reunión en el Ministerio”. Me resulta gracioso pensar que todavía seguimos teniendo el mismo problema sobre la “infraestructura”. Por ejemplo, hace un mes vino la inspección del gobierno de la ciudad a decirnos que no tenemos nada de todas las cosas que nos piden, la misma discusión sigue apareciendo en torno a las aulas, inclusive eso del descreimiento. Lo primero que dijeron cuando entraron de la inspección fue “bueno, pero acá hay bancos, ¿cómo te creo que das clases?”. Y le pregunté “¿vos sabés la matrícula que tenemos, te la pasaron?”. Porque miran el tamaño del local y se preguntan cómo entran ciento veinte personas. [Se ríe]. Hay temas que vuelven sobre algunos problemas que podrían resolverse, por ejemplo, con el proceso de reurbanización del barrio, como tantos otros...

Rouse: Pensando en las primeras imágenes y lo que ustedes fueron diciendo, y que yo estuve escuchando, recuerdo el momento en el que me fui a anotar y la primera clase del Profesorado. Yo imagino que nos pasó a todas... Bueno, nos pasó por ahí a todas quienes empezamos a cursar por primera vez en los inicios del Dorita, ¿no? En lo que era el lugar, en lo que era el espacio, y en llegar ahí y pensar “esto es un profesorado, esto es una institución”, sentarnos en las bolsas de cemento, en los tachos dados vuelta, esa es una de las primeras imágenes que tengo siempre que hablo del Dorita. También algo que ya hemos hablado bastante y que hoy pareciera muy repetitivo también, lo que significó para nosotras que haya una institución en el barrio, lo que significó que haya un profesorado en el barrio, y lo poco creíble que era eso. Como dijo Javi recién, no nos daba confianza. Y yo creo que tenía y tiene que ver con las veces que nosotras hemos, no sé si se dice así, naturalizado el ser siempre excluidos. Vivir en el barrio, en mi caso también ser migrante y decir “¿yo realmente tengo derecho a venir a una institución?”.

Entonces me pasa mucho eso, pensar lo que eso significaba para nosotras. Estábamos accediendo por primera vez a algo que tenía que ver más con nosotras, como vecinas del barrio. Ir a una institución dentro de nuestro barrio con lo que significaba eso para nosotras. Yo siempre le digo a Maru o a la China lo que eso significó para mí como estudiante, como vecina, como mujer, como migrante. Lo que eso significó para mí es... Yo no lo puedo describir en palabras. Siempre que se habla de los inicios del Dorita, creo que eso es movilizante hasta el día de hoy. Hoy que ya tengo un trabajo, con recibo de sueldo, con un montón de cosas garantizadas que no teníamos. Me parece muy llamativo esto, como decía Emi, “hay una institución en el barrio, el Dorita”, ¿pero qué significó realmente para nosotras? Es muy fuerte lo que significó para nosotras, las vecinas y vecinos del barrio, asistir a un Profesorado. Por primera vez se estaban garantizando los derechos, y otra vez lo vuelvo a decir, parece repetitivo pero realmente es cierto, realmente eso pasó. Para muchos puede parecer algo como “bueno... Pero era un Profesorado”, “bueno, no es algo increíble”. Para nosotras sí fue increíble, para nosotras fue muchísimo y sigue siendo hasta el día de hoy. A mí me pasó que el Día de las Maestras, por ejemplo, me emocioné y le escribí a Maru y a la China, siempre me pasa cuando lo digo, hoy estoy acá siendo docente... Ustedes son parte de esto, y yo no me voy a olvidar nunca de esto, de lo que fue abrir esa puerta que parecía que se caía [se ríe] para llegar al profesorado y encontrarme con personas que realmente se preocupaban por nosotros, que realmente se involucraban, que realmente eran un colectivo, y creo que eso es lo que hoy en día nosotras como docentes del Dorita también lo plasmamos en las aulas.

Nunca va a dejar de ser algo tan emocionante recordar los inicios del Dorita, recordar cómo empezamos. Ahí, sentadas encima de los tachos de pintura, con una mesa de plástico. Y

otra de las imágenes que siempre me viene a la cabeza es el día que hicimos una clase y Ale, una de las compañeras egresadas con nosotras, como no había pizarrón había llevado un afiche de Cristina, lo dio vuelta, lo pegó en la pared y ahí empezamos a hacer la clase. Yo no me olvido nunca de eso.

Bueno, esas son las imágenes que recuerdo siempre que hablamos del Dorita y no puede no cortarse mi voz al recordar sus inicios. Es muy movilizante, es muy emocionante. Cómo influye en las personas que el Estado llegue a estos lugares donde muchas veces no está, donde muchas veces parece muy lejano o muy poco probable que suceda. Y cuando sucedió, yo creo que nos cambió la vida a muchas vecinas y vecinos. Y esto me parece muy importante que esté, que se conozca, que se escuche y aunque parezca repetitivo es realmente lo que pasó, lo que sentimos.

Luz: Cuando imaginábamos esta conversación hablábamos sobre las condiciones materiales como condición necesaria pero no suficiente para el encuentro pedagógico, donde se intercambien saberes y sea significativo para todos los que participan en ese momento. Nos preguntábamos qué se necesita para que eso suceda, qué materialidades se necesitan y cuál fue el proceso para materializar el proyecto. Hablamos del pizarrón pero también de los certificados, los registros, las secuencias didácticas o el armado de las parejas pedagógicas. ¿Qué significa un profesorado como el Dorita y qué cosas aporta como profesorado a la red de profesorados de la Ciudad de Buenos Aires? Ahí también hay una materialidad, conformar una red de instituciones que trabajan por más derechos en la ciudad y, en este caso, en el barrio.

Javi: La definición de organizar parejas pedagógicas en todas las materias, y a veces hasta tríos, fue una definición pedagógica pensada también desde lo que decía Rouse sobre el acompañamiento a las estudiantes. Sabíamos que las compañeras iban a tener infinidad de problemas para cursar,

por ejemplo, tuvimos que pensar un espacio de cuidados desde el principio... El desafío era poder mantenerlo y además no teníamos otro lugar que no fuera el mismo espacio donde dábamos clases. Después pudimos articular con la Territorial, con el Bachi... Se fueron dando infinidad de articulaciones hasta hoy que también conducimos el jardín con nuevos desafíos y con otra dinámica a la que había antes de que asumiéramos esa tarea.

Yo sigo siendo representante legal pero no estoy tanto en el cotidiano, me parece que se nos hace bastante más difícil lograr este acompañamiento con cada una de las estudiantes porque nuestra matrícula creció mucho. Me parece que Rouse y las primeras compañeras de los primeros años, que eran menos, lo sentían de forma más vívida. Tal vez este es uno de los desafíos hacia adelante, cómo acompañar de nuevas maneras a las estudiantes.

Rouse: A mí me lleva a los primeros tiempos cuando en mi caso no fui con mis hijos, pero sí, la mayoría de las compañeras que eran madres solteras llevaban a sus hijos.

Y también a la importancia de que eso fuera tema de las discusiones en la asamblea. Recuerdo cómo nos sentábamos a debatir, nos preguntábamos qué hacer como estudiantes para mejorar las condiciones en las que íbamos a cursar, porque era re difícil cursar con les niñas ahí. Esos fueron los primeros temas de debate en las asambleas. Y por ahí, quienes empiezan el Profesorado hoy no atraviesan esas discusiones. Tienen otras problemáticas, quizás no las que nosotras tuvimos. Me interesa agregar la importancia del tema y que se resolviera a través de un proceso de discusión en asamblea. Se lograron un montón de puntos justamente gracias a esos espacios de discusión de las asambleas.

Emi: Y es de los desafíos más grandes, que como todo proceso político lleva tiempo y construcción, sin embargo, hay un montón de cosas que vamos naturalizando y en

consecuencia para la gente de primero, por ejemplo, no forman parte de una discusión. Creo que hay algo de las estrategias que tenemos que volver a pensar, que tienen que volver de otra forma para no tener que estar repitiendo algo que para nosotros es obvio. Eso me parece que habla de los grandes desafíos que atravesamos y de los cambios del profesorado. Hacer un ejercicio de memoria activa y constante para trabajar el pasado desde el presente. Porque pasamos de tener treinta estudiantes a tener ciento veinte, y eso es más complejo.

También hoy nos enfrentamos a problemas o situaciones que podemos abordar de distintas maneras porque Javi está en el CAJ (Centro de Acceso a la Justicia), por ejemplo, y se nos hace más fácil hacer una derivación de alguna situación. Porque en la 31 hay mucha militancia y tenemos ahora más herramientas, por la red que implica la organización, El Hormiguero. En ese sentido nos da más tranquilidad.

También hay otra complejidad que da el espacio. Antes, como estábamos tan apretados en un solo lugar, había conversaciones que se daban por estar casi uno arriba del otro. Ahora, en cambio, hay profes que ni se cruzan aunque hayan entrado el mismo día al Profesorado. A veces te encontrás en el recreo, pero al estar en un espacio tan grande hay algo distinto, llegan, van a su aula, después encuentran un ratito... la confianza inclusive que se puede ir construyendo también es distinta.

También hubo un cambio en el pasaje de profes militantes que dábamos las materias a docentes que están mucho más formadas. Respecto a eso, hay algo que es importante y que hace a la vitalidad de la institución, que es el reconocimiento salarial del trabajo. Crear un equipo docente y un colectivo ahí es un desafío grande. Porque no solamente el desafío es trabajar en el barrio y pensar su problemática, sino también crear una institucionalidad que abarque a todos los profes

que participan. Eso para mí también es otra mirada, otra discusión. Porque cuando nacimos en 2014, Maru podía estar estudiando sin trabajar, por ejemplo. Ahora no tenemos compañeros en el local que puedan estar sin trabajar, abocados a la militancia, porque somos más grandes y porque no da la coyuntura económica. Entonces también hay desafíos ahí que tienen que ver con los últimos años, cambiamos mucho.

Haber tenido a Maru y a la China de conducción hizo mucho la diferencia en el proceso político cotidiano. Porque siempre pusieron como primera intención, y me parece que es la más valiosa, ese afán de construcción sin mezquindades que también nos hizo llegar hasta acá. Porque eso para mí es importante, pensar cómo hacemos lo que creemos mejor políticamente, y ellas representan eso.

Javi: En todo este proceso, en el que ya llevamos casi diez años, hay un desgaste necesario. El transcurrir de la vida hace que los procesos produzcan un desgaste, sin embargo no interfiere, no produce rompimientos. Se producen como anillos de un equipo muy fuerte a otro segundo equipo de compañeros, profes y docentes que sostienen. El crecimiento implica que esa materialidad se vaya concretando y muchas veces nos quedan cosas que se nos van de las manos. Entonces, poder sostener eso pensando en el valor que implica el Dorita, sin que ninguno se haya bajado del barco, me parece que es muy importante.

María: Es una ética, es la historia de una ética, muy importante para mí. Hay una coherencia entre el proyecto y la aplicación pedagógica, hay una coherencia circular. Yo lo veo así, como una ética compartida, sin mezquindad. Hay todo un estado de espíritu, se podría decir, que justamente es algo que contiene. Y hay confianza. O sea, esas son todas cosas que para mí por ejemplo son esenciales, la confianza y una ética

colectiva y compartida. Por ahí es muy general lo que estoy diciendo, pero así lo pienso.

Luz: Estoy de acuerdo con lo que dice María, tal vez puede sonar muy general, pero tiene elementos que se concretan en la institución, que se traducen materialmente. Hubo un gran desafío en el inicio, construir en el desierto, y se lograron grandes concreciones como el reconocimiento institucional, hasta las primeras maestras recibidas, y que se sigan recibiendo nuevas, que logren sus cargos en las escuelas, etc. ¿Cómo no atarse al origen y seguir construyendo renovados sentidos? Tenemos que mantenernos abiertos y convencidos para resignificar cada tiempo del Dorita. De alguna manera, pasa en todas las instituciones, siempre hay algunas permanencias, algunos constantes, por ejemplo la pareja pedagógica como convicción de construcción conjunta. También las asambleas, como convicción respecto al intercambio, el pensamiento y la construcción colectiva, un espacio más allá de las aulas y de las materias. Esos elementos permanecen como convicciones pedagógicas, aunque el contenido va variando en cada presente, con las estudiantes que cursan en cada momento.

Emi: Cuando empezamos el año, en la primera reunión de profes, armamos toda una estructura sobre los temas que queríamos discutir este año, con objetivos muy claros. Uno de esos objetivos fue fortalecer nuestra identidad como profesorado, volver a pensar quiénes somos, más aún pospandemia.

Está bueno tener actividades colectivas que sean por fuera de las asambleas, donde nos encontremos y podamos disfrutar de otras cosas, y cada uno pueda identificarse en otros roles. Por ejemplo, para el Día del Maestro vinieron algunas egresadas de la primera camada a hablar al Profe, Rouse, Sandri, Elba y Lina. Eso fue renovador, refrescante. Las estudiantes de primero decoraron todo el salón en 15 minutos,

eran un montón. Estuvo muy bueno para encontrarse y para que esa identidad reflote por otros lugares, en el encuentro, reconociendo a esas docentes. También vinieron compañeros de UTE que nos acompaña y nos acompañaron un montón en todos nuestros procesos.

Los desafíos son muy grandes, la materialidad del espacio con el CFP me parece increíble, todo el mundo está chocho, aunque tengamos el problema de que no es un espacio nuestro y eso tiene algunas consecuencias. Por ejemplo, de la pared que decía “Mujer que se organiza no plancha más camisas”, que estaba pintada en el local, a la pared blanca del CFP.

Por eso a principio de año fuimos al local, que está abierto para que hagan actividades; le vamos buscando un poco la vuelta en una coyuntura difícil.

Ahora que estamos trabajando algunas discusiones sobre el derecho en general, aprovechando los 40 años de democracia y las elecciones, vamos a hacer una feria de derechos y vamos a discutir entre todos lo que se viene. Pero sí, es un desafío cotidiano el mantener, como fue un desafío abrir el local; ahora hay que mantenerlo y sostenerlo. Es un desafío cotidiano porque somos un montón de gente. ¡No parece pero somos ciento cincuenta! [Se ríe].

Rouse: Hablando de la materialidad, las nuevas estudiantes llegan a un profesorado distinto que no es al que nosotras arribamos, y eso hace que se den por sentadas un montón de cosas que antes no había. Recuerdo lo que fue para nosotras cursar en otro lugar, ir al Mariano Acosta por ejemplo, y ver todas las cosas que nosotras no teníamos, lo que implicaba salir a cursar afuera del barrio, tener otra mirada. Para nosotras era la primera institución a donde asistíamos. Hoy por hoy sé que hay muchos estudiantes que han dejado otras carreras. Por ahí en nuestro caso no sucedía eso. Era la

primera institución que pisábamos, la primera experiencia en un terciario.

El año pasado fuimos al Joaquín V. González con Emi, a un foro que hubo con las estudiantes de ESI. También las compañeras volvieron impresionadas de escuchar que en toda esa ronda, en el debate que hubo, la mayor preocupación que tenían los estudiantes era que no tenían espacios de cuidado. Me acuerdo que fue Yuvinka como representante del Profe. Cada una de las participantes del foro decía que no tenían un espacio de cuidado y cómo esa situación era un motivo por el cual muchas dejaban el profesorado, abandonaban las materias que estaban haciendo, que no se sentían acompañadas. Cuando volvíamos le conté a Emi, ellas entendieron la importancia de que haya un espacio de cuidado en nuestro profesorado y que los profesorados por ahí más grandes, ediliciamente hablando, ni siquiera lo tenían, sin embargo en nuestro profesorado era lo primero que se garantizó a las estudiantes. Cuando vi esas cosas en el profesorado, a mí me cambió completamente. Que las mujeres, tengamos ese espacio para poder ir a cursar y que nuestros hijos tengan ese lugar. Muchas pudieron terminar el profesorado porque tuvieron ese espacio. Yo no tuve esas complicaciones de decir “no voy a cursar porque no tengo quién cuide a mis hijas”, porque siempre estuve acompañada, pero hubo muchas que no lo tenían. Hoy llegan muchas a cursar al Profesorado y tienen ese espacio garantizado, a mí me parece fundamental. Para mí eso es algo inédito, lo digo siempre. Creo que a muchas compañeras estudiantes les pasó lo mismo aquella vez, cuando fuimos al Joaquín. O sea, ellos nunca tuvieron un espacio así.

Emi: Era la inauguración de la semana por la ESI, en el marco de una jornada de interterciarios. Y eso también me parece importante para conversar, vernos en otros lugares por fuera del barrio y del Profe. Esta semana, por ejemplo,

fueron a Filo un montón de estudiantes a ver una peli, en el marco del ciclo Filo por la Educación Pública. Se van felices, hay algo de reconocernos en otros lugares que también es una práctica que va sucediendo.

María: A mí me parece que lo que tiene de particular el Dorita es que se fue armando a partir de las necesidades particulares de las estudiantes. Entonces, por ejemplo, el espacio de cuidados responde a una necesidad de las estudiantes del profesorado. O sea, esa manera de ver, colectiva, con asambleas, con parejas pedagógicas y todo lo demás es lo que yo llamo esa coherencia. Que no es solamente la parte estudiantil, es todo. La prueba fue el asunto del COVID, que como toda situación de realidad fue tratada en grupo y de manera global para responder a las necesidades de las estudiantes de este profesorado. Eso me parece que es una particularidad muy importante.

Luz: ¿Ustedes creen que esto que decía Rouse y también Emi es algo distintivo del Profesorado? El acercarse a distintos espacios, tomar la palabra, posicionarse política y pedagógicamente, ¿creen que es algo que se construye dentro del Profesorado?

Javi: Para mí claramente sí y me parece que supera lo pedagógico. Se me vienen a la cabeza algunas historias de compañeras que tuvimos que acompañar en su proceso de separación, por ejemplo, porque sus maridos no querían que estudiaran. En las asambleas escuchábamos a muchas compañeras decir “bueno, yo voy a tener que dejar de estudiar porque llega mi esposo, mi marido, mi pareja a las 9.30 y le tengo que tener la comida preparada”. Tenemos historias de compañeras y vecinas que hicieron todo ese proceso, nosotres contuvimos y acompañamos ese proceso para reconocer que querer estudiar, tener esos derechos debía ser una cuestión natural. Hubo compañeras que se terminaron separando, algunas que estaban casadas legalmente las

acompañamos con el CAJ. Hay un montón de esas historias como también cuestiones de violencia que son fuertes.

Me parece que todo eso hace a la identidad, al reconocimiento de sujetos. En otros espacios que teníamos como el de panadería también tratamos de garantizar el derecho de no tener que hacerse cargo de sus pibes en el momento en que cursaban. Tenían que tener ese espacio hasta recreativo si se quiere, tener su espacio. Entonces me parece que es parte de todo lo que nos atraviesa en este proceso y que parece que lo sentimos naturalizado. Es algo importante para revalorizar, porque es lo que contaba Rouse, es un valor en sí mismo. Me parece que es importante que todas las compañeras que se sumen al Profe lo tengan presente, porque también le da identidad al proyecto.

Rouse: Me parece que Javi puso en palabras lo que yo quería explicar. Yo había escrito “empoderamiento”, una palabra que fue surgiendo muchísimo en los primeros años con las compañeras, y cómo las compañeras fueron encontrando su identidad también. Cada una de nosotras encontró algo y la verdad es que me cuesta mucho encontrar las palabras exactas para definir eso, pero es algo que nos cambió a muchas y creo que la cuestión de género tiene un rol fundamental en este proceso de cómo se pensó el Profesorado, quizás. No sé cómo ponerlo en palabras.

Emi: Sí, hay una perspectiva feminista. Hay algo de nuestra institucionalidad que tiene que ver mucho con la cercanía con las estudiantes. Desde ir todos los días de la semana, al primer grupo de WhatsApp. Saber que todos los días estamos en el Profe, que cualquiera tiene nuestro número, que están en los *flyers* y en las redes. Hay algo de esa cercanía que está muy presente y que en algún punto es una perspectiva respecto al acompañamiento. No estar encorsetado, sino decir “bueno, ¿hay un problema? Vemos lo que hacemos”. A veces nos sale mejor, a veces nos sale peor, pero no nos es

indiferente ni evitamos los problemas. Esos problemas son constitutivos de las tareas. Hay algo de ese animarse todo el tiempo que además para mí también va acompañado de un proceso de crecimiento de la organización, entonces es más fácil responder de alguna manera a las demandas. Esa perspectiva aparece de diferentes maneras, a través del acompañamiento o de la mirada que damos a las discusiones dentro del Profesorado. Por ejemplo, en este contexto pospandémico, en las reuniones de profes estamos trabajando, pensando qué criterios vamos a tener para poder hacer las evaluaciones más amorosas, acompañadas y reales. Porque es un conflicto también estar acompañando desde lo pedagógico, sin frustrar, pero tampoco sin exagerar para que no se sientan mal o que termine obstaculizando las trayectorias de las estudiantes, esa es la tensión que tenemos siempre, desde el inicio de los tiempos, enojos por no aprobar. Eso también es un desafío actual entre profes, armar algunos indicadores para tener en cuenta en la medida que avanzan en la carrera. Hay algo que dice María que a mí me gustaría pensar. A mí me llena de orgullo, quiero llorar creo. [Se le quiebra la voz]. Pero que María diga que somos coherentes. No sé, siempre nos creyó. ¿Qué más quiero?

María: Mirá si no voy a conocer las imperfecciones que los llevaron a ser mejor. Porque poder mostrarse con dudas es una manera de seguir creciendo. Y las cosas que por ahí a las chicas del primer año les parece la cosa más normal del mundo, como tener un espacio de cuidado, entrar en un lugar y que todo eso exista, no puede quedarse sin contar, porque esa es la memoria. La memoria es que tres loquitas que se fueron a Venezuela, es así ¿no? [Se ríe]. Es así como empezó... Se les ocurrió lo imposible, soñar lo imposible. Claro que hay defectos, imperfecciones, malos humores. Mirá que yo idealista no soy, pero sí soy utópica. Por ahí es por eso [se ríe] que me parece genial.

No sé por qué yo siempre les creí, les creí de entrada. La famosa vez que llegaron llorando al comedor la China, Pau y Lucho, creo que también estaba Coco... esa imagen. Me sale la palabra “pureza”, pero no es la palabra justa. En esa imagen hay una cosa de inocencia, de idealismo, de creer en lo que se está haciendo, que es lo que hizo que las cosas hayan seguido, porque si no se volvería algo muy burocrático. El alma, el alma sigue estando, si no, no se volvería una institución reconocida con memoria, y la memoria vuelve todos los años con las chicas de primer año. Siempre está el asunto hasta del nombre, que se llama el Dorita. Quiere decir que hay pasado y una elección política y colectiva.

Seguramente hay cosas perfectibles, pero el alma del Dorita sigue estando. Y ahora, ¿qué es lo que hace que el alma del Dorita siga estando después de casi diez años? Eso habría que analizarlo, ¿qué es? ¿No habría que hacer una encuesta diciendo por qué el Dorita, después de diez años, tan institucionalizado, sigue teniendo eso? ¿Serán las asambleas? ¿Serán las personas? ¿Será el nombre que lleva? No sé, seguramente hay algo de todo eso. Yo pienso que es una voluntad política, pedagógica y colectiva.

Luz: Y el compromiso con el barrio, que el Dorita no es solamente una institución. Es una institución más en una red que acompaña a los vecinos y vecinas para que las necesidades no sean una vergüenza más, sino un derecho por conseguir.

María: Me sale la palabra “implicación” para pensar en el barrio. Yo creo que en la implicación que tienen los profesores... hay todo un colectivo implicado en la globalidad de algo que va más allá de un profesorado. Eso es lo que me queda. El Dorita está en el barrio, con todas las anécdotas que contaron, de las separaciones, de los divorcios, de la violencia, de la deconstrucción. El Dorita no es solamente un profesorado, es un todo. Eso es lo que me queda.

Romper barreras y saltar muros

Conversaciones

Participaron de esta conversación: entre Pablo Pineau (director de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, al momento del convenio y profesor), María Bielli (una de las fundadoras del ISFD Dora Acosta y primera rectora de la institución), Eugenia Peña (profesora del ISFD Dora Acosta), Alejandra Birgin (profesora de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA), Giselle Mérida (graduada del ISFD Dora Acosta) y Nicolas Resnik (profesor de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA).

Nicolás: En esta conversación nos interesa poder reflexionar sobre los siguientes ejes: cuál es el sentido que encuentran de participar o acompañar la experiencia del Dorita desde el lugar en que lo hacen; cómo se fue transformando la experiencia en el tiempo; cuáles son los desafíos de la formación docente hoy en la Ciudad de Buenos Aires (y cuáles son los del Dorita, pensando en su inscripción en el territorio, en la organización); y qué potencia tiene el Dorita como

experiencia para pensar e interpelar la formación docente. La primera invitación es pensar una escena para contar su propia experiencia en relación con el Dorita que crean que sea potente y contar por qué la eligieron. ¿Quién quiere comenzar?

Giselle: Puedo comenzar. Yo puedo contar que siempre se me viene una escena del Dorita, que fue la primera vez que lo conocí. Si me pregunto por qué elegí el Dorita, básicamente no tuve opción. Al ser el único profesorado de educación superior docente acá en el barrio, era la única opción. Me zambullí en el profesorado. Cuento siempre esta escena porque es la que más me impactó, porque yo esperaba otra cosa. Mi primera imagen del Dorita fue un aula con gente sentada alrededor, arriba de tablonos y una mesa dada vuelta con un afiche. Me terminé quedando, ¿no? Comparándola con hoy, a mí me sorprende muchísimo el crecimiento y me pone muy contenta.

Yo había transitado otros espacios de educación superior y pensaba “bueno, un profesorado en el barrio tiene que ser un profesorado como un profesorado de afuera”. Cuando fui dije “ah, no, es más de lo mismo, casi como mi casa, esto no es un profesorado, es cualquier cosa”. Me quise ir y mi amiga me dijo “no, pará, no nos vayamos que es de mala educación, ya nos dijeron que nos podemos quedar a presenciar la primera clase”. Encima fue entrar, me preguntaron el nombre y me dijeron “sentate”. Yo estaba acostumbrada a que vas a un lugar, presentás todos tus papeles, te preguntan si podés estudiar o no y si no podés chau. Bueno, eso no pasó en el Dorita, ya me sorprendió y cuando entré fue todo peor aún. Me dije “esto no es a lo que yo estoy acostumbrada, no sé qué será, pero bueno, total por respeto me quedo y no vuelvo más”. Bueno, claramente eso no sucedió. Volví y volví y volví y me quedé. No sé por qué, pero me pasaba. Era un profesorado que no era un “profesorado” para mí, en ese momento.

Nicolás: Si la mirás desde hoy esa imagen, ¿la lees distinto? ¿Qué es lo que sí encontraste?

Giselle: Primero, en cuanto a lo físico, ahora es súperdifere-
rente. Estamos en un espacio que tiene todas las comodidades
que tiene que tener. Yo, lejos de romantizar eso. Al principio
uno dice “bueno, lo hicimos a pulmón y estuvimos”, pero hoy
entiendo que esas no eran las condiciones. Era lo que había
en el momento porque la experiencia de crear un profesora-
do no estaba llevada adelante por quien tenía que hacerse
cargo: el gobierno de la ciudad. No estaba llevada adelante
por ellos, entonces se hacía lo que se podía y tuvo que ve-
nir una organización a plantar bandera y decir “bueno, acá la
gente tiene derecho a formarse en educación superior”.

Hoy creció desde la identidad. Yo siento que el Dorita fue
mutando, desde lo que era el Dorita cuando nosotros y no-
sotras recién arrancamos, con una matrícula muy pequeña,
ya nos conocíamos las doce compañeras y vecinas que estu-
vimos como tres años, casi, juntas. Después se fue suman-
do gente muy de a poquito y hoy la matrícula es enorme. Al
profesorado solo lo conocían algunas personas, sobre todo
por las que vivían en el Fondo. Hoy está reconocido en gran
parte del barrio y no digo en todo, porque todavía hay gente
que se sorprende y que no sabe que el profesorado existe.

Después, en cuanto a lo que tiene que ver con lo curricular
y lo pedagógico, arrancamos de una manera muy distinta.
Porque yo lo comparo con compañeras que están estudian-
do ahora a cómo arrancamos nosotras, casi inexpertos e
inexpertas en algunas cuestiones. Pero, a su vez, con mucha
conciencia de que se tenía que formar a las mejores maestras
de la 31 o de la ciudad, si se quiere. El crecimiento se dio po-
líticamente, pedagógicamente.

Territorialmente también, porque es una institución que
logró tejer redes con otros espacios y articular. Siempre
nosotras decimos que el profesorado está inmerso en el

territorio. Y es un territorio particular, pero no por diferente y malo, sino porque es de un barrio popular. Sabemos que hay condiciones que no se garantizan como en otros barrios y que con todo eso el profesorado se siguió construyendo y se siguen tejiendo redes con otros espacios. Llevado adelante por una organización que tiene muchísimo territorio en el barrio, especialmente en el Fondo. Es una de las organizaciones que tiene más recorrido, más peso, más territorio y que participa de diferentes espacios del barrio: educativos, territoriales, de salud, niñez, feminista. Eso lo hace también una organización que puede hablar de lo que sucede, porque está en el territorio.

Nicolás: Buenísimo, ¿planteamos las distintas escenas y después las vamos repreguntando?

Pablo: Yo escuchaba y pensaba que lo mío en algún lado es igual y en otro es distinto. La primera vez que fui, fue a partir de un contacto por mail, tal vez con ganas medio de pelear o de debatir. Yo era director del Departamento de Ciencias de la Educación, y trataba de repensar en alguna forma el vínculo entre las facultades, la cosa más académica-universitaria, con los institutos, donde yo también trabajaba. Y apareció un cartel, que según dice Maru lo vi en las paredes de la facultad. Fue ahí que saqué el primer mail que mandé. Me dijeron “¿por qué no venís?” y fui, lo que es parecido a lo que dice Gise, y acá nos quedamos, pero fue lo mismo: “vení, quedate y tenés tu lugar”. Yo iba, insisto, medio con ganas de confrontar o qué sé yo y no pude. No pude porque no encontré contrincante. Encontré un lugar que me estaba esperando, casi como dice Gise, “vení, sumate, tomate el colectivo”. Me estaban esperando con mate, para charlar; ese fue el primer encuentro. Y también lo que dice Gise, me suena la idea de muy construido desde abajo. Primero lo decidimos hacer y después vemos cómo. No fue un “¿qué podemos hacer con estos recursos?”, sino “¿tenemos que hacer

esto? Hay que ver de dónde se consiguen los recursos y hay que conseguirlos” y salimos a buscarlos por todos lados. Una construcción muy desde abajo. Tampoco en clave romántica, no sé si está bueno eso, no quiero tampoco romantizarlo. Pero no es la construcción desde arriba que se funda, “primero buscamos todo y lo planificamos”, sino muy desde abajo. También se vincula con esta idea que decía Gise: el territorio. ¿Qué tipo de docentes forma el Dorita? ¿Qué tienen en común –o no– con el resto de los profesores de la ciudad? Siempre me gustó mucho eso. Que el Dorita tiene claro que no puede limitar su accionar de formar docentes solo para el barrio. Que no se puede despegar de eso, pero si se queda ahí, no está bueno. Tal vez es lo que se haga, pero no es el objetivo. El objetivo es tratar de formar a docentes desde el barrio y no para el barrio. Hay que ver cuánto se logra, cuánto no se logra, insisto en esto, pero me parece que sí es un objetivo que lo escuché muy fuerte. Y tampoco pararse nunca como “Nosotros tenemos la posta contra los demás que no saben”. Al contrario, sino “Vengan porque no tenemos nada, o tenemos poco, construyamos juntos”.

La primera vez que fui hacia frío, había que tomar el colectivo, ir hasta el Fondo. “Nos encontramos en tal hora en el Doctor Ahorro” y yo no entendí. “Vas a llegar” me dijeron, y efectivamente fue muy fácil, pero la indicación fue “a tal hora tenés que estar parado en el Doctor Ahorro”. Me dijeron “vas a ver que funciona” y funcionó. El Doctor Ahorro estaba ahí y el colectivo estaba a 50 metros. Todavía se cruzaban las vías caminando, lo cual era peligrosísimo. Aunque estaba el puente, se cruzaba caminando, pero ese es mi primer recuerdo del Dorita.

Y después se empezó a construir. Venían Maru y la China al Departamento. Decían “bueno, tenemos un par de cosas para ver”, “tengo una agenda enorme de cosas, vayamos a empezar por esto, por esto, por esto, por esto” y bueno, se

fue construyendo. Se trabajó mucho sobre todo en los primeros momentos, para armarlo, con Luz sumándose fuertemente al proyecto.

Nicolás: Y ese intento de pelea inicial se transformó en esta articulación que adquirió la forma de un convenio.

Pablo: Sí, de un convenio. Eso también es cosa que convivía en el Dorita. Se arma desde abajo pero todo muy armado, muy grande, muy con papeles. Se piensa desde abajo pero no se ata con alambre. Se forma bien. “No, hagamos mejor un convenio en el que entre toda la Facultad, el Consejo Superior”. Que Graciela Morgade cuente que se entró en el Consejo Superior, que se acababa de firmar un contrato con la International Chinese Foundation Nosequé, y después viene la de El Hormiguero y no me acuerdo qué consejero dijo “¿y esto qué es?”. Es un convenio con la UBA que logramos sacar y también El Hormiguero lo pidió para poder seguir trabajando juntos.

Alejandra: Voy yo. Es cierto que las primeras imágenes marcan, pero me quedé pensando algo que dijo Pablo y que tiene que ver con lo que relató Gise respecto de esa primera escena. Tanto Gise como Pablo retoman el “desde abajo” que incluía a la universidad, que en general y desde el prejuicio pareciera que el “desde abajo” ocurre por fuera de la universidad. Me parece que ahí ya hay una primera marca. Voy a decir dos escenas que se me cruzaron.

La primera vez que fui lo que me mató fue lo que estaba en las paredes, el escrito en las paredes que era “mujer que se organiza no plancha camisa”. Todavía hoy la pienso, si la leo desde mi posición de clase, la pienso respecto de quién.

A la otra escena podría ponerle dos fotos. Una es cuando Philippe Meirieu fue a Filo, en 2019. Invitamos a las estudiantes del Dorita a la conferencia. Él estaba al tanto de la construcción del Dorita. Las recuerdo sentadas en primera fila, muy atentas. Una segunda foto tiene que ver con este

cuatrimestre. Nosotros en la cátedra de formación docente trabajamos la reconfiguración del sistema formador y las nuevas experiencias institucionales que lo constituyen. Siempre obviamente damos cuenta del Dorita. Este año vinieron presencialmente Gise y Mariela a contarlo. También estuvieron virtualmente estudiantes del profesorado de Derqui de la UNIPE. Pudimos reflexionar mucho sobre cómo el Dorita contribuye a construir otras escenas de la formación.

Las tres son distintas conversaciones pero que pueden ir juntas por los puentes que construyen, con la preocupación por hacer igualdad siempre presente en los gestos grandes y en los mínimos. Es una marca del Dorita, donde lo popular es plural, plural en el sentido de derecho de todos.

Nicolás: En esas dos instancias de conversación el Dorita fue a Filo, ¿no? A llevar voces, preguntas y escucha. ¿Hay algo del contenido que circuló y se produjo en esas conversaciones que creas que está bueno compartir?

Alejandra: Claro que sí. De la charla de Philippe Meirieu me parece que hay algo de la puesta en acto del derecho, que es para todas y para todos. Philippe recuperaba mucho la pedagogía, la educabilidad y la confianza indeclinable en que todas y todos pueden aprender. Eso fue parte de su planteo y me parece que en ese sentido nos hablaba por igual. Y respecto de la presencia de Gise y Mariela, no solo dieron cuenta de trayectorias menos visibilizadas de quienes eligen ser maestras, sino también de otros saberes que pueden poner a disposición en su ejercicio docente.

Maru: Tengo varias escenas pero voy a tratar de acotar. A mí me parece que hay algo reimportante en el nombre y en la elección del nombre de Dora Acosta. De lo que implica en términos de ejercicio de la memoria, de las baldosas en la intervención pública del barrio y de los barrios, y de nuestro país. Cómo las Baldosas por la Memoria permiten

encontrarnos con historias, recuperar trayectorias y poner en práctica el ejercicio de la memoria.

Creo que una escena es esa, el momento en el que se definió por sobre muchas otras ideas que existieron. Tenían como base la idea de que había que reivindicar la trayectoria de una mujer y que había que reivindicar la trayectoria de una maestra. Creo que el hecho de que se haya resuelto gracias a esa baldosa y a esa intervención en la vía pública el nombre de Dorita Acosta fue importante. Y quizás la escena que recuerdo es cuando nos encontramos con María, cuando María se encontró con nosotros. Nosotras habíamos tratado de buscarla, de saber de ella, habíamos hablado, ido a hablar ahí al comedor de Tapia, que es un referente histórico del barrio donde los últimos sábados de cada mes se juntaban los históricos. Los históricos eran militantes de los 70 que habían tenido algún tipo de participación o eran vecinos, como el caso de Carmelo, que también ya no está, o habían militado en la 31 y los últimos sábados de cada mes se juntaban. Nos convidaron a juntarnos con ellos como militantes en el presente, íbamos con algunos compañeros a comer, escuchar sus historias y cantar, porque traían una banda de música, era muy lindo. Cuando se trajo el nombre de Dorita, fuimos a hablar con ellos, a decir “bueno, ¿qué saben de Dora Acosta, de algún familiar?”. Nos dijeron que María vivía en París, que se había exiliado pero que cada vez que venía a la Argentina pasaba por el barrio o se sumaba a alguna de estas reuniones. Así fue. Vino un sábado, nosotros estábamos en el barrio, Johnny llamó a algún compañero y le dijo “che, está acá la hermana de Dorita”. Y la fueron a buscar dos compañeros hasta ese sector del barrio, la acompañaron hasta el local y le contamos. Se encontró con nosotros y le contamos que nuestra idea, si ella estaba de acuerdo, era que hubiese un profesorado que llevara su nombre. Creo que ese encuentro fue un para siempre con María. Se dio algo muy hermoso.

Ella participa y participó desde ese momento en forma muy activa de la construcción del profesorado. Ahí identifico una escena muy potente de la identidad de la institución.

Otra escena, y ahí quizás más para vincularlo con la formación docente y con nuestra intención también de pensar el Dorita en articulación y no reproducir lo que muchas veces decimos y que sabíamos cuando nos propusimos crearlo, que había que romper muchas barreras y que parte de la construcción de la institución era romper barreras y saltar muros. Los muros simbólicos, los muros materiales que están contruidos en el barrio y que hacen que desde el Fondo no se pueda cruzar a la Facultad de Derecho, y estando tan cerca ese muro simbólico aparece como una imposibilidad. Había que cruzar esos muros materiales y esos muros simbólicos. Entonces necesitábamos articular con otras instituciones vinculadas a la formación docente. La construcción con Filo. A partir de eso también se generó algo que para mí es muy importante, que creo que hay que profundizar, que es la búsqueda de encuentro con otros institutos de formación docente, no solo con la universidad.

Tuvimos una primera experiencia muy potente para ver tanto cómo hacer para que las compañeras habiten otras trayectorias, para ver sus potencialidades, como para ver sus límites, las dificultades que trajo que haya un cuatrimestre en el que algún grupo de compañeras cursó alguna materia en el Mariano Acosta. Esa búsqueda, que me parece que fue constitutiva también del proceso institucionalización del Dorita, esa buena voluntad, esa recepción que hubo por parte del Acosta también de entender que, legalmente, funcionaban como estudiantes volantes, nosotras con una formación, con una institucionalidad incipiente y con muchas dificultades también en nuestro reconocimiento integral. Pero el hecho de haber cursado, de que las compañeras hayan cursado y que haya existido esa búsqueda, más allá de que, como digo,

trajo muchas complejidades porque era difícil, por el horario, por lo que implicaba viajar. Fue complejo, fue costoso, pero se buscó y creo que ese buscar y el aunar, el articular y el identificar la necesidad de que se circule por distintas instituciones del ámbito de la formación docente, creo que es constitutiva también del Dorita.

Una última escena fue la celebración de fin de año en 2015, cuando nosotros teníamos seis meses de constituidos porque arrancamos a mitad de año con el Dorita y nos llegaba el reconocimiento de títulos oficiales, o sea de que no íbamos a tener todavía salario docente pero sí el código de identificación A1522, el reconocimiento de institución oficial que hacía que las compañeras tuvieran título y que estuvieran cursando en un trayecto que efectivamente el gobierno de la ciudad iba a reconocer. Hicimos una ronda, íbamos a celebrar el cierre de año y demás, y a Male se le ocurrió hacer el juego del paquete! Que tiene muchos envoltorios y se iban sacando. Se sacaban deseos, cosas que vivimos y el último envoltorio, que se lo dimos a Gise, era “El Dorita Acosta reconocida en una institución oficial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, su nombre es este”. Para mí, eso fue muy importante porque nosotros tomamos una definición que nos costó mucho, que fue muy discutida frente al conjunto que ya nos proponíamos llevar adelante el Dorita, que fue “che, no podemos arrancar sin tener el reconocimiento oficial. No podemos arrancar, vamos a estar mintiéndole a la gente, quizás ese reconocimiento nunca sale”. Me acuerdo de compañeros que en ese momento decían “no, no se llega, es muy irresponsable”. Por suerte estaba la voz de esos compañeros que decíamos “muchachos, nunca vamos a llegar de la mejor manera, hay que arrancar, tenemos que empezar”. Tienen que estar las compañeras queriéndose formar, porque además van a ser esas compañeras las que sean parte de la construcción del reclamo para que el profesorado sea

oficial. Ahí arrancamos a mitad de año y la verdad es que fue una definición muy importante, súperdifícil y angustiada, porque es cierto que estábamos frente a la posibilidad de que ese esfuerzo que estaban haciendo no tuviera su correlato con el reconocimiento oficial. Entonces esa escena en la que fueron ya estudiantes del Dorita las que pudieron contarle al conjunto que éramos una institución reconocida, que habíamos dado ese paso tan importante, y haberlo hecho ya en práctica y caminando, también marca cómo se piensan las cosas. Nada va a ser perfecto, nada va a estar acabado. Al carajo la correlación de fuerzas, hay que ir para adelante y creo que esa escena grafica que las cosas, al fin y al cabo, con mucho trabajo, suceden. Y esa escena es muy representativa de nuestro espíritu a la hora de pensar el Dorita.

Euge: En relación con las escenas, evidentemente uno siempre recuerda el primer momento y acercamiento de haber llegado, y creo que el relato de Gise es más que sustancioso, porque tiene que ver con el acercamiento, la infraestructura, con cómo desde ahí se arranca. Pero ayer justamente, haciendo este ejercicio de pensar en algún escenario, recordaba el de la pandemia. Más allá de que yo fui justamente referente COVID-19, recordaba que el aislamiento social obligatorio arrancó el jueves 20 de marzo, y nos habíamos reunido el 10 de marzo, cuando se habían suspendido las clases. Creo que fue de los espacios –entre el trabajo, la familia y todos los espacios en los que uno habita– más previsivos, en el que se empezó a hablar de la pandemia. Pensando sobre todo en la situación y en la condición de las estudiantes, porque se sabía que se iban a suspender las clases posiblemente por quince días, pero no podíamos demorar tanto el contacto con las estudiantes. Además, arrancaba primer año, teníamos una matrícula de más de 60 personas y nos reunimos un domingo. Nos convocamos de un momento a otro en la casa de la China y se empezaron a pensar todas las posibilidades que

había, entendiendo que no iban a tener conexión, que no podíamos dejar, perder justamente la matrícula de esas más de sesenta estudiantes. Se empezaron a pensar todas las posibilidades de canales y ahí surgió el cuadernillo. Se crearon las carpetas, un mismo formato. Creo que estuvimos reunidos como cuatro o cinco horas. A mí me sorprende siempre mucho pensar en eso. No nos imaginábamos ni las dimensiones que iba a tener. Estábamos pensando en las estudiantes y en el comienzo, que no podíamos dejarlas perder y había que meterle como mucho pulmón. Y bueno, se extendió más de lo que todos nos imaginábamos. Todo eso que se pensó ese domingo fue lo que nos sostuvo durante dos años, o parte de eso que se pensó fue lo que nos sostuvo. También generamos unas tutorías, que era que por cada una de las chicas había profes que tutoraban. Todas estas estrategias se pensaron al principio, y en ese momento a mí algunas me parecían descabelladas y otras terminaron siendo las que justamente, esto que decía antes, nos sostuvieron.

Otro de los escenarios, episodios, que yo pienso del Dorita fue diciembre de 2019, el egreso. Esa fiesta. Yo acá tengo seis años seguidos viviendo. Creo que fue uno de los diciembres más felices que viví acá, y constituye ese egreso. Yo siento que ese diciembre fui muy feliz justamente por esa fiesta. Por la contentura de las familias, por la atmósfera del barrio, era todo el mundo en esa fiesta. Además de que vino Norita [Cortiñas] y era todo una alegría. Creo que fue un festín. Se vinieron profesores y profesoras de los inicios, de los que habían comenzado a dar clases. La mayoría estuvo ahí presente. Entonces creo que fue también el reflejo de esa construcción colectiva que se presentó ese día y fue una gran fiesta, una gran alegría para todas y todos. Creo que han sido las dos cosas que, en términos de episodios y de escenarios, yo he transitado: uno, que es la pandemia, que es la difícil, que es lo duro, y cómo el Dorita se pensó, se repensó; y el otro, esa

gran fiesta de egreso. Que cada año decimos “uh, cómo hacer para que la primera no opaque las demás”. Y es complicado, pero bueno, creo que ese fue uno de los más importantes, de los episodios.

Pablo: Yo obviamente empecé a recordar más cosas. Hay que hablar mucho de la pandemia. También de la fiesta de egresados. Eran dos escenas que me vinieron a la cabeza muy fuerte. La pandemia fue todo un tema, y creo que vale la pena charlarlo. Los cuadernillos, dar clase virtual, fue fuerte y se mantuvo. Los ruidos, los perros, los gatos, la familia... Me acuerdo de alguien que trabajaba en un geriátrico, entonces si entraba a trabajar no podía irse nunca. Estaba encerrada como por tres semanas. Era una cosa cómo lograba que las compañeras la cubrieran para poder cursar. Era el golpe de la pandemia. Pero bueno, se mantuvo y creo que vale la pena ver cómo se enfrentó la pandemia en el Dorita. Igual se siguió trabajando, se siguió y no se cerró.

Y esto, las fiestas de egresados. Yo siempre me emociono en fiestas de egresados de maestros, pero las del Dorita eran como fiestas totales, emoción total. Me acuerdo ahora que cuando Ale subió a recibir el título dijo “ay, estaba tan emocionada viendo a las demás que me olvidé que yo también me recibía”.

Nicolás: Pandemia y fiesta son temas a recordar y mirar. Qué significa para nosotros, para la historia de la educación, para el sistema formador, para el barrio, para El Hormiguero, para los profes, para los estudiantes, para la organización, esa escena de recibirse, lo que se festeja como los desafíos nuevos que se abren o las alertas a cosas para prestar atención, a partir de eso.

Pablo: Una cuestión también para sumar, cortita e importante, es la de recuperar el trabajo pedagógico. Damos Historia Política y Educación en Argentina. Había un desafío pedagógico muy fuerte al dar con inmigrantes, con gente de

afuera. Cómo había que hacer para poder plantear la materia, armar algo, tramos originales. El sistema educativo argentino siempre recibió gente, todo el tiempo recibió, por suerte, muchos inmigrantes, no estamos enfrentando un desafío nuevo. Siempre el sistema educativo recibió inmigrantes, por ser Argentina un país de migración. Pero era otra cosa, tratar de hacerlo de la forma más hospitalaria, no es lo mismo trabajar con adultos que con chicos. Tuvimos un desafío interesante. Ese *plus* del Dorita de trabajar con mayoría de inmigrantes y garantizar el derecho de aprender historia argentina en esas condiciones.

Maru: Algo vinculado que me parece que es una discusión relevante en el contexto actual es qué sucede cuando los derechos ya son reconocidos como tales, y entonces los damos por sentados y existe cierta naturalización de que las cosas son así. Existe un profesorado en el que yo puedo estudiar y que es importante que las estudiantes y los profes de hoy ya no tengan que vivir lo que vivieron las compañeras que lo iniciaron, de no tener un espacio con las condiciones adecuadas. No tener que haber pasado todo ese tránsito de incertidumbre. Hoy, existe el título oficial, no existe el docente sin reconocimiento salarial. Cómo hacer para que lo instituido, una vez que ya está instituido, no se cristalice. Que no pierda esa esencia de proceso instituyente, de seguir creando, de seguir pensando cómo diseñar estructuras que comprometan a la comunidad educativa con el proceso de creación y de continuar repensando cómo esos derechos se amplían. Creo que hay algo del tránsito de cualquier institución como el Dorita, en su incorporación a la enseñanza oficial, incluso hasta en lo edilicio del CFP, de estar utilizando un espacio público vinculado al Ministerio de Educación de la ciudad. Cómo hacer para que esos derechos y espacios conquistados, esas historias ganadas, sigan despertando en el que se suma a esa institución la pregunta de quiénes más nos

faltan acá, qué más le falta a mi barrio para que sea un barrio en donde el derecho a la educación esté efectivamente democratizado. Que no sean trayectorias que quizás se suman, como sucede en los otros veintinueve institutos de formación docente, desde un lugar menos participe de la realidad de su institución y de su barrio. ¿Se comprende el interrogante, el desafío? Que me parece que tiene cualquier institución cuando abandona el periodo inicial y pasa a un proceso de cristalización de lo instituido.

Alejandra: Hoy *los 29* también se pueden preguntar por un ladrillo que creían consolidado e indestructible y que ya no lo es. Me parece que vos decís dos cosas interesantes. Una es cómo uno reconoce que su institución es una construcción histórica que llevó luchas, contradicciones, logros y que por eso llegamos a donde estamos. La otra es que falta (siempre falta), cómo no nos quedamos acá cristalizados. Me parece que un tiempo como este, o el acto de la tarde, es una batalla y hay que pensarla mucho en términos pedagógicos, para que no quede como los más grandes que me vuelven a contar la historia, ¿no? Claro que ahí hay algo que tiene particularidades en el Dorita, obviamente, y está muy fresco, pero me parece que vale para pensar toda la educación superior de la Argentina.

Nicolás: Pienso que hay otros institutos que también tienen problemáticas de reconocimiento de títulos y que por no venir de organizaciones sociales, tramitan esas cuestiones de otras formas. En ese sentido, pienso en cuáles son los dispositivos en los que invitó a sumarse el Dorita como una lucha colectiva y no como una posición de consumidor de un servicio. Sin más, en las escenas que fueron evocando una escucha mucho “colectivo”: poner un nombre en una asamblea, enfrentar situaciones particulares de la cursada de una materia en un equipo pedagógico, el convenio de Filo, cómo enfrentar la pandemia desde reuniones de profes. Muchas

de las escenas vienen a anclarse en esos dispositivos y hay que ver cómo se reactualiza esa sensación de estar construyendo y de no naturalizar lo que está sucediendo.

Alejandra: Esa es una buena pregunta, no solo la memoria de lo conseguido, sino cómo esa marca de lo colectivo se sostiene. Por eso pensaba lo que Pablo le decía especialmente a Euge respecto a la pandemia. A mí me interesa saber algo más acerca de qué conversaban en esas reuniones, Euge, y qué hicieron en pandemia para sostener, qué se ganó y qué se perdió, qué pasó.

Euge: Justamente relataba que todavía no estaba el aislamiento social obligatorio por decreto, sino que simplemente se habían suspendido provisoriamente las clases. Entonces se tenía que arrancar el cuatrimestre. La mayoría no se podía reconfigurar en la virtualidad, no podía conectarse, sabíamos de las limitaciones propias que se tenían en el barrio respecto a la conectividad, entonces se pensó en esta estrategia de los cuadernillos. Ese mismo día creamos una de las carpetas y las líneas básicas que tenía que tener el cuadernillo. No podía ser muy complejo, ver qué lecturas incorporar y algo práctico. Y unas fechas de entregas y devolución de esas tareas, y cómo iba a ser el circuito de entregas. Esos los entregaba Gise. Quién los iba a fotocopiar, quién los diagramaba. Ahí armamos la principal logística. Esa fue como la primera reunión. Después progresivamente nos dimos cuenta, por ejemplo, la siguiente que había que estar en conversaciones a ver si estaban leyendo el cuadernillo, qué se entendía. Y en la segunda fue que dijimos “bueno, cada una de las estudiantes va a tener un tutor o tutora”. Al principio les preguntábamos más por su situación personal, porque quién iba a querer estar estudiando si por ahí se había quedado sin laburo, si tenía dos o tres pibes en casa. Ver cómo resolvíamos esa situación familiar. Teníamos quizás que buscar algo de mercadería, podían acercarse a la olla que se hacía. Entonces, resolver el

tema logístico, de vida y de cotidianidad. Ese era el rol del tutor y tutora, para poder después acompañar lo académico, lo pedagógico y el resto.

Otra de las cosas que discutimos y que se resolvían en estos espacios y en estas reuniones (que no las dejamos de tener, las tuvimos, creo que incluso con mayor ahínco) fue poder brindar dispositivos a quienes no tenían o a quienes no les funcionaban, para que tuviesen por lo menos acceso. Porque nos dimos cuenta de que no bastaba con la llamada, sino que había que dar la clase, y las clases se empezaron a dar por WhatsApp. Entonces, ahí también tuvimos que afinar algunas metodologías para poder dar las clases por WhatsApp. Cerrar los grupos, horarios y establecer qué plataformas íbamos a utilizar. ¿Por qué? Porque si no tenían conectividad o buenos dispositivos, teníamos que unificar. Se utilizaba WhatsApp y Meet. Ahí tuvimos que establecer un criterio para eso. Y eso fue progresivo, entendiendo esas situaciones, pero no solamente suministrar el dispositivo. En un momento les transferíamos plata, recuerdo, para que pudiesen recargar y tener Internet en cada uno de sus celulares en sus casas. Buscar la manera de grabar audios, videos y que fuesen descargables con pocos gigas, todo eso lo pensábamos. El tema de la tutoría fue clave para esto. Empezaron las olas y ahí nos dimos cuenta de que, bueno, volvíamos a tener que discutir el tema de la salud, de la sobrevivencia y cómo acompañarla. Y se creó la referencia COVID-19 y la referencia tecnológica, porque había algunas chicas que no manejaban las plataformas y era necesario que recibieran un acompañamiento en relación con eso y también respecto al tema COVID-19. Cuántos días se tenían que aislar, si no tenían comida. Además, algunos y algunas estuvieron internadas y no las atendían en el Fernández. Hicimos todo ese acompañamiento de manera integral. Fue por etapas. Yo siento que nunca nos estalló en la cara. Cuando iba a suceder,

ya lo habíamos pensado, y marcó la diferencia respecto de otros espacios a los que, creo, les estalló en la cara. Acá siempre se fue adelante para poder planificarlo, por lo menos esto de la tutoría y tener las alternativas, tener las opciones ahí a la mano. Sí se tuvo que sostener gran parte de esto con la entrega de los cuadernillos, que implicaba además una logística tremenda; eso lo sostenían las chicas, que se amanejaban fotocopiando documentación. Porque además en ese momento había muchas cosas que estaban cerradas, entonces la reproducción recaía sobre las coordis. Era un trabajo logístico bastante complicado. Y en términos pedagógicos, cómo también resumir y sintetizar toda la información cada quince días, y que no fuese una carga de lectura tan grande pero que tampoco bajáramos el nivel. Creo que en 2021 nos fuimos acomodando un poco más en relación con eso.

Maru: Le sumo otra línea de acción de la pandemia que tuvo el Dorita, que me parece reimportante, porque sentó un precedente. Las primeras promotoras educativas que tuvo el Ministerio de Educación de la Nación fueron estudiantes del Dorita, porque se pensó desde el Dorita cómo hacer para acompañar a los pibes y las pibas del barrio en un momento en el que habían perdido esa conexión. Me parece que habla del rol de la institución puertas afuera, en términos no solo de todo el laburo enorme que hicieron los profes en el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes, sino también todo el laburo enorme que hicieron profes y estudiantes en el acompañamiento de los pibes y las pibas que habían quedado sin contacto con la escuela. Y Gise coordina ese programa.

Giselle: Es básicamente eso: cómo desde siempre el Dorita se vinculó con el territorio, cómo las compañeras (mismas vecinas que estaban y están también actualmente) que estudiaban en el profesorado fueron quienes acompañaron esas trayectorias de los pibes y pibas, y de las familias. Eran momentos de mucha angustia. La familia siempre sabe y

entiende que la escuela es la prioridad. Y si bien muchas veces pasaban situaciones personales o familiares, sabían que tenían que contactarse de alguna u otra manera con la escuela. Con un cuadernillo, por WhatsApp. Las promotoras acompañaron todo este recorrido de una manera muy amorosa, muy respetuosa y también muy profesional. Siempre entendieron que su objetivo era enseñar, con sentidos, con una creatividad enorme, cada una tratando de acompañar de la mejor manera a las familias y siempre contactándose y comunicándose entre ellas para acompañarse. La verdad, un grupo hermoso, y eso es reflejo de las estudiantes del Dorita. Siempre digo que ellas enseñan y son muy conscientes de a quién le están enseñando. Creo que es una marca que nos deja a todas las estudiantes que hemos egresado del Dorita. Entender al otro como un sujeto, que aprende, que está preparado para estar en la sociedad. Fueron ellas quienes acompañaron ese proceso. Fue un desafío coordinar este programa y seguir coordinándolo. Hoy me tocó estar de este lado y siempre trato de llevar mi rol de la mejor manera. Pero también me parece que en esos espacios en los que hablamos siempre del territorio tienen que estar personas del barrio. ¿Y por qué no una compañera como yo? Que estudió en el Dorita y que conoce el territorio, a las familias, a los pibes y las escuelas a las que van los pibes. Que conoce también las problemáticas por las que pasan las familias. Que puedan ocupar esos lugares y esos espacios para crear referencia. No solo en los vecinos y en las vecinas, sino también en las compañeras que están siendo promotoras y que podemos ocupar esos lugares. Que lo que tenemos acá y lo que nos da el territorio a nosotras es válido y tiene mucho valor para demostrar que también se aprende y se enseña en el territorio, desde el territorio y para el territorio. Ese programa la verdad que es un programa que acompañó muchísimo y que justamente salió en convenio con el Dorita. Seguir pensando no puertas adentro, sino

puertas afuera, ese es el desafío que siempre nos tenemos que poner en mente, que el Dorita pueda seguir articulando y mostrando para afuera que es un profesorado, que forma maestros y maestras.

Para la mayoría está como el runrún, siempre hablamos entre nosotras, que “¿dónde te recibiste?” y algunas cuentan que cuando dicen “el Dorita” medio que las miran de reojo, “¿el Dorita?”, y les tenés que contar toda la historia. Y algunas dicen “sí, en el tal”, como para que no te pregunten, porque te hacen muchas preguntas “¿pero qué? ¿Y cómo hacen? O sea, ¿se egresan y pueden ir a trabajar a cualquier escuela? ¿Cómo hacen las prácticas?”. A veces es medio tedioso, porque tengo que contar toda la historia, y uno no tiene ganas, porque cuando alguien dice que se recibió en el Normal no le hacen diez mil preguntas. Pero yo siempre digo que ellas donde lo tienen que dar todo y donde se ve es en el aula. Yo, que tengo la suerte ahora de empezar a transitar otros espacios con otras maestras, me doy cuenta de que es un profesorado que forma realmente unas maestras que de verdad la rompen. Pero bueno, es también eso, las marcas que va dejando, ¿no? A veces la exclusión de vivir en barrios populares, de años y décadas de decir que acá no vale nada, que acá no servís, entonces creo que también cuesta un poco creérsela y decir “bueno, también soy maestra. Soy villera, soy mujer y soy maestra”, eso, en ese orden.

Nicolás: Creo que abriste ahí esta pregunta sobre qué potencia tiene el Dorita para pensar la formación docente, cuáles son estas herramientas con las cuales vos decís “vamos, compañeras, tenemos de sobra para creérnosla”. Esa potencia que encuentran en el Dorita, contar algunos de estos elementos. Creo que muchos los acabás de traer en relación con el vínculo y la posición con el territorio, a través de lo de promotoras, pero abrir el juego de decir todo lo que tengan para decir.

Pablo: A mí lo que me convoca es pensar el Dorita en el contexto de la formación docente en la ciudad. No quedarnos solamente en la institución, sino en la cuestión de qué es formar docentes hoy en la Ciudad de Buenos Aires en este contexto, donde el Dorita es un caso suficientemente representativo, pero un caso más. Esto que decía Gise de cómo se forman.

Giselle: Antes de empezar a transitar por las escuelas, a muchas nos pasa lo mismo de tener mucho miedo, no saber qué hacer, por dónde empezar. La mayoría empieza con espacios de educación no formal, dando apoyo escolar. De hecho, en el apoyo escolar del Dorita siempre las invitamos a las compañeras, porque decimos que lo tomen como sus primeras prácticas. Tal vez muchas dicen “nunca estuve con un niño, nunca me senté a estudiar, a trabajar, a enseñar”, entonces siempre las sumamos al apoyo escolar. Tres estamos en PAEByT, el Programa de Alfabetización y Educación Básica y Trabajo, que es un programa del área de adultos para los que están en diferentes barrios de la ciudad y para terminalidad primaria de jóvenes.

Maru: Es un programa espectacular, lo creó y lo condujo Fátima Cabrera durante muchos años. Luego ella se jubiló y ahora hay una pareja de coordinadores, y hay un montón de compañeros ahí. Es un programa que tiene mucho anclaje territorial.

Giselle: Hay algo particular, muchas compañeras saben que van a empezar a hacer las prácticas y ya quieren empezar a transitar por espacios que sean educativos, donde tengan que estar enseñando, pero más pequeño, ¿no? Porque entienden la responsabilidad que trae, los nervios, y tratan de empezar a incursionar. Siempre me preguntan y les cuento de algún que otro programa que sé que tiene alguna modalidad de trabajo más flexible, para que no sea con tanta carga y no dejen el profesorado, y que no se metan de lleno a las

escuelas. Como el apoyo del Dorita los sábados u otros programas así, que tienen menos carga horaria.

Nicolás: Creo que ahí, en relación con la formación docente en CABA, se abre como un mapa de primeras prácticas, primeras inserciones laborales y, puntualmente ahora con la emergencia educativa, la falta de docentes, muchos estudiantes se insertan por decreto en instancias de prácticas como primera instancia laboral. Es muy complejo, hay mucha tela para cortar, y cómo se da particularmente en el Dorita, pero en un espectro más amplio.

Maru: Yo sumo ahí unas cositas. Primero, de lo anterior, lo de promotoras, digo algo muy cortito que me parece que es también constitutivo, como pensar la política pública. Las promotoras educativas del Dorita fueron las primeras promotoras educativas que tuvo el Ministerio de Educación de la Nación durante la pandemia para acompañar las trayectorias. Creo que la potencia de las instituciones que están tan arraigadas en sus territorios es justamente poder hacer aportes a la construcción de política pública más allá del propio territorio. Y lo de promotoras educativas fue muy significativo por eso también, porque fue algo que nació ahí, que luego fue un programa que tuvo promotores y promotoras educativas a lo largo y a lo ancho de todo el país. Hasta ahí se llega cuando se piensan también los puentes entre distintos ámbitos de la estatalidad o de la institucionalidad. Y respecto a la emergencia docente, y sobre todo algo que por ahí Gi decía de “bueno, cómo nos cuesta también que se entienda que nosotros somos una institución”, la nuestra es una institución que no relega calidad académica. Quizás en el futuro nos critiquen diciendo “en el Dorita regalan títulos”, porque lo hacen, lo han hecho con los FinEs y con un montón de instituciones que amplían derechos. En ese sentido, me parece reimportante ponerle palabra a esto que decía Gi de “bueno, después uno ve las trayectorias de las compañeras

que se reciben, que se insertan laboralmente y el aporte que hacen a sus instituciones y al aprendizaje de sus estudiantes”, que hay que ponerlo en valor. Me parece que hay algunas cosas de lo que implica la trayectoria en el Dorita que está bueno puntualizar, porque son las que suponen justamente no relegar calidad académica. Para mí la presencia de la pareja pedagógica como definición política-pedagógica de la institución aporta a pensar mucho más los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y entonces es una marca.

Pablo: En el Acosta lo que quedó en la memoria institucional de cuando venían los del Dorita era cómo participan, siempre opinan, hablan, dicen. Eran alumnas que todo el tiempo hablaban y participaban.

Maru: Está buenísimo, porque es también como otra marca, ¿viste? Para mí la pareja pedagógica es una, la articulación con la facultad es otra, como para pensar en la calidad académica. Y la asamblea como ámbito de definición de determinadas líneas de acción, asambleas de estudiantes, de profes y asambleas generales, como también una instancia del aprendizaje de poner la voz.

Pablo: Pero lo que quedó, vuelvo a esto, quedó la onda de que en la clase se puede hablar, se tiene que hablar. Más allá de asambleas, es verdad lo que decís, pero en la clase el alumno tiene derecho a hablar y tiene que hablar. Eso quedó en la memoria. Participaban bien.

Maru: Sobre los desafíos de la formación docente en CABA en términos generales, me parece que hay que hacer mucho eje en la emergencia docente. ¿Qué pasó? Hace dieciséis años nosotros tenemos la misma gestión de gobierno en la Ciudad de Buenos Aires, entonces no son problemas nuevos. Son problemas que vienen desde hace tiempo, que se fueron profundizando y para los cuales no hubo respuesta. Yo siempre repito esta idea de que mientras había una gestión de gobierno en la Ciudad de Buenos Aires que pretendía cerrar los

ámbitos de formación docente, nosotros estábamos creando otros, y que para nosotros la línea es la de más profesorado y mejores, en el sentido de pensarlos para fortalecer las instituciones de formación docente de la ciudad, para acompañar esas trayectorias. Nosotros venimos planteando el cuello de botella que representa para esas trayectorias en los últimos años, las residencias, el no poder combinar trabajo con estudio por lo que representa la carga horaria de tener que asumir esas últimas prácticas. Y que además compite esa carga horaria con las posibilidades, ya con el 70 % de la carrera podés efectivamente trabajar, y cómo eso muchas veces hace que el título no llegue, que no se logre el egreso. Ahí tiene que haber política pública, tiene que haber acompañamiento, tiene que haber becas para las residencias de los últimos años, para el Taller V y VI. O sea, que una beca para terminar las residencias pueda competir con el hecho de quizás retrasar un poco más el ingreso que te impide terminar con los estudios. Hay cuestiones que son muy estructurales a la hora de pensar por qué están faltando docentes, por qué los profesorado hoy tienen una merma muy grande en su matrícula, por qué no se difunde la carrera de formación docente. Así como hay en esta ciudad una enorme atención puesta en determinadas trayectorias y en poder elegir ser policía de la Ciudad de Buenos Aires, no está puesta toda esa maquinaria en función de pensar que podés ser docente en la ciudad, y que eso también es cumplir por parte del gobierno de la ciudad con su obligación de garantizar el derecho social a la educación. Esta idea del malestar que existe en la docencia viene de la mano de tantos docentes abandonando el aula, o trayectorias tan cortas de docentes que están en ejercicio del curso durante tan poquitos años. Hay algo de eso que hay que ver, que hay que revisar y que tiene cuestiones que son más estructurales, del orden de lo simbólico, de dónde está puesto hoy el docente. Socialmente ¿es valorado o no? Cómo

además se ha intentado desde un montón de sectores horadar esa legitimidad de la figura docente en nuestra sociedad. Y, por supuesto, problemas del orden de lo material a la hora de jerarquizar salarialmente también la profesión.

Alejandra: Yo, dos cositas. Me parece que estaría bueno poder pensar la emergencia docente en CABA y la experiencia del Dorita, que va a contramano. Por muchas razones, algunas de las cuales no necesariamente son justas, en el sentido de por qué sectores medios elegirían la docencia, por qué sectores más populares elegirían la docencia. Pero me parece que también hay algo que vos nombraste recién que está en juego todo el tiempo en la experiencia del Dorita, que es el tema del reconocimiento, la valoración pública, la confianza. “Vos podés aprender”, es una experiencia que forma, que después vos le podés transmitir a otras y a otros. Confíaron en que vos podés ser una excelente maestra, vos podés confiar en que tus pibes sean excelentes alumnos y alumnas. Parece que ahí hay una transmisión muy eficaz que está en la matriz del Dorita, que funciona. Hay mucho para contar, para analizar, para mirar de la especificidad que construyó el Dorita. De esos diez de la primera vez, de la primera cohorte, a tener inscripciones con sesenta, setenta, muestra un largo camino recorrido.

Yo dirigí un programa que se llamó ATR en la Provincia de Buenos Aires, que tenía algunas cuantas cosas en común con esto que ustedes narran sobre el acompañamiento. Las y los estudiantes de profesorado con la mitad o más de su carrera aprobada fueron durante dos meses a las casas de 267 000 estudiantes que habían dejado la escuela en el primer año de la pandemia. Y me quedé pensando, cuando ustedes comentaban la continuidad que eso tiene, en cuánto se aprende en esa situación de una propuesta de ese tipo. Y si hay además una institución que le dé categoría de saber a esa experiencia, en el sentido de la experiencia de acompañar, la experiencia

de la flexibilidad que implica el acompañar, el saber situado que se construye y los modos en que se lo pone en juego. Pero también, cómo no quedar pegado a la cuestión del territorio. Ahí hay una serie de aprendizajes que me parecen muy potentes. Y siguiendo con la misma línea, me preguntaba y les pregunto si hay un trabajo con las egresadas, si vuelven, qué cuentan de sus experiencias. Algunas egresadas están acá, siguen en el Dorita. Eso está claro, no hablo de ellas. Me refiero a las otras decenas que se han ido formando. Porque me parece que hay también una responsabilidad de poder pensar en este tiempo una experiencia de este tipo, que va a estar tan a contramano de otras que parecen tan imposibilitantes.

Giselle: Algunas compañeras que se egresaron están actualmente, y desde que se egresaron se las invita también a ser parte del Dorita como pareja, porque son quienes han pasado y transitado todos los años de la carrera. Por ejemplo, en mi caso, este año estoy acompañando en la coordinación junto a las otras tres compañeras, que son la China, Emi y Bel. Ahora estoy notando esa confianza de las compañeras que vienen y se acercan a mí y tal vez no se acercan a Emi, a Bel o a la China, pero no porque no se lo van a decir o porque no las van a acompañar, sino porque hay algo también de “che, Gise, ¿vos cuando hiciste tal cosa qué pasó?”, “che, Gise...”, como eso de saber que yo transité. Y yo siempre les cuento la historia del Dorita, lo que hacíamos, cómo fue que se eligió el nombre. La otra vez vinieron y me dijeron “che, Gi, estaría rebueno armar un botiquín”. Les digo “bueno, llévenlo a la asamblea de estudiantes, tiene que salir de ustedes”. O sea, nosotras no somos las que les vamos a decir “armen un botiquín”, les digo. Nosotras cuando quisimos comprar los pines, por ejemplo, hicimos una pollada. Se puede pensar en una rifa. Entonces, así se sigue haciendo la construcción del Dorita, de cómo se creó el Dorita, de cómo se toman las decisiones, y de que también yo antes era esa estudiante que me

viene a preguntar y que se viene a veces a quejar. Hoy soy yo la que entiende con más razón y le puedo explicar y decir “ay, sí, yo también me enojaba por tal cosa, la verdad”. Pero bueno, hoy estoy parada de este lado. Está bueno que las compañeras vean que una pudo estudiar en el Dorita y que pasó también por eso. Que se sientan también reflejadas y que las egresadas también puedan volver. Todas las chicas están trabajando y la mayoría está en jornada completa. Lo que ellas también dicen es que les lleva muchísimo tiempo.

La otra vez me hizo una broma una de las compañeras, la Turca. Me decía “yo a veces pienso si elegí la carrera correcta o no, pero después cuando voy a la escuela, cuando pongo en práctica todo lo que aprendí en el Dorita, es como que digo bueno, sí. Si bien me trae un montón de dolores de cabeza, porque a veces los pibes son terribles, ¿pero sabés qué? Yo intento siempre aplicar esto. Bueno, armo espacios donde hacen como asambleas, donde puedan hablar entre ellos y ellas”. Y yo le decía “bueno, justamente el Dorita es eso, también yo lo hago con mis estudiantes”. Ese espacio también hay que enseñarlo, a dar la palabra, a escuchar, a levantar la mano.

En todas las actividades que se hacen desde el Dorita, se invita a las graduadas, pero siempre dicen que tienen un montón de laburo. Todo lo que tiene que hacer una maestra por fuera de la escuela, que lleva un montón de tiempo. Y muchas de ellas son mamás de varios hijos e hijas. Y seguir viviendo en el barrio. A mí me pasa también que me fui a planificar con otra compañera y era el paraíso del silencio que había en su casa. Yo acá estoy reacostumbrada a todo el tiempo ruidos y música, peleas y tiros. Entonces, a veces parece que no, pero eso también incide un poco en lo que tiene que ver con tu quehacer docente. Con todo eso tiene que batallar una compañera que se recibe, que estudia y que sigue viviendo en el barrio. O volver al barrio cuando una quiere

seguir estudiando y formándose, sabiendo que no podés volver caminando a tal hora porque está recomplicado.

Euge: Pasa mucho, por ejemplo, que cuando inscribimos les preguntamos por quién se enteraron. “No, bueno, porque mi vecina estudió acá, porque es egresada”. Entonces esto, Elbita manda a un montón de gente. “¿Y a quién conocen?”, “no, a Elbita, porque Elbita es la seño de mi hijo, pasó el otro día y entonces por eso las conocemos”. Como que algo, pululando, siempre se está. Quizás eso pueda ser también uno de los desafíos, cómo lograr ese acercamiento y esa continuidad de las egresadas, que lo hemos planteado pero que está bueno pensarlo de modo que no se les vuelva una carga para ellas.

Breves entrevistas

*Nicolás Resnik, María Belén Videla, María Emilia Villalba
y Paula Fainsod*

Estas entrevistas⁵ fueron realizadas por los autores a Laura Aquino, Eduardo Basanisi, Arminda Condori Quispe, Norma Espinola y Mirta Tinte (estudiantes del ISFD Dora Acosta), Ruth Thames (egresada del ISFD), Romina Formento y Fabiana Reyes (docentes del ISFD Dora Acosta).

¿Cómo te acercaste al Dorita?

Norma: Yo me enteré por mi hermana, ella cursaba la primaria, el séptimo estaba cursando en El Hormiguero. Ingresé emocionadísima, contenta, no sabés. Porque me venía bárbaro que esté cerca del barrio, yo era nueva en el barrio, salir fuera del barrio, ir a cursar afuera, después volver a ingresar al barrio, se tornaba complicado. La cercanía, dejar a mis hijas cerca y después volver a continuar una carrera...

5 Algunos fragmentos de las entrevistas forman parte de los separadores que se encuentran a lo largo del libro.

era algo que me emocionaba un montón, porque ya había intentado muchas cosas para cursar en mi país y no se había dado nada, entonces era una nueva emoción de volver a intentar algo que me gustaba.

Mirta: Una amiga me trajo un folleto de El Hormiguero con un delantal que era como un puño adentro, me pareció medio loco. Como raro. Un delantal que tenía dentro del delantal una persona, un docente, una maestra, un maestro, un puño, y me pareció medio loco [...] Y siempre estaba esto... yo estudié en el Normal N.º 1. Hice el primer cuatrimestre, después no pude hacerlo por motivos personales y porque en ese momento era madre y eso me tiró más que seguir mi sueño de ser maestra.

¿Qué encontraste al llegar al Dorita?

Arminda: Bueno, hablamos en nuestros idiomas también. Como que es muy normal acá, que yo hablo quechua y yo con los que hablan quechua me hablo en quechua, y las que hablan en guaraní se hablan entre ellas en guaraní. Fue lindo para mí venir acá.

Eduardo: Me acerqué porque mi compañera empezó a estudiar un semestre anterior, cuando se creó el Dorita, a mediados de 2014. Con dudas, pero me anoté. Me decía “la educación popular” y me hacía ruido. Además, yo no conocía este sector. O sea, todo el sector del Fondo, del barrio entre comillas lo empecé a conocer por el Dorita.

Romina: [Haciendo mención a la relación entre lo disciplinar y lo pedagógico]. Los docentes del aula tenemos que ser parte de esa formación docente, compartiendo a la par, porque son nuestras compañeras, ¿no? La mayoría de las mujeres que vienen a la formación del profesorado. Sí, creo que va por ahí y eso hizo también que me quede, ¿no? Creo

que a diferencia de otras instituciones, algunas históricas y otras no tanto pero, cómo decir, con mucha tradición encima, muchas veces hacen que la formación docente quede como en un costado.

¿Qué aprendizajes te llevás de tu paso por el Dorita?

Laura: Para mí la ESI fue un gran impacto también... Desde depilarte cuando te sale un vellito hasta eso, aprendí como a convivir con mi cuerpo mismo. Y que una vez que te casás, por ejemplo, no podés salir a estudiar [...] como que acá vine a romper con toda esa cultura que tenía. [...] Nosotras, nosotros estábamos acostumbrados a lo memorístico, y acá por ejemplo nos enseñan a partir desde la curiosidad, que también podés tener una opinión crítica. Yo estaba acostumbrada a copia y pegue.

Norma: El Dorita tiene una mirada totalmente diferente de la enseñanza, del aprendizaje de los chicos, de que el contexto social es lo más importante, de que hay que formar ciudadanos críticos, no niños motorizados, entonces como que es súperimportante el Dorita en el barrio.

Ruth: ¿Cómo te puedo explicar? Te das cuenta de que tenés que tener en cuenta el contexto. Lo que aprendí en el profesorado y lo que ahora replico es que a veces tenés que parar la clase. ¿Por qué? Porque a veces ves que hay mucha violencia... No me puedo dar la vuelta y seguir “bueno chicos, saquen la carpeta de matemáticas”. Tenés que parar la clase porque pasó algo ahí, entonces la asamblea. Las asambleas, hicimos la convivencia del aula, ¿no? El respeto y también escucharlos. No es que yo solo voy a dar clase y me voy, no.

¿Algún recuerdo especial de tu experiencia en el Dorita?

Laura: Las marchas del 24 de marzo. También eso, que desde lo colectivo, digamos. O sea, nadie hace nada solo, es toda una construcción.

Ruth: La de ESI... ¿Por qué una mujer no puede estudiar? Y me di esa posibilidad, hacerme escuchar en muchas cosas.

Fabiana: Hay un montón. Es muy difícil elegir. La fiesta de las primeras egresadas.

Fue tan movilizante para todos, tanta emoción. Tanta red también, con otras organizaciones que vinieron, que participaron.

Romina: Yo fui a las embajadas a buscar las banderas.

Fabiana: Desde las madres hasta, bueno, gente de otros profesorados. Nada, fue uno de los momentos más emocionantes y de mayor alegría colectiva que vivimos, realmente. Y disfrutamos (Fabiana y Romina, docentes).

Huellas del Dorita

Una vez que me reciba, poder volcar todos los conocimientos para una construcción mejor, digamos, en cuanto a enseñarle a un niño a que tenga un pensamiento crítico. Que creo que con la escuela tradicional, al menos en mí, no lograron.

Laura Aquino, estudiante

Hay un ritual del micrito que es como volver en el micrito contando lo que fue ese día, ¿no? Es como un ritual que no se ha perdido, de que nos sentamos todos ya, porque a la noche va para la estación casi vacío. Entonces nos sentamos y “¿cómo fue? ¿Cómo estuvo? ¿Cómo esto? ¿Cómo lo otro?”. A veces vamos con auto y vamos haciéndolo igual, es como algo que está ya... instalado.

Romina Formento, docente

Las estrategias para estar, ¿no? Siempre hablamos de cómo abona nuestro crecimiento docente esta pedagogía de la presencia. Eh... No sé, para mí es mi lugar en el mundo. Yo me jubilé este año y estoy acá.

Fabiana, docente

Como vivimos en la villa, piensan que los villeros no pueden estudiar. Hay tantos prejuicios. Entonces hay un profesorado y estudiamos, sí podemos recibirnos y podemos ser profesionales, y podemos salir adelante. Gracias al profesorado que hicieron acá podemos estudiar. Ya se recibieron muchos compañeros acá y, bueno, trabajan en las escuelas cercanas y en el barrio también

Arminda Condori Quispe, estudiante

Son compañeras de un barrio popular que se están recibiendo y que van a trabajar en la educación, y la educación pública, y que desde ahí también se puede discutir y ver qué tipo de educación queremos. Y eso es un montón. No solamente para trabajar en el barrio, que es reimportante, también para discutir en la ciudad qué tipo de educación queremos. Y que una compañera pueda brindar un tipo de educación popular en Palermo, Recoleta, como en cualquier barrio de la ciudad, en Soldati, es un montón. Para mí esa es la clave...

Eduardo Basanisi, estudiante



2019, entrega de diplomas a las primeras egresadas, Scholas, barrio Padre Carlos Mugica.

Fotos de momentos compartidos



2016, bandera del ISFD sobre un mural del Dorita, pared del Instituto.



2016, asamblea de estudiantes, aula del ISFD Dora Acosta.



2017, inicio del segundo cuatrimestre, puerta del ISFD Dora Acosta.



2018, festejo de fin de año, plaza frente al ISFD Dora Acosta.



2018, marcha en defensa de los 29 institutos de formación docente, Legislatura de CABA.



2018, descubrimiento de placa con el nombre de la institución, entrada ISFD Dora Acosta.



2018, día que se compró la parte de arriba del ISFD para agrandar el edificio, entrada del ISFD Dora Acosta.



2018, inicio de ciclo lectivo, placita frente al ISFD Dora Acosta.



2019, clase especial, aula del ISFD Dora Acosta.



2019, entrega de diplomas de las primeras egresadas, salón de Scholas, barrio Padre Carlos Mugica.



2019, salida didáctica "Recorrida Republicana", Plaza de Mayo.



2021, inauguración de calle Dora Acosta, nombre elegido por les vecines, barrio Padre Carlos Mugica.

Los autores y autoras

Paula Fainsod

Doctora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA). Docente e investigadora en Sociología de la educación, género y sexualidades (FFyL-UBA). Directora de la carrera de Ciencias de la Educación.

Florencia Martín

Profesora y licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata, rectora del Instituto Superior de Formación Docente Dora Acosta.

Anahí Guelman

Doctora en Ciencias de la Educación por la FFyL-UBA. Docente e investigadora en Pedagogía (FFyL-UBA).

Luz Ayuso

Doctora en Ciencias de la Educación por la FFyL- UBA. Docente e investigadora en Historia de la Educación (FFyL-UBA).

Soledad Malnis Lauro

Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la FFyL-UBA. Docente e investigadora en formación en género, sexualidades y educación (FFyL-UBA).

Nicolás Resnik

Magíster en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas por la FFyL-UBA. Docente e investigador en UBA y la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Profesor en ENS N.º 5 y 7.

María Belén Videla

Profesora en historia por el Instituto Superior de Formación Docente “Dr. Joaquín V. González”, docente y coordinadora del Instituto Superior de Formación Docente Dora Acosta.

María Emilia Villalba

Profesora y licenciada en Sociología por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Docente y coordinadora del Instituto Superior de Formación Docente Dora Acosta.

Alejandra Kotin

Profesora en Enseñanza Primaria por el ENS N.º 1, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Supervisora de nivel primario del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y docente en el ENS N.º 1, ENS N.º 4. Profesora de Taller V y VI en el Instituto Superior de Formación Docente Dora Acosta.

María Silvana Martínez

Profesora de Nivel Inicial por el ENS N.º 10, Bibliotecaria Escolar por el Instituto Superior de Formación Docente 144 y licenciada en Educación, Políticas Públicas y Organización de Instituciones Escolares. Coordinadora y profesora de Taller III y IV y de ESI del Instituto Superior de Formación Docente Dora Acosta y docente en escuelas públicas de CABA.

Amalia Courvoisier

Profesora de nivel inicial en ENS N.º 10 y bibliotecaria de instituciones educativas. Profesora del Taller III y IV del Instituto Superior de Formación Docente Dora Acosta.

Laura Edith Varela

Profesora de Enseñanza Primaria por el ENS N.º 4 y licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Flores. Docente de Taller V y VI en el Instituto Superior de Formación Docente Dora Acosta y psicopedagoga en nivel inicial y nivel primario especializada en discapacidad.

Jorge Ghersa

Profesor de Educación Primaria por la ENS N.º 1. Docente de Taller V y VI del Instituto Superior de Formación Docente Dora Acosta.

Laura Penacca

Especialista en Tecnología Educativa (FFyL-UBA). Docente de Educación y Comunicación (FFyL-UBA). Desempeña tareas de docencia en Nuevas Tecnologías en el ISFD Dora Acosta.

Mariana Maggio

Doctora en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Docente e investigadora en Educación y Tecnologías (FFyL-UBA).

Pablo Pineau

Doctor en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Docente e investigador en Historia de la Educación Argentina (FFyL-UBA).

Pablo Moya

Profesor en Historia, docente de Enseñanza de las Ciencias Sociales II y Derechos Humanos y Construcción de la Ciudadanía en el Instituto Superior de Formación Docente Dora Acosta.

Ignacio Stábile

Profesor de Historia por la Universidad de Buenos Aires, profesor de Enseñanza de las Ciencias Sociales 1 en el Instituto Superior de Formación Docente Dora Acosta y docente en ENS N.º 5 y ENS N.º 10.

Este libro nace de la experiencia desplegada por el Instituto Superior de Formación Docente Dora Acosta, El Hormiguero y el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, donde se establecieron lazos entre la formación docente popular y la universidad, particularmente a través de la extensión llevada a cabo mediante el trabajo colectivo de docentes, graduadxs y estudiantes de ambas instituciones. A lo largo de sus páginas se recorren algunas experiencias y reflexiones realizadas conjuntamente por el Dorita y Filo en las voces de lxs actorxs involucradxs, en un momento muy especial para el ISFD: sus primeros diez años de trabajo político pedagógico en el barrio Padre Carlos Mugica de Retiro, formando profesoras de Educación Primaria para la ciudad, desde una perspectiva popular, feminista y de justicia social.



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

ISBN 978-631-6597-19-9

