

REVISTA DIGITAL ISFD N°113



**INSTITUTO SUPERIOR DE
FORMACIÓN DOCENTE 113**

**Reescribiendo la formación
como docentes**

ÍNDICE

PROFESORA MARCELA MUIÑO.....PÁG. 4



INICIO 2020.....PÁG. 3

PENSAR LA ESI EN LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

INSPECTORA ESTRELLA MARTINEZ.....PÁG. 4

INFANCIAS Y ESCOLARIDAD

PROFESORA MARCELA MUIÑO.....PÁG. 5

ACTO DE COLACIÓN.....PÁG. 7

LA FUNCIÓN EPISTÉMICA DE LA ESCRITURA DE INVENCION.

PROFESORA DELIA C. DI MATTEO.....PÁG. 8

EL 113 TIENE HISTORIA.....PÁG. 11

RECOMENDACIONES.....PÁG. 13

IMÁGENES Y POESÍA.....PÁG. 14

Silvia Kesler. Bibliotecaria. (coordinadora de esta edición)

Colaboración en la corrección: Profesora Susana Boyadjian

DIRECTORA: María Luján Casamajor

VICEDIRECTORA: Carina Garbezza

REGENTES: Beatriz González

Fernando Monsalvo

JEFA DE ÁREA PRIMARIA: Karina Agadía

INICIO 2020

Este año tuvimos un inicio inesperado. Todo estaba preparado para un comienzo ruidoso, con gente en los pasillos buscando sus aulas y todos presentándonos. Sin embargo, esto no pudo ser. El confinamiento nos sorprendió y tuvimos que repensar el inicio de clases. Inmediatamente el Equipo de Conducción se reunió virtualmente y pensó, investigó plataformas y aplicaciones, evaluó las mejores posibilidades para acercar a *nuestr@s* *alumn@s* *tod@s*, *l@s* que ingresan y *l@s* que ya estaban en el Instituto, lo mejor de nuestra escuela. Luego se reunió con *l@s* profesores y se puso en marcha este inicio 2020. Esto fue posible porque *tod@s* colaboraron: docentes aportando ideas, tutoriales, sugiriendo aplicaciones y nuevas plataformas, compartiendo estrategias; preceptoras facilitando listas y datos y *alumn@s* organizándose, comunicándose para acercar listas e inquietudes. Y lo que quedó claro es que cada *un@* acercó algo muy necesario: las ganas de estar juntos en la distancia en este contexto que no es fácil para nadie.

El trabajo en equipo y colaborativo es lo que nos permite llevar adelante día a día esta nueva experiencia que es la escuela en casa. Sabemos que hay mucho para mejorar y estamos trabajando en eso.

Comenzamos diciendo que este año tuvimos un inicio inesperado, pero nos dimos cuenta de que entre *tod@s* podemos sortear muchas de las dificultades que esta modalidad nos presenta. Solo es posible de este modo, entre *tod@s*, colaborando, revisando la experiencia a medida que la transitamos. Estamos frente a un desafío (es mejor pensarlo así) que sacará de nosotros lo mejor que tenemos.

En este contexto el Equipo Directivo les da la bienvenida al inicio 2020. *Junt@s* vamos a hacer que esta experiencia sea una fuente de aprendizajes y reflexiones.

Gracias por confiar y estamos a su disposición.

EQUIPO DIRECTIVO

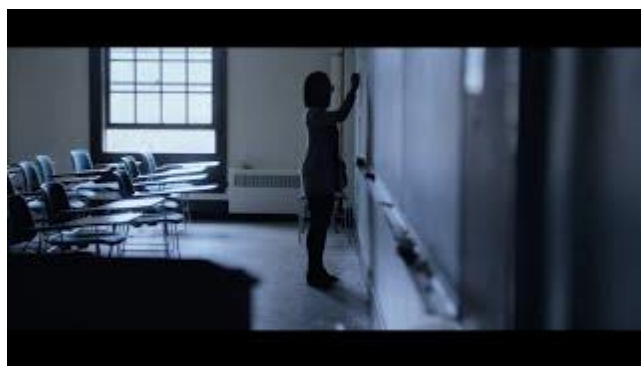
BIENVENIDOS Y BIENVENIDAS INGRESANTES. A TODOS LOS PRIMEROS AÑOS DEL ISFD 113

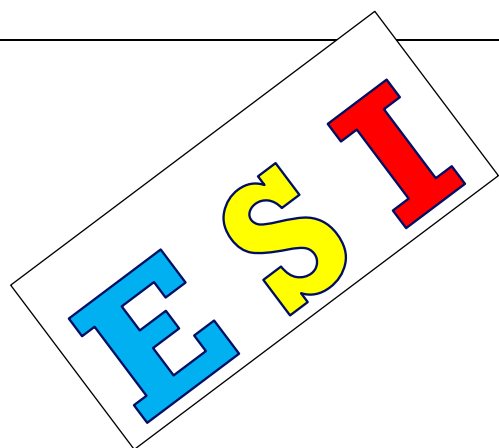
El regente Fernando Monsalvo eligió entre las actividades para ingresantes un video que consideramos una buena síntesis de esta etapa que intentaremos transitar sin dejar de lado el gran objetivo que nos hace elegir cada año la docencia: LAS Y LOS ESTUDIANTES

Se propone que miren, se emocionen y se piensen como docentes. Compartimos la propuesta:

Estos días circula un video. Te vamos a pedir que lo veas (accedé al link que está más abajo). Luego, te proponemos que escribas como puedas las impresiones y emociones que experimentaste mientras lo veías. Pensate en el rol de estudiante que aspira a ser docente y escribí desde ese rol. <https://www.youtube.com/watch?v=6W1e9edvk34>

Vista previa del vídeo Sobre ser estudiantes en tiempos de COVID-19 / #LAESCUELAESTAABIERTA - por Pablo Yafe de YouTube





PENSAR LA ESI en los Institutos de Formación Docente

Desde una breve perspectiva histórica el recorrido de la Educación Sexual Integral desde su sanción hasta los tiempos de pandemia. CABA Abril 2020

Estrella Martínez

Inspectora de Educación Secundaria y Superior

A 14 años de la sanción de la ley Nacional 26150, la Educación Sexual Integral sigue siendo una prioridad para las, los y les estudiantes que siguen reclamando su implementación plena, en cada escuela secundaria y en cada instituto de formación docente.

Cuando se pensó, escribió y sancionó la ESI, (allá por el 2006/08), existía un país con viabilidad política y social como para discutir estos temas. Tematizar la sexualidad humana y transformarla en contenidos pedagógicos para ser llevados a las aulas por parte de un Estado que sufría con cada víctima de abuso, con cada femicidio y con las cientos de muertes diarias de jóvenes por abortos realizados en lugares clandestinos.

Fue en esos años que tomamos como gobierno- en ese momento yo era capacitadora nacional de ESI- la decisión de ir a cada pueblo de la patria a llevar la ley. Empoderar a las mujeres, armar redes locales de protección de los derechos, enseñar a los varones, padres, madres, a que se necesitaba revisar y construir otras masculinidades era nuestra tarea. Fue así como hicimos km y km, conociendo historias tristes que tenían la oportunidad con la ESI de no repetirse y cerrar con un final más promisorio de justicia para miles de personas.

Pusimos palabra donde había silencio, derechos donde había injusticias, y dignidad donde había vergüenzas.

Ahora bien, siempre dije que la ESI establece una nueva lógica entre las relaciones interpersonales, partiendo desde el conocimiento personal. Una, uno, uno se convierte en el primer objeto de análisis, repasando la propia historia, con cada contenido curricular. La ESI vino a proponer PONER EN DIÁLOGO esos temas que nos incomodan, tematizarlos, hacerlos contenidos pedagógicos en las aulas, en los recreos y hasta en alguna sobremesa familiar. Es como dicen l@s jóvenes, "un viaje de ida". Ya que de los derechos una vez conquistados, difícilmente haya retorno.

Pero, luego llegó el macrismo, y se alteró la fórmula de redistribución de riqueza y también de los bienes culturales (y la vida de millones de argentinos-as). Avanzaron las vulneraciones de los derechos colectivos logrados, al tiempo que se redujo la inversión del Estado en la educación. Diciéndonos que habíamos "caído" en la escuela pública, así que...nada, agua y ajo. Esto generó la desaparición de las paritarias docentes y también de las capacitaciones masivas a los -as docentes (entre otras cosas, como perder la Conectar igualdad, planes y programas orientados a juventudes como los CAJ, REDUCCIÓN de inversión en Educación, etc.) conociendo en primera persona las pedagogías del abandono.

Ante tal retroceso, desde el Ministerio solo se pudo avanzar con lo más urgente. Las estadísticas nos mostraban que 7 de cada 10 estudiantes eran madres adolescentes/NIÑAS con embarazos NO deseados, ya no se entregaban más preservativos ni pastillas en los ámbitos públicos, ni en las salas de atención médica de los barrios. Así surge ENIA.

Durante del recorrido de la ESI, han ido apareciendo diferentes actores, políticas y obstáculos que han intentado negarla, minimizarla o desfinanciarla. Cualquiera sea la forma que se haya implementado sigue constituyéndose este acto en una clara vulneración de los derechos de nuestras-os jóvenes.

Por lo cual, entiendo que todo-a aspirante a la docencia también tiene que gozar de la accesibilidad pedagógica para concretar su derecho a la información. De lo contrario, desde los institutos se enseñará a reproducir la desigualdad pedagógica aumentando la brecha de desigualdad. Esto significará poner bajo sospecha la Calidad Educativa que brinda el servicio escolar.

En ese caso los centros de estudiantes son una herramienta potente para solicitar por escrito la concreción efectiva de este derecho a la dirección escolar y a solicitar que la respuesta sea por escrito. Llegado a este punto, no hay institución que NO reconsidere la situación.

Pasados ya todos esos momentos, llegamos al 2020, con la visita inesperada de la pandemia. Todos y todas en nuestros hogares, separados físicamente, pero intentando construir un lazo que no nos haga desprendernos entre nosotros-as en la inmensidad del éter. Recreando nuestras identidades docentes y nuestros vínculos. Buscando distintas formas de enseñar, alfabetizándonos al mismo tiempo con los nuevos entornos digitales y aferrándonos a lo humano y a lo amoroso. Nuevamente aquí, con este nuevo escenario seguiremos los docentes, los directores, los aspirantes, asumiendo los nuevos desafíos post pandemia, inspirando a quienes sean nuestros estudiantes presentes y futuros. Inspirar es mejor que formar.

Finalmente decirles, que podrán una vez pasada la pandemia, cambiar muchas cosas (eso espero). Pero la ESI será siempre eso: Mirar al Estudiante como un sujeto de enseñanza y de Derecho.

INFANCIAS Y ESCOLARIDAD: TRANSMISIÓN DEL SABER, CONSTITUCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD Y FORMACIÓN DE LAZOS SOCIALES EDUCATIVOS DESDE LA CUNA

Profesora Marcela Muiño



¿Qué lugar tienen la creatividad y la expresión del deseo singular de nuestros chicos y chicas en las propuestas de aprendizaje en las aulas?

En este artículo quiero compartir algunas ideas en torno a la creación de propuestas educativas que promuevan una estadía gozosa y de aprendizajes significativos en las escuelas. Factores claves que inciden en la constitución de las subjetividades infantiles y en la construcción de prácticas convivenciales sostenidas en el vínculo educativo en las trayectorias escolares.

Varias cuestiones atraviesan este escenario deseable y desde mi punto de vista, posible y alcanzable.

En primer lugar, considerar a las escuelas como espacios en los que los conflictos existen y se expresan de manera manifiesta e implícita. Lejos del ideal de una escuela “feliz” que niega el conflicto y el malestar, es fundamental recuperar la experiencia escolar como oportunidad privilegiada en favor de la constitución de subjetividades y construcción de ciudadanía desde la cuna.

Para ello es clave tomar los malestares que circulan en las escuelas desde un posicionamiento crítico, captando las lógicas en las que se organiza la experiencia escolar y la propia práctica. Interpelar los formatos establecidos: ritos y rutinas, experiencias lúdicas permitidas, formas de circulación del saber, contenidos que entran y los excluidos.

En las aulas se construyen determinados lazos sociales que pueden favorecer el hacer creativo y la convivencia en la diversidad o por el contrario, convertir a la escuela en un espacio que homogenice las subjetividades. Queda claro que esta última alternativa resulta ineficaz a la hora de proponer un trabajo escolar con la heterogeneidad que hoy habita nuestras aulas.

Contamos con un conjunto de disciplinas que son solidarias al momento de diseñar una experiencia escolar de calidad pedagógica y promotora de lazos sociales que fortalezcan los vínculos educativos en las aulas. El psicoanálisis, la sociología crítica, la etnografía, la didáctica constructivista y contextualizada, la pedagogía crítica-social, la ESI, entre otras, deben volver con vigor en nuestra formación y producción de conocimiento pedagógico-didáctico. Y, por supuesto dar lugar a lo nuevo, las Tics, dotándolo de sentido pedagógico.

En esta instancia quisiera detenerme en dos categorías poco trabajadas en los espacios de formación y en la práctica educativa: el *malestar en las escuelas* y el *discurso de lxs docentes* desde el abordaje del psicoanálisis. Freud ya en 1930 planteó una relación dialéctica entre malestar y cultura: *porque hay malestar hay cultura* (Freud: 33). Lxs educadorxs tenemos claro este sentido en términos didácticos. El nivel inicial implementa estrategias para encauzar las pulsiones infantiles en actividades gratificantes y posibilitadoras del ingreso de lxs niñxs al mundo social-cultural y del conocimiento. Sin embargo, en el propio nivel inicial en más ocasiones que las deseadas, este principio se diluye y la experiencia escolar divorcia el aprendizaje del hacer placentero en las salas. Ya en los niveles siguientes, primario y secundario este principio pulsional, estructurante e *inimitable* de la condición humana, tiene poco o casi nulo registro por parte de los educadorxs. Por ende, la escuela con toda su maquinaria se organiza para lograr un disciplinamiento basado en la anulación de las singularidades (el mundo pulsional interior y social-cultural de pertenencia) y el establecimiento de un tipo de convivencia armónica y pacífica, imposible por la condición humana descrita.

¿Qué hacemos con el malestar y los conflictos en el aula?

Debería pensarse en un giro didáctico y de construcción convivencial en las aulas donde producir, expresando los deseos y las marcas culturales, sea un acto posible y frecuente. Dialogar, amar, expresarse con la variedad de lenguajes creados por la cultura, estudiar con múltiples recursos, jugar, leer, ser reconocidxs, sentirse cuidadxs, serían algunas de las claves a la hora de diseñar secuencias didácticas. Garantizar a lxs alumnxs, sujetos de derecho, el acceso y apropiación del mundo de la cultura y del conocimiento, en la trama de lazos sociales que los alojen amorosamente. Estimular la curiosidad por el mundo y ofrecer oportunidades diversas de producción desde sus singularidades ligando sus deseos a representaciones psíquicas que se materialicen en producciones propias, construidas y compartidas con Otrxs y entre Otrxs.

¿De qué manera incide el discurso del docente en la construcción de lazos sociales en la cotidianidad escolar?

Para este punto resulta pertinente referir algunos conceptos lacanianos que dan una perspectiva del discurso en términos de *modos de regulación del goce* (mundo pulsional subjetivo) y la forma en que construyen *distintos tipos de lazos sociales*. Aquí, el lenguaje y el habla del docente habilitan modos de producción de vínculos favorables o no al trabajo educativo (Zelmanovich: 7). Lacan advierte que el sujeto no puede regular y satisfacer su mundo pulsional solo. Desde esta perspectiva, nuestrxs alumnxs necesitan siempre de un lazo social que les permitan tramitar sus pulsiones enlazándolas en expresiones que simbolicen su subjetividad y su identidad social y cultural. Entonces, el discurso del docente asume un sentido crucial al alojar al sujeto (alumna/o) en el lugar de fracaso, del déficit y de carencia (“no estudia lo suficiente, no escucha, no trae, no hace, le falta, no entiende...”) o por el contrario lo convoca a crear y vincularse desde sus potencialidades, que siempre están manifiestas y/o latentes. Leer nuestrxs aciertos educativos y oportunidades de mejorar nuestrxs propuestas desde las respuestas que nos dan nuestrxs alumnxs sería una nueva forma de intervenir en favor de mejores prácticas de enseñanza y de construcción de lazos favorables en la convivencia escolar. Permitirnos salir del discurso del mandato, “del Amo” en términos lacanianos (Zelmanovich: 13) y del lugar del docente omnisciente y rotar discursivamente habilitando las preguntas que movilizan los deseos, las búsquedas, las curiosidades. Reconocer saberes y prácticas sociales y culturales comprendiendo las nuevas formas de transitar las infancias y juventudes, dándoles un lugar en las aulas desde las políticas del cuidado y la promoción de los derechos.

Ciertamente, este trabajo no lo lograremos en soledad, sino desde el colectivo institucional del que surjan proyectos educativos que habiliten nuevas formas de ser y hacer en la escuela donde la acción educadora de transmitir el patrimonio cultural y la formación de sujetos sociales no aplaste el deseo individual y las singularidades que habitan nuestras aulas.

Bibliografía:

- **FREUD, Sigmund** (2017). *El malestar en la cultura*. Madrid, España: Akal
- **Lacan, J.** (1991). “El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada” en *Escritos I.*, Buenos Aires, S. XXI.
- **Zelmanovich, P.** (2010) “Leer el lazo con la teoría de los cuatro discursos. Una herramienta de trabajo.” Clase 6, Módulo 2. Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual



ACTO DE COLACIÓN

“Queridos egresados, hoy colegas:

La tarea docente es el espacio más placentero y transversal en una sociedad.

En los últimos 4 años mientras ustedes cursaban sucedieron muchas situaciones injustas especialmente en nuestro país. El contexto... vieron? Eso que tanto les enseñamos como contexto, y me pregunto entonces ¿qué lugar tiene el docente en tiempos de crisis?, también eso tiene nombre: *posicionamiento docente*.

Posicionarnos críticamente es comprometernos con la realidad social mía y de los otros es esencialmente aprender a escuchar al otro y nos decía Carlos Cullen *no seamos ni dogmáticos ni iluministas*, menos que menos escépticos en esta escucha, seamos creativos, enseñar es recrear, reescribir, reinventar, repintar, rehacer, repensar la enseñanza todos los días, nos decía Paulo. Miremos a nuestros alumnos con mirada limpia sin prejuicios en esta sociedad tan desigual,

Construyamos una mirada de iguales, esa igualdad primera, la de la primera mirada, nos dijo Carlos Skliar. Habilemos con nuestra mirada la pregunta, y nuevamente Paulo, *detrás de la pregunta la búsqueda de más y más preguntas*

Una nueva etapa ha comenzado desde que rindieron su última materia, se recibieron y se formaliza hoy en este acto, coincidentemente una nueva etapa comienza para nuestro país y eso también es contexto que determina, por lo tanto les propongo ser motor de la esperanza y protagonistas constructores de un futuro más justo, más igualitario.

Nuestra mirada no puede hacer la vista gorda, ni evitar o eludir los conflictos de nuestra Patria Grande, pues sus hijos son en más de un caso nuestros alumnos y por sobre todo nuestros hermanos, vaya entonces nuestro abrazo fraterno al pueblo boliviano y a su presidente constitucional Evo Morales en tan injusto golpe de estado.

También nuestra solidaridad con el pueblo hermano chileno que no ha sido **escuchado**, palabrita clave para llevarnos hoy, esto sin contar los muertos y ciegos que dejan en la calle.

Haberles conocido, queridos nuestros, ha sido un verdadero privilegio, la puerta ya está abierta, no hay vuelta atrás, estamos vinculados de aquí en adelante!!”

Palabras de la Profesora Florencia De La Llave.



LA FUNCIÓN EPISTÉMICA DE LA ESCRITURA DE INVENCION

Actualización de ponencia presentada en VIII Congreso de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Profesora Delia C. Di Matteo

Resumen: La escritura de invención contribuye a la relación entre nuevos saberes y otros ya apropiados. Al escribir, nos distanciamos del texto y reflexionamos sobre el contenido y la forma que está frente a nosotros, realizamos una actividad de metacognición. El texto académico, por su pretendida objetividad y usos lingüísticos tan relacionados con la variedad escrita estándar, muchas veces censura la voz de los estudiantes. Los relatos literarios, por la mayor cercanía a sus experiencias, pueden constituirse en una puerta de acceso al anterior, el inicio de un diálogo que permitirá la escritura del mismo. La escritura de relatos literarios puede hacer que lo incognoscible comience a ser conocido, pues lo acerca a la experiencia personal y a la afectividad del escritor. Durante su producción se ponen en juego la imaginación y la razón y se modifica el modo de representar el mundo, es decir, los saberes significados construidos sobre él.

Introducción

La escritura de invención tiene una función epistémica, pues contribuye a la relación entre nuevos saberes y otros ya apropiados. Al escribir, reflexionamos sobre el contenido que está frente a nosotros y esto hace que nos distanciamos y veamos diferentes posturas sobre el mismo. Sin la escritura, el pensamiento no pensaría como lo hace, no sólo cuando escribe sino cuando piensa de manera oral. Walter Ong (1987) llama a este proceso “reestructuración de la conciencia por la escritura”. La separación del texto escrito de su autor y del lector le da mayor autonomía que el texto oral y, por esto, ese texto debe prever todos los posibles significados que un enunciado puede tener para cualquier lector en cualquier situación, lo que hace que en la ardua tarea de escribir se agudicen la reflexión, los conocimientos lingüísticos, textuales, discursivos y también los saberes que tienen que ver con los temas específicos del texto. Mediante la separación entre lo conocido y el concededor, la escritura facilita la introspección, lo cual, a su vez, se traduce en una resignificación no sólo del mundo externo sino también de la subjetividad de quien escribe. Por esto, podemos entender la escritura como una nueva lectura de los textos y del mundo. La reflexión sobre el contenido de lo que está frente a nosotros es tan importante como la distancia que tomamos y nos permite ver las diferentes posturas que se pueden adoptar con respecto a ese contenido. Jerome Bruner (1984) llama a este proceso de distanciamiento, reflexión y metacognición “proceso de objetivación en el lenguaje” y es indudable que la escritura lo favorece ampliamente. Para promover dicha reflexión, el autor mencionado da un papel muy importante a la ficción literaria. La misma, que construye mundos en apariencia reales, nos permite apropiarnos de puntos de vista ajenos a los nuestros y eso nos hace ver el mundo familiar en forma distinta. Juegan así la imaginación y el conocimiento, que, para el autor mencionado, puede definirse como las significaciones que ha ido construyendo cada individuo sobre los distintos relatos que constituyen la cultura y las otras disciplinas con las que se han ido relacionando los propios relatos sobre su yo. El psicólogo, coincidiendo con la postura de Vygotsky, habla del carácter “bifacético” del lenguaje, pues éste constituye el conocimiento y la realidad, además de decirlos, “La manera en que uno habla llega a ser con el tiempo

la manera en la que uno representa aquello de lo que habla” (Bruner, 2004: 136), a lo que podríamos agregar la manera en que uno habla está influenciada por la manera en que uno escribe, por lo tanto, la manera en que uno escribe es la manera en que uno representa aquello de lo que escribe, construye significados sobre la realidad, que para el psicólogo, es un equivalente a construir la realidad o “fabricar mundos” (Bruner, 2004:159), es decir, crear conocimiento.

La representación retórica del problema de escritura y los escritores maduros

Los textos escritos son enunciados que desencadenan respuestas por parte del lector-escritor, y hasta la emisión lingüística escrita más “cerrada”, como podríamos pensar erróneamente sobre el texto académico, forma parte de la continua cadena de actuaciones lingüísticas de las que habla Bajtin (1997: 260), responde al trabajo de sus predecesores, acuerda o polemiza con ellos y espera una comprensión activa de respuesta (Voloshinov; 1976), de re-significación de saberes. La consigna de escritura puede iniciar ese diálogo entre el texto escrito y el lector y así puede ser concebida: creada para problematizar distintos aspectos del texto leído, entre ellos, saberes claves para cada disciplina. En el discurso pedagógico, a partir de la década de 1980, la palabra escritura comenzó a reemplazar los términos redacción y composición y se hicieron frecuentes los “talleres de escritura”, aspirando a una búsqueda más libre, más relacionada con el juego de los recursos lingüísticos. A fines de la década del 80 ese auge del taller finalizó y los nuevos modelos cognitivos hicieron hincapié en tres operaciones básicas que interactúan en la escritura: la planificación, la textualización y la revisión. Hay una evidente semejanza entre la planificación y las operaciones de invención y disposición que definía la antigua retórica, encontrar qué decir y cómo decirlo de la mejor manera posible para lograr cumplir los propósitos en una situación concreta. Por esta similitud, se llamó a esta línea de investigación sobre el proceso de la escritura “retórica cognitiva”. Sin embargo, mientras la invención de la retórica griega estaba más emparentada con la oralidad y el valor de la tradición y la memoria, para la retórica cognitiva, la invención está más relacionada con la imaginación y la creatividad (Alvarado; 2001). Mientras el escritor produce su texto, él se va representando el problema que aborda: sobre qué, para qué, para quién escribe, qué género es el mejor para la situación comunicativa (un resumen, una carta formal o informal, un informe, etc), cómo estructurar la información en ese género textual, con qué usos y estilo lingüístico hacerlo según el género y el destinatario del texto. Así, la tarea le permite al escritor ir descubriendo más sobre el tema y los saberes discursivos, textuales y lingüísticos. El conocimiento del escritor sobre un tema se transforma al ir reformulando su propio texto, por eso hablamos de la función epistémica de la escritura, en este caso, la escritura de invención. Scardamalia y Bereiter (1992) se refieren a la capacidad de quienes ellos denominan “escritores maduros” de volver sobre sus saberes sobre el tema del texto, buscar nuevas informaciones que amplíen o aclaren un enunciado, construir ejemplos, buscar definiciones, hacer analogías; es decir, re-escribir su texto al revisarlo, reformular y crear nuevos conocimientos, al asociar

sus saberes a nuevos saberes apropiados. Para los escritores inmaduros escribir no representa un problema retórico: no tienen en cuenta el género discursivo ni el destinatario y sólo se limitan a repetir el conocimiento. En estos escritores la tarea es ejecutada como un problema de preguntas y respuestas, como si escribir fuera un vaciado de la información sobre el texto, por lo que no requieren planificación previa y si optan por la revisión de sus escritos sólo se limitan a la ortografía y la normativa gramatical.

Las ficciones literarias y el texto académico en las zonas de pasaje de la lengua funcional de los alumnos a la lengua normada.

La escritura de textos a partir de una consigna de invención puede hacer que lo incognoscible comience a ser conocido, pues lo acerca a la experiencia personal y a la afectividad del escritor. Las consignas de escritura surgidas de la lectura de textos literarios ponen en juego la imaginación y la razón y, mediante su resolución, puede modificarse el modo de ver el mundo, es decir, los saberes significados construidos sobre él. Mientras los científicos crean mundos posibles, la literatura deja espacio para ver esos mundos desde otras perspectivas. apelando a la experiencia personal. Es esta experiencia la que inicia el diálogo con los saberes nuevos y evita la hoja en blanco frente a la consigna. Se podrá objetar que las conexiones entre los relatos producidos por la imaginación y el conocimiento del mundo son asociaciones realizadas por giros metafóricos, no son de orden lógico, como serían las de la modalidad lógico-científica, en términos de Bruner. Sin embargo, si indagamos un poco, veremos que no es poco usual que textos que denotan la última modalidad apelen a la metáfora, alegoría o la analogía. Tal es el ejemplo de la famosa alegoría de la caverna, de Platón, o de Johannes Kepler, quien, usando la analogía como era costumbre en el Renacimiento y el Barroco, en su Misterio cosmográfico compara el sistema solar con la Trinidad divina para ilustrar el heliocentrismo. Por otra parte, no son pocos los textos literarios escritos para defender una hipótesis, a tal punto que el relato ficticio parece estar construyendo una argumentación (Un ejemplo de ello puede verse en El Matadero, de Esteban Echeverría) o en los que aparece una explicación casi científica. En Los crímenes de la calle Morgue, Edgar Allan Poe introduce el relato con una amplia explicación y ejemplificación de cómo construimos conocimiento. No alcanzan las categorías de las tipologías textuales para ubicar textos como los mencionados, El informe de Brodie, de Borges o el mito de los metales de Platón. Por eso, la lectura y la escritura de textos de invención pueden ser un excelente acercamiento al texto académico e iniciar la réplica que la escritura del mismo exige, réplica que sólo es posible si el escritor conoce e investiga sobre el tema. A modo de ejemplo, se sintetizará una secuencia didáctica pensada para un curso de articulación de nivel secundario con la universidad, la que concluye con una práctica de escritura. Se partió de la lectura y diálogo sobre el texto del mito de los metales, del tomo III de la República, de Platón, que generó múltiples interpretaciones por su tono alegórico. En él, el personaje de Sócrates le cuenta a Glaucón el mito de que los dioses hicieron entrar oro en la composición de los hombres capacitados para mandar y le pregunta si conoce algún medio para hacer creer esa fábula. Luego, se les presentó a los alumnos una consigna de escritura que les pedía crear la voz de Glaucón, que opina sobre el mito y piensa formas de divulgarlo. La escritura permitió la relectura del texto y activó nuevas significaciones. El habla dialogal que la consigna habilitó a partir de la lectura de un texto con habla artificial (lengua escrita estandarizada), favoreció la apropiación del mito y las distintas interpretaciones sobre el mismo, hizo que apareciera lo que Coseriu (1992) denomina lengua funcional de los estudiantes (la lengua inmediatamente realizada en los discursos) y permitió el acercamiento a la lengua funcional normada, más estandarizada, de uso académico. Uno de los

alumnos observó: “Glaucón dice que en futuras generaciones la fábula podía llegar a ser creída. Todavía hoy hay gente que cree que hay personas nacidas para el poder”. Otros repararon en los sentidos de las palabras “mito” y “fábula”: “Entonces, lo que tenía que hacer creer era una mentira; los tenía que convencer de una invención”. Los textos producidos tomaron distintas partes del de Platón: algunos se sintieron más atraídos por la parte del origen común de los hombres en el seno de la tierra; otros tomaron el mito en sí. Algunos se refirieron a los medios de comunicación como forma de hacer creer la superioridad de determinadas personas; otros, guiados por las significaciones de la palabra “mito”, sugirieron transmitirlo de generación en generación. Muchas reflexiones se habían generado en torno a los personajes creados por Platón, la forma del diálogo para enseñar, la alegoría, los mitos y fábulas, la época en que el texto había sido escrito, el libro al que pertenecía, etc. En este caso, la práctica de escritura las había disparado. Otro ejemplo puede ser una secuencia concebida para el curso de ingreso de la Escuela de Humanidades de la Universidad San Martín. Antes de llegar a la lectura de textos académicos sobre la revolución Copernicana, varios saberes sobre ella se activaron a partir de la lectura de un fragmento del texto teatral Vida de Galileo, de Bertold Brecht, en el cual el personaje de Galileo, prisionero del Santo Oficio, dialoga con su discípulo sobre los cambios que se están produciendo en la humanidad de la época, anunciando el inicio de un nuevo paradigma en la historia de la humanidad. La práctica de escritura orientada por el título ¿Ciencia o Fe? continuó la reflexión sobre la dicotomía que se planteaba al hombre del Renacimiento y el Barroco. La consigna pedía incluir como estrategias argumentativas la ejemplificación y la cita textual. Si bien para las citas los estudiantes debieron recurrir a los textos académicos, la ejemplificación, en la mayoría de los casos, surgió de la recreación de la ficción literaria de Brecht, que había iniciado el diálogo necesario para escribir, luego, tras la lectura e investigación en textos de circulación académica, un texto en que se pudiera crear la voz de un sujeto enunciador que opina sobre el tema y fundamenta su opinión.

El lugar de la reflexión sobre la lengua en las prácticas de escritura

Todo hablante o escritor produce un texto en una interacción discursiva, es decir, para realizar una acción verbal dirigida a un interlocutor. Los textos se crean combinando recursos de una lengua y teniendo en cuenta modelos de organización textual disponibles en el marco de esa misma lengua. Los enunciados o textos tienen formas variadas, se estructuran en distintos géneros textuales con formas gramaticales y estilísticas típicas, además de contenidos típicos. Para poder participar en la vida social y comunicativa es necesario dominar los géneros textuales que las distintas situaciones requieren (Bronckart; 2011). Además de propiciar la lectura de textos de diferentes géneros textuales, es necesario que los estudiantes, además del contenido, reparen en las estructuras de los mismos (qué tramas o secuencias predominan en ellos, cómo están organizados) y que hagan una revisión de las formas lingüísticas propias del género elegido. De esta manera, se habilita el pasaje del actuar textual a la reflexión sobre la lengua, del uso a la forma del texto. En las secuencias de escritura siempre debe haber un espacio para revisar los aspectos gramaticales y estilísticos frecuentes en el género a escribir o escrito, como puede ser la construcción de las citas de autoridad y otras estrategias argumentativas en los textos académicos, el uso del modo subjuntivo y el condicional para hipotetizar, las construcciones de las analogías, entre otros. La revisión podrá partir de la revisión de la escritura del texto o pueden preverse los recursos necesarios para la escritura del mismo y hacerlos notar en otros textos leídos, para que los estudiantes puedan considerarlos como modelos para sus

producciones. De esta manera, la reflexión gramatical se introduce para y por el dominio de un género textual, para y por la escritura.

Conclusiones

Para insertarse en el mundo del conocimiento y apropiarse de él, los estudiantes deben dominar los géneros textuales que lo producen y dicen. La escritura de invención puede funcionar de puente o pasaje a la escritura académica si las consignas que proponemos logren hacer que los alumnos se acerquen a los saberes disciplinares e interdisciplinares, comiencen a dialogar con los enunciados que los producen o reproducen y a problematizarlos. El enunciado producido permite la resignificación y/o creación de saberes, suscita un posicionamiento sobre determinados conocimientos, es decir, le permite dialogar con otros en el ámbito académico .

Bibliografía consultada:

Alvarado, Maite (compiladora). *Entrelíneas. Teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial, 2001

Bajtín, Mijail. *El problema de los géneros discursivos. Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI. Editores Argentina. 2008.

Bronckart, J. P. *Desarrollo del lenguaje y Didáctica de las Lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2011.

Bruner, Jerome. *La fábrica de historias*. México: Fondo de Cultura Económica. 2003

Bruner Jerome. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa. 2004

Bruner, Jerome. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología. 2007

Coseriu, Eugenio. *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid, Gredos, 1992.

Riestra, Dora. *El dialogismo y los géneros de la interacción verbal humana en Jakubinskij y Voloshinov*. Revista Eutomía, Recife, 21(1): 1-19, Jul. 2018

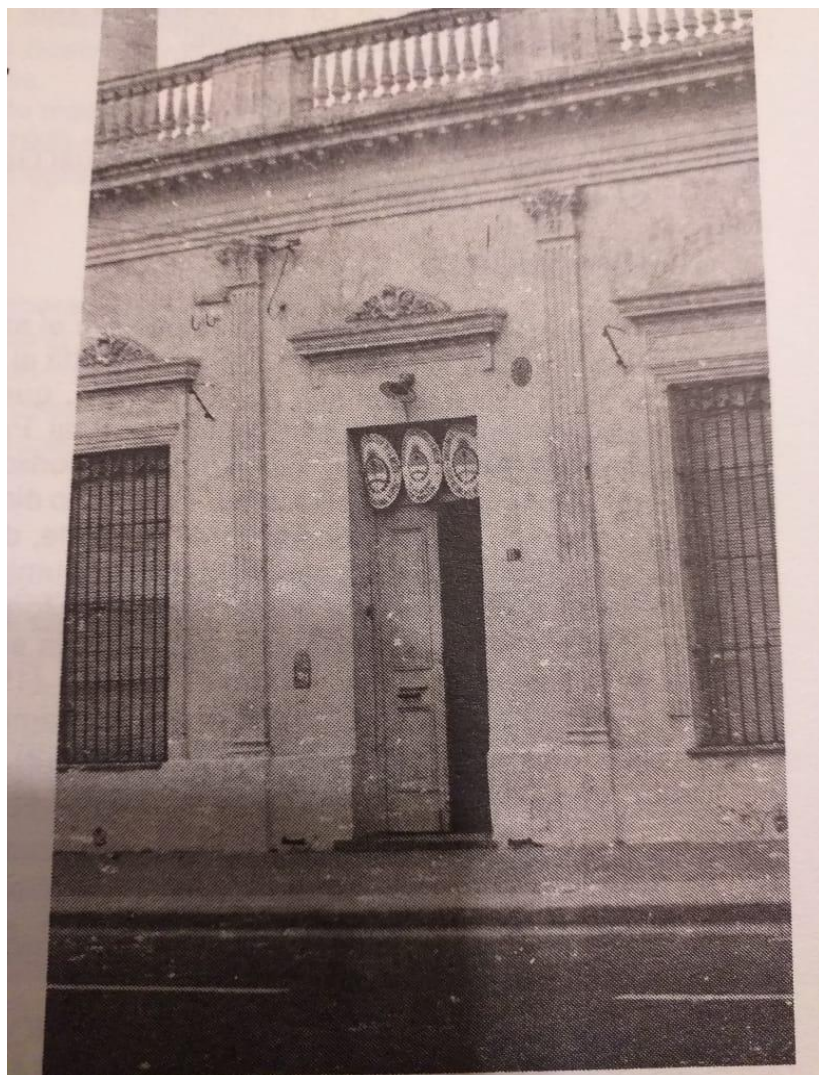
Voloshinov, Valentín. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. 1976

Scardamalia Carl. y Bereiter Marlene. "Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita", en *Infancia y aprendizaje* N° 58, Barcelona. 1992.

Ong, Walter. *Oralidad y escritura- Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura



EL 113 TIENE HISTORIA.....



Fachada de la Vieja Quinta de los Tilos, Córdoba 170, donde comenzó a funcionar la Escuela Normal Popular desde 1929.

Nuestro querido ISFD 113 tiene una larga y maravillosa historia que comienza el 9 de septiembre de 1914 con la autorización del Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires para la creación de la Escuela Normal Popular de Gral. San Martín conforme a la iniciativa aprobada por el Consejo Escolar de este distrito ante la propuesta de los vecinos. El 11 de abril de 1915 se realiza la inauguración oficial en instalaciones de la actual EP N° 1.

Con el fin de aportar a la construcción de esta historia, la profesora Elena Grimmer y Susana Boyadjian propusieron la realización de entrevistas a ex-alumnxs de la institución, entre ellos muchxs que actualmente son docentes de la misma.

Esta entrevista es la primera de una serie pensada para que lxs estudiantes y lxs jóvenes docentes de ISFD 113 conozcan la historia de una institución centenaria reconocida como formadora de docentes. De sus aulas han egresado las maestras “normal nacional” y de nivel inicial, luego profesorxs de Enseñanza Primaria e Inicial, hasta profesorxs del nivel secundario.

ENTREVISTA

***Todas las mañanas podemos encontrar en la biblioteca una inquieta cabellera colorada, es Silvia Kesler, la responsable de la novísima revista digital del 113. Con ella recorrimos parte de su historia desde la secundaria hasta la UNSAM donde cursa la Licenciatura y el profesorado en Ciencias de la Educación
Con ella recordamos.....***



¿Cómo ingresaste al Normal?

En el año 1969 ingresé a la secundaria, a la “Escuela Normal Superior EE. UU. de América”. No recuerdo bien cómo fue la elección de la escuela. El “Normal” me iba a permitir ser la maestra que ensayaba todas las tardes en mi habitación. El Normal de San Martín, hoy Unidad Académica que incluye el ISFD 113 y EEM 20, era en ese momento una escuela nacional muy prestigiosa en los alrededores, adonde iban a concurrir algunxs de mis compañeros de primaria. Así que gracias a un sorteo en el que salí favorecida, en ese momento no me tocó examen de ingreso, pude ingresar a esta institución e iniciar mi secundario.

¿Cómo fue esa experiencia adolescente?

El Normal contribuyó a “abrir” mi mundo. Además de más amigxs y compañerxs, me encontré con el mundo de la “política”. Toda mi trayectoria escolar secundaria se vio cruzada por esta dimensión que empezaba a descubrir. Atravesada por las circunstancias históricas (dictadura, Cordobazo, falta de derechos, movilizaciones), por las vivencias escolares con discursos y prácticas totalmente dispares y encontrados en cuanto al análisis de la realidad, que a su vez en algunos casos coincidían con el discurso conservador familiar. Sin embargo, lo disruptivo, una sociedad más igualitaria, la educación como herramienta para cambiar y mejorar el mundo, la incorporación al centro de estudiantes, la participación, se fue marcando a fuego en mis ideas y en mis prácticas. Recuerdo momentos de mucha participación estudiantil, de mucho disfrute y de encuentro por el mismo ideal de mejorar nuestra sociedad.

¿Lxs docentes influyeron en esta apertura?

Surge en mi memoria el recuerdo de Vidal, nuestro director. Tengo imágenes de verlo recorrer los pasillos y las escaleras saludando a lxs estudiantes, haciéndoles preguntas o conversando con ellxs/nosotrxs. Una de sus grandes iniciativas fue la creación del Club Escolar. El sentido de este Club era la participación de los estudiantes en la vida de la escuela, proponiendo actividades consensuadas entre jóvenes y dirección ligadas a la asociatividad, a la recreación y a la complementariedad con las materias académicas. Cada curso elegía un representante que llevaba la voz del curso a esas reuniones con el Director. Recuerdo mi participación en el taller de teatro, en campamentos, la edición de una revista de los estudiantes. Este tipo de actividades en esos tiempos eran “revolucionarias”. Darle lugar a la voz de los estudiantes era

una decisión política-pedagógica que no iba en consonancia con la historia que estábamos viviendo. Es así como de un día para el otro “El Director” fue trasladado, suponíamos por qué, pero se decía en voz baja. Él quiso y pudo entablar un diálogo con el momento histórico, entregar un mandato (el de la democracia) y asumir su responsabilidad con respecto a ese mundo. Nos ayudó a cruzar una frontera para que viéramos otra forma de funcionamiento social y por ende político. Actuó como un auténtico educador que abre las posibilidades para el desarrollo de los estudiantes en una visión que inaugura otras prácticas



Tal vez muchxs de quienes leen entiendan ahora por qué se llama Vidal la calle de la Media. Y en otra ocasión contaremos toda la movida que culminó en el HCD con la aprobación de este pedido presentado por otra ex alumna, Olga Centurión.

¿Cómo siguió tu carrera?

En el transcurso del recorrido secundario, en el año 1971 se modificaron los planes de estudio. Ya no me recibía como maestra al finalizar quinto año, debía estudiar dos años más. Cursé el profesorado al mismo tiempo que trabajaba como maestra en un jardín privado. La trayectoria en este nivel superior me ayudó a resignificar la dimensión política del “ser maestra”, conceptualizando la educación como una herramienta liberadora. Muchos profesores nos ayudaron a forjar esa identidad de trabajadores con compromiso social. Se estaba creando la CTERA, cuyo nacimiento vivimos como estudiantes y se redactó el primer estatuto del docente nacional que nunca se implementó. Finalmente, en el año 1976, triste época para la historia argentina, me recibí de **PROFESORA PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA**, “MAESTRA” que tanto había soñado.

Ya “maestra” recibida ¿empezaste a ejercer?

Ese mismo año inicié mi trayectoria profesional en instituciones públicas, siendo suplente en distintas escuelas del distrito de San Martín y de Tres de Febrero. Una de las primeras acciones luego de recibirme fue mi afiliación a la UDE de San Martín y Tres de Febrero, hoy SUTEBA, sindicato al que orgullosamente pertenezco y en el que nunca dejé de participar desde aquellos tiempos.

Titularicé en el año 1984. En 1989 rendí el primero de los muchos concursos para ascender y así me desempeñé como Vicedirectora, Directora, Inspectora, siempre del nivel primario. Finalmente coroné mi desempeño profesional como Jefa de Inspectores del distrito de San Martín.

Ese recorrido abarca casi todas las escalas de la trayectoria docente ¿podés contarnos cómo llegaste a ser bibliotecaria?

Cuando comencé con los cargos directivos ya no podía trabajar doble turno. En ese momento no se permitían dos cargos directivos, además desde lo personal siempre pensé que esto sería imposible para cumplir las obligaciones que demandaban. Entonces comencé la carrera de bibliotecología, en los años 90. Al finalizarla pude desempeñarme en distintas bibliotecas de escuelas primarias, pero mi sueño era volver a mi escolita normal. Y lo logré, en el año 1999 se abrió el cargo del turno noche y pude regresar, ya no como estudiante, sino como parte del Equipo Docente del ahora ISFD 113. Y me reencontré con Pasquali, que había sido profesor mío y el recuerdo de muchos de ellos: Enrique Valls, Malvina Zeitler, Arturo Diéguez, María Esther Rey, Silvia Brusilovsky.

Nos queda mucho por preguntar sobre tu formación con estxs docentes que dejaron marcas en varias generaciones. Y ahora como bibliotecaria ¿qué les dirías a lxs ingresantes?

Dentro de mi función como bibliotecaria que es la de promover la lectura y colaborar en la formación de docentes que a través de sus prácticas construyan una educación transformadora, surgió como idea la elaboración de una revista del Instituto. La formación docente es un tema que atraviesa la vida profesional desde antes de decidir ser profesional de la enseñanza. Como escribí en el primer número, comienza el primer día que ingresamos a una institución educativa como alumnos. Al decidir emprender esta carrera iniciamos una formación inicial de grado en el Instituto de Formación docente. Este trayecto nos prepara para el ejercicio de la práctica y sienta las bases para esa formación continua y situada que se extiende en la escuela. La pretensión es que a través de la revista podamos generar un espacio para conocer, intercambiar, relatar los pasos de la formación docente inicial que nos permite teorizar y hacer visibles las prácticas de enseñanza cotidianas. Se trata de interpelarlas para que con una visión crítica

podamos mejorarlas. Con ese aporte intentar construir entre todos conocimientos que nos ayuden a transitar los caminos de una mejor educación pública para todas, todos y todes.

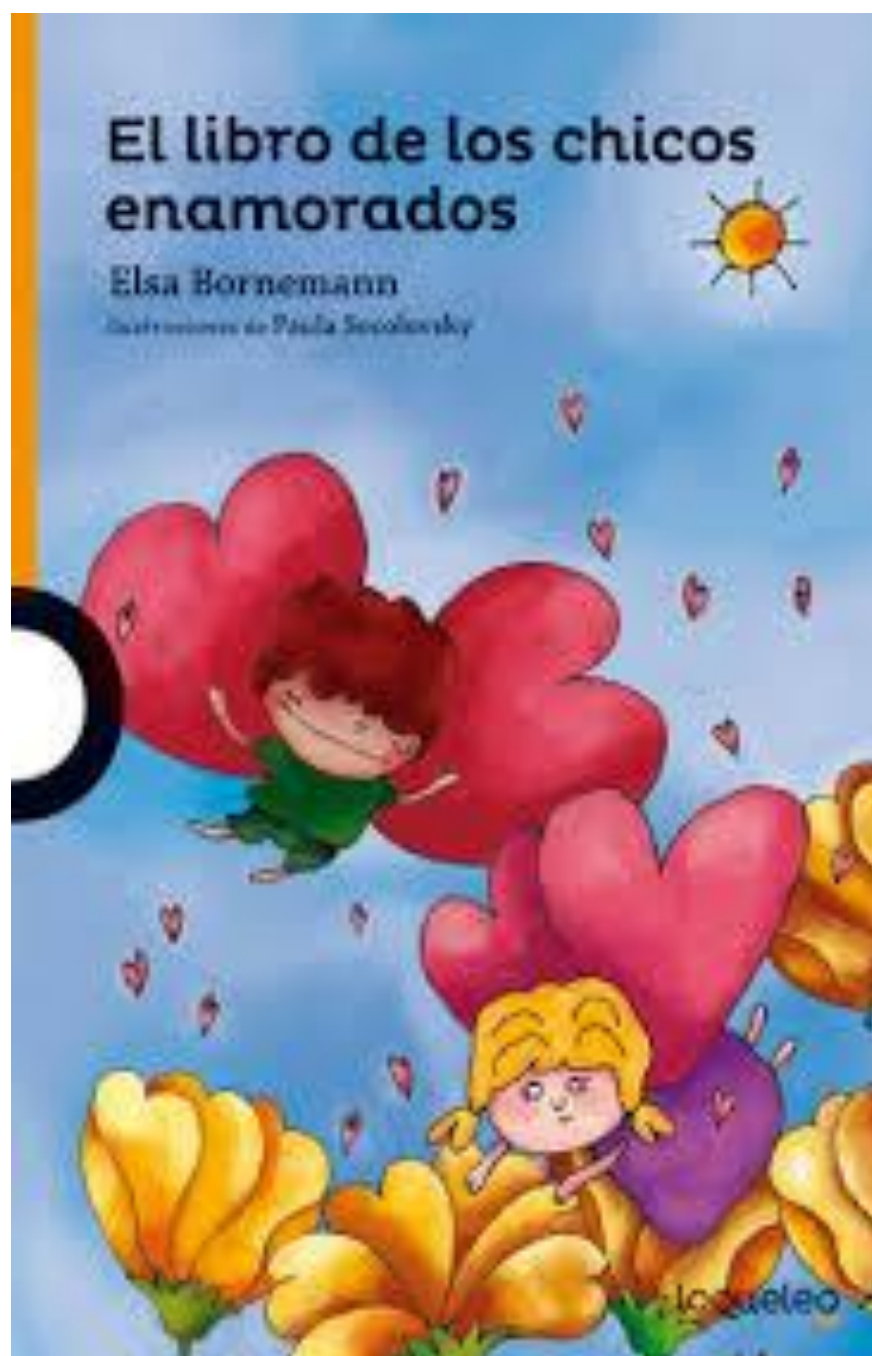
Nos quedan muchas preguntas pendientes. Seguramente seguiremos charlando, no sé si todas sus historias serán publicadas pero Silvia sigue inquieta como siempre en la biblioteca y en la computadora para digitalizar estos intercambios. Gracias Silvia porque rezongaste ante la propuesta pero cumpliste.

Yo construyo puentes.....para que me encuentres.....

La Dirección de Educación Inicial junto a la Dirección de Educación de la Provincia de Buenos Aires pusieron en práctica los “Cuentos que viajan”, que echaron a volar a través de las redes.....

Hoy en “Cuentos que viajan” escuchamos “*Puentes*” de Elsa Bornemann. Esta autora fue una de las más destacadas escritoras argentinas para niños y jóvenes. *Puentes* es un poema que se encuentra en “El Libro de los chicos enamorados” publicado en el año 2004. El narrador es Roberto Saiz, actor y docente teatral. ¡Que suenen narraciones y poesías!

<https://www.facebook.com/104751334457279/videos/252798722517157/>



IMÁGENES Y POESÍA

Segundo Especial turno tarde (2019)

Ay! ¡Qué disparate!
¡Se mató un tomate!
¿Quieren que les cuente?

Se arrojó en la fuente
sobre la ensalada
recién preparada.

Su vestido rojo,
todo descosido,
cayó haciendo arrugas
al mar de lechugas

Su amigo el zapallo
corrió como un rayo
pidiendo de urgencia
por una asistencia

Vino el doctor Ajo
y remedios trajo.
Llamó a la carrera
a Sal, la enfermera.

Después de secarlo
quisieron salvarlo, pero
no hubo caso:
¡estaba en pedazos!

Preparó el entierro
la agencia "Los
Puerros".

y fue mucha gente...
¿quieren que les
cuente?

Llegó muy doliente
Papa, el presidente
del club de Verduras,
para dar lectura
de un "verso al
tomate"

(otro disparate)
mientras, de perfil
el gran perejil
hablaba bajito
con un rabanito.

También el laurel
(de luna de miel
con doña nabiza)
regresó de prisa
en su nuevo yate
por ver al tomate

Acaba la historia:
ocho zanahorias
y un alcaucil viejo
forman el cortejo
con diez berenjenas
de verdes melenas
sobre una carroza
bordada de rosas.

Choclos musiqueros
con negros sombreros
tocaban violines,
quenás y flautines,
y dos ajíes sordos
y espárragos gordos
con negras camisas
cantaron la misa.

El diario "ESPINACA"
la noticia saca.
HOY, QUÉ
DISPARATE!
¡SE MATÓ UN
TOMATE!

Al leer, la cebolla
llora en su olla.
Una remolacha
se puso borracha.
—¡Me importa un
comino!
—dijo don Pepino...
y no habló la acelga
(estaba de huelga).

En el marco de la materia Arte y Educación, realizamos la adaptación o reformulación del poema de Elsa Borneman "**Se mató un tomate**" utilizando lenguajes artísticos. En nuestro caso seleccionamos la **fotografía**: este arte se basa en el efecto que la luz produce sobre un soporte de material sensible a ella.

Nuestra propuesta fue realizar una **muestra fotográfica** en la que, mediante la presencia de vegetales, pudiéramos reflejar y "personificar" el contenido del texto.

En la realización de dicha muestra, elegimos trabajar en un ambiente natural. Preparamos los vegetales de forma de caracterizarlos como los personajes del poema. Buscamos que la historia se viera reflejada en imágenes que siguieran con la línea del disparate que Borneman utiliza en su obra.

A pesar de no poseer cámaras profesionales, nuestra intención fue utilizar este lenguaje artístico como medio para ofrecer a los niños y niñas una propuesta diferente y divertida.

Trabajamos en grupo las alumnas: Paola Pagalday, Jessica Salazar, Milagros Gómez y Mercedes Miranda.

Es importante destacar que se coordinó también con el área de Lengua, por eso sumamos el texto original del poema.

Elsa Bornemann

A continuación, presentaremos algunas imágenes del trabajo realizado:







Ventana sobre la memoria

A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos.

Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor...

Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla.

Eduardo Galeano



FUENTE: <https://www.facebook.com/carina.kaplan.9?>