

Repensar la Falcone

La potencia explosiva de la confluencia de proyecto pedagógico y centro de estudiantes expresada en la socialización del uso de la e en el lenguaje inclusivo

Hugo Casella, Adrián Figueroa, María Rosa Oberto Parkins

Palabras clave: Media, identidad institucional, perspectiva de género, espacios de participación y construcción de colectivos.

La dimensión reconocida

Repensar la Falcone es una dimensión subjetiva constituyente de puntos de vista que confluyen en un sentido común de sus actores y sus interlocutores. Esto, que *observado* desde cualquier mirada que compartimente lo visto por cada uno de sus ojos, parece tan abstracto, es –va siendo– “PURA” práctica.¹

Pasemos directamente a la emblemática iniciativa “Yo digo LES”, cuyos registros, más denotados que citados, no sólo circulan, sino que se recrean apropiados por otros en el imaginario colectivo. Nuestras “acciones” no consistieron, en este caso, en ciertos eventos con formato de acto ni en una intervención artística concreta. Sencillamente, un puñado de estudiantes y docentes, a partir de un encuentro en la salita del Centro, nos pusimos a hablar con la e (en algunas ocasiones), y a comentarles a les demás esta posibilidad. De tal manera que ahora vos, leyendo esta *ponencia* (qué palabra), no confundís con un error el haber dicho reciencito: “les”, ni más arriba: “otres”.

En otros casos, las acciones cobran la evidencia de una completa jornada en cada turno donde todes les integrantes de la comunidad de diferentes edades y cursos, que juegan muy diferentes roles en la escuela, confluyen en un espacio tiempo exclusivamente destinado a repensar la escuela. A expresar opiniones, emociones, malestares, orgullos, a decir lo que piensan de cualquier situación escolar, a ubicar dificultades concretas, a detectar potencialidades, a proponer, pedir, exigir, reclamar, interpelar, proyectar, ofrecer. A acordar.²

Las jornadas concluyen con cada grupo multietario de estudiantes y docentes comunicando diagnóstico y propuesta mediante canciones, escenas, afiches, humor, baile, arenga, comentarios, exposiciones de puntos a someter a debate, de cosas necesarias que nos faltan, de realidades condicionantes a erradicar de nuestra práctica común, de aciertos producidos por distintos grupos y sectores de la escuela con posibilidad de compartirse con el resto. [<https://repensarlafalcone.blogspot.com/2019/03/1-de-mayo-y-condiciones-de-ensenanza.html>]. El desafío es que cualquier colectivo de la comunidad (equipos docentes,

centro de estudiantes, áreas, proyectos, consejo de convivencia, cooperadora, familiares de estudiantes, cursos), pueda responsabilizarse ante lo expresado en la jornada, tomar alguna de sus propuestas específicas, concretar alguna de sus propuestas generales, disponer el tiempo y el espacio para tratar aquello que emergió como de necesario tratamiento. En la dimensión creada por la puesta en práctica de la asunción de ese desafío, se funda Repensar la Falcone. [<http://repensarlafalcone.blogspot.com/>].

Mejor que prometer es realizar

Esa dimensión recién nombrada está toda hecha, ni más, ni menos, que de la identificación práctica constituida entre diferentes actores de la comunidad. Repensar la Falcone, entonces, es un dispositivo que detecta y explicita identidades y crea intersecciones prácticas en las que se encuentran integrantes de una comunidad en la realización de aquello que pueden hacer en común. Corregimos, entonces: este es un proyecto constituyente de espacios de realización común, en que integrantes de una misma institución se asumen como sujetos de una construcción comunitaria (*casi* podríamos haber dicho: “se asumen integrantes de una comunidad”). Ah, pero... siendo así, es una práctica colectiva instituyente de modalidades de trabajo, referencias, acuerdos comunitarios, espacios, equipos, tradiciones.³

Entonces, por ejemplo, pudimos ver un consejo de convivencia con un pequeño puñado de estudiantes con voto, representantes de ciclos, turnos y Centro, compartiendo el encuentro con delegades de convivencia de cada curso, les adultes requerides para el funcionamiento del consejo y algunos otros, reunidos por necesidad y disfrute del sostenimiento del espacio (el consejo), y no porque haya que poner en contexto y problematizar una serie de actitudes de tal o cual alumne reñidas con la convivencia. Este conjunto humano sumamente representativo de una comunidad escolar, habituado a tomar decisiones por consenso –y acostumbrado a fundamentar esta preferencia ante las diferentes personas que atraviesan sus encuentros, ante familiares, autoridades y ante el movimiento estudiantil– habiendo detectado ciertas conflictividades, agarra y decide realizar a la brevedad una jornada de juegos. Y al tiempo, ésta se realiza, constituyendo, tanto esa jornada como el funcionamiento del consejo, como las jornadas y actividades entrevistas en los anteriores párrafos, los antecedentes de Repensar la Falcone.⁴

La silenciosa búsqueda del intersticio

Como se ve, los antecedentes son ruidosos, estridentes, interrumpen la normalidad, implican el movimiento de cientos de personas cambiando de aulas, pasando a ocupar otros espacios edilicios, buscando llaves, abriendo depósitos para poner a disposición tales objetos o herramientas, cruzándose, dispersándose, reuniéndose, acudiendo a sus voces y sus gestos. El primer proceso de síntesis que produce la metamorfosis de los antecedentes en proyecto, fue, en cambio, completamente silencioso. Prácticamente clandestino.⁵

En el año 2014 (algunos años después de los antecedentes mencionados), en una de esas jornadas que iban integrándose a una tradición, recreándola, una de las comisiones que trabajaron se llamó “Repensar la escuela”, y debatió sobre enseñanza y aprendizaje. [Produciendo el material siguiente:

<https://repensarlafalcone.blogspot.com/2019/03/repensar-la-escuela-2014.html>]. Tomando ese nombre, en el 2016 nació como tal el proyecto del que hablamos.

Se comentó en sala de profesores y en reunión del centro de estudiantes. Se presentó como la construcción de un espacio para participar en las decisiones sobre prácticas y modalidades escolares, un taller para ubicar necesidades y dificultades asumidas como propias por la comunidad, un colectivo que busque los intersticios que den paso a la realización de algún aspecto de lo proyectado sin hacer, que intente desentrañar la posibilidad de incorporar a la cotidianidad algún matiz de lo soñado. Todos los ejemplos orientadores fueron citas de lo enunciado en jornadas, encuentros, asambleas de curso, reuniones de consejo consultivo o de área, talleres organizados por el centro de estudiantes. **La comunicación esencial consistió en una invitación a transformar la escuela.**

Lo mismo es conocer que transformar

Alrededor de una docena de estudiantes se encontró compartiendo documentos escolares que desconocía. El proyecto escuela, las conclusiones de “jornadas de reflexión docente” sobre *perfil del egresado o evaluación institucional*, la reglamentación de la ley de convivencia, etc. Era tan evidente que dicha interiorización consistía en una práctica concreta como que nos estaba faltando un tipo de acción que en nuestras cabezas se asociaba a convocatorias públicas y abiertas y a socialización de una experiencia. Asumimos entonces que, en un principio y por el momento, “Repensar la escuela” era un taller muy abierto en el que participaban personas de una comunidad interesadas en intervenir en el diseño de las posibles actividades de la misma. Quincenalmente, participaron chicos y chicas de diversos años y algunos docentes. Intercambiamos libros, películas, documentos, enlaces, historietas, discos y jugamos con cartas inéditas. Circuló la película “Un rostro en la multitud”, de Elías Kazán (la Falcone es un bachillerato orientado en comunicación, la película era más que atinada), se compartió la historieta “El otro”, de Angel Mosquito (busquen, busquen), se propuso usar la e para construir plurales que incluyeran a todos los humanos y se habló mucho del Proyecto Escuela, citándolo y problematizándolo. Y esencialmente por ahí pasó el trabajo concreto del proyecto.

Sin embargo:

1) La historieta “El otro” se usó posteriormente en EDI en dos cursos de primer año, la biblioteca pasó a contar con 30 ejemplares, y en un curso de segundo año, en *Taller de Educación Tecnológica*, se crearon historias en cuadritos y se confeccionaron sencillos libros que sirvieron de soporte a partir de trabajar con este relato dibujado en que los personajes, en sus globos de diálogo, no hablan en ningún idioma conocido, sino que leemos lo que dicen en símbolos sin letra, y encima *el otro* y quienes lo reciben hablan lenguajes diferentes. Prácticas estas, antecedidas por la visita activa de historietistas de *La Productora* (no dejen de buscar), que como parte de alguna de aquellas jornadas coordinaron un taller de lo que saben (con estudiantes y docentes), pasaron videos y contaron la historia de la historieta argentina.

2) A partir de ver la película antes mencionada, y tomando antecedentes cercanos, se proyectó un cine debate periódico, fuera del horario escolar, en la escuela. Por problemas administrativos y exigencias vinculadas a plazos y autorizaciones no llegó a concretarse ese año. Tiempo después pudieron proyectarse “La Pared”, “Brazil” y varias películas más, con convocatoria del centro de estudiantes, participación de Cooperadora y asistencia de alumnos, familiares y docentes.

3) Les estudiantes que sostuvieron su participación en el taller hasta el final del año propusieron contar con un material que simplificara la socialización del conocimiento en

relación a qué es un proyecto escuela, y se redactó el primer documento de los *Cuadernos de Repensar la Escuela* [<http://repensarlafalcone.blogspot.com/2018/07/que-es-el-proyecto-escuela.html>], que dice, cerca del comienzo:

“Como la escuela, sus circunstancias, su contexto político social y sus actores van cambiando, el Proyecto Escuela va cambiando también. En este sentido, en el mejor de los casos, el Proyecto es una práctica dinámica de diagnóstico, análisis, evaluación, planificación, puesta al día de acuerdos y puesta a punto de acciones y proyectos específicos.

“Los alcances de esa práctica y los modos en que sea posible llevarla adelante dependen, sintetizando, de dos cosas: la orientación pedagógica e institucional en que la escuela se integre y los recursos con los que cuente. Estas dos cosas dependen, a su vez, de políticas educativas definidas y decididas en ámbitos extra escolares. Ámbitos que conforman la autoridad en la estructura jerárquica en que la escuela está inscripta.

“Lo dicho en el párrafo anterior implica distintos niveles de posibilidades y conflictos que interactúan entre sí constituyendo el contenido de la vida escolar.

“La orientación pedagógica e institucional (dentro de límites y formatos que dependen de la sociedad y la cultura), aunque definida y decidida por autoridades extra escolares, puede ser reinterpretada, reelaborada y apropiada por los actores escolares según sus tradiciones, su identidad, sus necesidades y posibilidades. Incluso es posible sostener una orientación pedagógica e institucional relativamente autónoma de los cambios de autoridad y sus políticas; lo cual puede ser favorecido u obstaculizado por las mismas, tenido en cuenta o ignorado, tomado como propuesta a ser modificada, integrada a las pautas generales y enmarcada en las normas de una política educativa, o ser impugnado, rechazado, condenado, según la autoridad se comporte de manera más o menos democrática o autoritaria. Y que los actores escolares puedan sostener su enfoque y su práctica pedagógica e institucional con relativa autonomía depende de las características y los alcances de su propia constitución como comunidad.”

4) “La Paponia”, un juego de cartas inventadas que además de servir como tal es explotable como material didáctico, se jugó en el taller de “Repensar...” y en pequeños encuentros en el laboratorio “Carlos Fuentealba” (como llamamos al de nuestra escuela, que cuenta con una cerámica a modo de placa con el retrato del compañero y fue confeccionada por trabajadores de la empresa recuperada Zanón). Al año siguiente, la feria de Ciencias tuvo a grupos de estudiantes de ambos ciclos y turnos jugando concentradamente con las cartas mencionadas.

5) A la posibilidad de apelar a *le* y *les* como artículos y usar la *e* para plurales inclusivos, se le dio, en el taller del proyecto, el nombre: “**Yo digo LES**”. Al año siguiente la iniciativa convocaba a la comisión de género del Centro, que la hacía propia y la expresaba en carteles, banderas, y en la puesta en práctica en videos, convocatorias y asambleas. Circuló entre estudiantes, docentes, sus organizaciones y sus muy diversos grupos de pertenencia y actividad; la conocieron los familiares de los chicos y docentes y estudiantes de muchas instituciones de distintos niveles del ámbito educativo; trascendió a los medios a partir de la entrevista que nos hizo Mariana Carbajal [<https://www.pagina12.com.ar/47603-escuela-de-genero>], y hoy es una práctica social concreta en expansión.

Decir es hacer de alguna manera

“Yo digo LES” propone un tipo de apropiación del lenguaje en que los sujetos del habla lo transforman a conciencia. Implica una práctica en la cual el devenir de las convenciones no depende de modificaciones más o menos casuales o relaciones oscuras entre los hábitos y los valores de los hablantes y las instituciones, sino que las convenciones se establecen mediante un consenso que implica apropiación crítica del lenguaje y creación de relaciones de identificación entre muy disímiles protagonistas de un sentido histórico común. La apropiación social de la propuesta implicada en este uso de la *e*, entonces, constituye la creación de una dimensión en el imaginario que hace posible transformar las relaciones entre la hegemonía civilizatoria y las necesidades existenciales de quienes vivimos su condicionamiento. Y expresa, manifiesta, o como se dice últimamente demasiado: **visibiliza** ante los protagonistas del desarrollo de esta práctica finalidades y concreciones existiendo en una misma calidad cuyo devenir es único aunque contradictorio. Es decir: modifica las relaciones entre realidad y ficción, aspiraciones y posibilidades, proyectos y realizaciones al **des-cubrir** al imaginario como objeto de la propia actividad. **Trastorna, entonces, las relaciones entre sujeto y objeto.**

Proyecto pedagógico y organización gremial

Las principales dificultades que se manifiestan en los procesos de enseñanza aprendizaje mediante los cuales las instituciones escolares se integran a su rol social, no son del orden de lo cognitivo ni dependen de la especificidad de cada asignatura, sino que se relacionan intrínsecamente con problemáticas de índole afectiva y socio económica.⁶ La inmensa mayoría de *agentes educativos* de la escuela media está empleada para trabajar en una asignatura específica en un horario determinado, el cual está condicionado por obligaciones curriculares, plazos, calificaciones, agenda escolar y resoluciones que inciden en el clima institucional y áulico. Agravado todo esto por la creciente cantidad de estudiantes en cada aula y la pérdida de estabilidad laboral en un contexto de sistemáticas campañas de desprestigio de docentes, escuelas y organizaciones sindicales, junto a la disminución de los recursos destinados a la educación pública, mientras aumenta la labor administrativa tanto en cantidad como en intensidad de las presiones con que se la demanda. El tiempo de trabajo se consume cada vez más en exigencias inconsultas que no guardan ninguna relación con las evaluaciones del trabajo realizado, sus dificultades y sus logros.

La posibilidad de una práctica educativa que se asuma como significativa por parte del conjunto de integrantes de la comunidad escolar, requiere la creación de los puestos de trabajo necesarios para aliviar el trabajo administrativo, optimizar la relación entre cantidad de estudiantes y cantidad de docentes, generar los cargos que permitan estabilizar y darle proyección al trabajo de referentes de ESI, tutores, preceptores y trabajadores sociales, reforzar los Departamentos de Orientación Educativa, los equipos de tutores y el trabajo general en convivencia.

Las chances de poner en práctica la orientación pedagógica exigida por las necesidades, conflictos e intereses que atraviesan las aulas, está directamente relacionada con la fuerza que podamos darle a nuestra capacidad de realización común. Y esa fuerza se expresa en la profundidad, la amplitud y la capacidad de actuar en múltiples dimensiones de nuestra organización gremial.

Soberanía pedagógica o muerte del propio interés

Los enunciados oficiales referidos a *reformas* educativas encubren una acción política cuya finalidad es apropiarse privadamente los recursos económicos implicados en los servicios

educativos que el sistema público brinda gratuitamente. El impacto de la NES en la Ciudad, los cambios impuestos con la “escuela secundaria *del futuro*”, los puestos de trabajo en aulas barridos con los cambios de incumbencias de los títulos, las directivas para el uso de las horas de *Profesor por cargo*, los Proyectos Especiales que nos están permitiendo mantener horas de trabajo en riesgo, los permanentes cambios de horarios y modalidades, la falta de concursos y titularizaciones, la disminución de horas para trabajar en la mejora de la enseñanza o en necesidades institucionales definidas por las escuelas, la tendencia creciente a contratar trabajo por fuera del estatuto docente, la progresiva omnipresencia de ONGs en la determinación de tareas cotidianas, todas estas situaciones manifiestan una crisis de la normalidad escolar que es expresión del conflicto entre la existencia del sistema educativo público y la privatización de su gestión.

Integrar las tradiciones y las trayectorias escolares en una práctica que asuma la orientación exigida por sus propios diagnósticos, proyecciones, necesidades e intereses como identidad comunitaria desde la que defender espacios y modalidades, acciones y objetivos, criterios y contenidos, es el devenir de la posibilidad de construir una propuesta educativa desde la cual disputar el uso de cada hora de trabajo escolar, reclamar los recursos necesarios y expresar, así, las necesidades de la comunidad educativa en general.⁷

La comunidad organizada

Lo pedagógico, lo sindical, lo académico, lo económico y lo sociocultural se integran en la práctica mediante la actividad de muy diversas personas en las intersecciones de muy diversas dimensiones de la actividad escolar. Esa integración práctica y sintetizadora o esa práctica de síntesis integradora **constituyen comunidad**. Es decir: en la asunción de comunes metas e intereses, quienes integran un ámbito común de actividad (la institución escolar, el espacio de la escuela, sus actividades) pasan a constituirse en personalidades de una comunidad. **Existe comunidad en la realización común**. Lo demás es el entrecruce espacio temporal (condicionado por alguna muy concreta hegemonía) de individuos divididos.

La comunidad (**la institución de la capacidad de realización colectiva de personalidades que asumen un sentido histórico común**) crea sus referencias y representaciones, valida ámbitos de decisión, acuerda modalidades, criterios, finalidades, consensua dispositivos de balance y evaluación, promueve ciertas prácticas e inhibe otras, defiende unas orientaciones e impugna otras. La comunidad es la expresión política de los sujetos que la integran.

Podemos decir, entonces, que la escuela se democratiza constituyendo comunidad, expresando así a los actores socioculturales que le imprimen sentido y le dan sustento. La orientación pedagógica resultante de este proceso está amparada por un conjunto de leyes en vigencia que el gobierno está incumpliendo. Sin ir más lejos, la Ley de Educación Sexual Integral y la de Financiamiento Educativo que regula la convocatoria a paritarias.

La singular integración a lo heteróclito

Así como las posibilidades y necesidades de la humanidad no pueden ser expresadas por el instrumental de realización de la hegemonía civilizatoria ni encajadas en el marco del alcance de sus instituciones políticas, económicas y jurídicas, tampoco las necesidades esenciales de los sujetos de la educación son tenidas en cuenta por los modelos escolares funcionales a su

epistemología, los cuales reproducen el interés del capital financiero más concentrado, completamente desinteresado en alojar sujeto alguno.

La escuela media necesaria y posible está emergiendo al calor de la agudización del viejo conflicto entre soberanía popular y sometimiento colonial. Y su suerte depende de la de ese enfrentamiento.⁸

Notas

1 - "...el principio y el final nunca son interesantes, el principio y el final son puntos. Lo interesante es el medio. (...) La hierba no sólo crece en medio de las cosas, sino que ella misma crece por el medio." (Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*.)

2 -Nuestras acciones consistieron más bien en cartografiar el sentir de la comunidad educativa. En este sentido tomamos a Suely Rolnik, quien plantea en "Cartografía sentimental" (1989) que la función del cartógrafo es acompañar e imprimir sentido en la formación de los nuevos mundos.

3 -Nos posicionamos para transformar sentidos, entendiendo la fuerza de lo instituyente y percibiendo la resistencia de lo instituido trabajamos para que lo instituyente logre instalarse. En este punto intercambiamos ideas sobre el texto de Ana María Fernández, "De lo imaginario social a lo imaginario grupal".

4-Nuestra mirada es propiciada desde el paradigma de las multiplicidades como sustantivo, intentando que la riqueza del paradigma rizomático, lo molecular, se extienda frente a la lógica de lo molar, y el pensamiento binario, que predomina en la vida escolar. Véase Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*.

5-Graciela Frigerio y Margarita Poggi, en "El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos", plantean la noción de la textura intersticial, y la importancia del intersticio, ya que "la importancia del intersticio hace del saber sobre él una información tan significativa como la del saber sobre la prescripción".

6-Alfredo Carballeda nos interpela con la noción de sujeto inesperado en "La intervención de lo social y las problemáticas sociales complejas". Sujeto inesperado presente en la escuela y en nuestras clases, fundamentalmente a partir de la LEN 26.206.

7-La escuela, institución del Estado, en tanto espacio de encierro disciplinario (como plantea Gilles Deleuze en *Post-scriptum*), formatea prácticas y pensamientos.

8-En nuestros intercambios durante el proceso de escritura de esta ponencia, recordamos la oposición planteada por Saúl Alejandro Taborda entre educación "facúndica" y "sarmientina". El autor de "La crisis espiritual y el ideario argentino", "El fenómeno político" e "Investigaciones pedagógicas", propuso sustituir un régimen patriarcal por otro que favoreciese el autocontrol; y se opuso "...a la compulsión de un modelo presentado como único posible...", "...sin anclaje en la tradición local, elusivo de las especificidades de los conflictos en tiempo y lugar" –dicen Myriam Southwell y Nicolás Arata en "Saúl Taborda: debates sobre la crisis, la estética y el reformismo (1885 - 1944)".