

Huellas

trazos

y

TIRAZAIS

para pensar con otros

ESCRITOS DE MAESTRAS/OS SANTAFESINAS/OS JUNTO A GRACIELA FRIGERIO.

Huellas, trazos

y TIRAZAIS

para pensar con otros

Escritos de maestras/os santafesina/os
junto a Graciela Frigerio

Gobernador de la provincia de Santa Fe

Hermes Binner

Ministra de Educación

Profesora Élide Rasino

Subsecretaria de Coordinación Pedagógica

Licenciada Leticia Mengarelli

Directores provinciales de Educación

Inicial: Licenciada Silvia Pezzoni

Primaria: Profesora Rosa Retana

Especial: Licenciada María Elena Festa

Física: Profesor Ricardo Caruzzo

De Prensa Ceremonial y Protocolo: Licena Alonso

Equipos técnicos de las direcciones provinciales de Educación

Coordinación general: Doctora Graciela Frigerio.

Corrección de estilo: Licia López de Casenave.

Diseño y diagramación: Ideorama.

ISBN N°:

Índice

Listado de autores	08
Agradecimientos	09
Presentación	11
Licenciada Élda Rasino, Ministra de Educación.	
Prólogo	13
Doctora Graciela Frigerio	
Capítulo I: Hacer(se) / volver(se) / elegir ser educador	17
Romper el silencio con las manos. Elizabet Escobar	
No sé si me gustan, pero sí sé que me importan. Silvina Sosa	
De cerca nadie es "normal". Silvina Díaz	
Alerta roja: "Mi mamá me ama". María Teresa Salmerón	
La satisfacción de ser educador. Analía Nepote	
Mili. Silvia Grasso	
No todo son letras y números. Adriana Berta Coronel	
Entre tantos desafíos. Carina Faher	
Algo para dar. Eliana Ruóppulo	
Educando con estilo propio. Paula Cabral	
Cerrar los oídos y animarse. Liliana Hurt	
Carta abierta a mis ex alumnos. Javier Zenclussen	
Capítulo II: Escribir para elaborar / leer para pensar	49
La experiencia de narrar en el marco de la formación docente. Marta Badala	
Biografías escolares: Las marcas de la escuela en los alumnos que aprenden a ser maestros. Verónica Rebaudino	
Más allá de un cuento. Silvana A. Moscariello	
Seño: ¿qué es un gorrión? Mercedes Peragallo	
Capítulo III: Huellas recíprocas	65
Maneras de mirar y entender el mundo que dejan huellas... Valeria Rufanacht	
El ojo del otro. Julia Debiasi	
De marcas y aprendizajes. Claudia Nuñez	
Juntos. Analía Romero	
Entre vivencias. Sirley Lardone	
La moral en las instituciones. Alicia Nalli	
Teoría y práctica. Mirta B. Rolón	
Reflexionemos para encontrarnos en nuestras prácticas pedagógicas. Marisa S. Frenzi	
Los niños pobres no van a la escuela. Claudia A. Pereyra	
Confianza de un cambio posible. Mariel Gundi	
Buscando la llave. Javier Zenclussen	

Capítulo IV: De gestos y efectos. Diez escritos y dos homenajes	95
Cuaderno de tapa dura. Marisa Montinori	
La escuela y sus oportunidades. Mariella Alzamora	
Nunca es tarde para darnos cuenta. María Isabel Molteni y Graciela Laborde	
¿Soy profesional de la educación? Mercedes Gregoret	
¡Juan se alfabetizó! María Emilia Hernández	
Abrazos de estrellas. Susana González	
A buen entendedor. Silvia Pighín	
Romper el precinto. Daniela Uviedo	
La lección de ciencias. Alicia Ocampo	
Uniendo nuestras manos defendemos "nuestro mundo". Valeria Rufanacht y Liliana Hurt	
Hubo una vez una maestra lectora. María Emilia Hernández	
Anécdota de mi vida. Marta Paduán	
Capítulo V: Relaciones con la teoría.....	117
El día que quedé sin teoría. Carina Cabo	
La experiencia de la teoría que cambió mi historia. Patricia Dimónaco	
Escindidos. Entre la formación y la experiencia. Silvia de La Lama	
Acerca de Eufemia y cada encuentro en San Javier... Alejandra Morzán	
Narrativa: "Raulito director". Graciela García	
Capítulo VI: Cosas hechas, recorridos discutidos.....	133
<i>Miradas que despiertan.</i> Laura Martínez	
<i>¡A recitar se ha dicho!</i> Mónica Ferezin	
<i>Un artículo periodístico.</i> Adriana María de Luján Perlo	
<i>El especial lenguaje del arte.</i> Laura Guidi	
<i>Una noche diferente.</i> Fabiana Márquez	
<i>Niñez y adolescencia, un pasaje de transformación.</i> Nela Ferreira y Daniela Gesualdo	
<i>Susurros artísticos.</i> Liliana Espinosa y Liliana Vives	
<i>Paso a paso.</i> Graciela Sosa	
<i>Abriendo caminos.</i> Silvina P. Balocco	
<i>Ronda.</i> Daniela Borsato	
Huellas de huellas: Las reflexiones de los educadores escribientes	173
Algunas reflexiones al final de la lectura.....	187
Graciela Frigerio	

Listado de autores

Alzamora, Mariella	Lardone, Sirley
Badala, Marta	Márquez, Fabiana
Balloco, Silvina	Martínez, Laura
Borsato, Daniela	Molteni, María Isabel
Cabo, Carina	Montinori, Marisa
Cabral, Paula	Morzán, Alejandra
Coronel, Adriana	Moscariello, Silvana
Debiassi, Julia	Nalli, Alicia
Díaz, Silvina	Nepote, Analía
Dimónaco, Patricia	Núñez, Claudia
Escobar, Elizabeth	Ocampo, Alicia
Espinosa, Liliana	Paduán, Marta
Faher, Carina	Peragallo, Mercedes
Ferezín, Mónica	Pereyra, Claudia
Ferreira, Nela	Perlo, Adriana
Frenzi, Marisa	Pighín, Silvina
García, Graciela	Rebaudino, Verónica
Gesualdo, Daniela	Rolón, Mirta
González, Susana	Romero, Analía
Graso, Silvina	Rufanacht, Valeria
Gregoret, Mercedes	Ruóppulo, Eliana
Guidi, Laura	Salmerón, María Teresa
Gundi, Mariel	Sosa, Graciela
Hernández, María Emilia	Sosa, Silvina
Hurt, Liliana	Uviedo, Daniela
La Lama, Silvia de	Vives, Liliana
Laborde, Graciela	Zenclussen, Javier

Agradecimientos

A las escuelas que nos dieron "lugar" en cada nodo. A los directivos que nos esperaron siempre con ganas de recibirnos, pero sobre todo a la confianza de cada "escritor".

Presentación

Licenciada Élide Rasino

Ministra de Educación de la provincia de Santa Fe

Prólogo

Graciela Frigerio

Una traza es siempre muda. Solo habla cuando entra en conexión con otras.

Este libro que reúne escritos de educadores de la provincia de Santa Fe resulta de un tiempo que, para todos los que formamos parte voluntariamente² de *Huellas: trazas y trazos para pensar con otros*, se ha vuelto sinónimo de una época entrañable, intensa, preparada, esperada, reflexiva, disfrutada.

De ese tiempo de trabajo quedan estos textos, trazas y trazos que hoy componen los capítulos que invitamos a leer y que consisten ni más ni menos en un manojo de vínculos respetuosos que nos permitieron colectivamente ejercitar la confianza, re-aprender a escuchar, buscar modos cuidadosos de comentar y aportar a través de los cuales fuimos intercambiando perspectivas renunciando a que, "una", se volviera "la correcta".

La superficie de la traza: tiempo, espacio y presencias

El psicoanálisis nos ha enseñado que una *traza* no es un mero recuerdo, no es solo una impronta dejada en una superficie, sino un componente de la memoria al que hay que saber descubrir, hallar, significar, respetar.

Meses atrás, de manera periódica y con sostenido entusiasmo, se constituyeron tres grupos en lugares distintos de la provincia, en tiempo de escuela, al tiempo de la escuela. Con no pocos educadores armamos un proyecto que se inició hace ya casi dos años. En 2009 se propuso poner en común los trazos de unas escrituras que dieran cuenta a veces de *experiencias* –noción que queremos pronunciar con prudencia para ser fieles al sentido que señala que una experiencia es algo que modifica la conciencia–, otras veces de *incidentes* o *episodios* no olvidados que aún perseveran en las memorias de las biografías de educadores, intentando que se siga teniendo presente algo aprendido, burlándose de toda simplificación y resistiéndose a toda complacencia para reclamar una reflexión.

Convengamos que el nombre en el que se quería plasmar una intensión: la de reflexionar sobre las huellas de lo escolar sobre las trazas que dejan los haceres pedagógicos cotidianos y volverlos trazos de una escritura para *dar de leer* a otros –colegas o no– puede sonar un poco rimbombante o pretencioso.

Pero, lo concreto es que partíamos de un convencimiento: hay en las trayectorias y biografías de maestras y maestros *momentos únicos*. A veces estos llevan en el instante mismo a pensar acerca de lo que ocurre y de los efectos que las relaciones pedagógicas ponen en marcha. Otras, perduran intactos esperando una ocasión para ser atendidos, como recuerdos que no renuncian a visitar las memorias para que las mismas se mantengan despiertas y el trabajo de elaborar momentos de innegable intensidad siga su camino.

Sin conocernos, sobre un principio de confianza que se volvió disponible y se hizo costumbre, empezaron a producirse textos breves.

Al comienzo hablábamos de construir narrativas que testimoniaran las experiencias, pero a poco de andar nos dimos cuenta que lo que importaba no era un problema literario ni el género *narrativas pedagógicas* cargado de exigencias de procedimientos y estilos –bien ade-

¹ Pontalis, Jean- Bertrand., prefacio a una recopilación de obras de Sigmund. Freud: *Huit études sur la mémoire et ses troubles*, Gallimard, Francia, 2010, pág. 14.

² Importa destacar que se formaba parte del proyecto solo por el deseo de participar de él. No hubo obligación alguna, sino opciones que se sostuvieron con el tiempo.

cuados por cierto para otras ocasiones– lo que más nos importaban eran los debates.

Lo que contaba era testimoniar –cuidadosa y pudorosamente–, relatar –sin querer decirlo todo sobre otros– compartir, discutir, debatir, comprender.

Así al principio todo esto se daba en el interior de los grupos constituidos –cobijados por escuelas anfitrionas– donde se llevaban los textos y se leían en voz alta para dar lugar a preguntas, inquietudes, ecos y resonancias pedagógicas y elaboraciones que, lejos de rehuir de la teoría, evitaban hacer de ella una figura rígida.

También constatamos a poco de leer las líneas escritas y de comentarlas, la noción de *experiencia* era difícil de atrapar en su sentido más profundo. Las palabras no siempre alcanzaban a dar cuenta de lo que había conmocionado el hacer pedagógico. Sin embargo, no renunciábamos a escribir ni a dar cuenta de algunas *experiencias* que habían afectado las biografías de educadores, pero comprendimos que contar una experiencia no era nada sencillo y que lo que entre nosotros *hacía experiencia*, era el intercambio y el volver concretos en esos diálogos los conceptos con los que nos encariñábamos (confianza, respeto, reconocimiento, desnaturalización, desetiquetamientos, entre otros).

El devenir de las trazas

Podría decirse que Huellas dejó *trazas* en los que formamos parte del proyecto. Más allá de los modos en que cada escritura singular nos haya conmovido y de los conceptos que pusimos a discutir y a trabajar para entender, se trató todo el tiempo de poner en común sin buscar consenso; de detenerse a pensar en efectos; de expresar disidencias y tramitar pedagógicamente las diferencias, buscando comprender lo que se había puesto en juego en tantas cotidianidades, intentando ver qué nociones nos permitían comprenderlo mejor, lo que ponemos en juego en las aulas a sabiendas que exige ser tratado con seriedad y sin solemnidad.

Es posible que para muchos de nuestros lectores algunos escritos evoquen circunstancias similares, conflictivas semejantes, dudas parecidas, identificaciones y porqué no admitirlo, que otros textos produzcan desacuerdos, distanciamientos y hasta molestias.

Coincidencias y disidencias merecen por igual una lectura cuidadosa (no acrítica, pero no crítica). Los textos ameritan el respeto a la osadía de dar a conocer, de hacer pudorosamente públicas historias, decires, pensares, y de hacerlo con total *honestidad intelectual*.

Los textos presentados, organizados en arbitrarios capítulos, no se ofrecen al estilo de aquellos que tienen la pretensión de dictar sentencia de *prácticas exitosas* para que las mismas se incluyan en un repertorio de lo imitable. Lo que se ha puesto en juego no es una escritura sobre un supuesto *saber hacer sino el de un hacer abierto al saber*, dispuesto a revisarse, a reconsiderarse.

Letras de educadores intentando compartir con otros instantes de sus biografías pedagógicas, y perseverando en elaborar la complejidad cotidiana en la que tantas variables juegan a cruzarse y hacer lío, como si fuera todo tiempo de un recreo en el cual lo inesperado siempre puede acontecer.

¿Por qué haber invitado a escribir?, ¿por qué aceptar teniendo como telón de fondo principios, ideas, propósitos sin atender en demasía al hecho de cumplir con el formato de un género literario?

Quizás, sencillamente porque entendimos que toda escritura es un esfuerzo para que los olvidados no desalojen a algunos recuerdos, para que queden trazas de lo hecho, lo reflexionado, lo que conmovió y dio a pensar y, como lo señala la reflexión de Pontalis citada al comienzo, para que la traza no quede muda había que hacerlo con otros.

Acerca de la organización del libro

En este libro todos los participantes de *Huellas* tuvieron un rol protagónico. Puede decirse que cada uno ha sido autor, discutiador, moderador, comentarista, compilador.

En lo que concierne a los escritos, los textos aquí expuestos son *textos de autor*, cada firmante asume su letra. Sobre ellos solo se llevó a cabo, después de los distintos intercambios grupales, la mínima corrección de estilo que todo escrito siempre agradece.

La organización fue objeto de un trabajo conjunto y cobró forma definitiva en un encuentro que reunió a los participantes de los tres grupos. Se discutieron los títulos de los capítulos y se acordaron los escritos que los integrarían. Aún cuando podrían modificarse los modos de llamar a cada agrupamiento, quedamos conformes con la decisión acerca de cómo reunir los escritos, respetando sus singularidades y componiendo capítulos en los que la heterogeneidad fuera un rasgo aceptado.

En el primero, "Hacer(se) volver(se) elegir, ser educador", el lector encontrará escritos que hacen a las cuestiones, que hacen a las razones y elecciones, contradictorias, complejas, interesantes, a veces tardías pero nunca menos contundentes, tanto como a modos de ejercer el oficio de educador.³

El segundo capítulo "Escribir para elaborar/ leer para pensar" se compone de textos que testimonian los intentos de dar cuenta de los modos en que los recuerdos y representaciones (de otros tiempos y de diversas escuelas y maestros) intervienen poniendo en juego numerosas variables.

El tercer capítulo, "Huellas recíprocas", reagrupa relatos acerca de las que los alumnos han dejado en nosotros –los educadores–; las que siendo alumnos registramos de los educadores que nos enseñaron; las que los colegas imprimen en nuestras prácticas.

El capítulo cuarto recopila "Gestos y efectos". Se propone rescatar del olvido aquellas intervenciones que afectaron quehaceres y posiciones. Rescatar del olvido significa compartirlo, elaborarlo y dejarlo ir. No es algo que pueda hacerse sin otros.

Algunos escritos en el capítulo cinco conciernen la compleja trama de la "Relación con las teorías" sacándolas de las casillas tanto como ellas a veces nos dejan sin casillero.

En el capítulo seis el lector encontrará una síntesis de cosas hechas. Bajo el título "Cosas hechas, recorridos discutidos", los autores ofrecen frescos de la cotidianeidad escolar que fueron objeto de intensos intercambios y que siguen su camino al darse a leer.

Finalmente en "Huellas de huellas", el libro incluye los comentarios evaluativos de los autores acerca del recorrido llevado a cabo.

De trazas viejas y por venir

En varias ocasiones he escrito prólogos y nunca me ha resultado sencillo hacerlo. Desde mi perspectiva, la regla que debe cumplirse es la de aplicar el mismo encuadre que se sostuvo para los colegas escribientes: textos breves, despojados de los corsés que suele observarse a veces en algunos formatos. Textos en los cuales la reflexión teórica no se transforme en conceptos y nociones usados al modo de una retórica defensiva.

Dar cuenta de una toma de posición, dejar expuesta a la lectura de otros momentos intensos de biografías de educadores, exigió –en mi opinión– a todos los que participaron no poca osadía y una apuesta: otros educadores (en coincidencia o en desacuerdo) comprenderían y serían buenos anfitriones de relatos.

³ No corresponde en este prólogo debatir si el educar es un arte, una profesión, una vocación. Entendemos que si educar es un acto, un gesto político, ser educador es un modo de ejercer el oficio del vivir.

Corresponde agradecer e invitar

Agradezco a los autores el tiempo que compartimos, ha sido para mí un honor tenerlos como interlocutores. He disfrutado de cada encuentro con cada grupo y de cada debate llevado a cabo en el marco de la paridad.

Agradezco a las autoridades y a los equipos del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe que participaron y sostuvieron, trabajando a la par, el haberme brindado la posibilidad de compartir el trabajo con educadores, recorrer los caminos que llevaban a escuelas distintas y distantes de la provincia para sostener valiosos encuentros y, finalmente, la posibilidad de estar, ahora, prologando estos testimonios.

Agradezco de antemano a los lectores futuros, anfitriones de todas las líneas aquí compiladas. Ser un buen lector es manifestar un gesto de hospitalidad y resonar ante letras trazadas por otros sobre historias semejantes o disímiles, próximas o distantes.

Como *dar a leer* es también ofrecer un espacio para que nuevas marcas se agreguen al libro (subrayados, comentarios, asociaciones, preguntas). También este prólogo intenta invitar a que los lectores dejen sus trazas en estas memorias ajenas, generosamente expuestas, confiando en que, sea cual sea el eco que provoquen, las traten respetuosamente.

No Romper el silencio con las manos

Elizabet Escobar

4 Quiero agradecer a mis hijos Aldi, Damián y David. A Nora y a los alumnos de 7° B, promoción 2009. A mis alumnos del taller de Lengua de Señas. Y a todos los que de una u otra manera han contribuido y alentado la continuación de mi trabajo, que son muchos, gracias a Dios.

Capítulo I

Hacer(se) / volver(se) / elegir ser educador

*Quiero que mis viejas manos vuelen como las tuyas,
para que el silencio se vaya lejos*

Llegó el final de un ciclo lectivo más y junto a él la noticia del grado que tendría a cargo el año siguiente. Un desafío que debería afrontar.

Era la primera vez que la escuela abría sus puertas a la integración y a la inclusión de chicos hipoacúsicos. ¿Cómo se enseña a un niño sordo?, ¿cómo aprende un niño sordo? Yo no tenía las herramientas necesarias para poder enfrentar el gran desafío. Si bien ya había trabajado en forma integrada con la escuela especial de la localidad por tener alumnos con otras *necesidades educativas especiales*, esta situación tenía su condimento. Era inédita para mí y para el colegio.

Muchas dudas y miedos me invadieron. Muchos interrogantes se abrieron. ¿Cómo haría para enseñar a leer y a escribir a una alumna hipoacúsica?, ¿cómo haría para que ella se sintiera parte integrante del grupo?, ¿cómo haría para que ella me entendiera y yo pudiera entenderla?, ¿cómo, cómo, cómo...?

Comenzó el nuevo año escolar y llegaron mis alumnos de primer grado. Estaba muy nerviosa, ansiosa, como si fuera mi primer día en la docencia. Había preparado los cartelitos con los nombres de los chicos para dárselos como distintivos y, a la vez, traté de imaginarme cómo sería cada uno de ellos, como cuando una mamá tiene un hijo en su vientre y sueña cosas con él.

Recibí a todos los alumnos y a sus padres en el patio para la bienvenida oficial. Luego pasamos al aula, y allí se me acercó una mamá que me dijo: "Ella es Ana, es hipoacúsica, usa audífonos" y Ana me regaló una gran sonrisa junto con un beso.

Era más hermosa y pícaro de lo que había imaginado. ¿Pero su nombre no es Nora?, le pregunté a la mamá. Sí, me contestó, pero todos la llamamos Ana. El cartelito que la identificaba decía Nora. Bueno, lo del nombre también tiene su historia, que les contaré en otro momento.

Durante el receso de vacaciones me había informado dónde dictaban clases de Lenguaje de Señas. No era lejos, en horario nocturno y con un aporte mínimo. Comencé LSA con Maira, la hija de una amiga, que sería quien me acompañaría a descubrir la forma de comunicarse con las manos.

Todo lo que aprendía, lo transmitía a mis pequeños alumnos. Escuchar no era un impedimento para aprender otro lenguaje. Los números, las vocales, las consonantes, los días de la semana, los meses del año, etc. Deleitaba ver a Nora, con sus pequeñas manitas, ayudar a sus compañeros para que pudieran señalar y cómo ellos estaban también ansiosos y predispuestos a aprender y a interpretar sus nombres con señas. Oralmente y con las manos, los números y las letras iban tomando su lugar, fue así que el miedo y la angustia del primer día de clases había desaparecido. Yo estaba curiosa por conocer más. Y sabía, muy dentro de mí, que esta experiencia iba a ser única. Que después vendrían otras, pero como esta, no. Que sería especial.

En el curso en el cual iba a aprender LSA, se había formado un coro de adultos que interpretaban canciones en ese idioma y me sumé al grupo. Aprendí a interpretar el Himno Nacional argentino. Pero, ¿cómo quedarme con ese conocimiento guardado? Hablé con Verónica, la maestra integradora de la escuela de Sordos e Hipoacúsicos, que venía a la escuela común

5 Bayala, Samy, Para que el silencio se vaya lejos.

una vez por semana, y con Maira para que me ayudara a enseñar y practicar el Himno con los chicos.

Todos, Nora y los chicos, estaban muy contentos. Ella era sorda y el resto no. Pronto haríamos nuestro debut en el acto de la escuela. Fue muy emocionante verlos tan pequeños pero tan seguros con sus manos al interpretar nuestro Himno. Recibieron el aplauso emocionado de todos los presentes. Fuimos invitados para un acto patrio convocado por la municipalidad de nuestra ciudad, en la plaza principal. Allí también fueron ovacionados por el público presente.

Durante los años siguientes, y hasta finalizar tercer grado, estuvimos juntos; compartiendo, aprendiendo, interpretando y participando en muchos actos escolares. Era increíble ver la comunicación de Nora con la clase. No había ningún problema de discriminación, ni aislamiento, ni hostigamiento. Era un gran grupo, muy curioso, participativo y emprendedor. Siempre dispuestos y abiertos a todas las actividades propuestas o las que surgieran por parte de ellos.

Cuando terminaron tercer grado, entre todos –alumnos y padres– prepararon una fiesta de despedida para mí porque los chicos pasaban a cuarto grado y tendrían el turno mañana. Hubo gran demostración de amor de parte de los chicos y sus familias. ¡Fue increíble!

Al promover a cuarto grado, Nora tendría que trabajar por áreas. Esto permitiría que dos nuevos docentes se sumaran a la experiencia. Una vez al mes organizábamos reuniones de integración junto a la escuela especial, intentando concensuar estrategias para superar las dificultades, apoyándonos en las fortalezas adquiridas y mejorar nuestras prácticas docentes.

Ese año ingreso una nueva alumna hipoacúsica y otra docente se sumó a la integración. Sin embargo, muchos compañeros se resistían a trabajar con esos niños con NEE creo que por miedo y desconocimiento, o porque la falta de confianza en sí mismos los paralizaba.

Al año siguiente me dieron primer grado y la docente integradora Nerina de la escuela de Sordos e Hipoacúsicos pidió que yo recibiera a una alumna repetidora de primer grado proveniente de otra escuela común que había tenido una mala experiencia escolar.

Así comencé, otra vez, con la enseñanza del lenguaje de señas a los chiquitos de primer grado. Nuevamente los números, las letras, los días de la semana, sus nombres, etc. Estuvimos dos años juntos y esa niña logró una muy buena integración y adaptación al grupo, a mí y a la escuela. Se la veía feliz, con ganas de asistir todos los días. Así lo manifestaba su mamá durante los encuentros que teníamos periódicamente.

Este grupo de alumnos pasó a tercer grado y tuvo una maestra nueva que se sumó al equipo, más otras dos maestras de áreas. Pero, de todas, fui la única que estudió y aprendió el lenguaje de señas.

Comencé otro curso de intérprete de lenguaje de señas en la Asociación de Sordos de Rosario para aprender con un profesor sordo y así transmitir más conocimientos y nuevas canciones a mis alumnos.

El grupo de primario que tuve, con Nora, mi primera alumna hipoacúsica, ya estaba cursando quinto grado y con ellos se creó el *taller de Lenguaje de Señas*. Ellos formaron el primer coro de alumnos oyentes, que interpretaban canciones con LSA, en la localidad y alrededores.

Asistían a los ensayos en el turno contrario. Ese año yo estaba a cargo de segundo grado. Cuando ellos estaban con su maestra de tecnología, yo daba el taller en el hall de la escuela durante dos horas semanales. Dos docentes del colegio se sumaron: Marta y Mónica interpretaban canciones junto al grupo y siempre estaban dispuestas a acompañarnos a todos lados.

Ese año fue muy importante porque contamos con la ayuda de la señora María Adela, directora en ese momento, que impulsó y apoyó la continuación del taller. Con su intervención y la colaboración de la cooperadora, logramos tener la remera con el logo que nos identificaba como Coro del Taller de LSA de la escuela Doctora Cecilia Grierson N° 1281. Otra institución de

la ciudad nos donó los primeros guantes. Participábamos en los actos escolares invitados por nuestro colegio, otros de la zona y también por la propia municipalidad de Villa Gobernador Gálvez. Los chicos estaban muy entusiasmados y la comunidad escolar también.

Al año siguiente pedí el cambio de turno y solicité al personal directivo estar con el grupo. La mayoría conformaba el taller y allí se encontraba Nora. Este grupo madre se mantenía desde preescolar. Muchos de ellos manejaban LSA y eran sus intérpretes, actuando con otros compañeros o docentes de áreas especiales y también con los docentes reemplazantes que asistían al curso. A veces sucedía que estas docentes no se daban cuenta de que en el curso había una alumna sorda. Era tan fantástica la integración, la adaptación y la aceptación que muchas veces pasaba desapercibida su capacidad diferente.

Nora y su grupo ya estaban en sexto grado. ¡Cuánto habían crecido!, ¡cuánto tiempo había transcurrido!, ¡cuántas vivencias y cuánto camino por transitar! Me dieron nuevamente el grupo con las áreas de matemática y formación ética en el turno mañana. Se sumaron dos maestras más. Una de ellas era Norma, que en quinto grado estaba a cargo del área de lengua, continuaba con la materia. Catalina, la otra docente, era la primera vez que trabajaría con una niña sorda, se hacía cargo de ciencias. Por ese entonces éramos ocho docentes de grado que vivenciábamos el enseñar y aprender junto a alumnos sordos e hipoacúsicos. Ocho docentes que habíamos perdido el miedo frente a lo desconocido. Que no nos dejáramos influenciar por las adversidades del sistema y que buscamos las herramientas y los medios necesarios para que esos alumnos con capacidades diferentes se sintieran parte del grupo, de la institución y de la comunidad toda. Para que esos alumnos tuvieran las mismas oportunidades que el resto. Para que se sintieran incluidos, aceptados y sobre todo "queridos".

Se abrió la inscripción al taller dos veces por semana, dos horas semanales. Para los alumnos del turno mañana funcionaba en contra turno. Además de los alumnos iniciadores, se sumaban alumnos de quinto, sexto y séptimo grado. Eran tantos los que querían aprender que se abrió una lista de espera. También se acercaron adultos para consultar si se iba a abrir un espacio para ellos. Esto está todavía pendiente de resolver.

El taller era "todo a pulmón", como dice Alejandro Lerner. Solo contábamos con el apoyo del personal directivo de la escuela común y de Merina, la docente integradora de la escuela de sordos, quien nos ayudaba a interpretar canciones y prestaba su valiosa colaboración. También se sumó la nueva directora, la señora Amada. La maravilló el gran trabajo y el esfuerzo de los niños. Ella incentivó y apoyó la continuación del mismo. Todo nuestro trabajo era ad honorem, solo por el placer de enseñar LSA transmitiendo mensajes a través de las canciones interpretadas por el coro.

Al finalizar el año recibimos una donación de dinero por parte de la municipalidad para comprar buzos y estamparlos con nuestro logo. Junto con ellos llegaron como veinte pares de guantes de regalo que fueron entregados en un acto patrio por una institución de la zona, que también nos alentó a continuar con tan noble y emotivo trabajo. Fue así que fuimos a varios actos de colación y de cierre de ciclo lectivo, luciendo nuestra nueva indumentaria. Debo destacar el apoyo de los padres. Ellos nos acompañaron a todos lados, dentro y fuera de la ciudad. Siempre dispuestos a llevar a los chicos o retirarlos según lo convenido.

A esta altura, el taller contaba con un total de treinta alumnos y otros tantos en lista de espera. Y ninguno quería faltar a los eventos. Era increíble verlos asistir a los ensayos a pesar de la falta de espacio, de las lluvias, de las altas temperaturas, del grabador que muchas veces no funcionaba y que cuando funcionaba lo estaba utilizando otro grupo. Estos eran algunos de los inconvenientes y otros que se puedan imaginar.

Es imposible describir con palabras la emoción que se siente al verlos con sus guantes blan-

cos interpretando las canciones. Es tan natural ver sus manitos moverse en el aire y sus rostros felices porque saben que son importantes y que muchas veces emocionan hasta las lágrimas. La piel se me eriza y la emoción llega hasta mis huesos cada vez que hablo de ellos. De lo que siento por ellos y de todo lo que he aprendido junto a ellos.

Llegó un nuevo ciclo lectivo, el más importante: séptimo grado. Pronto egresarán del colegio y muchos ya están preguntando si podrán continuar asistiendo. Así que este año va a terminar llevándose una parte de mi corazón, de mi vida. Mis alumnos han crecido. Son adolescentes. Ya comienzo a vislumbrar que va a ser muy duro. Eso significa cortar el cordón con este grupo tan especial que ha dejado *huellas profundas* en mí, porque he aprendido con ellos que con dedicación y esfuerzo todo se logra. *Huellas profundas* entre sí, porque ellos han aprendido a aceptar al otro tal cual es, y que la solidaridad y el respeto hacia el otro es la base de toda relación. También en los docentes que han transitado sus vidas y que han dejado sus marcas y, por supuesto, en la institución porque ha promovido y vivenciado la integración de alumnos sordos e hipoacúsicos.

Creo profundamente que "solo" no se puede construir nada sólido. A veces somos el instrumento del que se vale la vida para cambiar rumbos. Afirmo que este grupo de jóvenes, mis colegas y la institución a la cual pertenezco, hemos podido cambiar el rumbo y obtuvimos resultados extraordinarios. Hemos empleado todos los medios necesarios para que exista la comunicación. *Tenemos el orgullo de tener la primera alumna hipoacúsica que finalizó su séptimo grado en la escuela primaria común y de contar con el primer coro de niños oyentes de nuestra ciudad que interpretan canciones en LSA.* Siento que puedo decir TAREA CUMPLIDA, pero la labor continúa.

Me gustaría terminar mi relato, con esta poesía que fue escrita por Yanina García Rosero, poeta sorda ecuatoriana:

Silencio

Existe el silencio en cada uno de nosotros
Solo porque no podemos escuchar o hablar...
Solo queda remediar la situación.

Nos toca aprender en lengua de señas

Y poder leer los labios
Para comunicarnos con los demás
En el mundo entero.

No importa que al principio
Todo parezca un poco difícil
Pero todo pasará
Porque siempre hay solución para todo.
Sí, será larga nuestra jornada
Pero alcanzaremos nuestro sueño o meta.

No somos diferentes como piensan algunos...
Silencio siempre habrá

6 PROCAP, Trayecto 2, MEPSF, Cartilla núm. 6, año 2003.

Pero no dejaremos que nos venzan
Porque cada día traerá algo nuevo
Para el avance de todos nosotros.

Pedimos respeto e igualdad como los demás...
Silencio



Cuando comencé a escribir mi narrativa, también comenzaron mis inseguridades acerca de a quién le puede interesar mi pensar y sentir, el que muchas veces va en contra de lo que piensan o dicen pensar otros colegas. También pensé cuál sería la experiencia movilizadora que pueda servir a docentes o futuros docentes y creo que a lo largo de nuestra carrera hay muchas. Sin embargo, creo que puede servir a aquellos docentes que no están seguros de serlo. A ellos mi historia los puede hacer pensar. A pesar de tener más de quince años en la

No sé si me gustan, pero sí sé que me importan

Silvina Sosa

docencia, hace apenas un año siento que me gusta lo que hago y esta es la primera vez que lo reconozco. Para mí este es un gran paso y lo van a comprender después de leerme.

Comencé a estudiar docente de nivel Inicial, porque entendía que de la oferta educativa que había en mi ciudad, este era el mal menor. Pensaba así porque alguien de mi entorno, que era docente de nivel primario, vivía quejándose y repitiéndome que no fuera docente, y si lo era que no trabajara en tal o cual escuela, que los chicos son terribles, que me dedicara a otra cosa. Pero en mi casa "era estudias, trabajas o te vas". Trabajo no conseguía, donde irme tampoco. Entonces había que estudiar y comencé la carrera que consideré un mal menor. Cuán peligroso podía ser trabajar con niños de cinco años, qué tan difícil podía ser.

Comencé a estudiar convencida de que no era lo mío, que los chicos no me gustaban. Si bien tenía experiencia en trabajar con chicos, desde los dieciséis trabajaba en colonias de vacaciones o como bañera en el campo de deporte de algún sindicato, estaba convencida que la educación y los chicos no eran lo mío. El estudio era una obligación y muchas veces me sentí tentada a dejar pero mi grupo de estudio me empujaba. Es más, creo que me obligaron a terminar, cosa que hoy día les agradezco, no solo porque vivo de la docencia sino porque aún y a pesar del tiempo somos muy buenas amigas. Pero en ese momento era todo muy raro. Preparaba los resúmenes, les ayudaba a estudiar y cuando íbamos a rendir ellas se sacaban las mejores notas y yo apenas llegaba aprobar o tenía que rendir varias veces. Es más, para poder recibirme con ellas, tuve que solicitar mesa especial y en una semana rendí dos materias que eran correlativas y fui capaz de hacerlo gracias a la confianza que me transmitió una profesora de psicología que sabía que ayudaba a mis compañeras, que entendía la materia, pero en el examen me tildaba y no respondía. Con poco convencimiento, en dos años y medio me recibí y comenzó el peregrinaje de reemplazos, peregrinaje que era por el sueldo seguro, por una estabilidad laboral.

Casi todos los docentes de mi promoción que me conocían sabían de un latiguillo que utilizaba. Visto hoy, era muy duro e incomprensible que un docente diga "odio los niños". Nadie entendía porqué trabajaba con niños y no me gustaban, a lo que respondía *soy docente por obligación, no por vocación, y si va hacer mi profesión lo voy hacer lo mejor posible*. Creo que lo hago bien, y esa idea de hacer lo mejor que pueda fue gracias a una profesora a la cual no quería mucho porque me daba miedo, me parecía intransigente y, sin embargo, también marcó mi carrera. El primer día que ingresamos al instituto, además de preguntarnos lo habitual: edad y porqué queríamos ser docente, ella nos dijo algo que hoy, a la distancia, recuerdo como *Ustedes tienen que tener en claro que van ha trabajar con chicos y que ellos son como una hoja en blanco, y que lo que escriban en ella no se puede borrar y los van a marcar para toda la vida*. Esas palabras resonaron tanto en mí, que me impulso a decir que yo iba hacer profesional de la docencia. Igual creo que los niños no son hojas en blanco, que traen mucho más de lo que pensamos, pero sí que lo que se aprende en los primeros años es lo que nos marca para siempre.

El decir "no me gustan los chicos" me llevó a discrepar mucho con aquellas docentes que dicen que para ser docente hay que tener "vocación docente", y consideran la vocación docente como sinónimo de "me gustan los chicos". *No comparto esa visión. Una vez leí que la vocación no es resultado individual, ni la persona nace con ella, sino que se construye a lo largo de la vida, porque vocación implica significatividad. De lo que se presenta en el exterior se selecciona lo que tiene importancia para la persona, aquello que tiene significado. Lo otro pasa sin sentido. Por lo mismo, se proyectan hacia el futuro los motivos personales, resultado de una biografía construida con los otros pero vivida personalmente.*¹ Este pensamiento es más afin porque para mí, vocación es gusto por algo y, como dije antes, hace muy poco que sé que me gusta la docencia (una docente con la que compartimos lecturas y reflexiones sobre nuestra propia práctica siempre me dice que los chicos me gustan, yo creo que me interesan). Creo que por eso desde siempre la relacioné con profesionalización, con capacitación, que no se le puede ofrecer mucho a un niño solamente porque te gustan. Además estuve siempre convencida de que los chicos no tienen que sentir que a vos no te gustan y para que ellos no lo sientan, uno tiene que volver a ser niño. Hay que estar con ellos, jugar con ellos, olvidarse del ridículo (algo que logro con los niños y no con los adultos), tirarse al suelo, aunque hoy cueste levantarme. Nunca fui lo que llamo docente de escritorio.

Después de recibirme, algo que siempre me gustó de la docencia fue hacer cursos, algunos específicos de mi nivel o de otros. Hice todo lo que estaba relacionado con la educación y dentro de mis posibilidades, motivada por todas las causas por las cuales los docentes hacen cursos: cubrir falencias de la formación inicial, para juntar un papelito, porque me interesó el tema, porque siempre tuve en claro que si uno escucha, lee, reflexiona, aprende mucho y podrá darle a ese niño lo que necesita. Además de los cursos, estoy haciendo una carrera universitaria. Mi meta en la profesión fue llegar a la dirección. Antes era para salir del aula, ahora porque creo que estoy capacitada para ello. También porque en uno de esos tantos cursos donde disertan grandes personalidades, escritores importantes, pero en los que pocos docentes leen, me sentí docente, me sentí identificada y comprendí que muchos compañeros no saben porque son docentes. Ese disertante que me movilizó mucho. Decía lo mismo que yo, pero con ironía como burlándose. Lo aplaudían a cada momento por decir lo mismo que yo aunque mis dichos les provocaban otra reacción. Fue así que descubrí que no es tanto que me gustan los chicos sino que me apasiona lo que hago. Como dije, realizo cursos porque de todos aprendo, más allá de compartir o no las ideas, porque me ayudan a reflexionar sobre mi propia práctica. También uno se contacta con colegas de otros lugares, o grandes personalidades, que se siguen haciendo las mismas preguntas que uno. Quizás, a algunos les cueste quince años de docencia para darse cuenta que casi nadie tiene en claro qué es la vocación docente. Para mí, es tener en claro quién sos, es saber qué te falta para seguir buscando, es sentir que lo que brindas es verdadero, es no olvidarte que ese nene no está solo, es trabajar con la familia, es poner cuerpo, alma y corazón, que la docencia es más que esas tres horas en el aula, que es decir y hacer.

Cuando salís de los institutos de formación salís como un bebe recién nacido, desvalido, inseguro, temeroso. Quizás tengas suerte y encuentres un par que te guíe, te oriente, te acompañe y puedan enriquecerse mutuamente. Quizás no. No es fácil encontrar una "compañera de ruta", a veces es tan difícil como la vida misma. Pero no hay que desistir porque esa compañera, con quien reflexionar sobre tus prácticas, para estudiar, para hacer catarsis cuando el sistema te sobrepasa, se encuentra, como me paso a mí. La mayoría son de otros niveles, y eso también hace bien porque abre la cabeza, pero eso es otra historia. Ahora que me animé a escribir, me doy cuenta que tengo otras experiencias, quizás con más contenido pedagógico,

para poder contar, pero me pareció importante esta por sobre las otras porque primero tengo que saber que es ser un docente.

Para eso debemos saber que cumplir el papel de docente no implica una receta única, que ser docente es algo complejo, sublime y más importante que enseñar asignaturas. Educar es alumbrar personas autónomas, libres y solidarias. Es ofrecer los ojos propios para que los alumnos/as puedan mirar la realidad sin miedo.

Ser docente es ser un transformador de almas, es alguien que entiende y asume la trascendencia de su misión, consciente de que no se agota solo en impartir conocimientos o propiciar el desarrollo de habilidades y destrezas, sino que se dirige a formar personas, a enseñar a vivir con autenticidad, sentido y proyectos, con valores definidos, con realidades, incógnitas y esperanzas.

Ser docente consiste en brindar vuelos de alturas para sembrar utopía.



De cerca nadie es “normal”

Silvina Díaz

Si bien este dicho puede generar distintos impactos o bien se le pueden atribuir diferentes implicancias o significaciones, lo que sin dudas hace necesariamente es llevarnos a pensar: ¿Normal?, ¿a qué llamamos normal?, ¿qué implica la “norma”? ¿porque hablamos de lo normal con tanta liviandad, simplicidad, dándolo siempre por sentado?

La carrera docente, la docencia en general, se vio y aun se ve muy atravesada por la norma, pero si pensamos en los aconteceres de los últimos tiempos y los desafíos áulicos en los que nos vemos envueltos año tras año, se escucha mucho ruido.

Esta introducción tiene todo un recorrido previo. Entonces empecemos desde el principio. Podría comenzar desde aquella famosa pregunta que los adultos solemos hacer a los niños y niñas: ¿qué te gustaría ser cuando seas grande? Maestra respondía yo. Y claro, más aún después de mi “señorita” Ana María, de primer grado. Dulce, buena, paciente, contenedora, sabia, muy sabia, todo un modelo a seguir, y con unas uñas tan largas y bien pintadas que por momentos no podíamos evitar distraernos (¿síndrome desatencional?).

El tiempo desde aquella “seño” pasó, la historia siguió su curso, mi historia, la de cada uno, la de las marcas, la de las opciones y decisiones, las que me llevaron a discutir con mi padre porque para mí el ser docente era vocación y pasión, y para él un trabajo mal pago y poco reconocido. A esas alturas las maestras eran las de antes.

Como suele ocurrir, para poder crecer, convertirme en adulto y hacer el ingreso a ese mundo, comencé mi carrera docente desoyendo a mi padre. Allí iba con todas las “señoritas” que tuve en mí (encabezando la lista la señorita Ana María, obvio), mi experiencia como alumna y el imaginario social de “la señorita maestra”.

Con mi título en mano salí al ruedo con mucho entusiasmo, energía, expectativas, ideas. ¡Mi primer reemplazo! qué nervios, mi mente se ponía en blanco, me invadía la desesperación, pero no había frustración, todo era nuevo, era cuestión de tiempo y experiencia. Ya las clases de pedagogía y didáctica iban a dar sus frutos, no había porqué preocuparse. Todos los problemas que se presentaban se iban a resolver. Nunca faltaba una colega más ducha que aconsejara, que guiara. En la práctica se sigue aprendiendo, aunque siempre esperamos del otro las respuestas, de nuestros padres primero, luego de los maestros, los profesores del profesorado, de la supervisora, el director y si todo esto fracasa, el problema lo tiene el niño.

Así fue mi transcurrir hasta que llegó a mi vida, a mi aula, M., un niño de cuatro años, inteligente, introvertido. Al principio era uno más del grupo, hasta que pasó el período de integración. En ese momento, mi antigüedad en la docencia era de cinco años. Había tenido buenas experiencias, había seguido consejos y había logrado manejar situaciones de conflicto que formaban parte del trabajo. Sentía cierta seguridad, me sentía maestra, tenía algo para ofrecer, para dar.

M. puso en jaque todo eso, me desafiaba, me boicoteaba, me hacía perder la paciencia, torcía toda nueva posibilidad o intento que realizaba, se ponía muy agresivo conmigo, por momentos me hacía llorar de impotencia, no podía manejar la situación, era algo pocas veces visto

por mi entorno, "era un niño problema".

¿Era un niño problema? ¿Por qué? Ninguna estrategia funcionaba con él, al menos eso salta a la vista, pero ¿por qué me generaba los sentimientos que me afloraban? Estaba y me sentía a flor de piel, era muy duro, pensaba todo el tiempo que los maestros no estábamos preparados para esto.

M. me ayudó a descubrir que siempre miraba al niño o a la niña, es decir, al conflicto por fuera del mismo. Yo no estaba implicada, no revisaba mis sentimientos y estrategias, miraba a M. desde la "norma" y yo, ¿dónde quedaba?

Como se dice comúnmente fue un *clic*, una bisagra en mi carrera, poder pensarme como docente en relación con los alumnos, poder mirarlos a cada uno y sobre todo cuando no respondían a la norma, al alumno que debía ser.

Después de esta vivencia, de esta experiencia con mayúsculas, mi carrera docente cambió, me llene de dudas y conflictos, se puso para mí en tela de juicio todo un imaginario, un ser docente y sus implicancias. A partir de M., cada año que pasaba, ser maestra tocó otros lugares, transitó otros rumbos, se puso en crisis. Ya no me veía ni me escuchaba como mis colegas, ya no me quejaba de la misma manera ni ocupaba el mismo lugar del que había partido. Cada día tenía más preguntas, más interrogantes. Empecé a buscar respuestas.

Uno de los primeros planteos fue cuánto hay de vocación y cuánto de profesión en nuestro quehacer diario. Esto me remite a situaciones de conflicto vividas en el aula, en la institución, en donde los padres, la sociedad y hasta los mismos directivos y algunos colegas pretendían frente a las mismas una única respuesta o postura posible: el sacrificio sin condiciones ya que el dicho popular dice *lo que ustedes hacen no es un trabajo es una vocación*.

Entrega sin condiciones y condicionamientos, maestros mártires, siempre ahí, con todas las respuestas y más, ¿no será mucho? Lugar de supuesto saber, hasta de amo si se quiere, ¿pero a qué precio?

Hace un tiempo se comenzó a hablar de *Burn out* o *Síndrome del quemado*, como una epidemia del siglo XXI. Muchos profesionales coinciden en tres puntos a saber a la hora de pensar si algo de esto nos está sucediendo. Uno es la depresión, el otro la ansiedad y el tercero, y el que más me lleva a la reflexión, es la desmotivación laboral. La misma es definida como un sentimiento de "fracaso, frustración y estancamiento". Hablamos de un tipo de estrés prolongado, motivado por la sensación que produce la realización de esfuerzos que no se ven compensados personalmente. Es algo subjetivo, pero si pudiéramos hacer un estudio epidemiológico, nos encontraríamos con muchos casos así en el ámbito docente. Entonces, ¿no será hora de ponernos a reflexionar?

Si por un lado, y respecto a la norma, podemos cuestionarnos el lugar y la figura del alumno en el aula, ¿qué hay del maestro? Si alumnos eran los de antes, alienados a lo supuestamente "normal", lo esperable, sin habla propia, sin cuerpo en el aula, ¿qué pasa hoy con el maestro?, ¿sigue siendo el mismo maestro de aquellos alumnos?, ¿cómo nos atraviesa la norma?, ¿qué hacemos con esto, cuales son las estrategias que utilizamos?, ¿qué es ser maestro hoy?

Creo que ser maestro hoy es mucho más que una vocación. Es una búsqueda de muchas cosas y en muchos sentidos. Por un lado, de una identidad diferente a la de la "señorita" Ana María, que pertenecía seguramente a un grupo más homogéneo de docentes con la impronta más de las maestras recibidas en las escuelas Normales. En ese "señorita", cuando en realidad somos todas profesoras, se me ocurre mencionar el interesante libro de Alicia Fernández, *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*, en que leí dos temas sobre los que me dispongo a pensar. Por un lado, el uso del guardapolvos, como un ocultamiento de la sexualidad. Todo un símbolo, con toda una significación particular. Así como podríamos analizar su uso y su

impronta en el médico, en nuestro caso pasa lo mismo. Una lectura como sucedía en aquellos tiempos con el guardapolvos blanco de los niños que remite a la "igualdad", a borrar ciertas diferencias sociales, económicas si se quiere, pero que no construyen demasiado en la equidad, es decir el poder aceptar y convivir con las diferencias. Otro aspecto es el de las diferencias respecto de la sexualidad, hombres y mujeres en sus anatomías, también en su convivencia, en esas diferencias que hacen que en los primeros años de los niños repercutan en su constitución subjetiva, creo que es todo un tema.

Pienso en la "señorita" como aquella mujer que por esos años sólo tenía como salida digna de su familia el ser maestra, un rol asociado estrictamente a su género, al cuidado, a lo doméstico, con la consiguiente desvalorización que conlleva, ya que desde la productividad del trabajo, esta labor se vio, y aún hoy se ve, sin "valor social de trascendencia". ¿Qué incidencia tiene o sigue teniendo esto en la mirada social hacia el docente en la actualidad?, ¿continúa la sociedad adjudicando el papel de cuidador y educador al docente?, ¿dónde queda, en este sentido, ubicado lo pedagógico, lo específico de quien enseña?

El segundo punto que tomo de ese libro es el de la "queja de la maestra". Si me habré quejado de los niños, con las mismas quejas que mis colegas, de la directora, de la supervisora, de los padres, del sistema. Hasta que descubrí, no solo con esta lectura, sino con un análisis personal (psicólogo de por medio), que con la queja validaba las situaciones en vez de describirlas como suponía, repitiéndolas una y otra vez, sin poder hacer un juicio crítico que me permitiera salir del meollo, sin poder encontrar otras y nuevas salidas al malestar. No había creatividad, no había decisiones, no me responsabilizaba, solo me quejaba con el agotamiento que ello implica, con el vaciamiento que conlleva. ¿Podríamos ubicar en esto el "sentimiento de fracaso, frustración y estancamiento" del que hablan los profesionales de la salud?

Otra cosa en la que se me ocurre pensar y muchas veces viene muy bien para reflexionar es buscar el significado de determinadas palabras, significado consensuado socialmente, que muchas veces difiere de la significación personal que uno le atribuye, y de la cual después parece que uno no escapa porque no podemos dejar de estar atravesados por el lenguaje, el punto es qué hacemos luego con ello.

En el diccionario la palabra *maestro/a* proviene del latín, *magíster*, jefe, director. El que enseña o tiene título para enseñar una ciencia, arte u oficio. El que es experto en una materia.

La palabra *docencia* habla de enseñanza, conjunto de profesores, mientras que *docente* que también proviene del latín, *docens*, el que enseña, relativo a la enseñanza.

Si buscamos en el diccionario la palabra *profesión*, vemos que proviene del latín, *professio*, y significa acción y efecto de profesar; también empleo, facultad, oficio. Ya *profesional* es aquel que ejerce una profesión, arte, deporte, etc. con ánimo de lucro. Los maestros ¿ánimo de lucro?, ¡no! El *profesor/a* es entonces la persona que ejerce o enseña una ciencia o arte.

Si buscamos *señorita*, encontramos que es la hija de un señor; el tratamiento de cortesía que se da a la mujer soltera; "ama" con respecto a los criados, también es curioso el significado de *señorito*, quien también es hijo de un señor y amo de los criados, ¡pero es un joven rico y ocioso!

Por último, quería compartir las cuatro últimas definiciones que busqué. *Educación*, acción y efecto de educar, enseñanza, instrucción; cortesía, urbanidad. *Educar*, del latín *educare*, habla de dirigir, adoctrinar, enseñar; desarrollar o perfeccionar las facultades morales o intelectuales y también enseñar cortesía y urbanidad.

La *enseñanza* es la acción y el efecto de enseñar; un método y sistema de instruir, el *enseñar* que proviene del latín *indignare* es instruir, adoctrinar, dar ejemplo, indicar, dar señas de una cosa, mostrar, exponer, dejar aparecer una cosa involuntariamente, habituarse.

Entonces, dentro de la educación podemos incluir a la enseñanza en cuanto a la sistematicidad a la que ambas hacen referencia. Se habla de dirigir, mostrar, dar, también de exponer. No aparece, por ejemplo, la palabra construir, de la que tanto hoy se habla. Todo remite a ejemplo, valores, afecto también al desarrollo de facultades, de ciencias, arte u oficio. Pero el término señorita, como con el de señorito, marca una importante y llamativa diferencia, el tratamiento de cortesía a la "mujer soltera". Si hacemos un recorrido sobre la historia de la docencia en nuestro país, encontraremos en el origen, la significación del empleo de este término que designa, no sólo a una persona que educa, que enseña, sino algo más, una posición subjetiva y social determinada, con un valor inscripto a nivel de un imaginario que responde a cierto momento histórico, pero que aún hoy se sigue, y lo seguimos reproduciendo.



Alerta roja: “Mi mamá me ama”

María Teresa Salmerón

Año 1979. Me desempeñaba como maestra de primer grado en una escuela urbano-marginal de Rosario, situada frente a una villa.

Luego de “motivar” a mis alumnos con un relato, que dramatizaron, siguiendo el proceso de la oración generadora (como se enseñaba a leer y escribir en esa época), surge “Mi mamá me ama”, y un alumno me dice en voz alta “a mí me caga a palos” y se echa a llorar.

Mientras mis estructuras interiores se movían en todas las direcciones, llevo al patio a mi alumno, que llora sin cesar, para lavarle la cara; nos acompaña el resto de la clase.

Por ese tiempo, los chicos buscaban el agua en la estación del ferrocarril, a dos cuadras de sus precarias viviendas. Comienzan a jugar con el agua. Mientras ellos se divierten, empiezo a ver que allí estaba la verdadera motivación para iniciar la escritura. Volvemos al aula y en contra de la regla que indicaba que el grafismo de la “g” era muy difícil para esa altura del año, les escribo en cursiva y bien grande, la palabra “agua”. La copiaron, la “leyeron” y la ilustraron.

Pensando cómo seguir, escucho a los chicos del salón contiguo, que saludaban a la portera que había entrado con la merienda. Entonces les digo a los chicos: *por la galería viene una cosa rica que se hace con harina, agua, crema, mi mamá le pone azúcar*, agrega uno de ellos. Y escribo en el pizarrón la palabra “factura”.

En el recreo le comento lo sucedido a mi vicedirectora, buscando ayuda, orientación, aprobación. Le muestro algunos cuadernos y me dice *¡comunista! pero hicieron muy bien la f*. Con esta respuesta, con cuatro mujeres de mi familia desaparecidas y en este contexto, vuelvo al aula a continuar con la oración generadora, generadora de un incidente crítico que me hizo pensar que el aprendizaje de la lengua debería hacerse desde otro lugar.

Quedó descubierta la desconexión existente entre la teoría que recibí en mi formación y la práctica que desempeñaba en el aula. Ni Emilia Ferreiro, ni Ausubel, ni Vigotsky, ni tantos otros podían llegar aún en auxilio de quienes más los necesitaban: nuestros alumnos.

Leí una vez que un “incidente crítico” es un evento inesperado que exige una respuesta rápida y, por tanto, instintiva, muchas veces innovadora. También se lo puede considerar como tal cualquier problema surgido en la comunicación, en este caso, entre mi alumno y yo. El marco teórico se encuadra en la llamada práctica reflexiva, uno de cuyos principales exponentes es Schön. Pero, es en 1990 cuando Mezirow y Brookfield empiezan a utilizarlo en el campo de la docencia proponiendo aprovechar la narración de acontecimientos inesperados para trabajar sobre el terreno de la práctica, la autorreflexión que facilita el crecimiento profesional. La primera respuesta a estos eventos podría ser olvidarlos cuanto antes o silenciarlos.

Escribir este incidente crítico negativo significa para mí transformarlo en positivo, sobre todo por la gestión democrática de tantas instituciones escolares de la actualidad. Significa, también, integrar mi experiencia a un campo de deliberación didáctica y ética, limitando la negación o el olvido al que supedité el incidente, contrarrestando un currículum oculto o informal, aunque en aquel momento, no pude innovar. Sin embargo, el grupo de compañeras que comparte este proyecto Huellas considera que sí hubo innovación.

La satisfacción de ser educador

Analía Nepote

Soy docente por casualidad, esa es la verdad. Sucedió en 1990 cuando un ex profesor de la facultad de Ciencias Económicas tocó el timbre de mi casa y me propuso dictar clases. Recuerdo que me dijo *tenés que contestarme en dos horas, porque debo darle una respuesta a la señora directora*. En ese momento tuve muchas sensaciones y decidí aceptar. No me caben dudas que fue una de las elecciones más certeras que he tomado en mi vida, ya que me permitió descubrir el placer de estar frente a los alumnos y saber que voy a formar parte de la historia de sus vidas.

El transcurrir de los años me hace decirme y decir que si me retrotraigo al momento en el que terminé la escuela secundaria y decidí comenzar una carrera universitaria, no volvería a elegir Ciencias Económicas sino una relacionada con las humanidades. ¿Por qué manifiesto esto? Porque las ocupaciones, las obligaciones, las lecciones, los ensayos, los intentos, las alegrías, los desafíos, las desilusiones, en definitiva, la vida misma, nos va cambiando el modo de ver las cosas y nos va “pegando” de tal manera que cada día nos hace más sabios y nos da luz para descubrir el sentido y la satisfacción de lo que uno hace, y esto es para mi “ser educador”. ¡Es tan simple y poco complejo!

Como educadora, creo encontrar más puntos positivos que negativos. Es como si estos últimos no fueran relevantes. Digo esto porque dictar clases me permite acercarme al mundo de los adolescentes, ese mundo lleno de vulnerabilidad, de inseguridad, de ciclotimia, de inconstancia, de soberbia, de humildad, de agradecimiento, de generosidad, de expectativas, de deseos de aprender otras cosas, de tratar de encontrar en el docente un ejemplo de persona, en fin tantas cuestiones que llevan a establecer una relación que va más allá de la “educación” propiamente dicha, sino más bien, de mostrarles aspectos de la vida que le permitan ir formándose como seres humanos.

Recuerdo que en los primeros años de docencia tenía un alumno que no lograba que se “enganchara” con la clase. Conversaba con su compañero, se reía, se echaba en el banco, interrumpía con comentarios inoportunos, se paraba a buscar algo, y muchas otras actitudes que ponían en evidencia lo poco que le importaba lo que sucedía en la clase. Todos los días le llamaba la atención, se quedaba quieto por unos minutos y luego comenzaba su típico ritual. Hasta que pensé, ¿cómo debo actuar con Pablo?, ¿de qué manera puedo lograr que se interese?, ¿cómo hacer para que cambie de actitud?, ¿está bien lo que estoy haciendo?, ¿será útil y significativo lo que manifiesto?, ¿será que no es motivador, sino más bien aburrido?, ¿estaré yendo muy de prisa?, ¿comprenderá realmente lo que quiero transmitir?

Después de un tiempo y de tratar de encontrar respuesta a estos interrogantes, tomé la decisión de conversar en privado con Pablo y preguntarle porqué él actuaba de esa manera.

—Sabe profe, soy hiperactivo, es un problema que tengo, diría desde que nací. Siempre las maestras y ahora los profesores me reprochan. Quiere que le diga la verdad, trato, pero no puedo. —La respuesta fue más sencilla de lo que me imaginaba.

—Está bien, entiendo lo que te sucede, pero ¿cómo podemos hacer para que vos logres mantener estable tu actitud y al mismo tiempo te permitas querer escuchar lo que yo transmito? —Le dije luego de escucharlo con atención.

—¿Qué le parece, si cuando siento que me estoy dispersando, que necesito moverme, me permite levantarme y salir del aula, doy una vuelta por las galerías y vuelvo? —Me respondió sin pensar demasiado.

En ese momento comprendí que nos estábamos entendiendo y mi respuesta fue afirmativa, *de acuerdo, acepto*. Así fue que comenzó a modificar su comportamiento y cuando sentía que ya no podía estar en una actitud "apropiada", me decía *permiso profe, salgo un ratito*. Las clases transcurrían con ese mutuo entendimiento, que se fortaleció más cuando en una evaluación, me entrega la hoja en donde solo decía: *disculpe profesora, no estudié, por eso no respondí a las preguntas de la prueba y no voy a "guitarrear" porque le estaría faltando el respeto*. Eso fue muy fuerte para mí, ¡vaya si lo fue!

Ese encuentro y esa relación con Pablo me hicieron recapacitar que lo más importante a la hora de pensar en la enseñanza y el aprendizaje es establecer un diálogo con el otro, como punto de partida para demostrar el valor de ese interlocutor, porque valorizando la comunicación y estableciendo vínculos es donde subyace la riqueza de todo individuo.

Mi experiencia como docente me lleva a partir de un principio: no puedo pretender que el alumno se interese en lo que enseño si a mí no me gusta lo que hago. La docencia se concibe como un ejercicio práctico y mutuo, donde el docente también se cultiva del alumno y, por sobre todas las cosas, es una persona que persigue alcanzar un equilibrio en ese intercambio, en el que busca hallar una sintonía con cada uno de sus alumnos, ya que ellos no son "cosas" para barrerlas, son individuos, con su propio mundo intelectual y emocional. Rescato que debo brindar a los alumnos la posibilidad de remontarse, reconociendo que cada uno de ellos decidirá cuando y como emprender su propio vuelo, pero siempre con el coraje de querer explorar nuevos horizontes construidos más allá de los gritos y la impaciencia.

Entonces, *nunca dejo de pensar en el alcance de mi tarea*, la que consiste en transmitir conocimientos y al mismo tiempo, en guiar hacia un objetivo, en intentar modelar conductas, en abrir un abanico de posibilidades para que, quien esté en situación y deseos de aprender, pueda hacerlo jugando al máximo con sus capacidades. Donde en ese juego el aprendiz logre ser un sujeto íntegro, sencillo, criterioso, honrado y con convicciones para que cada uno pueda crear su propio edificio, sus espacios, sus paredes, sus ventanas, su vida.

Esto último que acabo de escribir me lleva a un interrogante: ¿siempre lo logro? No sé si todo, pero sí sé que a veces logro mucho más de lo que me imagino.



Mili

Silvia Grasso

En veintitrés años de servicio, se hace difícil elegir una anécdota para relatar ya que hay muchas. Pero deseo compartir una que siempre recuerdo con mucho cariño.

Es la historia de Mili (es un seudónimo, no utilizaré el nombre real). Un día llego a la escuela y la directora me comunica que empezará a concurrir una niña discapacitada pero que según los dichos de su mamá, se manejaba bien y no sería difícil su permanencia. En un primer momento, la idea no me agrado mucho ya que en la sala tenía treinta y tres niños, pero no se me ocurrió decir no. Pasaron unos días, hasta que una mañana en la puerta de la sala me estaba esperando Mili, sentada en el suelo, con la boquita abierta, los ojitos brillantes y los brazos extendidos. Esa fue su carta de presentación. Mili tenía cinco años, no hablaba, no caminaba, no controlaba esfínteres, había nacido con macrocefalia, tenía una válvula en el estómago y era propensa a convulsiones. Este era el panorama, un pequeño ser que no me sacaba los ojitos brillantes de encima. El alma se me estrujó, pero ella estaba allí esperando algo de mí.

Si bien el grupo era numeroso, ese año era excelente. Se trabajó mucho la solidaridad, la voluntad, los sentimientos. ¡Cómo colaboraban con Mili y conmigo! Con el profesor de educación física construimos un andador casero con una mesa de televisor. Yo le hacía masajes en las piernas y la estimulaba para caminar. Al poco tiempo Mili se movía con el andador para todos lados. Los chicos la ayudaban a caminar llevándola de la mano. ¡Qué alegría cuando dio sola sus primeros pasitos, festejamos con galletitas dulces!

Si bien sus movimientos eran torpes, no tardó mucho tiempo para hacer sus primeros trazos sin salirse de la hoja. ¡Qué avance! Mili derrochaba amor por doquier, era una niña muy cariñosa y todos cuidábamos mucho que no se golpeará.

Así pasaron dos años de trabajo, paciencia y también travesuras porque Mili también hacía de las suyas. Junto con los otros chicos que se escudaban en ella.

El último día en el acto de colación fue muy emocionante cuando ante todos los padres Mili se levantó de su silla y vino hacia mí caminando solita a recibir su medalla de egresada. Nos unimos en un abrazo fuerte y muchas lágrimas. Los aplausos de todos parecían interminables.

Mili siguió yendo un año más al jardín, luego comenzó a concurrir a una escuela especial cercana a la localidad. Ahora tiene diecinueve años y sigo siendo su "Geño Givia" así me llamaba y nos unimos en un profundo y largo abrazo cada vez que nos encontramos.

Felices los que entienden que aunque mis ojitos brillan mi mente es lenta. Esta frase la leí en una cartilla de educación especial hace muchos años, y me acompaña siempre.



No todo son letras y números

Adriana Berta Coronel

El 2 de enero de 2010 comienzo a escribir en mi ordenador en una tarde apacible, fresca, con el resuello de las altas temperaturas de verano que nos tiene acostumbrados el clima de Santa Fe. Mi mente está en blanco, miro las letras, releo lo que escribo, escucho el cantar de los pájaros y a pesar de negarme a hablar del tema creo que ya está decidido. Voy a escribir sobre mi voz acompañada por mi gestualidad.

No se extrañen, para un docente el tono de voz y la expresión de su cara denotan sentimientos difíciles de ocultar a la hora de comunicarse, impactando a favor o en contra de nuestro oficio de enseñar, y más aún si se es docente de lengua. Angustias, rencores, alegrías, ansiedades, enojos, rebeldías son algunas de las tantas apreciaciones que las personas o personitas (alumnos) me hacen saber mientras que dura su observación *¡Seño, estás enojada!, dice mi hijo que usted le da miedo, te vimos contenta, ¿qué te pasa?, no grites que estamos cerca*. No les ha pasado que están en el supermercado o en cualquier ámbito fuera de la escuela y por la manera de obrar o manifestarse les dicen *¡Seguro que sos docente!*

Antes de continuar voy a hacer una breve descripción de las facciones de mi cara y dimensiones de mi cuerpo para que no crean que la que escribe es un monstruo del pantano. Tengo cuarenta y cinco años (lo pongo o no lo pongo) cara redonda, grandes ojos marrones, cejas pronunciadas (que bajo y subo sin darme cuenta), boca grande, labios gruesos, mido 1,90, y para nada me privo de la excelente alimentación que brinda nuestra querida patria.

Aclaro esto porque en muchas oportunidades, mis amigas o colegas, cuando me ven preocupada porque elevé mi voz en una plenaria, en el patio o en el salón, o gesticulé con mi cuerpo (no solo con mi cara), provoqué un malestar, y me sentí incomprendida. Al verme así, muchas de ellas con la intención de consolarme me dicen *no le lleves el apunte, lo que pasa es que sos grandota, porque viene de familia, naciste así y que vas a hacer*.

Pero yo creo que tiene que ver con algo más que lo visible o lo genético, y que es posible transformar o mejor dicho mejorar.

Todos aquellos que elegimos y dedicamos nuestro tiempo a acompañar a que otros aprendan, volcamos vibraciones en nuestras manifestaciones con un ímpetu distinto al que usamos en otros ambientes. Es una energía interior que se evidencia en la voz y en el actuar de nuestro cuerpo, y se pone en acción en el preciso momento en que alguien necesita de nuestra mirada, de nuestra palabra, explicación y atención. Es como una apertura para que lo que se (da) enseña o comenta, produzca en el receptor una dimensión de entendimiento y conocimiento que va más allá del aula.

Tal vez siento y comparto con muchos estas sensaciones, porque la exteriorización que los docentes hacemos no es menor y los instrumentos de los que nos valemos es todo lo que somos y lo que tenemos, y hay que prestarle su debida atención para no caer en la deshumanización del aprendizaje.

Por eso, todo lo que acompaña a la palabra o al número, es a lo que estoy poniendo una atención especial. Antes no lo sentía de esta manera, como dicen algunos *eran otras épocas*. Ahora creo que se evidencian mis cuidados y preocupación en las relaciones interpersonales

por la extrema susceptibilidad social que se percibe. Se desconfía del sentimiento del otro y más aún de su "intención".

Ha sido mi preocupación constante la severidad que emite mi voz grave, potente y la teatralización de mis gestos. Pensar que cuando era niña siempre recitaba las poesías o leía en los actos, no necesitaba micrófono y todos me aplaudían.

Ya todos sabemos que el tono de voz y los gestos han sido y serán motivo de estudio de prestigiosos investigadores, (psicólogos, fonoaudiólogos, sociólogos). Algunos, con fundamentos, explican lo nocivo que resulta para cualquier circuito comunicativo: enuncian que las vibraciones que produce en el cerebro el volumen de la voz alteran el sistema nervioso, movilizándolo o paralizando al individuo. Para otros, son signos de seguridad y hasta de sabiduría. Y están también los que pudieron comprobar que en muchas oportunidades ante la seguridad del tono de voz o un gesto adecuado en una situación determinada se resuelven de inmediato los problemas surgidos, minimizando la probabilidad de futuros problemas.

Es por eso que cada día, y con más fuerza que nunca para los tiempos que vienen, trabajo en mis clases no solo buscando una ejercitación acorde a los núcleos de aprendizaje prioritario, sino pensando en como modelo mi tono de voz y mis gestos para que el destinatario pueda sentir que lo único que quiero es poder dejar en él cosas que conozco y que le pueden servir y acompañarlo en su aprendizaje.

Cuanta razón tienen mis alumnos y amigos en hacerme notar mis exabruptos (que yo considero no son tales) para no desviar mi camino de enseñar. Pero que importante es ser yo misma y que los otros entiendan mi mensaje.



Entre tantos desafíos

Carina Faher

Septiembre de 2006. Reemplazaba en ruralidad. Un día, suena el teléfono y, del otro lado, la directora de la escuela en la que era docente titular me advertía que no me asustara pero que en el transcurso del día me llamaría la supervisora seccional para ofrecerme un reemplazo en una escuela de primera categoría de mi ciudad y que no era la vicedirectora, como se comentaba, sino que sería asumir la dirección. Asustadísima, sin saber concretamente que decisión tomar, simplemente acepté apoyada por mi familia y con la gran alegría de mis padres por el logro, pensando, además, que era una gran oportunidad para aprender.

Había llegado, sin pensarlo mucho, a ese rol de director que cuando estaba del otro lado tantas veces juzgaba y entonces los interrogantes me surgían a montones “¿qué hago yo acá, en esta escuela desconocida, con personal nuevo, sin mis compañeras de siempre, añorando mi escuela de origen, las charlas de recreo, esas dificultades profesionales compartidas pensando alternativas de solución, también compartidas?” Entonces pensaba que nadie me había obligado, que era la directora y que iba a hacer mi propia experiencia con esta persona que soy, con mi historia, con mis huellas.

La escuela era gigantesca (al menos para mí): quinientos diez alumnos, veintiún secciones, más de treinta docentes, cooperadora, club de madres, dos vicedirectoras, escuela sede, pos-tas, ruralidad, en fin una enormidad. En medio de todo eso, ¡Raulito!, un niño de doce años que no pertenecía al radio escolar pero que fue aceptado por tener muchas dificultades en otras y en respuesta al pedido de la supervisora seccional quien acordó con directivos anteriores su ingreso.

Raulito trabajaba muy poco con su docente y sus compañeros. Entonces, diariamente, lo llevaban a la dirección para que trabajara con la vicedirectora, quien intentaba darle algunas actividades de ejercitación. Pero cuando ella debía ocuparse de distintas situaciones, él estaba ahí, viendo, escuchando, conociéndonos, mirando cada gesto, cada acción. A medida que pasaba el tiempo, llegamos a establecer un muy buen vínculo, cordial, afectuoso. Creo que esto se dio en gran parte porque la vicedirectora, a pesar de mostrarse seria y formal, fue el nexo entre nosotros.

En lo personal, no puedo dejar de mencionar qué gran persona que fue ella conmigo. Solo recordar me emociona hasta las lágrimas porque esto sucedió en un momento muy particular de mi vida. Contenedora, paciente, correcta, criteriosa, compañera y, fundamentalmente, generosa, virtud nada sencilla de encontrar en la sociedad de hoy y que dejó muchas huellas en mí en lo que al rol directivo se refiere, así como muchas otras y muy queridas las dejaron y siguen dejando en este y otros aspectos de mi vida.

Con el paso del tiempo Raulito llegó a ser un asistente, un conocedor de los quehaceres de la dirección, utilizando practicidad para proponer soluciones y verter opiniones, como cuando recibió la noticia del cambio de supervisora y dijo *otra más que va a conocer mis problemas. Me cambian directora, me cambian supervisora*. Esto me dio la certeza de que él estaba convencido de ser un “niño con problemas”. Entonces pienso (pensé) que pasa en el interior de un niño

que con doce años se sabe rotulado "con problemas". ¿Esto lo condiciona en su rol de alumno, en su comportamiento?, ¿actúa en respuesta al rótulo? Decido escucharlo.

En varias ocasiones en conversaciones informales con algunos colegas nos planteamos si la escuela le ofrece al alumno lo que necesita. Un niño como Raulito que sólo trabajaba escasos minutos con su grupo de pares, cuyos logros curriculares resultaban escasos, demostraba tanta habilidad y seguridad para otras cosas y, además, vertía su opinión acorde a las circunstancias, conociéndonos tanto que a veces decía *me voy porque me parece que hoy te vas a enojar*.

Compartía su vida con nosotras, sus deseos, aspiraciones, sus dificultades familiares, haciendo una lectura bastante acertada de su realidad (contaba, por ejemplo, que su mamá tomaba vino a escondidas de su papá y luego le subía la presión arterial. Entonces, él decía *encima mi papá la tiene que llevar al médico y no puede dormir como debiera para ir a trabajar temprano*), a lo que yo le hacía aportes en relación a su rol de hijo que no siempre está de acuerdo con las actitudes de los adultos pero que él podría revertir cuando le tocara ser padre de familia. Siempre me escuchaba con mucha atención y creo que esto se dio fundamentalmente porque llegamos a establecer un buen vínculo.

Su historia escolar no tuvo el final que hubiéramos deseado, si bien la escuela intentó atenderlo adecuadamente, crear un ambiente escolar positivo, tanto con maestros como con directivos, fortalecer su autoestima a través de un vínculo receptivo a las necesidades del alumno en riesgo y a pesar de coordinar esfuerzos a través de diferentes sectores, transcurridos unos meses, no fue más a la escuela.

Mi relación con Raulito sigue siendo de afecto ya que esporádicamente nos vemos, nos saludamos y conversamos con afecto, pero no logramos que vuelva a escolarizarse en parte, porque los acuerdos con la familia no lograron ser sostenidos en el tiempo por cuestiones que tienen que ver con los procesos identificados y que constituyen aspectos fundamentales de la realidad de esta familia. En medio de todos los cambios y desafíos que debí afrontar por asumir un cargo directivo, Raulito fue un poco esa conexión que necesitaba con los niños, y digo necesitaba porque extrañaba no ser "la maestra" de un grupo y el afecto de "mis alumnos" con los que siempre disfruté y me gustó relacionarme basada en los vínculos. Estoy convencida de que si el niño recibe va a estar dispuesto a dar y esto es justo lo que intento: ofrecer afecto, oportunidades, contención, un espejo a través del cual mirarse y a partir del cual se lo prepare para la búsqueda de nuevos caminos, como una personita portadora de expectativas y sentimientos.

Las situaciones descritas, junto a muchas otras, me llevaron en lo más íntimo a replantear mi rol. ¿Es esto lo que los demás esperan de mí?, ¿puedo ensamblar mi sensibilidad con el rol directivo?, ¿es esto lo que Raulito necesita de la escuela?, ¿deberíamos haber forzado su regreso o esto hubiera sumado otro fracaso para él?

Los interrogantes son muchos, el debate puede abrirse en variadas aristas. De lo que sí estoy segura es que tratamos que Raulito aprendiera y como el vínculo con cada alumno es uno a uno, en la intimidad de esa relación seguramente dejamos una marca.



Algo para dar

Eliana Ruóppulo

El relato de esta experiencia tiene como fin expresar que no siempre se nace con una vocación determinada y que en algunas ocasiones la misma se construye con el correr de los días de trabajo y la interacción con otras personas involucradas en nuestra profesión.

Estudié magisterio no muy convencida por la elección, impulsada más bien por el hecho que era una carrera corta y la podía estudiar en la localidad en la que vivía.

Me recibí en 1996. Los dos años siguientes fueron patéticos. No conseguía trabajar más de unos pocos días y tales reemplazos eran espaciados en el tiempo.

En junio de 1999 mi destino cambió. Me llamaron para trabajar en una escuela de una localidad cercana a donde vivo. Estuve en el mismo reemplazo durante nueve años y medio.

Los primeros años me asignaban diferentes grados, con los cuales no permanecía más de un año. En 2002, los directivos me pusieron al frente de 2º C. Al comienzo del ciclo, la docente que los había tenido en primero me comentó las características del grupo: *poseían dificultades cognitivas para la asimilación de los contenidos, eran muy dispersos, tenían serios problemas de conducta, poco apoyo familiar*. Para concluir con este panorama, a partir de ese año se iban a incorporar tres alumnos que habían pertenecido a 1º B y que, por problemas de conducta, iban a estar en mi grupo. ¡Me quería morir! El panorama no podía ser más desolador. Pensé que iba a ser el final de mi corta carrera.

¿Qué podía hacer con esos chicos? No tenía la suficiente experiencia para pensar estrategias que pudieran dar solución a la infinidad de problemas que me habían enumerado. ¿Dónde estaban esos alumnos ejemplares que mencionaban los libros de textos con los que había estudiado en el instituto?

Recuerdo el primer día de clase con mis nuevos alumnos. Entramos al salón, me paré al frente para saludarlos y cuando los miré a la cara me sorprendió ver en sus rostros una expresión de miedo, el mismo que sentía yo hacia ellos.

Los primeros días no fueron fáciles. Muchos de ellos ni siquiera hablaban y cuando les preguntaba algo me miraban sin emitir palabra. El trabajo en el cuaderno tampoco fue fácil. Cuando me descuidaba, algunos escribían dos o tres hojas más adelante, otros escribían con el cuaderno al revés. Me di cuenta que debía ocuparme de cada uno de ellos, atendiendo a sus necesidades particulares.

Fue así como aparte de enseñarles los contenidos curriculares también me ocupaba de forrarles los cuadernos, atarles los cordones de sus zapatillas, acomodar las hebillas a las nenas, prenderles el botón del guardapolvos y muchas otras cosas más. Lo curioso es que todas esas cosas que jamás en mi vida había hecho no me molestaba hacerlas, al contrario, sentía placer al ayudar a mis alumnos "terribles". Y ellos retribuían a cada ayuda con un abrazo o un beso. La expresión de susto del primer día de clase había cambiado por una mirada de alegría cada vez que nos encontrábamos.

Sin embargo, no todo era color rosa. A veces ocurrían cosas que desequilibraban la armonía que juntos estábamos construyendo. En una oportunidad, le presté un cuento de la biblioteca

a Juan. Luego de varios días le pedí que lo trajera para prestárselo a otro compañero. El niño me decía que ya lo iba a llevar, pero el tiempo pasaba y no lo devolvía. Tanto le insistí que terminó diciendo la verdad: lo había dejado sobre una silla en el patio de su casa y su nutria se lo había comido. Aunque la situación daba risa, esta fue una buena oportunidad para dialogar sobre la necesidad del cuidado de las cosas y de las responsabilidades que debemos asumir en diferentes momentos.

Varias situaciones surgidas en la convivencia áulica sirvieron para trabajar muchos valores tan necesarios para vivir en armonía con nuestros pares: tolerancia, buenos modales, solidaridad, paciencia. Fue así como el miedo que todos habíamos experimentado en el primer día dejó paso a la alegría de compartir cuatro horas diarias, de alegrarnos conjuntamente ante los logros que cada uno obtenía en la escuela, de sentirnos parte de un grupo al cual día a día íbamos construyendo.

Esta y otras anécdotas que hoy evoco con nostalgia me generan una emoción especial que produce el recuerdo de aquellos días compartidos con los chicos. Como la historia de José.

Muchos de los padres de mis alumnos trabajaban en chacras de la zona. Algunos de ellos me llevaban verduras de regalo. Así es que recibía zanahorias, repollos, tomates, etc. Uno de los niños no tenía nada para llevarme y se apenaba por ello. Todos los días me decía que cuando consiguiera algo me lo llevaría. Yo le decía que no se preocupara, que si me quería regalar algo me hiciera un dibujito para colocar en mi carpeta.

No muy convencido, accedió a hacerlo. Era evidente que continuaba con la idea fija porque al darme su dibujo observé que en el medio de un mar de verduras dispersas por todo el papel me había dibujado junto a él que, de no haber sido porque había escrito nuestros nombres arriba de cada uno, nadie nos hubiera distinguido.

Pasaron unos días y al llegar a la escuela, José me dijo que al día siguiente me traería media docena de huevos que su abuela le llevaría del campo. Le agradecí de antemano. Era tanta la felicidad que tenía que se pasó la tarde contándole a sus compañeros que él también tenía algo para llevarme.

El día tan esperado para José llegó. Entramos al salón. Me extrañó ver que no estaba. Pensé que le había surgido un contratiempo y faltado a la escuela. Al cabo de unos minutos apareció. En su rostro se observaba una expresión mezcla de susto y decepción. Le pregunté si le había ocurrido algo y, entonces, me contó.

Ese día se le había hecho tarde para ir a la escuela. En el apuro, colocó la media docena de huevos en una bolsa y a esta la puso dentro de la mochila. Camino a la escuela comenzó a correr para llegar lo más pronto posible, con tan mala suerte que tropezó y cayó al suelo golpeando la mochila. En su mano observé que traía la bolsa que había sacado de su mochila. Cuando la abrió, ¡sólo dos huevos habían quedado sanos!

Le dije que no se preocupara, que le agradecía igual y que conocía la receta de una torta que llevaba dos huevos.

Ni sabía hacer tortas ni mucho menos conocía una receta de esas características. Fue lo primero que me salió en ese momento para tratar de que no se sintiera tan mal con lo que había ocurrido.

A la semana siguiente llevé una torta y la compartimos con los otros chicos del salón. José estaba orgulloso y les decía a todos *Esta torta está hecha con los huevos que yo le regalé a la señora.*

Durante tres años estuve a cargo de este grupo y aprendí muchas cosas. Aprendí a buscar, elegir, crear estrategias para lograr que mis alumnos aprendieran lo que necesitaban para desenvolverse en la vida. Aprendí que cuando uno se compromete seriamente con propósitos que deseen el bien de los seres humanos que nos rodean, las cosas que parecen terribles pue-

den cambiar para mejor. Aprendí a ser docente, a construir mi profesión día a día, a valorar las sencillas cosas con las que convivimos.

Fue un aprendizaje conjunto. Tanto los niños como yo crecimos como personas. Esas experiencias vividas nos permitieron ver las cosas de diferentes modos. Esos alumnos que tanto me asustaron al principio, dejaron una huella imborrable en mi corazón.

Me enseñaron a ser *una maestra*. Y el camino no termina aquí. Vinieron y vendrán otros niños que me seguirán ayudando a crecer como docente y como persona, construyendo día a día esta vocación.



Educando con estilo propio

Paula Cabral

Me senté a narrar una experiencia, algo que haya marcado mi actividad como docente, que me haya enseñado a mí y a mis alumnos, pero no puedo comenzar a escribir sin dejar de pensar en *porqué soy docente*. Creo que vale comenzar diciendo que soy contadora, pero docente por elección y por vocación, cosa que no tenía muy en claro al momento de comenzar la facultad de Ciencias Económicas. Terminé mis estudios y durante años me dediqué a la profesión, hasta que un día, una de las que fuera mi profesora en el secundario, me llamó y me preguntó *¿querés dar clases?* En ese momento se me cruzaron muchas ideas, tuve dudas, me pregunté si podría pararme frente a un curso y desarrollar un tema y que pasaría si frente a alguna consulta no tenía respuesta. Las incertidumbres eran muchas, pero internamente sabía que tenía ganas de intentarlo, de hacer algo distinto. Y así comencé en este camino de educar. Con el tiempo las puertas se fueron abriendo, todo se fue dando y hoy estoy convencida de que no me equivoqué, que estoy en la senda correcta, que tengo mucho por delante para seguir aprendiendo, y muchas ganas de *educar con mi propio estilo*.

Pienso en mis primeras clases, en mis primeros alumnos y en todo el "bagaje" con el que entraba al aula: cómo habían sido mis profesoras conmigo, cómo "nos enseñaban", cómo se impartían las clases, cuáles eran las exigencias, cómo las cosas debían ser de una determinada manera. Se me vienen a la cabeza muchos recuerdos, creo que el modelo de educación enciclopedista me marcó de alguna u otra forma, el hecho de no poder hacer preguntas en clases, el no opinar distinto a lo que decía el docente, ese respeto que iba impregnado de una "cuota de miedo" frente a los profesores y directivos del colegio.

Viene a mi memoria un curso en particular, un cuarto año, en el cual daba una materia que me gustaba y me gusta mucho. Recuerdo como insistía en cómo "debían" realizar los registros contables, en qué tipo de hojas, con qué formato específico cada una de ellas debía asentarse, cómo remarcaba los materiales que debían llevar para cada clase (que ¡ajo!, sólo eran cuatro cosas fundamentales, según mis criterios de cómo todo debía ser). En aquel momento desarrollaba las clases de una manera un tanto estructurada ya que, por ejemplo, cuando el carácter de la misma era práctico, metódicamente verificaba que cada alumno tuviera los elementos necesarios para trabajar y les recordaba que cuando estuvieran en la universidad, no iban a tener a una profesora atrás que les indicara qué debían llevar para cada clase, que todo esto formaba parte de un aprendizaje para ellos y que en un futuro, no muy lejano, podrían darse cuenta, o no. Hoy me hago la siguiente pregunta: ¿realmente era tan valioso para ellos que la profesora esté marcando permanentemente tal o cual cosa? En una evaluación entro al curso, separo los bancos, desarmo algunas filas y finalmente entrego los temarios. Pactamos tiempo de finalización, contesto preguntas en general y comienzo a pasar por los bancos para ver como iban con las consignas. En ese recorrido me detengo en el banco de Franco (un muy buen alumno, aplicado, responsable con las tareas y siempre atento en clase), que me dice, *Profe, me olvide la calculadora*. En ese instante pensé cómo podía ser que justamente él se había olvidado la calculadora para una evaluación en la cual deberían efectuar cálculos,

¿cómo podía ser que no haya revisado sus cosas antes de ir al colegio!, ¿cómo podía ser! El tema era cómo resolvía la situación en ese momento, considerando lo que para mí debía ser, ya que si tanto insistía en clase con los mínimos materiales que exigía, no podía desdecirme en una evaluación. Por otro lado, era Franco, un buen alumno el que me obligaba a tomar una decisión. Le dije *Franco, tenés diez dedos y la posibilidad de realizar cálculos en forma manual. ¿Qué respuesta, no?*

Aclaro que a Franco no le fue bien, si bien con su trabajo en clase y dedicación habitual, obtuvo buenas notas y terminó muy bien el año en mi asignatura. Creo que Franco nunca más se olvidó su calculadora ni ningún otro elemento o material.

Pero fue una situación que me hizo pensar y repensar: ¿era necesaria mi actitud para con él?, ¿actué acorde a lo que creía o valiéndome de mis propias e internalizadas experiencias y exigencias que tuve como alumna?, ¿me importaba más que el alumno aprenda o cómo quedaba parada frente al curso si *simplemente* preguntaba: “alguien tiene una calculadora de más”?

A partir de esta anécdota, la “anécdota de Franco”, como la llamo, me replanteé algunas actitudes que consideraba que necesitaba modificar para un mejor desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Mi labor docente se sustentaba en la utilización de viejos modelos de enseñanza tradicionales que, obviamente, me daban resultado en algún momento y con determinados grupos de alumnos. Hoy, algunos años después, quisiera, me gustaría volver a tener como alumnos a aquellos con los cuales por repetir algunos de los viejos modelos quizás no me permitió dejarles un poco más de mí misma sin tener tantas estructuras en la cabeza de *cómo las cosas debían funcionar en el aula*.

Creo que en todo el camino que he transitado en la docencia hasta hoy, existieron y existen muchas vivencias que me dan lugar a construir diariamente diferentes estrategias, que me dan la posibilidad de tratar de encontrar una manera particular de educar y dejar mi propio sello en cada uno de los adolescentes con los que en algún momento compartí un aula. Percibo que la enseñanza no debe transformarse en algo rígido sino, que por el contrario, debe permitirnos situarnos en cada caso concreto, considerando cada grupo en particular y cada uno de los alumnos que se nos presentan día a día, año tras año. Uno va aprendiendo que el valor de ser docente es tratar de no dejar de ser uno mismo porque, en definitiva, educar es, sobre todo, aplicarse al cultivo de sí mismo junto al otro. Por eso cada uno elige su propio estilo para educar.



Cerrar los oídos y animarse

Liliana Hurt

Eran tiempos de maternidad y búsqueda de reemplazos más largos por el momento en que se encontraba mi vida. La necesidad de trabajar de aquello que me apasiona, la docencia, en épocas de precariedad laboral y crisis, con la ilusión de ofrecer a mi familia un futuro mejor era mi lucha cotidiana.

Así fue que a veinte días de ser mamá de mi tercer hijo, y confirmando la creencia popular de "que viene con un pan bajo el brazo", en 2007 en mi recorrido profesional aparece esta oportunidad, luego de haber trabajado en diferentes jardines en ámbitos urbanos y rurales. Me proponen trabajar en una escuela ubicada en un contexto "totalmente diferente" al que estaba acostumbrada.

Era un desafío muy importante, esta escuela era "diferente", se trataba de una institución ubicada en una comunidad aborigen, a más de sesenta kilómetros de la localidad en la que residía, lejos y aislada de todo.

¡Qué alegría, qué lejos!, ¿en qué voy?, ¿cómo será la sala? No faltaron colegas que hicieron su aporte *te vas a ir a trabajar con esa gente, y bueh... total, por más que les enseñen nunca aprenden, ¿no tenés miedo de enfermarte?* Con todas estas apreciaciones, me propuse "cerrar mis oídos" y me planteé ¿era realmente algo diferente? Las personas que habían tenido experiencia en esos lugares, ¿estaban en lo cierto con estas afirmaciones? Lo "desconocido" no era un impedimento para poner en práctica mi rol docente, no me asustaba esa cultura, hasta entonces desconocida. Algo en mi interior me impulsaba a ir, nada me detuvo, después de todo, era una escuela más, ¿Por qué a todos les parecía tan complicado?

Y emprendí este largo camino. Ese primer día, al llegar al edificio escolar me esperaba el director para llevarme hasta la "comunidad" ubicada a seis kilómetros de la escuela. Así descubrí mi sala. No era cualquier sala, era un salón con paredes de color gris y su techo de chapas, en el que había un largo tablón con caballetes pequeños y sillas chicas de diversos colores y gastadas por el paso del tiempo por otros niños de otras escuelas. Se iluminaba con la luz natural que ingresaba por sus ventanas y por un precario foco que colgaba desde las escasas instalaciones eléctricas. Desde el fondo provenía un profundo olor a humo que salía de la cocina a leña en la que cocinaban para los pequeños. En un rincón se observaba un viejo freezer, que días después entendí que era mi "armario". Nuevamente surgieron las dudas (¿podré enseñar acá?), mientras me planteaba otras miles de preguntas. La gente del lugar observaba desde lejos. Al sentirme contemplada en todos los aspectos con miradas silenciosas, desconfiadas e interrogantes, me preguntaba qué pensaban de esta persona que venía a instalarse en su lugar, ¿son realmente desconfiados?, ¿qué esperan de mí?

El director reunió al grupo de padres de los niños de nivel Inicial para presentar a la "nueva maestra". Cuando me cedió la palabra, se me hizo un nudo en la garganta. No sé por qué pero luego de saludar, lo primero que les dije fue *yo también soy mamá, y continué, sé que dejar sus nenas en manos de alguien que no conocen no es fácil, por eso les pido que me tengan confianza.* Sin obtener respuesta alguna, sentí una muda aceptación a través de sus miradas.

Pasaron meses y poco a poco iba conociendo a los niños, siempre acompañada de esas ojeadas reservadas por parte de la gente de la comunidad. Con el transcurso de los días iban animándose a integrarse con la nueva "señal", descubriendo costumbres, ideas, cultura, y tratando de lograr mi principal objetivo, "enseñar". Para ello necesité los aportes de los padres, abuelos, tíos, etc., los que poco a poco entablaron confianza. Reconozco que no fue fácil, pero luego de tres o cuatro meses ya tenía con quien compartir unos mates acompañados con torta asada, reflexionábamos juntos sobre la importancia de asistir a la escuela pudiendo reconocer lo útil que es para desempeñarse en la vida. Todavía recuerdo los primeros síntomas de seguridad que habían entablado conmigo, *¿por qué nosotros no tuvimos una maestra como usted?, cómo quisiera aprender a leer, como están aprendiendo las letras los chiquitos, cuando termine la escuela quisiera ser maestro como usted.*

Así empezaba a responderme todas esas dudas que se me habían planteado al principio y a desterrar los supuestos, los ya se sabe¹, a entender que si uno se propone que el niño aprenda, lo logra, más allá de la cultura, idioma, etc., teniendo en cuenta que ante todo hay un niño con posibilidades de aprender siempre que alguien esté dispuesto a enseñar.

Con el correr del tiempo fui descubriendo los tiempos y modos de aprender de cada niño, aplicando lo que en teoría debía dar resultados. Y de nuevo aparecían las preguntas sobre los que se decía de este tipo de comunidades, ¿dónde estaba la diferencia?, ¡son niños!, ¿a qué le llamaban una "educación diferente"?, ¿las personas que habían estado años anteriores a cargo de la educación de esa comunidad, qué es lo que pretendían, qué estrategias habían utilizado para lograr un aprendizaje significativo, lo habían hecho?

Al llegar el final del ciclo lectivo de ese año era la oportunidad de mostrar que lo que supuestamente sería tan difícil no lo fue. Nos preparamos para cosechar todo lo que habíamos logrado en este período. Preparamos nuestras carpetitas, escribimos nuestros nombres y el broche de oro: "el acto de fin de año", en el que participaríamos con un "numerito". Así fue. Ese día me convencí y les mostramos a todos los presentes todo lo que habíamos aprendido, observé con orgullo cada una de las acciones de mis niños, como también las expresiones de las personas que acudieron a la fiesta, principalmente los que llegaron expectantes para ver a "esa gente", tan diferente como todos los habían caratulado. Debo reconocer que se me cayeron algunas lágrimas, al ver a mis alumnos "brillar" ante el público, con sus caritas en alto, sin vergüenza, mostrando que ellos también podían y con mucha, mucha, mucha seguridad porque "su señal" estaba ahí, observándolos, festejándolos, brindándoles esa confianza que por mucho tiempo habían buscado y al fin la pudieron encontrar.



Carta abierta a mis ex alumnos

Javier Zenclussen

Aunque hayan transcurrido varios años, hace un buen tiempo que quiero comunicarme con ustedes. El hecho de madurar, intelectual y profesionalmente, me ha llevado a sentirme, de alguna manera, afligido por como percibieron las clases que tuvieron conmigo. Por diversas circunstancias, veo, saludo o tengo algún tipo de trato con muchos de ustedes de los que percibo afecto. Sin embargo, me preocupa que algunos Quizás piensen que no me interesaban, o simplemente, que no cumplí con sus expectativas. A todos ellos, de manera muy especial y honesta quiero, si corresponde, pedirles disculpas.

Debo reconocer el casi excesivo énfasis puesto en tratar de que absorbieran la mayor cantidad de contenidos. Ese énfasis puesto a veces a gritos, con poca paciencia, no porque dudara de su capacidad sino, por el contrario, porque la reconocía y quería que dieran lo máximo. Es necesario aclarar en mi defensa que pueden estar tranquilos, en mi accionar siempre hubo buena fe y una profunda preocupación por enseñarles todo lo posible y un poco más, no solo algunos contenidos que consideré importantes, sino también que tuvieran deseos de aprender otros y descubrir nuevos límites para superar.

Si bien no sirve para justificarme, quizás comprendan mi conducta si les cuento que pesaban algunos supuestos teóricos, algunas veces a nivel consciente, pero equivocados, que creo haber corregido; otras a nivel inconsciente, por lo que los hace más pesados aún, a la hora de llevar adelante mis clases. Estos supuestos están escondidos en la penumbra, en un costado de la imagen, solo el ojo del observador atento los puede detectar. Pero allí están, en el cuadro, disimulados entre las sombras, latentes, persistentes, traspasando mis clases.

El asunto es que la decisión de estudiar docencia en mi caso tiene la raíz en la profunda convicción de ayudar a desarrollar sus potencialidades en otras personas. También es cierto que la sociedad organiza instituciones encargadas de formar docentes. Esas instituciones responden a un poder que generalmente no está visible pero se manifiesta a través de las instituciones educativas y juega un papel muy importante en la formación de docentes. Este poder invisibiliza las desigualdades sociales, estimula la conservación de un orden injusto. Para ello necesita docentes enseñantes que prediquen un saber pensado y dedicado a una población que debe seguir semidormida que la realidad puede ser peor para no permitir imaginar que puede ser mejor, que adoctrinen docentes para que vuelquen la mayor cantidad de contenidos inconexos, para que los aprendientes siempre vean una parte de la compleja realidad. Enseñar, transmitir, llenar de conocimientos, son sinónimos que utiliza ese poder. Ese poder se encarga en nuestro país de desvalorizar las escuelas primarias y secundarias, de ofrecer una formación docente de tres o cuatro años pobre en materias humanísticas que puedan criticar o volver visible ese poder, de ofrecer bajos salarios y no brindar condiciones de trabajo. Para ello deja que se deterioren escuelas, las abarrotan de alumnos, etc. Es una paradoja, pero muchas veces ocurre que el docente nuevo que más ganas y compromiso tiene, termina siendo funcional a ese poder.

Estos son algunos de los atenuantes que puedo mencionar. Mis disculpas.

Al pasar algunos años, al revisar mi propia práctica docente, a la luz de varios cursos y muchos libros leídos es que pude entender que no se trata de enseñar, sino de favorecer el aprendizaje, que el docente no es quien desde un pedestal enseña la verdad, sino que es el que camina al lado del alumno guiándolo en el proceso, que la distancia profesional es una mentira de maestros temerosos, que el no saber y aprenderlo con el alumno no es una debilidad, por el contrario, es un sendero maravilloso por el cual todos deberíamos tener la posibilidad de transitar. Que es un requisito importante, sobre todo para los primeros aprendizajes, una relación afectiva con los alumnos. Que el aprendizaje es una decisión interna, que los docentes debemos incansablemente proponer pero que no podemos imponer, que es mucho más valioso destacar los aciertos que marcar o corregir los errores, que el alumno no es un nombre en el registro sino un ser maravilloso al que debemos estimular a desarrollarse en todos los sentidos posibles.

El haber comprendido todo esto es lo que me motivó a escribirles y pedirles disculpas si corresponde. Si sirve, quiero contarles que hoy muy rara vez levanto la voz o pierdo la paciencia.

Pd.: A todos les quiero hacer llegar un abrazo afectuoso, esperando que hayan logrado desarrollar todo su potencial y que sean felices o se encuentren luchando para ello.



Capítulo II

Escribir para elaborar / leer para pensar

La experiencia de narrar en el marco de la formación docente

Marta Badala

Teníamos un problema en el seminario de Integración y Síntesis de 3º del profesorado de formación docente de EGB 1 y 2, cátedra que comparto con Mónica Comabella. ¿Cómo lograr que integren contenidos aprendidos, analicen sus propias acciones, compartan la experiencia de elaborar propuestas de intervención y escriban un texto personal y auténtico? Quizás parezcan demasiados propósitos, pero en eso consiste el espacio y realmente nos cuestionábamos sobre lo que hacíamos y... ¡no nos gustaba!

Después de haber probado distintas formas (en el transcurso de distintos períodos) nos encontramos que las producciones eran verdaderas copias, y aún las reflexiones producidas en las clases presenciales no se veían reflejadas en los trabajos finales.

Esta situación, que nos resultaba preocupante y por momento bastante angustiada, nos movilizaba a buscar nuevas propuestas. Realmente no recuerdo como llegó a mí una bibliografía sobre narrativa. La lectura nos permitió conocer y valorar las experiencias de narrar en la práctica docente. Entonces pensamos la posibilidad de hacerlo con nuestros alumnos del profesorado.

Sin embargo, ¿era posible enseñar formas sin vivir nosotras mismas la experiencia?, ¿era posible enseñar a narrar sin narrar nosotras?, ¿deberíamos esperar a hacer la experiencia de narrar para después hacerlo con las alumnas? Decidimos convertir el seminario en un espacio de intercambio reflexivo que produzca relatos pedagógicos sobre la construcción de propuestas didácticas. Construíamos nuestra narrativa sobre como producir una situación para que otros narren.

Los primeros pasos fueron organizar la propuesta para los alumnos: material teórico, tiempos, problemáticas sobre las cuales narrar. Aquí las tensiones de pensar las acciones empezaron a surgir, como también la complementariedad. ¿Tendríamos que ordenar y pautar cada clase, cada momento, cada situación o permitir que las situaciones surjan de manera libre y espontánea? ¡Qué ironía! Esta situación que resolvemos conceptualmente y enseñamos a diario se convirtió en un dilema. Trabajar juntas, cada una con su impronta y su singularidad en la organización de la clase nos permitió darle forma a un espacio de escritura y reflexión.

¿Sobre qué tema narrar?, ¿cómo hacer que los alumnos puedan cuestionarse aspectos de la intervención que son problemáticos para nosotros y para ellos naturales?

Estábamos y estamos aún preocupadas por los procesos de lectoescritura en la escuela, la producción y comprensión de textos, creemos que nuestras alumnas enseñan a leer y escribir sin poder ellas escribir. Desde allí partimos, los alumnos debían registrar situaciones áulicas de intervención en distintas áreas mientras hacían su residencia y en el seminario escribir relatos sobre las mismas para analizar su valor en los procesos de alfabetización integral Sabíamos que si bien la escritura es un proceso individual, las narraciones se transformarían en una producción conjunta, *en historia con sentido*.

De mi parte la lectura fue casi frenética, indecisión al momento de seleccionar material ¿Cuánto debe leer un alumno para "entender"? Quisiera poder medirlo en metros, kilos, litros

(si fuera posible). Si el sentido de la intervención era la experiencia de los alumnos y no la exposición de contenidos, ¿cuánto contenido hace falta para revisarlas?, ¿cómo saber cuando conocen los fundamentos para poder producir?, ¿es ese el recorrido a hacer, primero "saber" para después hacer? Los momentos de incertidumbre frente a la clase me siguen acompañando después de tantos años. Quizás la percepción a priori e inmediata de la complejidad del acontecimiento haga inevitable esta sensación.

Seleccionamos material sobre lectoescritura, narrativa, estudios sobre el pensamiento de los docentes y la importancia de reflexionar sobre los supuestos de las prácticas.

En una de las primeras clases, cuando se les plantea la propuesta para el trabajo del año, una alumna dice *¡Bien! vamos a reflexionar y con eso ¿qué vamos a hacer? Siempre reflexionamos pero ¿qué pasa con eso?*

Esta pregunta expone, entre otras cuestiones posibles, la relación entre la teoría y la práctica en la formación docente, *plantea la impotencia e irrelevancia de los discursos en relación con lo que lo futuros docentes piensan, hacen y terminan siendo de verdad*¹. Este requerimiento de esta alumna es una constante y una problemática repetida, que se refuerza en las primeras incursiones en las escuelas. Entre los institutos y las escuelas existe diversidad de perspectivas sobre el conocimiento que forma un docente y la relación de la teoría con las prácticas, entendidas ellas, simplemente como aplicaciones de la teoría. Sin embargo, nosotras creemos que

Para que la teoría de la educación llegue a tener alguna vez sentido para el profesorado, deberá ser concebida como una simple dimensión más dentro de una relación vivida, siempre inmersa en el día a día de la enseñanza y siempre sometida a reinterpretación, frente a condiciones cambiantes, teorizar constituye un proceso de reflexión sobre la propia experiencia con el propósito de convertirse en autor de la misma, la teoría reconceptualizada interrumpe las presuposiciones aceptadas sobre la enseñanzas, permitiendo que exigencias del mundo vivo del aula cobren una profundidad y una complejidad que respeten la condición humana.²

El convencimiento de que no hay práctica, ni siquiera la más espontánea que no implique ciertos saberes y supuestos acerca del aprendizaje, de lo que se debe y puede hacer, estaba en la base de las propuestas que hacíamos a los alumnos pero que también aparecía para mí con mucha mayor claridad. Varias razones nos mantenían en la propuesta.

La primera es la idea de experiencia como suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio.³

Otra de las ideas es la manera de entender el conocimiento que se enseña. Este toma formas propias por la manera de la presentación, por la estructura de la transmisión y por el modo de participación de los alumnos *los contenidos se redefinen en su presentación, el conocimiento en el aula está transformado por la manera en que se transmite y las actividades que realizan los alumnos para su aprendizaje*. La organización de la instrucción tiene un significado que produce un nuevo contenido.

También el aprendizaje entendido como "cambio duradero transferible a nuevas situaciones

1 Hargreaves, Andy, "La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar", en *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas*, Amorrortu, Buenos Aires, 1999, pág.107.

2 Kincheloe, Joe, "Hacia una revisión crítica del pensamiento docente", en *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria Pedagógica*, Módulo I, Octaedro Ediciones, Barcelona, 2001, pág.42.

3 Larrosa, Jorge, *Entre las lenguas*, Laertes, Barcelona, 2003, pág.168.

4 Camilloni, Alicia, *El saber didáctico*, Paidós, Buenos Aires, 2007, pág. 106.

como consecuencia de la práctica realizada” nos animaba a continuar en la oferta. La situación de “vivir la experiencia de narrar”, de “aprender con otros” y del “intercambio comunicativo” era la práctica y el modo de transmitir que estábamos tratando de producir como medio para formar docentes.

Las preguntas acompañaban las incertidumbres ¿cuál es el rol del docente que forma a futuros docentes?, ¿cuál es la estructura de la clase de nivel terciario en la formación docente? Frente al cuestionamiento de los alumnos mi pregunta ¿cómo afectaría esta experiencia en sus prácticas docentes, en su identidad profesional?

En esta enseñanza me estaba implicando, debía aprender “a dar clase dando clase”. Esta situación era diferente a otras, la experiencia implicaba hacer consciente y centrar la atención en mis propios procesos que se hacían públicos al momento de ser escritos. Este compromiso por deconstruir los esquemas cognitivos generalizados y reconceptualizar el conocimiento práctico. La intervención docente, esa delgada línea entre “lazar y no dejar perder”⁵ era “mi intervención” y surgía paradójica. La intervención es palabra, comunicación, pero ahora más que nunca “estoy yo” en esa palabra.

Pero la clase diaria estaba allí, había que resolverla. Ahora percibía que lo que hacía “analizar lo que piensan cuando actúan quienes enseñan”, era lo que le pedía a mis alumnas, y ellas recién empezaban, aún no habían aprendido el oficio y yo las obligaba a mirarse, a analizarse y a contar.

La problemática de la enseñanza es la clase en su transcurrir, ese acontecimiento imposible de acotar y delimitar, momento en que un grupo de personas se encuentran en un intercambio comunicativo para aprender algo. El aula es un espacio enmarañado y complejo, sujeto a variables internas, personales, grupales y sociales, cargada de significaciones, motivaciones e intereses, y para ese escenario preparamos a los docentes, para la resolución de problemas prácticos, para reconstruir teoría, decidir y actuar.

Enseñar la práctica docente es enseñar la organización de la clase, preparar para prever las actividades y recursos que promuevan aprendizajes, para saber actuar en la contingencia y la unicidad de cada situación, para la toma de decisiones en el contexto incierto de la clase. Como dice Jackson,

La tarea de enseñar supone mucho más que definir los objetivos del currículum y desplazarse rápidamente hacia ellos [...] la enseñanza es un proceso oportunista, ni el profesor ni sus alumnos pueden prever con certeza alguna lo que sucederá después. Los planes se desvían continuamente y emergen siempre oportunidades para el logro de propósitos educativos.

Es decir, ni el profesor ni sus alumnos pueden prever con certeza alguna lo que sucederá después. Los planes se desvían continuamente y emergen siempre oportunidades para el logro de propósitos educativos.⁶

La tendencia a resolver la urgencia con propuestas tecnicistas, con procedimientos y propuestas didácticas predefinidas, con experiencias planificadas rigurosamente, nos surgía de manera constante por la ansiedad que producía la situación de incertidumbre. Era también un reclamo de los alumnos, necesitaban y reclamaban ¿cómo se enseña?, ¿qué hago primero y qué hago después? Este reclamo ¿es sólo de los alumnos? o ¿representa también mi necesidad de control y de los docentes en general? Sin lugar a dudas, y aún siendo una obviedad, la

⁵ Expresión que hice mía sin saber con exactitud si así la dijeron, por la claridad de la representación.

⁶ Camilloni, Alicia, ob. cit., pág. 105.

idea de que los alumnos repitan lo que el docente ha dicho da certeza de aprendizaje, y es el fundamento de la mayoría de las prácticas escolares que se resisten a cualquier modificación impuesta y hasta algunas espontáneas y bienintencionadas.

Desde una racionalidad técnica, que permanece en nuestras escuelas, es necesario el dominio de la teoría para su aplicación en la práctica. Sin embargo, los docentes no actúan en la resolución práctica con aplicación de principios. Resuelven los problemas con acciones espontáneas, intuitivas, con conocimientos prácticos producto de su propia experiencia, en la cual participan la formación académica y las tradiciones compartidas. Las explicaciones técnicas que conciben la acción docente como la realización de un plan diseñado son de escaso valor en las intervenciones docentes en tiempo real y en los contextos complejos de la vida del aula. Quizás deberíamos revisar en la formación, se repiten conceptos definiendo la intervención y la enseñanza sin considerar en profundidad las propuestas de las didácticas que en la mayoría de las veces se limitan a su aspecto más normativo e instrumental.

En los primeros momentos, la lectura del material teórico no planteó demasiadas dificultades porque el procedimiento y la estructura de la clase eran conocidos por los alumnos y por nosotras: leer, exponer, resolver dudas sobre la comprensión del texto. Avanzando en el tiempo empezamos a compartir los registros de cada una de las actividades que las alumnas hacían en su residencia y en ellos debíamos centrar la mirada sobre la intervención.

Lo que los alumnos aportaban refería de manera significativa a lo que a ellos les pasaba. Sus emociones, sus temores y sus alegrías en las relaciones con los niños o entre ellos, la preocupación generalizada y los temores de los que se preparan para ser docentes giran alrededor de las interrelaciones personales. Los relatos daban poca cuenta del proceso de la clase y, cuando se intentaba centrar sobre eso, la respuesta era la descripción del plan de trabajo, el relato de cada una de las actividades.

Por supuesto que es imposible separar ambas dimensiones, narrar la experiencia supone rescatar las personales, pero el desafío era poder encontrar los aspectos personales de intercambio en relación a la comunicación didáctica, es decir *el encuentro de personas que no se han elegido para compartir y que deben compartir*, y donde ese encuentro no es espontáneo sino obligatorio y con un fin predeterminado, "aprender un contenido". Es encontrar la dimensión del encuentro en una situación de aprender en la escuela, considerar el mundo de los significados y las variables que median.

¿Cómo hacer para que en una intervención se descubra la dimensión del diálogo, del intercambio de significados y que eso no se limite a rescatar sólo los buenos modales, las palabras cariñosas e infantiles o la identificación personal con los alumnos? Nuestras alumnas repetían el contenido conceptual sobre aprendizaje y enseñanza pero no lo encontraban en sus prácticas.

La propuesta fue trabajar las preguntas y empezar por elaborar conjuntos de preguntas sobre los relatos propios y de los otros. Había que hacer un buzón de preguntas. Nosotras también elaborábamos para dirigir la atención a los aspectos de la intervención no registrados. Surgieron algunas dudas específicas sobre aspectos de los registros y otras más generales, posibles de realizar a cualquiera de las experiencias presentadas. En la puesta en común analizamos qué preguntaban, qué tipo de contestación habilitaba cada pregunta, qué niveles de interpretación favorecía y de qué manera facilitaba la reflexión sobre los fundamentos.

Las respuestas que surgían volvían a ser descriptivas de las situaciones sin abordar demasiado ni los fundamentos, ni los intercambios comunicativos de las clases. Se describía que pasó sin poder dar cuenta de las razones que determinan la elección de una propuesta, tampoco mostraban el andamiaje y mediación de la palabra del maestro.

Este tema era medular para nosotras. El aprendizaje escolar es la internalización de la cultura mediante la interacción con expertos, en la actividad conjunta de maestros y alumnos. Newman dice que

La zona de construcción media las comprensiones mutuas y tiene una direccionalidad proporcionada por la asimetría existente entre miembros más expertos y menos expertos y posibilitada por la flexibilidad en las interpretaciones que participantes más expertos y menos expertos puedan realizar.⁷

Los aprendizajes escolares están mediados por la comunicación, por la interacción verbal, en un espacio especial, el aula, las características de la comunicación que se establece, el tipo de preguntas, de explicaciones, de escucha y de respuesta del maestro pueden generar u obturar la construcción del conocimiento. Este intercambio no aparecía en los relatos.

En ese momento se hizo muy fuerte la necesidad de conocer procedimientos que permitieran “ver” el contexto de la clase. *La reflexión supone el dominio de instrumentos adecuados que permitan mirar la práctica, la observación pero también la recreación de nuevas prácticas y la utilización de recursos.* De alguna manera, empezó a surgir una relación entre teoría y práctica. Saber observar, realizar indicadores, establecer variables tenía sentido “hay que saber mirar”, debíamos encontrar indicadores que permitieran registrar otros aspectos, reconocer otras situaciones, revelar supuestos de las prácticas.

¿Cómo debería ser una propuesta didáctica que favorezca la alfabetización integral? Este interrogante se propuso a las alumnas para realizar un trabajo grupal que tenía como objetivo elaborar indicadores. A través de la exposición de cada grupo fuimos reconstruyendo textos y conceptos aprendidos en otros espacios, a partir de lo que aportaban, también pensamos y discutimos propuestas de intervención.

En esta situación sentimos que ese intercambio de significados entre quien aprende y quien enseña se había producido, sentimos una emoción cercana a la alegría. Algo en ese momento nos hacía pensar que nos habíamos entendido, que había salido bien. Ahora ellas debían revisar sus relatos y recordar su experiencia para rescatar lo que no había visto o dicho, para “nombrar” lo que había pasado.

Los alumnos reclamaban precisiones sobre el trabajo final, consignas concretas, demandaban una operatoria más lineal: trabajo práctico, evaluación y recorrido aprobado para la acreditación final. Si bien se habían escrito y compartido los criterios de evaluación y el encuadre del espacio, podría pensarse que la “apertura” propuesta creaba incertidumbre que no se limitó a los primeros días sino que acompañó distintos momentos del año. El desafío de nuestra intervención era entre crear condiciones o exponer un contenido, entre imposición y participación, entre andamiaje y autonomía. Creo que también estábamos intentando enseñar esa tensión y esa necesaria ansiedad, ¿es posible crear sin ella?, ¿es posible enseñar sin acercarse a la creación?, ¿es posible innovar y transformar sin cierta dosis de insatisfacción?

Empezaron a surgir registros donde se rescataban las acciones docentes, empezaron a constarse situaciones donde surgía el diálogo entre los niños y docentes, y junto a ello las posibles alternativas diferentes. El registro de los diálogos en la situación de clase permitió considerar el mundo de los significados, conectarse a las mediaciones producidas y suspender la visión instrumental de las prácticas.

Empezaron los textos escritos, a traer a cada encuentro un relato personal, un texto original, con otro vocabulario y otra gramática. Algunos más ricos que otros, con diversidad de profun-

7 Feldman, Daniel, *Ayudar a enseñar*, Aique, Buenos Aires, 2004, pág. 117.

8 Feldman, Daniel, *ídem*, pág. 119.

didad y de relaciones.

Ahora era posible decir algo, tenían algo que contar ¿no es eso lo que decimos que pasa con los procesos de escritura en los niños? La enseñanza de la lectoescritura basada en producción de sentido supone una constante en la comprensión y producción de textos que “dicen algo”, textos significativos que permiten expresar algo. Se olvida lo que se escribe si no es puesto en una situación real y para los docentes escribir debería incorporarse a las situaciones usuales del trabajo.

No puedo determinar qué aprendieron los alumnos, aprender en el sentido más profundo de la formación docente, es decir que *ser capaces de crear condiciones para que los otros aprendan*, desde el punto de vista formal, algunos de los objetivos se cumplieron. Habían podido compartir la experiencia de elaborar propuestas de intervención y habían escrito un texto personal y auténtico”. Sin embargo, habían pasado otras cosas. La experiencia me permitió reconocer que en las prácticas de enseñanza, el dominio de la acción es aleatorio, que la incertidumbre frente a la complejidad de la vida del aula promueve procesos creativos, que lo imprevisto corta la propuesta predeterminada y que la acción espontánea puede generar reflexión. Favoreció la creatividad, autonomía y un pensamiento apasionado. El trabajo había sido compartido, los fundamentos expuestos y la interacción una constante. Yo aprendí que como agente activo pude “hacer” dentro de estructuras y reglas burocráticas.⁹

Hasta aquí la narración, la experiencia aún está abierta para otros grupos y tiempos y el relato también.



⁹ La sobreregulación de los currículos –dice Habermas– conduce a fenómenos como la despersonalización, la inhibición de las innovaciones, la supresión de la responsabilidad, el inmovilismo, Bolívar, Antonio, “El lugar del centro escolar en la política curricular actual”, en *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria Pedagógica Módulo I*, pág 53.

Biografías escolares: las marcas de la escuela en los alumnos que aprenden a ser maestros

Verónica Rebaudino

La consigna parece sencilla: proponerle a mis alumnos ingresantes a la formación docente la escritura de su autobiografía escolar. Para mi sorpresa, les cuesta engancharse, se resisten desde distintos lugares con frases como profe, *no nos gusta escribir, no sé cómo hacerlo, no me acuerdo de nada, a mí en la escuela no me pasó nada importante y menos para escribirlo, mi biografía escolar... ¿para qué?*

Insisto, explico varias veces los fundamentos de la actividad. Como parte de la tarea de pensar la docencia, vamos a revisar nuestra trayectoria como alumnos, nuestros pasos por la escuela.

Me miran con cierta desconfianza. El grupo de alumnos con el que trabajo es ciertamente heterogéneo. Muchos recién egresados de las escuelas medias de la zona que no pudieron estudiar lo que eligieron por diversas razones (económicas fundamentalmente) y que todavía no están seguros de abrazar la profesión docente. Pocos varones. Algunas jóvenes adultas, madres en su mayoría, que quieren tener una profesión para tener un trabajo y no tener que depender de otros. Algunas mujeres maduras que quieren recomenzar a estudiar. Algunos egresados de la escuela media para adultos que retomaron los estudios y no quieren perder el espacio que tanto les ha costado ganar. Otros pocos que ingresaron a otras carreras y no pudieron con ese intento. Algunos que reconocen cierta vocación docente o, tal vez, un fuerte amor por los niños.

¡Cuántas historias de vida se entrecruzan en el aula! ¡Qué diversos son los caminos por los que cada uno de mis alumnos ha transitado para llegar hasta aquí! ¡Cuántos sentidos cobran la palabra escuela para cada uno de ellos! ¡Cuán diferentes son sus experiencias escolares!

Inevitablemente pienso en mi propia trayectoria escolar, me cuesta decidir si puedo permitirme compartir la experiencia. Temo inhibir sus relatos, parecer distante, distinta, "extranjera" en sus propios contextos.

Les propongo volver a una escuela de la que ya se han ido pero a la que están buscando regresar, no ya como alumnos, sino posicionados ahora en el lugar del que le toca enseñar.

Aparecen experiencias agradables, placenteras, anécdotas que nos hacen reír. Pero también aparecen experiencias de las otras, esas que avergüenzan, de las que es preferible callar u olvidar. Varios alumnos comentan que no la han pasado bien en la escuela, que les costó aprender, que han abandonado la escuela y que han vuelto a empezar, algunos varias veces, que para ellos la escuela era difícil, una "obligación", para algunos casi una tortura. Aparecen también las marcas del sufrimiento, de la humillación, de la marginalidad, de la pobreza, de la discriminación.

Un relato me resulta especialmente conmovedor. Una alumna comenta haber repetido de grado dos veces en su escolaridad primaria y el sufrimiento que esto le provocó en su infancia, marcando incluso su vida familiar. A pesar de esto, nos dice, *quiero ser maestra, aunque no sé si voy poder*. El momento es especialmente movilizador para toda la clase. En su rostro asoma la vergüenza y en su vergüenza aparece mi dolor. Ella, quizás, por poner en palabras sus tropie-

zos escolares y su miedo de fracasar frente a sus compañeros. Yo, por llevarla hasta ese lugar, con la incertidumbre de la respuesta, pero al mismo tiempo, con el compromiso de ofrecerle ahora otro lugar y otro sentido a su espacio para aprender.

La mayoría nos emocionamos. Temo que su confesión se transforme en una sentencia. Como docente me siento absolutamente desarmada para continuar. El límite entre los lugares que ocupamos en el aula se desdibuja y los supuestos teóricos que sostienen la actividad son insuficientes para contener-nos.

¿Cómo cuidar su intimidad sin descuidar su reflexión sobre su historia escolar?, ¿cómo facilitar su socialización sin provocar estigmas entre sus compañeros actuales?, ¿cómo trabajar con las representaciones sociales acerca del fracaso escolar? Me preguntó cómo podrá posicionarse como docente desde este lugar, cómo voy a trabajar yo para revertir estas imágenes. ¿Cómo ayudo a esta alumna a que asuma su historia escolar, no en código de fracaso, sino en clave de oportunidad? Me enfrento a mis propios temores y a mis propios prejuicios frente a este desafío.

Siento que mi alumna ha llegado a una especie de orilla y que está dispuesta a cruzar el agua. Creo que sabe lo que hay y lo que quiere encontrar del otro lado y que mi lugar es el de ayudarla a transitar ese camino elegido, a pesar de todo.

Esta joven que hoy quiere ser maestra tuvo un pasado escolar que invité a revelar, a manera de negativo fotográfico, para descubrir cuáles eran los puntos donde anuda su subjetividad a la hora de enseñar. En su relato aparecen figuras de maestros que la "marcaron" como "repitente", que no la ayudaban "porque total no iba a aprender", que "ni siquiera la miraban".

Las creencias de mis alumnos acerca de la escuela empiezan a temblar. Cuando los escucho, mis creencias también tambalean. Lo naturalizado empieza a cuestionarse. Estamos pensando nuevas cuestiones en torno a la práctica de los maestros, yo sigo pensando en la identidad y en la subjetividad de cada uno de mis alumnos.

Intento que ellos entiendan lo importante que pueden ser sus intervenciones pedagógicas en la vida de cada uno de sus alumnos. Quizás este es uno de los supuestos más fuertes que sostienen mi propia práctica. Quiero que se sepan con la fuerza de generar cambios, aún en lo pequeño, en lo cotidiano, reconociendo a sus alumnos como portadores de una voz y ofreciéndoles una oportunidad en la escuela, que en otros lugares no podrán encontrar.

Rescatamos la experiencia escolar pero no para quedarnos sólo en ella sino para encontrar sentidos que nos permitan seguir aprendiendo para enseñar, enseñar para seguir aprendiendo.

Para los alumnos fue una experiencia singular: la reconstrucción de su trayectoria escolar desde la memoria autobiográfica les permitió una mirada diferente hacia la escuela donde no solo escucharon sus voces sino que también fueron encontrándole nuevos sentidos al oficio de enseñar para el que se están preparando, redescubriendo con nuevas miradas ese universo tan particular que es la escuela.

Para mí fue una verdadera experiencia donde mi práctica docente fue interrogada e interpelada constantemente por las realidades y las subjetividades de "otros" que tensionaron mis supuestos y mis creencias. Escuchar sus historias de vida y de escuela me hizo descubrir a los alumnos en otra dimensión y se transformó en una especie de acto de filiación. Desde ese momento pasaron a ser "mis alumnos".



Más allá de un cuento

Silvana A. Moscariello

Desde siempre en mi vida hubo personas que me inspiraron, que me dieron fuerzas para seguir, que me aportaron, enriquecieron, entusiasmaron y movilizaron en la búsqueda y descubrimiento de mi propia forma, en el aprender a caminar. La historia que caminamos configura nuestras prácticas, nuestras vidas, nuestras escenas. Algunas de esas personas que resonaron de esta manera son amigos, familiares, compañeros de trabajo, como así también personas conocidas como José Saramago,

El viaje no acaba nunca. Sólo los viajeros acaban. El fin del viaje es simplemente el comienzo de otro. Es ver otra vez lo que ya ha sido visto, ver otra vez lo que ya se vio, ver en primavera lo que se vio en verano, ver el sol donde antes la lluvia caía, el trigo verde, la fruta madura, la piedra que cambió de lugar, la sombra que aquí no estaba. Es preciso volver a los pasos dados, para repetirlos y, para trazar caminos nuevos a su lado. Es preciso recomenzar el viaje... siempre.

Un viaje es un itinerario con algún sentido, con desplazamientos habilitantes a múltiples recorridos internos, iniciáticos, búsquedas para transformar lo que se va buscando, nuevas maneras de experimentar, de sentir, de ser y disfrutar de la aventura de vivir.

En el viaje de mi profesión, del doble turno, de idas y vueltas por las variadas, complejas y singulares escenas de los niveles Primario e Inicial, y todo lo que esto implica en el cuerpo y "más allá", realicé un reemplazo en la dirección de una institución de la periferia de la ciudad, una escuela aún "sin nombre" pero con ocho años caminados.

Un mediodía de uno de aquellos días recordé había visto un libro-álbum del relato de esa persona que en ocasiones me había inspirado, Saramago. Y fui en su búsqueda. No sé por qué aquel mediodía, uno entre tantos otros. La caja con el ejemplar también contenía el cortometraje de ese mismo texto, el único cuento que este autor escribió para niños: "La flor más grande del mundo". Me sentía muy feliz. Lo iban a poder ver los chicos esa misma tarde. Hacía muy poquito que se había adquirido un televisor y un DVD, y las docentes estaban ansiosas y comprometidas con todo lo que era color, emociones, mandalas¹, películas, y era bienvenido todo lo acorde a ese encuadre. Asimismo, se buscaban alternativas de literatura e imagen, ya que también se estaba organizando la biblioteca escolar.

Bajé del taxi emocionada por lo que traía. Como no había timbre y estaba cerrado por dentro, golpeé el portón. A esa hora del mediodía estaba la portera y el personal del comedor, porque

¹ Originariamente, la palabra sánscrita *mandala* significa círculo y es utilizado desde tiempos remotos por distintas culturas aunque tienen su origen en la India. Con este vocablo se designa todo tipo de imágenes organizadas alrededor de un punto central, que pueden contener múltiples formas geométricas y simbólicas. Los dibujos pueden ser muy complejos (como los pintados por los monjes tibetanos, ordenados según unas estrictas normas de composición y referidos a una tradición compleja), los rosetones de las catedrales, los calendarios solares mayas, o muy sencillos y naturales como un punto en el centro de un círculo, una flor abierta, el sol, una célula, una fruta o el tronco de un árbol cortado por la mitad, cristales de nieve, un remolino de agua, la forma de una telaraña. El ser humano ha creado imágenes centradas en todos los tiempos y en todos los lugares del planeta: decoración de utensilios prácticos y rituales, planos de templos y ciudades, figuras de baile, realizaciones técnicas como el reloj, la rueda o el molino.

era temprano para el inicio de la jornada del turno tarde. En ese momento vi que se acercaba por el cordón un chico de unos quince años, con las manos en los bolsillos. Pensé que me iba a decir *Seño ¿la viste a mi hermanita? o ¿ya llegó la seño de primer grado?* Pero no, *Dame todo*, dijo rotundamente. Y, antes de que pudiera reaccionar, un contundente puñetazo y me sentó en el suelo contra la pared de la escuela. Los golpes en la cabeza continuaron hasta hacerme sangrar. Fue un intervalo del tiempo en el que lo demás desaparece, un silencio envolvente y ensordecedor en que justamente, la escena se convierte en una imagen quieta, sin movimiento, punzante. ¡Era un niño, tenía la misma edad que uno de mis hijos! En sus ojos cegados, seguramente ni pudo notar que en el bolso que llevaba “sólo” tenía aquel cuento, que no pudo arrancarme porque lo único que hice fue aferrarme a él.

A veces suceden cosas inesperadas, no programadas, fuera de “los planes”. No sé cuánto pasó hasta que el portón se abrió. Terminó de golpearme, si la palabra terminar fuera la adecuada en este caso, y se escurrió “como vino”, con las manos en los bolsillos, lentamente. ¿Qué agregar?, ¿qué sostener?, ¿qué proponer?, ¿por qué hay niños que están perdiendo “su” infancia?, ¿dónde se diluyeron los derechos de la infancia que debe robar y mendigar?, ¿dónde han quedado los destellos de felicidad en aquellas miradas?, ¿de qué modo podríamos contribuir los educadores en la ampliación de los derechos de los niños?, ¿de qué manera podríamos enriquecer aquellos contenidos escritos y digitados en la currícula para que sirvan para una infancia más justa, para no silenciar, para estar mejor, para la transformación-liberación, para la vida misma?, ¿cuáles serán las marcas de esta infancia sin protección?, ¿qué pasa cuando estas situaciones nos dejan “sin piso”? Partiendo de la igualdad y teniendo en cuenta que el saber, el conocimiento, tienen capacidad emancipadora ¿cómo se podría trabajar en eso?, ¿cómo moverse en los territorios de las nuevas escenas de estos tiempos de injusticias y desamparo por la infancia?

Estuve de licencia, dolorida en cuerpo, pero lo más duradero era lo experimentado en el alma, lo que había visto en aquellos ojos, ojos de una infancia nada feliz, nada justa, arrebatada. *El viaje no acaba nunca* –recordé– *sólo los viajeros acaban*. Aunque algo abatida, extrañada y desanimada pensé que lo mejor era ponerse nuevamente en tarea y no paralizarse. Regresé entonces a mis trabajos de siempre, a la escuela y al jardín, intentando hacer menos profunda la marca de aquel mediodía y desde allí continuar pero no de la misma manera sino con el pensamiento de intentar que desde mi lugar pudiera ayudar a que mi hacer sirva para algo más que para cumplir con lo prescripto.

Después de ese tramo del camino no volví a ser la misma. Aprendí y tuve que reconstruir a aquella docente que entraba al aula con todo planificadito para darle lugar a una ignorancia fértil, para pensar a partir de lo que se presenta, a una manera más artesanal e inédita del hacer apoyada en la predisposición de estar más atenta al otro con más preguntas que respuestas.

Recomenzar en octubre aquel trabajo interrumpido a mediados de marzo era inusual y no había planificado formalmente, sólo tenía un “croquis” y la apuesta a seguir. Cuando uno apuesta, uno se sostiene, y lo hace confiando en que algo bueno puede ocurrir, a pesar de la incertidumbre que nos provoque cual sea el resultado “por-venir”. Cuando uno apuesta en este sentido, toma un riesgo, arriesgarse a educar, al *deseo de ser entre otros*. Arriesgarse, asomarse al vacío de lo desconocido, dar un salto, aventurarse, apasionándose a avanzar hacia aquello que nunca ha sido.

No recordaba los nombres de los alumnos, sí la mayoría de sus caras. Llevé conmigo “La flor más grande del mundo”, relato en el que el autor “invita” al lector/oyente a “hacer de esta historia otra más bonita”. Eso dio pasión para ponerme en tarea.

Desplegué entonces, en el transcurrir de los días, el material para probar con un andar explo-

ratorio, interesada por lo qué acontecería a partir de su "semilla", virando el horizonte no sólo en el peso de lo cognoscitivo puramente, sino en lo sensitivo, en el asombro, en el construir y deconstruir con los niños. Lo rico de un texto no es lo que dice sino lo que permite pensar, donde nos puede llevar, de qué manera nos interroga, nos hace sentir, nos potencia, nos activa. Lo interesante de un texto es su transformación, es convertirse en otro, otros textos.

A cuarto y quinto grado, tanto el libro-álbum como el cortometraje los atrapó. Surgieron distintas producciones textuales tales como instructivos para tener un mundo mejor; caligramas (poesías con forma), reflexiones acerca de la importancia de las "pequeñas acciones" y del modelo, positivo o negativo, que damos los adultos en pequeñas acciones. También se armaron guiones. La supresión del diálogo en el mismo propició la agudeza de otros aspectos de la percepción, lo que constituyó esa experiencia en singular y muy desmenuzada. Se socializó y compartió lo vivido en la institución (murales, pancartas) y con las familias mediante un libro de producciones escritas. Los alumnos mostraron en casa la historia en la web donde el cortometraje aparece y junto a padres, tíos, abuelos, amigos, elaboraron mensajes que "iban y venían" de la escuela al hogar. Escribieron cartas al autor que fueron publicadas en la página en honor a Saramago en la ciudad de Lisboa. Hubo gran entusiasmo con la propuesta y quedó pendiente para este año hacer un cortometraje.

En el transcurso de los días me preguntaba ¿cómo resuena en una persona lo sensitivo?, ¿puede lo sensitivo trans-formarse en conocimiento, trans-formarnos, de-formarnos, formarnos?, ¿podría ser lo sensible lo que nos haga "ver" en ese "intermedio" que a veces se descuida por la fidelidad a lo prescripto para "perdernos" en una dirección desconocida pero estando atentos a lo que pasa, a lo que nos pasa, a lo que les pasa realmente a los alumnos ante una propuesta?, ¿quiénes deberían explorarlo, el educador o los niños?, ¿podríamos acaso callarnos un poco, dejar de explicar tanto para detenernos a escuchar al otro y dejar andar la imaginación y el pensamiento se construya desde cada uno?

Posicionarnos como forasteros para mirar con perplejidad e interrogación el mundo, asumírnos como seres en constante aprendizaje, preparándonos siempre para pensar, siendo sensibles a la inquietud y no tanto en las certezas, cancelando la frontera entre lo que somos y sabemos, explorar en el propio pensamiento, prepararse para la vida y no para ganarse la vida. Un viaje en el que uno se deje seducir, afectar en y con el otro, mutando tal vez lo que creíamos saber o hacer, pensamientos estereotipados y pensados de antemano. Todo es cuestionable, todo tiene posibilidad de resignificación y por qué no, pensar que las cosas son así pero podrían ser de otra manera, abierta a un mundo rico en interrogantes, oxigenando el saber a través del asombro, lo posible e imposible. Quien no se vuelve extranjero no sabe de sí, no se visita, no se aventura, no hace travesía. *El vacío dentro de mí, y ante mí la sinceridad: es decir, por fin estoy vacío, y ante mí todo está abierto, con sus colores y formas, en su multiplicidad y unidad*, decía Peter Handke.²

¿Qué pasaría con los más pequeños, los alumnos de la sala de cuatro años del jardín? Realmente fue allí donde, Quizás por su corta edad donde más me conmoví. En distintos tiempos y espacios se "miraron" ambos formatos textuales. Al principio parecía que "no pasaba nada en ellos" pero poco a poco comenzaron a surgir preguntas, comentarios entre los subgrupos. Cabe aclarar que tanto en el jardín como en la escuela se trabaja con la dinámica de pequeños grupos donde se promueve centrarse en una tarea, el movimiento de roles, lo vincular, la comunicación y la cooperación.

Una tarde y con gran sorpresa, la "semilla" comenzó a tomar fuerza. Uno de los subgrupos al escuchar una música suave que venía desde el SUM donde se encontraba otra sala se

pararon y, entre risas, desplegaron con sus cuerpos el movimiento de la flor marchita y de cuando tomaba vida y se estiraba hacia el cielo con la ayuda del niño que con mucho esfuerzo cruzaba un bosque para traerle agua entre sus manos. Les pedí que contaran lo que estaba sucediendo y así lo hicieron ante todos sus compañeros, los cuales parecían “contagiarse”. Así se organizaron entre ellos, para que cada grupo representara diferentes fragmentos de la historia, agregándole sus propios matices. También se asociaron los distintos pasajes del cortometraje con un color determinado (sinestesia musical) así como se relacionaron palabras que los niños extraían de imágenes del relato (mariposas, papá, mamá, pájaros, sol, etc.) con sabores (sinestesia gustativa).

Fue así, entre el desprendimiento y las sospechas de mis certezas, en el juego abierto de los sentidos, en el hacer y des-hacer el texto, donde los lenguajes se entremezclaron, se entretejieron hilos de sensaciones e intercambios en nuevos textos, en nuevos tapices y transformaron la historia haciendo, entre todos, “nuestra propia historia”, haciendo de esa historia “otra más bonita”, como señala Saramago al terminar el cuento en la propuesta que le hace al lector.

No se trató de poner palabras al otro, de darle explicaciones, de conducir de la mano al alumno hacia y como uno puede desear. No se trató de hablar por él ni de hablarle del sentido del relato. Sí se intentó prestar los oídos, dar la mirada, abrir la palabra, escuchar la música, sentir, emocionarse, pensar de otra forma, despertar el corazón y orientar la tarea que día a día volvía a re-pensarse y enriquecerse, a renacer. *Lo sustancial del ser humano es estar continuamente renaciendo: Yendo, pues, hacia un inacabable nacimiento*, y siendo cada vez más singular y más libre. La educación, en ese proceso, es sustancial porque apoya esa búsqueda de libertad, ese encontrar el propio lugar. Educar será ante todo guiar al que empieza a vivir en esta su marcha responsable a través del tiempo. Educar será despertar o ayudar a que se despierte a la realidad en modo tal que la realidad no sumerja su ser, el que le es propio, ni lo oprima, ni se derrumbe sobre él.³

¿De qué se trata el encuentro con los niños en el aula?, ¿somos los educadores y los niños protagonistas del hacer institucional?, ¿miramos más allá de los diseños curriculares?, ¿qué saberes se privilegian en el currículum prescripto, cuáles en el hacer diario escolar?, ¿aparecen en ese hacer algunos saberes que no remiten a lo propuesto por los diseños?, ¿el rol del que enseña y el del que aprende son estáticos o alternantes?, ¿habilitamos realmente el pensar, los sentidos, las emociones?, ¿estamos realmente motivados con la tarea para “contagiar” al niño?, ¿utilizamos lo lúdico sólo como una técnica de “aprendizaje divertido” o como un hacer desafiante de lo estereotipado, dogmatizado e instituido?, ¿escuchamos realmente las voces del otro?, ¿nos paramos ante la tarea en una posición de una cierta proximidad-lejanía para permitir a los niños crear y transformarse, inventar sus “propios textos de vida”?

En general, la educación en general tiende al programa, en tanto que la vida nos solicita estrategia y, si es posible, la *serendipia*⁴, a caminar dando cabida a lo inesperado, a lo inédito, a que otra cosa suceda fuera de nuestros planes, para luego darle forma y enriquecer la travesía con los elementos y signos que van surgiendo.

En esta propuesta, que si bien estaba “pre-texteada” en ideas, y, si bien lo curricular puede

³ Zambrano, María, *Hacia un saber del alma*, Editorial Losada, Buenos Aires

⁴ Una historia que mezcla imaginación y tradición persa, cuenta que en la isla del Índico conocida como la antigua Ceilán y cuyo nombre oficial actual es Sri Lanka, existía un reino llamado Serendip, en el que vivían tres príncipes muy peculiares. El padre de estos tres príncipes preocupado por su formación integral y no sólo por el poder, decidió que éstos deberían consolidar sus aprendizajes a través viajes. En sus marchas, los príncipes encontraron que tenían el don del descubrimiento fortuito; gracias a su capacidad de observación, descubrían la solución a dilemas impensados. Todo esto quedó escrito en un relato anónimo que posteriormente leyó sir Horace Walpole (1754), a partir de lo cual inventó la palabra *serendipity*, que puede traducirse al español como “serendipia”. Este neologismo es utilizado hoy para denominar el modo en que se producen descubrimientos trascendentales, realizados gracias a un accidente o a una extraña casualidad. La posibilidad de encontrar cosas con un golpe de casualidad, que se mezcla con la sagacidad del científico, se ha concretado a lo largo de la historia de la ciencia en repetidas y diversas ocasiones.

establecer pautas de lo que se espera, se consideró fundamental lo que fluyó en la escena dando lugar a aprendizajes que impregnen cada acto creativo transformándolo en espacio de conocimiento. Posibilidades y no determinismo sobre el "qué" y el "cómo" enseñar, y es desde allí, "entre todos", desde y con la pluralidad de las voces y los pensares poder construir propuestas alternativas incorporando el misterio de lo que la razón sola no abarca para así poder transitar un nuevo sendero con los recién llegados, con los que hace tiempo que llegaron, con aquellos a quienes todavía no conocemos y están por venir, haciendo "letra nueva" sumándole el compromiso de "cuidar", "preservar", "atender" y "sostener" a la infancia.

Aprender es transformar la realidad, trans-formándome, quizás de-formándome, formándome rescatando la importancia del niño, "del otro", ya que sin ese otro, sin los otros, no se podría lograr. El vínculo no es secundario a los sujetos, uno no es y luego participa de los vínculos sino que los sujetos se hacen en los vínculos. Uno no va a los vínculos, los vínculos hacen ser. Necesitamos de un otro para encontrar sentidos.

La relación educativa implica un encuentro, casi por casualidad, de seres humanos que cruzan sus senderos, que se encuentran y se re-encuentran y es en ese andar de movimientos en donde se abren abanicos, se escucha el palpitar de la creación constante, desafiante, en un vuelo inacabado, re-trazado, donde una brújula imaginaria habilita quizás a los viajeros a orientarse. La brújula no es un rumbo pero sí nos da la posibilidad de elegirlo. En este recorrido, estar abiertos a todas las "pistas", desmovilizar los clichés y las certezas, escuchar la magia y las voces del encuentro, permitiéndose extrañarse, pensando la educación en ese andar con otros, en lo inédito del momento y en la escena de la vida donde todo es posible de otra manera.

¿Habrà forma de que todos los niños, los de cuerpos y almas dolientes de hambre y frío, los despojados de sus derechos, los que moran en la pobreza, los que están a la deriva o en cautiverio, los que roban para comer u olvidar fugándose entre drogas, como el niño de aquel mediodía en que bajé del taxi, puedan moverse de las sombras y la desigualdad social, puedan tener luminosidad de alegría y paz en sus ojos para, finalmente, ser sostenidos y construir dignamente su *flor más grande del mundo*?

Me parece interesante compartir la frase de Richard Bach que dice *No es el desafío lo que define quiénes somos ni qué somos capaces de ser, sino que por la manera de afrontar ese desafío podemos prender fuego a las ruinas o construir un camino, a través de ellas, paso a paso hacia la libertad.*



Seño, ¿qué es un gorrión?

Mercedes Peragallo

Para trabajar la interpretación de un texto, en segundo grado, elegí un cuento cuyo contenido argumental trataba sobre "El gorrión y el árbol". Era una gran comunidad de pajaritos que a la mañana trinaban alegrando nuestra llegada, pero que en algunos momentos nos aturdirían con sus cánticos. El techo de la escuela estaba poblado de nidos y pichones.

En los recreos los niños se regocijaban descubriendo huevos que caían como al descuido de sus desprolijos nidos de pajitas y algún pichón que en el inicio de su vuelo, se alimentaba de miguitas.

Esto me llevo a pensar que esta clase tendría frutos pedagógicos muy importantes, ya que los recursos estaban a nuestra disposición en el contexto escolar, por lo que elegí las actividades con gran esmero.

En esa ocasión nos visitaron la directora y la vicedirectora, quienes motivadas por las caritas expectantes de los alumnos, se quedaron a compartir la clase, dado que el clima que había generado esta temática era entusiasta y animado.

En una de las actividades, cuando los alumnos re-narraron el contenido argumental, contagiados por los saberes adquiridos en su vida cotidiana, todos aportaban sus vivencias personales aprovechando la oportunidad, dramatizando las secuencias, acompañados de gestos y algunos elementos representativos.

Es allí, en ese momento, donde observo con gran satisfacción que el interés se había apropiado de cada uno de los alumnos de una manera increíble, habiendo logrado los objetivos propuestos.

Para finalizar, en forma colectiva, los alumnos elaboraron una producción escrita en la pizarra, recreando el texto que incluía la técnica del diálogo.

Al concluir, los directivos se acercaron a expresarme con gran satisfacción que la dinámica de la clase se había desarrollado en un clima distendido, de confianza y alegría.

—¡Dibujamos, señorita!, ¡dibujamos! —se escuchó con expresiones de algarabía ensordecedoras en mis oídos.

Era la oportunidad de manifestar gráficamente sus emociones, ya que era una actividad que disfrutaban plenamente pudiendo volcar sus representaciones y afectos.

Mi gran sorpresa fue cuando se acerca Jorgito, cabizbajo, escondiendo su cabeza entre los hombros, con la mirada esquiva, tirándome de mi chaqueta con insistencia y en voz muy baja me susurra tímidamente:

—Seño, ¿qué es un gorrión?

Capítulo III

Huellas recíprocas

Maneras de mirar y entender el mundo que dejan huellas...

Valeria Rufanacht

Un día como tantos otros, estando inmersa en la cotidianidad escolar que acostumbran sus actores, hubo una escena, hasta entonces naturalizada por mí, que hizo que me detenga y observe la expresión de una niña que, acurrucada en un rincón, miraba sin comprender lo que sucedía a su alrededor. O quizás comprendía perfectamente, ya que la manifestación de su cuerpo expresaba y comunicaba que algo la incomodaba.

Ella estaba ahí, inmóvil, recostada en el vértice que delineaba una pared y el marco de la puerta en la entrada del salón de clases. La luz roja intermitente en los pasillos del edificio escolar había anunciado segundos antes que el tiempo de recreo había terminado.

La niña regresaba del momento recreativo sonriendo, interactuando con sus pares en lengua de señas hacia la sala. En ese momento dos adultos, personal de la escuela, la detienen, imponen sus miradas sobre ella e interactuando en lengua oral con gestos expresivos¹ comentan:

—Pobre... mirá como se vino vestida hoy, rojo, verde... un payaso.

—Y, bueno, qué querés, con la madre que tiene más no esperes.

—Vino hoy más temprano, me preguntó cuando la tiene que llevar a la de ciegos, estamos por terminar el año y todavía no sabe cuando le toca la de sordos y cuando la de ciegos.

Miradas que se cruzaban, gestos que mostraban un complejo sistema de vinculación, porque la niña sabía perfectamente que se hablaba de su persona aunque no se hubiera manejado el mismo código lingüístico. Sus ojos, detrás de unos anteojos importantes que además de la sordera marcaban una dificultad visual, estaban desorbitados. Su actitud postural, pero sobre todo su rostro, reflejaban la impronta (me animaría a decir que poco alentadora) que le devolvía el rostro y la mirada de los adultos en ese momento.

La frescura y alegría que la mostraban "grande", segura al regresar del recreo, ahora habían perdido altura, no encontraba donde pararse, ni taparse.

"Adentro, afuera", "para la de sordos, la de ciegos", "deficiente", "de zona vulnerable", "bien vestido", "mal vestido", "con muchos colores o con pocos", "limpio, sucio", clasificaciones, denominaciones que nos muestran la presencia de límites. Solo cuestión de límites naturalizados, pero que no son naturales.²

¿Qué será que los adultos esperan de esta niña, de esta madre?, ¿sabrán lo que esperan?, ¿cómo sentirá esta alumna de la escuela especial de sordos su experiencia escolar si la marca está puesta en aquello que padece, le falta o en su imposibilidad?, ¿el maestro oyente es diferente dentro de un aula, de una escuela donde todos los demás son sordos?

Creo que se hace necesario ampliar los perfiles de los sujetos de la educación y romper defi-

¹ Daniels Calmels se refiere aquellas acciones que tienen un sentido en la expresión y comunicación humana. El autor parte de la idea que la gestualidad se gesta, "se lleva consigo", en la medida que cobra sentido frente a otro.

² En lo personal adhiero a la convicción de otros autores de que no hay nada de naturaleza en los fracasos sociales y educativos, sino que los mismos son causados fundamentalmente por las condiciones materiales y simbólicas que están distribuidas en forma desigual en nuestras sociedades y escuelas

nitivamente "al del niño normalizado". ¿Cómo se nos aparecen aquellas personas que marcan una diferencia con nosotros?, ¿tenemos cuidado de no referirnos hacia ellos como si fueran los únicos portadores de diferencias? En realidad, cada vez estoy más convencida de que ella, él, ellos/ellas, no la portan, podemos reflexionar que las diferencias son el resultado de las relaciones de poder.

El otro "deficiente", "mal vestido", "con una madre que todavía no entiende", funciona como depositario de todos los males, como portador de las "fallas" sociales. Este tipo de pensamiento supone que la "pobreza" es del "pobre", la "violencia" del "violento", el "fracaso del alumno", "la deficiencia del deficiente".

También se hipotetiza sobre las tradiciones en los procesos de formación docente que operan con tanta fuerza que no permiten visualizar los efectos que produce esta forma de pensar.

¿Es posible poder pensar en una educación fundada sobre el reconocimiento de los derechos lingüísticos y culturales de los niños?

Constituye un desafío poder romper con los prejuicios que tanto lastiman y marcan la subjetividad de nuestros niños y niñas; las formas que usamos para aludir a los alumnos, a sus características y rasgos, tienen más sentido del que parecen tener, cumplen funciones que van más allá del intento por describirlos.

Intentando llegar a un final, no puedo dejar de señalar que a partir de ese momento nada fue igual para mí, variadas sensaciones y sentimientos me invadieron ese día. Sin lugar a dudas ya no fue como cualquier otro, quizás al decir de Jorge Larrosa, *se trate de abandonar la pretensión de que el mundo de los niños es el que nosotros sabemos que es, o el que nosotros le damos, o el camino hacia nuestro mundo.*



3 Tal vez se trate de abandonar, de una vez por todas, la pretensión de que los niños son nuestros. La pretensión de que el tiempo de los niños es el que nosotros creemos que es, o el que nosotros le damos, o el camino hacia nuestro tiempo. O la pretensión de que el mundo de los niños es el que nosotros sabemos que es, o el que nosotros le damos, o el camino hacia nuestro mundo. O la pretensión de que la vida de los niños es la que nosotros queremos que sea, o la que nosotros le damos, o el camino hacia nuestra vida. O la pretensión de que el pensamiento de los niños es el que nosotros pensamos que es, o el que les damos, o el principio de nuestro pensamiento. O la pretensión de que las palabras de los niños son las que nosotros decimos que son, o las que nosotros le damos, o el camino hacia nuestras palabras. Esas son las pretensiones de Herodes. Y eso no puede ser. Y es preciso crear una tradición diferente. Larrosa, Jorge, 2004.

El ojo del otro

Julia Debiasi

Al momento de decidir sobre la experiencia que volcaría en el papel, tomé conciencia de lo compleja que es nuestra práctica docente, de todas las dimensiones que aparecen en cada momento vivido, en cada experiencia que nos marca no sólo como profesionales, sino principalmente como personas.

A pesar de mi corta trayectoria como docente en los niveles Primario y Secundario, tengo en mi memoria muchos momentos que han dejado huellas imborrables y que se hacen presentes en todo momento e incluso hacen resonar recuerdos de mi propia escolaridad.

Revisando mentalmente mis experiencias significativas observé que el tema de la evaluación es recurrente en mi memoria. No solamente la evaluación que como docente hago a mis alumnos, sino también la que recibo por parte de muchos sujetos a la vez como compañeros, padres, los propios alumnos, directivos. En muchos casos ese permanente “ojo del otro” ha causado mucha tensión y ha obstaculizado el disfrute de mi tarea.

Hace poco tiempo tuve una experiencia que me ha hecho repensar la situación de ser evaluados permanentemente. Juan, un alumno de sexto grado, asistió a las instancias de apoyo en el mes de diciembre. Es un alumno que tuvo muchas dificultades en su escritura. Durante el año intenté varias estrategias para ayudarlo a mejorar sus producciones, pero sus avances no fueron suficientes y su promoción se vio comprometida. Juan asistió a las clases de apoyo con el objetivo de continuar reforzando sus producciones escritas. En esos encuentros no observé demasiados cambios. Me había imaginado que en pocas clases y a esa altura del año, no mostraría avances si no los había mostrado durante el año ¿Prejuicio o predicción?

El día de la prueba final, Juan se mostró contento porque decía haber estudiado y estaba seguro de aprobar. Realizó muy tranquilo su evaluación sin solicitar ayuda ni orientación alguna. Cuando me acercaba a ver su trabajo, él insistía en que iba muy bien y no necesitaba guía. Entregó muy contento su hoja. Me dispuse a leer su producción, convencida de que estaría mejor debido a la confianza que manifestaba. Pero el texto de Juan seguía siendo tan confuso como en las clases anteriores. Le propuse corregirlo. Aceptó y le devolví la hoja con algunas correcciones y las sugerencias dadas oralmente. Juan se tomó un rato para resolver las dificultades señaladas. Cuando entregó por segunda vez había cambiado totalmente el argumento y había elaborado otro tan confuso como el primero. Juan reflejó en su trabajo que no podía volver sobre sus escritos para mejorarlos, conducta que ya había mostrado durante las clases anteriores.

Su experiencia me llevó a cuestionar las estrategias de escritura que había aprendido durante mi formación y había usado con mis alumnos. El trabajo con borradores carecía de sentido para Juan. Revisar un texto para él era aun más difícil que hacer uno nuevo y volver a equivocarse. Tuve que decirle que su producción era confusa, que no alcanzaba para aprobar la evaluación. Se puso muy mal. Le dije que lo tomara como una oportunidad para aprender, pero él tenía muy en claro que una instancia de apoyo y una evaluación no era una oportunidad para aprender, sabía que no era ni más ni menos que una demostración más de sus dificultades.

Salió del aula y afuera lo esperaba su mamá. La abrazó muy fuerte y le dijo algo al oído.

La mamá entró al aula a hablar conmigo. Estaba furiosa con su hijo porque no había aprobado. Durante el año habíamos tenido otros encuentros donde le sugerí una consulta a un especialista para que evaluara las dificultades en la escritura, quizás como una alternativa frente a la incertidumbre que me generaba el hecho de no saber cómo ayudarlo. Pero la mamá siempre sostuvo que el problema de Juan era sólo "vagancia". Le pregunté qué le había dicho al oído y ella me respondió lo que yo sospechaba: *Me pidió perdón*. En ese momento me di cuenta lo que significaba para Juan una evaluación, el rol que ocupaban en su crecimiento esas pruebas que sólo le mostraban lo que era incapaz de hacer. Era evidente que la situación de evaluación le generaba mucha frustración y no tenía sentido para él, porque se disculpaba ante su mamá, quien también lo estaba evaluando.

¿Qué valor le damos a una evaluación?, ¿qué siente un alumno cuando hace una prueba?, ¿qué sentido tiene para ellos la evaluación?

Cuando volví a casa después de esa mañana agotadora, recordé mis experiencias como alumna. Me sentí un poco como Juan al recordar un día en mi jardín de infantes. Tenía cinco años y ese día la maestra propuso trabajar con papel carbónico. Antes de empezar el trabajo, la señorita, cuyo nombre no logro recordar como tampoco su rostro, había anticipado que tuviéramos cuidado con el papel porque si se movía el carbónico la copia saldría mal. Yo dibujé un perro. Me esmeré en no mover ni un milímetro las capas de papeles. Al separar las hojas me llevé una sorpresa: la cabeza de mi perro había quedado separada del resto del cuerpo. Al ver mi trabajo, la señorita comenzó a reírse de mi animal descabezado. Hasta hoy recuerdo su risa burlona. Tal vez para ella era gracioso pero para mí fue frustrante porque me había esmerado. Todavía no entiendo cómo fue que se movió el carbónico. Su evaluación me dejó una marca imborrable, jamás me gustó dibujar a partir de ese momento. No logro recordar ni el nombre ni la cara de mi maestra, pero la escena del dibujo permanece intacta en mi memoria. ¿Será que a Juan jamás le gustará escribir después de mis evaluaciones?

Rememorando mi experiencia me pongo en la piel de Juan, ¿qué sentirá cuando corrijo sus textos, aunque yo lo haga con respeto, confianza, y a veces hasta con humor? Entiendo que la evaluación es un momento crítico para los alumnos, lo es para mí aún hoy. Sigo pensando cómo hacer para evaluar a mis alumnos sin que eso sea una situación de frustración para ellos, sin dejar una marca negativa en sus memorias. ¿Existe alguna forma?, ¿es posible una evaluación constructiva?, ¿constructiva para quién?



De marcas y aprendizajes

Claudia Nuñez

Las historias escolares son particulares por el momento y los personajes que los protagonizan pero se convierten en comunes porque se repiten en el tiempo.

Esta es una de las que llamamos especiales por las características del grupo, de los cuales estamos acostumbrados a escuchar o decir frases como *Es el peor grupo de la escuela*, *No dan para más*, *Son lentos*, *Nada los motiva*, *Pobrecitos hay que comprender su situación* y otras más terribles aún que encasillan a los alumnos y dejan marcas o huellas a veces irreparables en su formación.

Y si de marcas en la infancia hablamos, es uno de esos grupos rotulados "especiales".

Cuando llegó el momento de la distribución de grados, nuestros directivos nos hablaron a mi compañera y a mí sobre la posibilidad de dar clases por áreas en 7° grado. Nuestra respuesta lógicamente fue negativa. En realidad las "excusas" fueron de lo más variadas desde *tenemos miedo a las reacciones*, *no vamos a controlarlos*, hasta *voy a embarazarme*. A pesar de todo nos convencieron. Después de una larga charla de la que rescaté la frase *depende de la actitud con la que asuman el trabajo y muestren delante de los niños*.

El grupo estaba formado en su mayoría varones. Muchos de ellos con sobre edad, entrando o transitando por la pre-adolescencia, y con todas las complicaciones que ello conlleva. Además, cada uno con sus historias personales que tal vez habían pesado a la hora de realizar un diagnóstico y caracterizarlos como un grupo especial. Estaban los que sufrían violencia familiar y la manifestaban en la escuela convirtiéndose en los "peores del grado" y los que tenían padres separados o peor aún abandonados por alguno de ellos y eran los "pobrecitos". También quienes sufrieron la pérdida de su mamá y esperaban recibir algo de lo que les faltaba en la escuela, o aquellos que reaccionaban y descargaban su furia y tristeza en los demás porque habían vivido hechos de violación en el ámbito familiar. Los casos de las pequeñas mamás que terminan la escuela y ya saben que su futuro serán los pañales y mamaderas. Historias que seguro se repiten en otras escuelas.

Comenzamos con mucha incertidumbre ya que la realidad no nos auguraba un buen año. Yo desarrollaba el área de lengua, como lo sigo haciendo en la actualidad, así que hice una selección de contenidos, busqué actividades motivadoras y seleccioné textos, todo acorde a sus "características".

La preocupación hizo que dedicáramos más tiempo y atención a este grupo. Así fue como poco a poco comenzaron a demostrar interés y entusiasmo en lo que trabajaban. No entendía entonces, por qué se los había caracterizado de esa forma, porque si bien eran chicos con dificultades bastaba con decir *¡Qué bien trabajaste, vos podés!* y lográbamos buenos resultados.

Entonces, comencé simplemente a charlar con ellos sobre el valor del estudio, la importancia de superarse cada día. A pesar de recibir respuestas como *Total no voy a seguir estudiando*, *Yo no voy a dar*, *¿Para qué me sirve?*, continuaba estimulándolos. Fue así como me di cuenta del valor de las palabras, el peso a la hora de formar o cambiar una actitud.

Me pregunté qué les había sucedido en su paso por la escuela. No sé si las características

influyeron en el proceso de aprendizaje pero los rótulos y las marcas que recibieron seguro jugaron un papel muy importante en la formación de su autoestima, de la cual también fui partícipe.

No sé si logré dejar alguna marca positiva en alguno de ellos, pero si estoy segura que aprendí que no hay que juzgar sino que aprender a conocer, a vivir cada momento y sacar lo mejor de cada uno.

Ellos fueron especiales para mí, porque me dejaron una enseñanza de vida y aún hoy cuando nos encontramos manifiestan querer volver a nuestra escuela. Creo que eso es signo de haberles brindado lo que necesitaban: comprensión, escucha, llamada de atención a tiempo, afecto.

Hoy con veinte años de antigüedad, me siento cada vez más segura de haber elegido esta carrera porque es la única donde se aprende cada día algo nuevo, pero a la vez demanda una gran generosidad. Uno debe brindarse por completo, no guardarse nada y seguramente se sentirá una enorme satisfacción



Juntos

Analía Romero

A lo largo de la vida en la escuela estamos en contacto con diferentes grupos: de compañeros, de padres, de alumnos de un grado u otro, de cada turno, grandes o reducidos, mis alumnos (*mis chicos*); los peores, los mejores, los de allá, los de acá; los chicos que no van ni para atrás ni para adelante (a la vista de algunos), los de alumnos que podrían ser mejores pero que por fulanito/a están estancados; los que se invaden de lentitud, de apatía y de la falta de motivación de aquel chico/a con dificultades de aprendizaje, los que contra viento y marea alcanzan grandes logros y nos dan inmensas satisfacciones, los que te hacen ser egoísta porque no los querés soltar más. Grupos, grupos y grupos. Y, entre ellos, nosotros, los docentes a cargo de cada uno de ellos, tratando de hacer y dar lo mejor.

En la escuela hubo un grupo de alumnos que dejó huellas. En realidad, todos dejan huellas de una u otra manera, pero al que voy a referirme es muy especial, constituido por niños y niñas con diferentes realidades sociales, intereses, recursos. Muchos de ellos con una bajísima autoestima, era muy frecuente escucharlos decir *yo no sé, a mí no me sale nada, no puedo, sin siquiera intentarlo*. Alumnos con situaciones familiares complejas (padres separados, abandono de hogar por parte de las madres, huérfanos, hijos de madres solteras), cito esto no con el fin de colocar algún adjetivo al grupo, sino porque al analizar la situación familiar de cada niño me permitió entender sus diferentes actitudes. Ese mismo chico que era afectuoso, respetuoso, tolerante, en cuestión de segundos actuaba con violencia y rechazo, ya sea con sus pares o con el personal. Ese niño que un día llegaba lleno de ganas de aprender, investigar, indagar, explorar, a la clase siguiente ni siquiera escribía la fecha en su carpeta.

Ellos estuvieron en la escuela, fueron parte de la historia escolar, egresaron de la escuela y más de una vez me pregunté *¿qué les pasó en el camino a estos chicos?, ¿será que no hice bien las cosas?, ¿en qué me equivoqué?, ¿fue mi culpa o la de otra persona?* A veces es más cómodo culpar a los demás.

No fue fácil escuchar en varias oportunidades que los chicos de este grado reunían los requisitos para que ningún docente quisiera darles clases, que era imposible enseñarles, que siempre había algún conflicto que resolver, que se perdía tiempo hablándoles y no se conseguía nada, que sólo dos o tres podrían llegar a lograr cosas importantes en sus vidas y tantas otras cosas. Fue así como fui su docente durante un año y medio. Un grupo de alumnos con muchos prejuicios, que estaban marcados y de alguna manera yo los estaba prejuzgando y rotulando por todo lo oído, sin aún conocerlos, llenándome de interrogantes, de incertidumbre y hasta de temor.

Transité los primeros días con todo eso. No era fácil pero tampoco imposible y esos chicos tenían la misma oportunidad de educarse como todos y la misma posibilidad de recibir afecto y contención, estaban ahí esperando algo de mí. Estaban ahí llenándome de reclamos, ignorándome, muchas veces diciéndome cosas muy duras, algunos se dirigían cual si fuesen abogados, sorprendiéndome con su manera de hablar, (sorpresa que se disipaba al oír hablar a sus padres). Y de a ratos dándome todo su afecto, su cariño, demostrándome respeto y

hasta admiración. Así transcurrieron nuestros días juntos, entre idas y venidas, entre enredos y desenredos, entre el aula y la dirección, entre charlas con los chicos y los padres, entre clases interrumpidas para solucionar algún conflicto. Es en este último aspecto donde surge mi inquietud y preocupación de no poder brindarles el tiempo suficiente a que asimilen e incorporen los contenidos propios de cada año, replanteándome mi tarea docente, creyendo que no estaba haciendo bien las cosas porque no alcanzaría a desarrollar los contenidos seleccionados para el año, porque no se cumplirían las expectativas planteadas. Pero no caía en la cuenta que durante las charlas, los consejos y los momentos compartidos íbamos afianzando nuestra relación, íbamos aprendiendo juntos, íbamos dejando huellas unos en otros. Recién me di cuenta de esto al observar a los chicos actuar con responsabilidad y entusiasmo en los actos escolares, al emprender la puesta de una obra de títeres en la que escribieron el guión, confeccionaron los títeres y la escenografía. Cuando al año siguiente nos cruzábamos en los recreos y me pedían que volviera a ser "su seño", cuando al entrar al aula en el que estaban con otra maestra me saludaban con mucho respeto y cariño. Observar esto y muchas otras cosas que serían interminables de describir, me hizo descubrir que vale la pena alentar a nuestros alumnos, ponernos "*junto*" a ellos, no adelante ni atrás. Hace que no nos olvidemos que nosotros también fuimos alumnos y que siempre podemos aprender de los chicos, los colegas, las familias de los niños y de todas las personas que encontramos a lo largo de esta profesión.

Este grupo no fue el primero ni el último, no fue el mejor ni el peor. Hubo y habrá muchos grupos de alumnos, y todos me dejaron y dejarán alguna huella. Ojalá a todos pueda dejarle alguna mínima marca positiva porque sé que debo seguir proponiéndome estar *junto* a mis alumnos, nunca adelante ni detrás, mirando al otro y poniendo en disponibilidad los prejuicios que pudieran existir de un lado u otro para que con el correr del tiempo y las vivencias podamos revisarlos.



Entre vivencias

Sirley Lardone

Mirar, pero mirar hacia adentro, hacia la interioridad de maestro es una tarea de titanes. Es bucear y emerger por sobre los sentimientos, emociones, recuerdos para encontrarse. Dar espacio a las pulsiones que marcan cada acto de nuestra vida y retrotrae indefectiblemente a la infancia, a los años de escuela.

Década de 1960. Aquel comienzo en el preescolar agitó mis lagrimales. Había terminado con mi libertad, el alejamiento por interminables horas de mis padres. Fin de las correrías por la tarde al aire libre entre frondosos árboles y amplísimo patio. Un espacio todo para mí que lo dominaba y me dominaba. Casi ni atesoro el paso por la sala de cinco años, sino fuese por una pequeña libreta-cuadernillo conservada a pesar del paso del tiempo.

Los primeros años de la escolaridad primaria estuvieron signados por una gran apatía y desinterés. El miedo, otro factor desencadenante de las tímidas casi nulas participaciones orales espontáneas. Desde siempre, la maestra de cada grado que me acompañó produjo en mí respeto asociado al temor. Es verdad, debido a la estatura el último banco era mi ubicación en el aula. Recuerdo que ese territorio brindaba privacidad, escondite. Allí estaba segura. Y se me desmoronaban las paredes cuando alguna maestra me interrogaba *a ver Sirley, pasá al frente a leer La bicicleta trotamundos o decime la tabla del siete de memoria*. Aquí comenzaba el conflicto, aunque a veces acompañado por un reto, al no saber la respuesta, o una mirada inquietante al no leer como la señorita quería: *al frente, en voz bien alta, levantando la cabeza en cada punto y buena entonación en las oraciones con signos de pregunta y de admiración*.

En la mayoría de las oportunidades al quedar expuesta ante los compañeros, era tal el grado de nerviosismo que no me permitía responder. La cara palidecía, el estómago generaba un gran vacío, pesado y como si esto fuera poco, se retorció. Sin habla, sorda y con una gran laguna mental. Aún hoy, algunas de esas vivencias rasgan mi memoria y cosquillean en el estómago, no por la respuesta que no di sino por la poderosa actitud del maestro. Habiéndose caído el cerco, hasta el más mínimo gesto llegaba como elemento punzante al mundo emocional. Volver a levantar cada ladrillo de esta pared, pesaba y ¡cuánto! Soportaban la fuerza imperceptible de las miradas y risas burlonas de los compañeros.

Así fue el devenir por la escuela primaria, con muchos docentes, directivos y porteros “mandonistas”, en que las prácticas de los primeros quedaban reducidas a la mera enseñanza de los contenidos de cada área. Probablemente en mi interioridad, a la espera de una mirada que reconociera el esfuerzo, la reformulación a una pregunta, que para la mayoría estaba clara y sobrentendida, no lo era en mi caso. Esta relación con los conocimientos a enseñar estuvo signada por la utilización de pocos recursos, técnicas puramente memorísticas y tiempos demasiado breves para la interiorización de los conocimientos, desarrollados año a año como recetas. Aún así, las emociones perduran y enlazan nombres de maestros, libros de lecturas, actos escolares, juegos y recreos. Es aquí donde vuelvo siempre agradecida porque nunca me fui definitivamente.

El paso del tiempo ubicó a aquellos momentos lejanos en la memoria y en el corazón. Con

suaves pinceladas jugó como un pintor con las luces y sombras de lo vivido, esfumando aquellas escenas que no quiero recordar e imprimiendo fuerza a nombres de algunos maestros y a los efectos que hoy en día perduran. No era necesario que el maestro hablara, su sola presencia ya encaminaba al saber, aprendía. Maestros que, como dice Daniel Penca, marcaron presencia en la clase entera y en cada individuo en particular, presencia física, intelectual y mental. Y ellos dejaron huellas.

Peter Hoeg dice *el tiempo también es un ámbito dentro del lenguaje, como un paisaje, allá donde uno se dirige cuando intenta comprender, sobre todo, aquellas partes del mundo que tienen que ver con su transformación.*

Haber vislumbrado en la labor docente el medio para desarrollarme profesional, social y económicamente parecía impensado. ¿Qué momentos o escenas me acercaron a reconocer esta profesión como decisiva? Todo lo vivido no deja de ser circunstancias del pasado enmarcado en un tiempo de políticas educativas, culturas singulares y un acto resuelto totalmente libre "puertas adentro". Abrió un camino propio por sobre los caminos trazados en los distintos niveles de escolaridad, con expectativas personales y proyectos. De hecho, había girado la posición del observador en esta triangulación. Ya no era la alumna sino la maestra. Y el mayor de los retos, aún lo sigue siendo, integrar el acto político de enseñanza con el conocimiento, la razón y la intuición, los recuerdos y la sensibilidad. Dura lucha de la psiquis. Tan movilizante como los ojitos de aquella alumna de sexto grado. Ese año la recibimos con la docente paralela con todas las etiquetas imaginables (pienso en los sucesivos años de escolaridad, ¿con qué marcas me habrá recibido cada educador?). Un fracaso. Y un zoquete a decir de Pennac. Todo un desafío para ambas.

Una familia agobiada por constantes desilusiones, enojos reiterados hacia los maestros, las actividades programadas, las tareas, las evaluaciones. La niña sumisa, me parece verla. Cada vez que mis ojos hacían un recorrido por cada niño del grupo la encontraba en ese penúltimo banco al lado del gran ventanal yéndose con el viento de la mañana, entre las hojas del imponente "siempre verde" o recostada casi sobre la mesita con la mirada fija en mí. Tímidamente manifestaba prestar atención y entender, pero sus ojos delataban otra realidad. Interrogaban de manera silenciosa cada explicación.

Ante este panorama, con mi compañera tuvimos que analizar e interrogarnos sobre lo que debíamos trabajar para no repetir errores, juicios, concepciones, comportamientos. Situadas en el camino de la mejora, el replanteo apuntó a la motivación, los métodos de trabajo, la forma de evaluar, los recursos didácticos, el clima de aprendizaje y por sobre todo las relaciones y coordinación entre las docentes de la niña y del grupo, como forma de mostrar un frente con actitudes comunes.

El elogio y el aliento (no cargados de sentimentalismo) fueron estímulos tan agradables y motivadores que desandaron caminos de angustia y desaprobación.

Muchas veces recorro mental y emocionalmente aquellas historias vividas. Vuelvo sobre esos tiempos y episodios, lejanos o históricamente recientes y todas estas palabras no alcanzan para agradecer a maestros, alumnos, directivos, porque ellos fueron y son capaces de enriquecerme con experiencias y de enseñarme lo que los libros no contienen.



La moral en las instituciones

Alicia Nalli

La práctica, que llena de trazos y trazas nuestra historia, deja huellas que forman parte de nuestro currículum y también de nuestra historia personal. Ser docente viene marcando *mí quien soy* desde hace ya casi tres décadas. Lo que aprendí y lo que enseñé, pero sobre todo, aquello que aprendí.

Haciendo memoria descubro que, justamente, la variedad de roles desde los que actué (alumna, maestra, directivo) en distintas instituciones (zonas rurales, ciudades y barrios marginales, de distintas categorías) es lo que me ha ayudado a ver algo más allá de los problemas de enseñanza y de aprendizaje: la dificultad en las relaciones humanas.

Al menos, lo que creo es que este es un tema relegado cuando en realidad lo encontré y encuentro como primero y fundamental. Los vínculos terminan siendo desencadenantes y muchas veces las causas principales de los lamentos educativos. Algunos lo presentan como consecuencia pero personalmente creo que son el problema, un factor de conflicto importante que está atravesando a toda la sociedad y, por lo tanto, también a lo escolar.

Hubo una escuela en particular que me hizo reflexionar mucho sobre este tema. Una institución que me mostró que leer y escribir, sumar y restar, son tan importantes como lo es poder dialogar, tener la capacidad de escucharse y trabajar juntos.

Primero la conocí de oído. Nadie se privó de opinar al respecto, lo que sólo aumentó mi ansiedad. Era difícil ignorar todas las advertencias y malos presagios augurados. Sin embargo, entre temeraria y testaruda, optimista y decidida, acepté el reto de intentar ayudar a esta institución que contaba con los archivos llenos de denuncias, expedientes y actas, donde todo parecía hablar de malas intenciones, falta de respeto, corrupción, despilfarro de lo público y mal uso del poder.

Al tiempo, llegó el momento del primer encuentro. El camino parecía una extensión de los mitos que me habían creado sobre lo que iba a encontrar luego: largo y desolado, con puentes endebles y el horizonte vacío.

La escuela quedaba en un pueblo muy chico del interior de la provincia. Para mi sorpresa y alivio, el recibimiento fue bueno. El primer recorrido fue, a pesar de lo mismo, suficiente para desencadenar una larga serie de sucesos, enredados y desprolijos, que desnudaron la conflictividad tan afamada.

Los grados más chicos me parecieron alegres y activos, con ganas de participar, pero en un grupo de los niños más grandes surgió una pregunta que me dejó sin respuesta. Más tarde, los adultos ensayaron distintas justificaciones, tal vez valederas, lo que no podía borrar el hecho de haber involucrado a sus propios hijos y alumnos como portadores de conflictos de adultos.

Difícil es referirse a lo mismo sin especificar lo sucedido, para no exponer a nadie. Basta con decir que dentro de una problemática donde estaban implicadas ilusiones de alumnos sobre un proyecto, los más perjudicados terminaron siendo justamente ellos, los que nada tenían que ver.

Continuando mi recorrido, conocí a un maestro. Sus alumnos eran alarmantemente calla-

dos, parecían temerosos, muy distintos de los más pequeños, aunque tal vez algunos fueran hermanos de aquellos que tanto reían y seguramente compartieran muchos momentos fuera del aula.

Con el tiempo tuve muchos encuentros con este mismo personaje, quien siempre se manejaba con dichos agraviantes y con una actitud que no permitía dialogar. No cumplía con formalidades que hacen al hecho escolar y son indispensables para la organización institucional, desafiaba a las autoridades y confrontaba con todo aquel que se le oponía. Aquí pude ver lo dañino y peligroso que es para una institución el individualismo.

En el comedor escolar, la historia continuaba. Se escuchaban más quejas y malestar. Además del olor a comida recién hecha, se podía sentir el agotamiento general. Todos pedían que alguien tomara medidas, ya que de esa manera era imposible trabajar. Esto último tenía que ver con lo central del conflicto: la escuela venía de décadas de sumarios y reorganizaciones, denuncias entre docentes, directivos y hasta alumnos.

Todo parecía resquebrajado, todo lazo roto. La institución se tambaleaba ya que no había normas claras y abundaban las discusiones, mientras el consenso y la cooperación eran situaciones idílicas de las que ya no se tenía memoria.

A este escenario un tanto caótico, se siguieron sumando actores. Hasta el comisario del pueblo y los medios de comunicación hicieron acto de presencia.

Así fui descubriendo en mi práctica y confirmando lo que decían los libros, sobre cómo lo educativo era atravesado por las fuerzas de diferentes grupos sociales, quienes aprovechaban este instrumento para sumar poder. Lo que nadie parecía ver era cómo esto iba desdibujando el rol de la escuela, tergiversando sus fines y perjudicando a los alumnos.

Mi capacidad de asombro fue puesta a prueba. Me puse a pensar en la crisis social y el deterioro general de las organizaciones, lo que conlleva el movimiento arbitrario de valores según las circunstancias y las conveniencias de algunos pocos que actúan ignorando el bien común. La consecuencia de esto es el ejercicio de una moral falsa, definida por intereses personales en pos de satisfacer los deseos particulares. Por supuesto que este problema general no puede pasar desapercibido en el mundo de lo escolar. Reconocer la inmoralidad sería imposible si se prescindiera absolutamente de un sentido de lo que debe ser. Todo lo perverso se hace visible porque hay principios, valores e ideas rectos que aún subsisten.

Además, permanecer en la mera reflexión, sería igualmente reprochable que ser partícipes de lo corrupto. Frente a esta realidad, caer en la desesperanza es lo más peligroso porque impide el quehacer constructivo frente a lo destructivo. Es necesario formar redes, construir puentes con otras instituciones. Por supuesto, para fomentar esto, resulta necesario que los gestores sean líderes éticos, ya que el liderazgo moral comienza con líderes morales. Los mensajes deben transmitirse no sólo en el decir, sino también en el hacer.

No existen recetas ni soluciones mágicas o instantáneas, pero se debe tener presente que cada cual, en su cada cómo, tiene la posibilidad de iniciar un "efecto mariposa", ser principio u origen de un proceso que provoque que el sistema evolucione en formas completamente diferentes, a través de una mínima variación en las condiciones iniciales.

Mi experiencia con esta escuela es un capítulo aún sin cerrar de la que, a pesar de lo expresado, debo rescatar todo lo que aprendí y lo que seguramente seguiré aprendiendo.

Huellas, trazas y trazos... experiencias, escribir, contarlas, es una manera de sentirnos acompañados, enriquecernos mutuamente y darnos fuerzas. Somos los educadores los que tenemos el privilegio de estar en un lugar clave para colaborar con el cambio.

Teoría y práctica

Mirta B. Rolón

Al comenzar a escribir no puedo dejar de pensar y agradecer esta posibilidad que se nos da a los docentes de poder expresarnos desde lo cotidiano.

Por convicción y por mi experiencia pienso que la capacitación es sumamente importante aunque, más de una vez he asistido a cursos de perfeccionamiento y al retirarme luego de una o varias jornadas extenuantes me he quedado con la sensación de no entender para qué fui.

En cambio, esta sensación no la padecí en aquellos encuentros donde, luego de ofrecer sus conocimientos el o los disertantes, se daba un espacio para que los docentes asistentes confrontáramos nuestra tarea diaria con los temas desarrollados durante la jornada, donde se nos permitía comprobar que las teorías cobraban sentido a la luz de la labor cotidiana.

Esta introducción no es con el fin de "criticar" aquellos espacios que me dejaban esa sensación de "vacío" porque en definitiva es experiencia y como tal todo sirve para crecer. El sentido que quiero dar es el opuesto, es decir, el de revalorizar esas experiencias que nos permitían "comprobar", como si hiciera falta, al confrontarlas con las teorías, que no estábamos "errados" en lo que hacíamos.

Aunque suene un poco soberbia, esta afirmación es una realidad porque los que abrazamos esta profesión por vocación sabemos conscientemente que nuestra tarea se nutre del intercambio con los alumnos, con los colegas, con los superiores y que ese intercambio que produce modificaciones en el pensar y en el actuar, que nos va orientando en la toma de decisiones a su vez se nutre de nuestra formación profesional y conforma lo que llamamos "experiencia".

Después de veinte años de docente me permito concluir que la "experiencia", la "cotidianidad" es el verdadero sustento, lo que le da el sentido a las construcciones teóricas más elaboradas.

El poder atender y resolver cada situación, ya sea para dar un consejo, un estímulo o una reprimenda en el momento adecuado, es lo que en lo más íntimo de mí ser le otorga el verdadero sentido a mi trabajo.

Esta afirmación se sustenta además en mi experiencia como alumna de la escuela primaria porque es gracias a las "huellas" que mis *maestras* dejaron en mí que siempre supe que quería ser eso, una maestra. Y cuando digo *maestras* incluyo a todas, desde la directora, con sus consejos atinados, hasta a aquella maestra de cuarto grado que nos la habían pintado como un "ogro" y que luego resultó ser la de los conceptos más claros y directos que recuerdo de un adulto en mi infancia.

Este bagaje, junto con mi formación como docente, es lo que me impulsa, antes como maestra y hoy como directora, al estar en contacto con los diferentes grupos de alumnos, a querer conocerlos, acompañarlos, comprenderlos, contenerlos, orientarlos, verlos crecer hasta que se despiden de la escuela.

Y entonces luego, al reencontrarlos en la calle y sentir el reconocimiento a la labor a través del saludo respetuoso, puedo tener la prueba más fehaciente de que se ha dejado "huella".

El verlos "grandes", comprometidos con el estudio, con el trabajo o con la familia formada

reconforta. Mucho más si un día vuelven como padres y acompañan la labor desde ese rol.

Vuelvo al principio, es importante, fundamental la capacitación, la lectura de los especialistas en educación, porque hace a la profesionalización, pero sólo cobra sentido si soy capaz de dimensionar cuánto vale o significa una acción mía en el aquí y el ahora con mis alumnos. La actitud y la palabra precisa en el momento adecuado pueden hacer la diferencia en mis alumnos como personas.



Reflexionemos para encontrarnos en nuestras prácticas pedagógicas

Marisa S. Frenzi

Transitar por la senda de pensar me produce cierta situación de incomodidad y ansiedad. La incertidumbre comienza a filtrarse al no saber si podré superar lo anecdótico, lo aparente.

El obstáculo aparece inherente y preexistente al intento de la reflexión como impidiendo el recorrido.

Intentaré tomar los obstáculos que aparezcan como una incitación a superar y lograr comprender aquello que dejó y deja "huella" en mí.

Muchas veces me encontré frente a situaciones que me resultan difíciles de describir por estar impregnadas de profundas emociones, sentimientos y percepciones que movilizaron las estructuras más internas de mi ser. Ponerles palabras es otorgarles significaciones. Es el fruto de pensar y pensarse junto a la adversidad y la diversidad.

La infancia demanda ser mirada, escuchada, cuidada.

Los discursos empobrecidos, sedientos de ricas palabras y expresiones pero cargados de profundos significados me impactaron con fuerza en el transcurso del acto pedagógico.

La experiencia de sentirme atravesada por la incertidumbre, la inquietud, el desasosiego, las certezas inexplicables de lo siniestro, provocaron estados de angustia y desconcierto desplazando la mirada dirigida hacia el quehacer propiamente dicho de la tarea docente virando con rumbo desconocido.

¿Había otra cosa que atender?

Muchas fueron las palabras, las frases, las situaciones envueltas de gestos, miradas, suspiros, inspiraciones profundas y espiraciones liberadoras que me llevaron a detener la marcha frenética y multi-demandada.

La violencia estaba allí. El pequeño o pequeña dañado, con huellas imborrables, marcando el límite entre la vida y la muerte tomando forma de cuerpo en cada niño/niña que anda errante, sin rumbo por el camino de la vida que seguro no eligió seguir sino que le fue mostrado e impuesto por la propia realidad, sin opción.

¿Cómo empezar?, ¿cómo escribir aquello que perforó el oído y estremeció mis ojos provocando estupor?, ¿cómo pensar la práctica pedagógica en medio de una tormenta de sensaciones y experiencias que movilizaron conceptos arraigados, que me permitieron, no sólo reflexionar sobre categorías discursivas y estigmas sociales, sino que también abrieron senderos en los caminos pedagógicos, movieron engranajes idénticos a través del tiempo que marchaban a otras velocidades; y habilitar a niños repitentes, estigmatizados, golpeados por las situaciones más violentas a enfrentarse al aprendizaje munidos del antídoto contra el fracaso escolar?

No sé por qué resuenan en mi mente las palabras más tristes, pero sí sé, que a partir de escuchar, ver y observar y no dejar pasar como algo más de lo que está casi naturalizado ante nuestros ojos, algo se corrió dando lugar a nuevas experiencias que dejaron su marca en la rutina escolar.

Yo no encuentro un lugar en el mundo. Me voy a subir arriba de un edificio bien alto y me voy

a tirar. No pude reaccionar. ¡Cuánto en tan pocas palabras! Sólo atiné a abrazarlo y apretarlo contra mí. ¿Qué decir?, ¿qué preguntar?, ¿qué lugar le podía ofrecer?

Fue mi culpa. Me lo merezco. Mi papá tiene razón, me porté mal y por eso me puso de rodillas en el piso un tiempo largo antes de venir a la escuela.

Yo no tengo nada. Hoy no tengo nada y tengo hambre. Me duele la panza.

La marca en el cuello era muy roja, los dedos en la cara hasta su oreja también. Intentaba taparse con el gorro del buzo a pesar del calor. Le escuché decir *Me caí y había una sogá.*

Siempre llegaba temprano a la escuela y era el último en irse. El gesto de dolor que reflejaba su carita cuando la remera le tocaba su cuerpo alertó mi atención. La quemadura atravesaba su pecho y gran parte del abdomen. Nunca había visto algo así. No pude sacarle las palabras que me contaran sobre su herida. No quiso, no pudo ponerle palabras a aquella situación que silenció su lenguaje (su mamá le había tirado agua hirviendo).

No podía entender la inquietud de sus quejas, el golpe de enojo sobre su banco ante un error al copiar, el zapateo, eran una constante antes de la merienda. Apaciguada la sensación de hambre la calma se apoderaba de él.

Primera hora de clase. Primer grado. No dijo nada y su necesidad fisiológica se hizo visible a los demás. El abandono de su familia también. Nadie, a pesar de la comunicación del suceso, se hizo presente para auxiliarla, protegerla.

El novio de mi hermana es un asesino de chicos [...] Yo vi cuando le pegó el tiro en la cabeza y vino la policía.

Ayer no vine porque fui a visitar a mi hermano. Su hermano tiene diecinueve años y está en la cárcel por asesinato y heridas graves en el rostro de una mujer con un cuchillo, entre otras cosas.

Yo, a veces, no quiero hacer la tarea y mi mamá me ata en la silla y me pega con el cinto.

Mi mamá le pega a mi papá casi siempre los domingos. Lo araña todo en la cara. Mi hermanita llora. Yo no...

Yo voy a cuidar autos así me compro el libro. ¿Quién lo cuida de él?

Pleno invierno. Cuando llego a mi casa tomo té frío porque mi mamá no tiene gas en la cocina.

Los dibujos hablan, y muchas veces dicen más que sus propias palabras. Son indicadores de violencia, de situaciones de vida. La desesperación se refleja en el papel. Las imágenes, reveladas a través de los dibujos, disparan condiciones encapsuladas dentro de sus cabezas. En los trazos artísticos, la violencia se manifiesta silenciosa. Aparece el delineamiento de los ojos humanos, vacíos y blancos, expresando un cuerpo invadido de profundos sufrimientos padecidos solitariamente y con sus pares como espejos de su propia realidad. Expresó simbólicamente

en el dibujo a dos personas de distinto sexo en un encuentro sexual. Todos se reían al verla. Otros se asombraban, otros no entendían. Ante el abandono de su madre, su tío, el encargado de "cuidarlo", abusaba sexualmente de él.

El juego también constituye un puente que nos invita a atravesarlo y descubrir situaciones que narran conductas que pueden predecir estados de violencia y entender que está pasando. Tenía la costumbre de bajarle los pantalones a sus compañeros y tocarlos. También se bajaba sus pantalones para mostrar los genitales. La queja era casi cotidiana. Con sus escasos ocho años, miraba pornografía por Internet.

Sólo sabía jugar a pura reacción. La ira lo dominaba de tal manera que los golpes eran lo único que conocía para expresar su descontento u opinión contraria. Sobresalía por sus actos agresivos hacia sus compañeros. Era un torbellino de patadas, cachetadas y puñetes. La mirada intimidaba. Su mamá le pegaba con un caño en la espalda.

Otras veces me encontré con caritas sollozantes, miradas al suelo y ninguna palabra que viniera en auxilio. La implosión interior podía sentirse. ¿Por qué decir lo que no se quiere ni oír?, ¿por qué hablar sobre lo que no se quiere saber?, ¿qué encierra ese silencio?, ¿caerán en esas lágrimas las ilusiones del futuro?

En el intercambio diario que transitamos juntos podemos ver a sujetos invadidos por situaciones que alimentan agresiones que luego explotan haciéndose visibles en las actitudes más próximas al borde del precipicio. ¿Qué los sostiene para no desplomarse al vacío de la vida, al asedio de la "nada" en donde no hay donde apoyarse para transitar la vida con seguridad?

Las experiencias de riesgo, el maltrato, la violencia simbólica, los actos violentos hacia su integridad, la droga, las armas, el abandono, la desprotección, el rechazo, nos hablan de niños y niñas armando sus vidas fragmentadas.

¿Desde dónde construí mi subjetividad? La niña que fui, ¿tiene que ver con esta niñez? La familia que me educó fue un referente sólido, con adultos presentes, con figuras de autoridad. La escuela tenía mucho para dar y mostrar. Nos sentíamos seguros, contenidos, mirados.

Hoy estamos en presencia de otros adultos, otra escuela, otros chicos y de otras concepciones de familia que en numerosas ocasiones no se asemejan al ideal plasmado en muchos de los que fuimos formados en el siglo XX.

¿Qué ideal de familia tenemos internalizada? Las figuras de autoridad, ¿no nacen en el seno familiar?, ¿hoy podemos seguir sosteniendo el concepto familia que conocemos?, ¿seguir diciendo mamá, papá?, ¿qué cambió?, ¿los chicos nacen en familias teniendo en cuenta mi noción de familia, o es de otra manera?, ¿de qué hablamos cuando hablamos de familia?

Pasan por mi mente la idea de protección, cuidado, valores, referentes, portadora de esquemas que operan como mediadores entre el adentro y el afuera, donante de identificaciones, emplazamiento de ley.

¿Qué registro existe en cada uno de nosotros que recorreremos hoy las escuelas sobre la "ley" que permite delimitar nuestro accionar?

La familia tradicional ofrecía un espacio de estabilidad y de inscripción filial. Como matriz subjetiva, como célula básica de la sociedad se desenlazó. La crisis económica, social y política plantea un escenario diferente. Estamos ante nuevos modelos de lazos y relaciones familiares, otros formatos vinculares y con un desvanecimiento de los representantes de autoridad simbólica dejando espacios libres y desprotección. La familia, ¿derramó su contenido?

El niño o la niña forma su personalidad a partir de una realidad que lo marca desde las ca-

rencias, desde las necesidades, la falta de límites de un otro que responde con violencia, que lo deja sin recursos emocionales para afrontar la realidad todos los días.

¿Desde aquí constituyen su subjetividad?, ¿desde la desprotección, desde la ausencia de patrones de autoridad, de límites que marquen fronteras entre la norma, lo permitido y lo vedado en un terreno vacío de significaciones?, ¿miramos con ojos desconcertados a los niños y niñas jóvenes excluidos de nuestra noción de protección?, ¿qué dio lugar a la violencia en las escuelas?, ¿qué nos distrajo favoreciendo su aparición?

Habitamos el mundo porque lo podemos nombrar, porque habitamos la casa de la lengua. Se han naturalizado preconceptos, prejuicios y representaciones que nos anudan a categorías discursivas negativas direccionando nuestras prácticas pedagógicas.

A menudo se escuchan, a menudo, expresiones que descalifican a los alumnos que concurren a las escuelas, invalidándolos por su condición de pobres o por el lugar donde viven. Montándonos sobre los aspectos subjetivos cargados de negatividad sólo se pueden ver aspectos que marcan distancia, que separan y diferencian.

¿Distancia de quién?, ¿diferencia en relación a quién o a qué?, ¿de mí?, ¿de los chicos y chicas que tienen que ver con mi universo simbólico?

También la violencia está aquí. Desde la concepción previa que tengo del otro. ¿Por qué?, ¿por qué no es lo esperado?

Estos llegan a la hora que quieren. ¿Qué podés esperar de estos chicos? Vienen porque hay comedor, no valoran nada. Los mandan por el subsidio, nada más. ¡Conformate con que aprendan hasta el cien y escriban unas cuantas palabras en imprenta! No saben ni hablar. Mucho no podés pedir. Los padres ni vienen, no les importa. Son hijos del rigor. Están todo el día en la calles, se drogan.

Envueltos en una gran resignación, ¿Nos resistimos a pensar y predecimos el futuro escolar bajo estos estigmas?

El interlocutor perdió terreno debilitando el acto pedagógico. Las situaciones disruptivas carecen de decodificaciones haciendo imprescindible poner en marcha procesos de pensamiento.

Educación, escuela, autoridad, ley, identidad no operan por separado, están entrelazadas junto a los sujetos sujetados por el lenguaje, a las palabras. Palabras que connotan significaciones.

¿Se están cuestionando categorías discursivas que antes eran impensables?, ¿nos sentimos vulnerables ante la ausencia de límites que favorezcan morigerar la violencia?, ¿se abrió la puerta de la horda primitiva?, ¿la pulsión de muerte circula sin límite y la agresión recorre la sociedad debilitándola, destruyéndola?

Las normas y las reglas internas parecen estar escondidas y las acciones sin enjuiciamiento para que sean acordes a la organización social. Las relaciones vinculares entre pares aparecen anestesiadas ante el dolor del otro. ¿Es por esto que destruyen?, ¿por qué?, ¿estamos con lógicas diferentes ante lo que sucede y lo que esperamos que suceda?

A partir de estas consideraciones me pregunto qué lugar ocupo. ¿Aquí, allá?, ¿hay algo que divide a los sujetos en lugares y posiciones diferentes?

En ocasiones hacemos referencia a entornos amenazantes. ¿Estos entornos son amenazantes para mí, para nosotros, nosotras?, ¿y con nosotros?, ¿estamos tan atónitos ante la realidad que no podemos pensar? El desgano y el desinterés de la comunidad educativa, ¿son reactivos ante el cuerpo extraño e invasor?

Muchas veces la escuela sigue sosteniendo rutinas en entornos disruptivos. Aparece para

cumplir con su mandato. Está simbolizada de otro modo, con algunas acciones vacías de contenido. Los sujetos están en inseguridad permanente y necesitan "el lugar" social valorizado y a la escuela en ese lugar más seguro. ¿Cómo hacer ante tanta adversidad?, ¿cómo dar luz a la oscuridad si el sol no llega a la zona abismal?

Es necesario dejar de hablar y ponerse a pensar. Pensar en la educación, con la escuela y para la escuela. Desestructurar concepciones, cuestionar y cuestionarse con el fin de romper con lo establecido para instituir nuevos desafíos que congreguen a caminar sin crispación ni culpas con el fin de reestablecer significantes y sentido a la experiencia escolar.

Se hace necesario agregar la pulsión de vida a la que desagrega para "pensar" que la educación es de "todos" y no sólo para algunos.

Pensar en una escuela que asegure la educación a las nuevas generaciones, reguladora de oportunidades, donde habite el conocimiento. Con políticas educativas que le otorguen prestigio al sistema educativo, autoridad a la escuela y significados donde el otro, "todos" encontremos imagos referidos a nuestras propias identificaciones.

La relación pedagógica centrada desde la igualdad haciendo acto en esa igualdad. Con docentes lejos de generar estigmas simbólicos provocando distanciamientos, erigiendo lugares de fracaso y anorexia escolar, no para que nada quede adentro, sino para que queden huellas, se dejen marcar y se impriman en las escuelas.

Entender al otro en sus propios términos entendiéndonos en los nuestros. Porque ubicarlo como distinto sería colocarlo en situación de extrañamiento provocando auto segregación, auto cancelación y violencia.

Si soy en tanto soy nombrado, ¿podemos pensar en desandar el camino de la violencia abriéndonos a la palabra del otro?, ¿podemos contribuir a la sublimación de la agresión?, ¿habilitar a los que vienen a que autoricen su propia palabra y construyan juntos la noción de autoridad?, ¿el concepto de autoridad se relaciona con la construcción del nosotros?

Abrí puertas a muchos interrogantes. No sé si alguna vez encontraré todas las respuestas. Me permití pensar sobre qué actitudes y representaciones me acompañaron y me acompañan en las prácticas pedagógicas y sobre las que considero debo tomar conciencia.

Conformarme con lo vivido sería posicionarme en la idea de lo definitivo, de lo irreversible.

Se hace necesario y urgente abrirse a nuevas ideas, al hábito de pensamiento positivo, buscar otros formatos escolares, otras formas de trabajo para ofrecer lo necesario para moverse en el tejido social, para no privar a nadie de los elementos simbólicos para el mundo.

Sumergidos en la violencia, en sucesos constantes de agresión, con chicos deambulando por la escuela encuadrados en la categoría de repetidores constantes y consecutivos (entre otras cosas), considero que el punto de partida es *pensar que los cambios se pueden lograr*. Que se pueden construir otras concepciones. Atender a las propias palabras, a pensar críticamente y prevenir el fracaso. Ofertar otra forma de actuar y de pensar ante aquellas situaciones negativas. Otorgarle otro sentido a la escuela, de poder identificarse, sentirse pertenecientes, incluidos, valorizados y confiar en sí mismos.

Transmitir con pasión los contenidos y aquello en lo que creemos nos da autoridad, nos posiciona en otro lugar, otorga inscripción, filiación, pertenencia a un mundo en-común. Ofrece un lugar para habitar en el que cada uno pueda constituirse como sujetos, desplegar y crear. Porque promover espacios, poner a circular la palabra, aprender a escuchar y a escucharse, mirarse de otra forma, respetar los silencios, tener la oportunidad de enfrentar y resolver situaciones aprendidas sin la intervención del pensamiento, pensar de otra forma. Habilitar y habilitarse a responder de otra manera y a recibir otras respuestas. Regalar algo bueno. Con lo que uno esté dispuesto a donar al otro y con las posibilidades del otro para promover que

algo se ponga en juego.

Encender el hábito intelectual seguramente nos invitará a agujerear concepciones, ayudándonos a modificar estructuras e interacciones. Porque no bajar nuestros ojos a la vista de sus miradas y encender ese motor que impulsa a actuar, que circula entre lo que se dice. Poner en marcha el deseo para no detener la búsqueda. Discutir sobre la propia práctica. Superemos monólogos para dar paso a nuevas instancias en donde no seamos islas sino un inmenso archipiélago en el universo escolar.

Pasar por la experiencia de pensar nos enriquece. Permite ver nuestro interior, nuestras concepciones, nos abre caminos para "encontrarnos", entender dónde estamos parados, que ciertas rutinas desaparezcan y florezca algo nuevo. Comprobemos que si uno cambia pueden empezar a aparecer los cambios. Ensayemos respuestas.

Como profesionales debemos seguir un itinerario reflexivo sobre el desempeño de nuestra tarea teniendo en cuenta que nuestro propio ser se realiza en comunidad de personas. Generar interrogantes para descubrir nuevas respuestas que nos abran las puertas para encontrarnos con los otros que también van siendo en la misma realidad.

Michel Foucault dijo Sólo sobre la labor crítica del pensamiento sobre sí mismo podremos saber cómo y hasta dónde puede ser posible pensar de otro modo.

Quiero destacar que en el recorrido de pensar y escribir vinieron en mi auxilio muchos profesores que con sus clases enriquecieron mi alma aportándome valiosos conocimientos, produciendo un impacto en mí y dejando huellas imborrables.

La lectura de diversos libros y textos de distintas disciplinas, los distintos intercambios con profesionales amigos, acopiaron un enorme tesoro en mi interior impregnando mis pensamientos, los que hoy me acompañaron en este caminar para concretar el presente escrito.



Los niños pobres no van a la escuela

Claudia A. Pereyra

En todos los encuentros, cursos, jornadas pedagógicas en los que tuve la oportunidad de relatar una experiencia educativa y donde escuché otras, tuve la sensación de ser una privilegiada por tener la oportunidad de no trabajar en ciertos ámbitos escolares, porque escuchaba que en otros lugares sólo se podía hacer asistencialismo, que lo pedagógico pasaba a un segundo plano, porque los chicos iban a la escuela a comer y no había forma de coordinar lo que ofrecía la institución "escuela" con las características propias de esos pequeños que no podían conectarse con esos números, letras y reglas que debía imponer la educación escolar.

Se suele escuchar que en esos otros espacios no se puede dar clase. Y no podía refutar esas apreciaciones porque no tenía esa experiencia en el nivel Inicial.

Cuando llegué al jardín de infantes de la villa también escuché que pronto perdería todo el entusiasmo de la "nueva". Pero, por suerte, tenía el entusiasmo y la oportunidad, la responsabilidad y el terror de semejante compromiso. Yo podría aprender mucho, pero el tiempo de los niños es único y no debía tomarlo mientras "aprendía a ser maestra de chicos pobres". Vale aclarar la intención de esta frase, porque a veces tengo la sensación de que algunos docentes suponen que en ciertas instituciones escolares "no se puede dar clase". Si supusiéramos que el profesorado debiera prepararnos para trabajar con niños que viven en condiciones de pobreza extrema, estaríamos confirmando la esencia del "pobre". Por lo que se hace necesaria una sincera reflexión acerca de nuestra posición frente a la profesión docente.

Claro, en ese momento no sabía que los chicos pobres no van al jardín de infantes.

Este es el nombre que elegí para mi relato, pero podría tener otros. Por ejemplo, podría haberse llamado "La metamorfosis" porque posiblemente la puerta del jardín tenga un dispositivo de alta tecnología que transforma a los niños en alumnos; o quizás los transforma el beso que les doy al recibirlos. Es como si mis alumnos estuviesen desprovistos de cualquier adjetivación.

Por suerte o por rebelde sin causa (la maestra no se puede desprender de la persona) me gustan los desafíos y hoy quiero entender qué pasó. Tal vez, nunca hice de los relatos que escuché (*mi papá ahora no trabaja, se queda tomando mate sentado porque le pegaron un tiro en la pierna*) una razón para verlos como si no fueran sencillamente chicos. Tampoco tuve en cuenta la manera en que comían hasta que pudieron inhibir ciertas conductas e incorporar otras. No los vi cuando se pegaban porque sí, porque es lo "normal" o lo "usual", como afirman algunos *es su forma de relacionarse*.

¿Qué hice con todo eso?, ¿si no me detuve en esas descripciones, qué vi, en qué se detuvo mi mirada? Vi una sala amplia y luminosa, con sillitas y mesitas apropiadas para los niños que muy ordenadas sirven para merendar y para que no se nos vuelque la leche, pero que se pueden convertir en tantas otras cosas. No hay que desaprovechar el privilegio de estar en el jardín.

Vi libros, rompecabezas y otros materiales didácticos. También vi una cabeza de caballo cuando fui a comprar detergente al supermercado: era la forma del envase.

Vi muebles que simulan un hogar pequeño para dramatizar, un pizarrón, paredes despojadas

que pronto se llenaron de producciones y muchos niños. Niños sin experiencia previa en jardín de infantes que rápidamente se convirtieron en alumnos.

Los alumnos pueden dibujar y debieron aprender a tomar un fibrón; a sacarle la tapita y después volver a colocarla para que no se seque y poder usarlo otro día. Nunca había enseñado a agarrar un fibrón. Nunca fue necesario. Mis anteriores alumnos ya lo sabían hacer.

Pronto los objetivos y las metas se convirtieron en actividades y aparecieron otras metas y otros objetivos. Ahora dibujan para...

El "pronto" surge ahora, en ese momento el tiempo me parecía eterno y tedioso.

Los alumnos del jardín cantan. Para poder cantar necesitaban aprender a hablar primero. También necesitaban autorización para hablar. Si para aprender a nadar, se necesita una pileta, mis alumnos pueden aprender a hablar cantando. El canto los entusiasmó. Ahora cantan y hablan: describen cuadros de Antonio Berni, hacen rimas, narran historias maravillosas.

Mis alumnos son niños que se conocen de afuera, de la calle. También traen sus problemas de ese afuera. Pero, en la escuela es diferente. En la escuela descubrimos otras formas de comunicarnos: con besos, con abrazos y con sonrisas. Pudimos poner en palabras algunos sentimientos de los que no se suele hablar o sobre los que no se reflexiona en la lucha diaria. Y si bien nadie tuvo la obligación de querer al otro, estuvo la opción de escuchar qué le pasa e intentar ayudarlo.

Cabe aclarar que no me pesqué ninguna enfermedad con los besos y los abrazos, pero de paso, aprendimos a usar el alcohol en gel y aprendimos acerca de los virus, las bacterias y otros organismos microscópicos.

A veces me siento un poco engañada y estafada por aquellas docentes que me dijeron que en esos ámbitos sólo se hace asistencialismo.

Las actividades en el jardín no suelen someterse a una evaluación sistemática. Las escuelas simplemente funcionan. Suelen repetirse las mismas rutinas sin saber muy bien por qué o para qué. La evaluación sólo apunta a comprobar si los alumnos han aprendido lo que se les ha pretendido enseñar o netamente completar una libreta ya impresa o elaborar un informe para que los padres guarden como recuerdo de esta etapa escolar.

El análisis de los procesos de enseñanza y los de aprendizaje dentro de la escuela no se puede encarar solamente desde los contenidos curriculares a transmitir. Es como si los chicos entrasen con un caudal de saber, los tan mentados conocimientos previos y saliesen con otro bagaje. Pero, ¿cómo se produce el aprendizaje?, ¿qué tipo de procesos se dan dentro y fuera de la salita?

Es imposible encerrar la compleja vida escolar en un diagnóstico o un informe evaluativo. Pero la reflexión individual y grupal sobre las propias prácticas pedagógicas y las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar son el punto de partida para poder implementar o intentar alguna clase de cambio (siempre hay algo para mejorar), al poder hacer explícitas algunas cuestiones.

Pesan más las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa, los niveles de participación, la claridad de las normas, el clima reinante, la ética de la autoridad, que los resultados académicos.

Por lo general, en la urgencia de la actividad inmediata, no se dispone de tiempo para reflexionar, a no ser que el vaso se derrame. Por eso se hace necesario, más que una evaluación, una investigación continua a través de una reflexión crítica y grupal que permita enriquecer el trabajo de todos. Cabe aclarar que el trabajo grupal también tiene sus riesgos ya que suele generar innumerables situaciones emocionales. El trabajo en equipo es un buen antídoto, siempre y cuando haya suficiente libertad.

Entonces, acá la negociación llega a ser una estrategia necesaria porque cuando uno se siente limitado por las condiciones adversas, en ocasiones se paraliza.

No se trata de ignorarlas, sino de seguir adelante, de pelearla a pesar de "todo" y probar "todo", como una pedagogía a la carta, ir recorriendo el menú hasta encontrar o construir las configuraciones didácticas más apropiadas.

Entonces, el docente se convierte en un autor pedagógico. Hace un paso al costado de todo lo probado y establecido, rechaza el menú fijo y casi mágicamente aparecen las soluciones necesarias y las situaciones de aprendizaje.

Se trata de generar un dispositivo pedagógico que permita a todos los niños resignificar el espacio de aprendizaje como un espacio del que puedan apropiarse teniendo en cuenta la vigilancia continua de la excesiva violencia institucional que se pueda generar ante el rechazo del lenguaje de estos grupos de contextos sociales con gran pobreza y cultura marginal.

Puede ser que algunos niños provengan de una cultura sin proyectos, pero pronto aparecieron dentro de la sala muchos que se iniciaron, se disfrutaron y se concretaron, además de contagiarse a toda la comunidad educativa.

Por otro lado, es el espacio donde se comienzan a encontrar, a través de las relaciones que los niños establecen dentro de la salita con sus pares, las características de cada una de las familias. El niño llega a la salita con todo un bagaje familiar y cultural.

A través de sus relaciones con los otros chicos y con los docentes descubre otras certezas que difieren de las propias a partir de una continua confrontación. Identificaciones que ha realizado a nivel familiar o con personas cercanas a su ámbito hogareño o grupo social de pertenencia, empiezan a ponerse en tela de juicio.

En la escuela, otras posibilidades identificatorias se abren ante sus ojos, un mundo nuevo por descubrir.

La escuela puede aprovechar esta inquietud de los niños por descubrir nuevos horizontes. No podemos asegurar que esto vaya a suceder irremediablemente, por el solo hecho de ir a la escuela, pero es un medio apropiado para que este niño se pueda constituir como miembro de un grupo social más amplio.

Los niños que asisten al jardín manifiestan en todo momento ante las propuestas de trabajo y juego, su deseo por investigar. Como si la actitud investigadora fuera parte de la esencia de ser niño. Pero si las imposiciones que ejerce la escuela son excesivas o muy distantes a las que traen los niños desde su hogar, es probable que se pueda ver dificultada su integración al medio escolar.

Entonces, no se trata de ignorar o no querer ver en los alumnos todas aquellas conductas socialmente inaceptables, sino de tener la paciencia suficiente para que poco a poco se vayan acercando y sintiéndose parte de ese medio escolar con características diferentes.

Durante unos días, en el momento de la merienda, cuando todos estaban sentados en sus sillitas con el mantel, el vaso, el plato y la servilleta bien ordenados sobre la mesa, uno de los niños decía "malas palabras" en voz baja para que sólo lo escuchasen sus compañeros de mesa (la docente no debía escuchar) y se riesen.

¿Será esta una forma de soportar el orden al que se deben someter en la escuela?

Una vez escuché decir que las personas que coleccionan objetos, lo hacen para poder soportar el caos en el que se vive. Puede que esto funcione en sentido contrario.

En ocasiones, los niños al sentirse desaprobados (*comé con la cuchara, no corras, no le pegues a tu compañero, no te subas a la mesa, repétime lo que dijiste que no te entiendo*) reaccionan con problemas de comportamiento. Para compensar su fracaso, buscan hacerse notar mediante acciones distintas a las escolares: se convierten en el payaso de la clase para hacer reír,

para imponerse a sus compañeros y recuperar un cierto prestigio entre ellos.

Mi objetivo primordial es reemplazar el miedo al fracaso por el aliento ante los esfuerzos y los progresos logrados, tratando de mantener la alegría en las clases, brindando situaciones lúdicas de aprendizaje.

Creo que si esta idea la transmito a los padres y si ellos y yo estamos menos angustiados, los niños podrán asumir mejor su nuevo rol escolar. Supongo que con más libertad en el aprendizaje y menos presiones se favorece la integración del niño al sistema.

Hay muchas teorías del aprendizaje, pero solo hay algunas investigaciones que se pueden relacionar con lo que pasa en el aula. Todos los docentes de una u otra forma: en la preparación del profesorado; leyendo material que llega del Ministerio; asistiendo a cursos, charlas, etc.; tenemos acceso al conocimiento de las teorías del aprendizaje (a teorías de laboratorio y a investigaciones en escuelas). Se supone que siendo docentes sabemos cómo pueden aprender nuestros alumnos. Sin embargo, el docente sigue entrando al aula y pidiendo a los alumnos que se queden quietos y en silencio porque "no se puede dar clase".

Quando se habla del proceso de enseñanza-aprendizaje pareciera que lo que el docente enseña, el alumno lo aprende, pero el alumno aprende lo que puede. Uno nunca sabe lo que el alumno puede y aprende. La enseñanza es fundamentalmente optimista.

Hay procesos de enseñanza y hay procesos de aprendizaje. Saber cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje ayuda a los docentes a pensar situaciones de enseñanza.

Me propongo, fundamentalmente, tratar de dilucidar cuáles son las teorías implícitas que obstaculizan nuestra labor como docentes y cómo llevar a cabo verdaderas configuraciones didácticas que les permitan a nuestros alumnos aprender.

Sabiendo qué es aprender y cómo enseñar en consecuencia.

Acá se me plantea un nuevo desafío, un futuro trabajo de investigación que seguramente me alentará a seguir creciendo, a seguir aprendiendo, a intentar seguir mejorando mi labor como docente.

Tal vez debamos empezar por pensar cuánto puede influir nuestra intervención en la organización de la escuela, en las relaciones entre los actores, en la circulación de la información y los canales de comunicación, en la relación con la comunidad, etc.

En cada uno de estos condicionantes podemos intervenir, ya que cada docente o miembro de la comunidad educativa forma parte de la trama escolar y nuestro pequeño aporte vale la pena.

En todas las instituciones educativas hay un imaginario que se interpone entre las relaciones de los actores y sus vínculos con el conocimiento. Lo que los actores sociales piensan, creen y dicen acerca de la institución, sobre-determina las prácticas que se llevan a cabo en ella. Hay docentes que se disculpan y bajan el nivel educativo porque *esos chicos no dan para más*, y cuántos padres eligen el colegio para sus hijos por lo que se dice del mismo, aunque los docentes y las prácticas educativas sean iguales a las de otras escuelas. Esta cultura institucional determina el modo en que cada escuela es percibida.

Entonces, no nos alcanza sólo con el conocimiento de las teorías del aprendizaje y las técnicas didácticas, ya que la complejidad de las instituciones educativas requieren de una formación filosófica, política, social, que permita al docente comprender dicha complejidad, desde una actitud reflexiva para poder actuar en consecuencia en pos de una posible transformación.

Nuestras prácticas cotidianas están atravesadas por la trama institucional, pero nosotros también somos parte de esa trama, y la entretejemos día a día.

Confianza de un cambio posible

Mariel Gundi

Diciembre de 2006. Terminábamos el año lectivo en 5º grado. Mi compañera y yo empezábamos el nuevo año con la incertidumbre de no saber si continuábamos juntas o qué grado nos tocaría.

Al terminar la instancia de apoyo, mi vicedirectora de ese año se acercó dulcemente y nos preguntó cómo nos veríamos en un primer grado. Con mi colega nos miramos, nos sonreímos, y dijimos que lo íbamos a pensar. Aceptamos.

No era para menos, los nervios y más incertidumbre. Era la responsabilidad más grande que nos había tocado. Y a mí, lo más importante en el comienzo de mi carrera. La experiencia que dejaría marcadas huellas en mi quehacer profesional.

Comenzó el nuevo ciclo lectivo, las listas de los alumnos, la reunión con los padres, las listas de materiales y por fin el comienzo de las clases.

Recuerdo que fue un día de muchos nervios, ansiedad, expectativas y alegría. Hermosos treinta y cinco alumnitos componían la matrícula de 1º A y yo me convertía en la "señora Maricel".

Las dos primeras semanas transcurrían sin sobresaltos, claro, nos estábamos conociendo. Algunos de los alumnos ya demostraban su personalidad. Pero el clima áulico se mantenía en armonía.

Poco a poco, uno de los niños comenzó a querer sobresalir del resto, a pretender que se lo escuche sólo a él, a tener la última palabra. Así, poco a poco, comenzó a enfrentarse con todos sus compañeros.

Día a día, Juancito, demostraba su dificultad para relacionarse con los demás. Gritaba, hablaba por encima de quien tenía la palabra, corría, golpeaba, insultaba, escupía. Y cuando yo tomaba una medida para detener su accionar, se manifestaba frustrado, lloraba, me maldecía. Solo porque para Juan, él no era culpable de los hechos que cometía, sino que los demás compañeros lo acusaban igual. Su respuesta *lo que pasa es que siempre, de todo, me culpan a mí* y lloraba. Sin embargo, las quejas de los afectados por su comportamiento se hacían sentir desde todos los grados.

Eran frecuentes las entrevistas con la mamá, quién no sabía cómo solucionar la situación. Por tal motivo, se la orientó y se le sugirieron varias alternativas. Así comenzaba un trabajo en conjunto para poder ayudar a Juan.

A esta historia se suma un nuevo personaje. Miguel, un niño de la sección, con quién Juan había entablado una amistad. Al parecer se llevaban bien, tenían cosas en común. Hasta que esas mismas cosas que los acercaron fueron motivo para la rivalidad. Los momentos de charlas y complicidad se transformaron en batallas campales.

Y yo, tratando de desarrollar el programa en medio de interrupciones, debates, reflexiones, todo acerca de las normas de convivencia.

Ellos, propinándose golpes cada vez que tenían la oportunidad. En una clase de educación física resultó agredida la profesora. En ese momento se tomó la decisión de llamar a la madre

de Juan para que lo retirara del establecimiento y dialogara con el niño acerca de su comportamiento. Ese día, sucedió lo peor. Luego de retirarlo, la madre entró a una sesión con la psicóloga a la que estaba asistiendo y Juancito quedó en la sala de espera. Eso creyó la mujer. De pronto, un llamado al teléfono de la escuela hizo que se me moviera el piso. Un hombre desde una cabina telefónica en Santa Fe preguntaba si el niño tal era alumno nuestro. Con mi vicedirectora tratamos de no entrar en pánico. Un desconocido lo había encontrado cruzando el puente carretero, solo, sin guardapolvos ni mochila, solo corriendo. Afortunadamente se trataba de un buen hombre que lo llevó en su vehículo particular hasta la delegación policial más cercana. Allí se dirigieron la vicedirectora y una portera que siempre intentaba colaborar con la contención del alumno.

Tal vez se preguntan que dijo Juan. Asombrosamente manejó la situación. Se paró firme ante los policías y dijo que primero tenía que venir su abogado, por eso él no iba a contestar nada. Después de un rato de charla admitió que se iba a la casa de una tía porque no quería que lo traten mal.

Desde la escuela trataba de ubicar a la madre. La que apareció pasado el mediodía, sin la menor idea de donde estaba su hijo. Desde allí tomó un taxi para ir a buscarlo.

Durante la semana posterior al episodio, Juan, se manifestó un poco más calmo. Aceptaba las indicaciones sin cuestionar, tenía un trato agradable (hasta sus compañeros hicieron un reconocimiento). Pero al poco tiempo volvió a ser como antes. Las peleas con Miguel se tornaban más agresivas. Entonces con mi compañera comenzamos a poner en práctica diversas estrategias. Una de ellas consistía en intercambiar momentáneamente algunos alumnos entre las dos secciones. Así logramos separar por un tiempo a estos dos niños.

Nunca me había tocado curar tantas lastimaduras, chichones, raspaduras, como en ese año. Se agredían con la misma intensidad con la que se perdonaban y se prometían que no lo volverían a hacer. No era más que un círculo vicioso, con el que no resultaban ninguna de las medidas que pudiéramos tomar en conjunto con la madre y el personal directivo. Ni eran continuados, tampoco los tratamientos con los profesionales, ya que Juan no permitía el desarrollo de las sesiones y no se cumplían en el hogar las pautas establecidas.

Lo que sí puedo reconocer, es que gracias al apoyo de mis compañeras pude realizar un buen trabajo a nivel áulico y el resto del grado pudo lograr los objetivos de aprendizaje.

En cuanto a Juan y a Miguel, ellos también lograron los aprendizajes previstos ya que no tenían ningún problema en ese sentido. En el siguiente año, ya no estuvieron en la misma sección.

Así fue mi primera experiencia en 1º grado, y continué con el grupo un año más. Con las mismas ganas y toda la fuerza para luchar por ese cambio que me propuse.

Tratar de cambiar el destino de un niño que tenía un gran potencial pero que se veía afectado por su comportamiento.

¿Cómo sigue la historia? No muy distinta que en el primer año. Hoy, Juancito, sigue pasando de grado. Y su comportamiento no ha cambiado mucho. Suele recibir de los demás lo mismo que dio antes.

Y cuando lo veo, no puedo evitar sentir cariño y ternura por él. Más allá de los momentos de intranquilidad y angustia que viví en los dos años que fui su maestra, pero siempre con la confianza de que el cambio es posible.

Buscando la llave

Javier Zenclussen

El contexto

Aquella mañana era fresca, transcurría mayo de 1989, martes a las ocho teníamos básquetbol en un club de barrio. Pedaleando en mi bicicleta hice el recorrido con el automático prendido, siempre me fue difícil salir de la cama porque me quedaba todo lo que podía en el abrigo de las sábanas hasta que era inevitable levantarme para no llegar tarde. Así que una vez que me paraba, me vestía con la ropa que estaba sobre mi cama y como si me estuvieran cronometrando me higienizaba, desayunaba, agarraba la mochila, la bicicleta y salía rápidamente para evitar una tardanza. Sin embargo, ese día, el profesor no había llegado por lo que emitimos algunos sonidos que parecieron saludos entre mis compañeros del instituto de educación física y nos sentamos en la tribuna a esperar el docente.

Llegó casi inmediatamente, nosotros con carpeta y lapicera en mano, (rogando que la clase fuera teórica para no tener que empezar a correr desde temprano). El profesor se sentó, abrió su carpeta (nosotros respiramos aliviados) y comenzó su clase. Explicó algunos conceptos de los que tomamos debida nota y luego como hacía generalmente realizó algunos comentarios estableciendo relaciones entre ellos, que además incluían anécdotas y algunas situaciones humorísticas que servían para amenizar la clase, y que aquellos que nos gustaba el básquetbol disfrutábamos.

Los antecedentes

Toda mi vida escolar había transcurrido como un buen alumno. En la escuela primaria era muy tímido, casi en exceso, responsable y estudioso, por lo que mi tránsito fue relativamente fácil. Todos sabemos que buena conducta y un poco de estudio es un cóctel que permite pasar sin problemas los grados. Incluso estuve entre los abanderados en la primaria y en la secundaria. En el primer año del instituto me había mantenido en la misma línea, y ya estábamos al comienzo del segundo año.

Ese día

El profesor hablaba comentando un afiche que había traído. En él había un esquema que el sostenía que eso resumía la enseñanza–aprendizaje del básquetbol y aseveró *el que no entienda esto, no entiende el básquetbol, ni ningún deporte, porque hay algunos que se pasan su vida corriendo dentro de la cancha y nunca llegan a entender el juego.*

No sé porque esas frases me llegaron tan profundamente o, mejor dicho, sí lo sé pero me llevó años comprenderlo. El asunto era que continuamente volvía durante ese año y los posteriores a ver mis aprendizajes a través del lente de ese esquema, y cuestionarme en realidad comprendía lo que estudiaba. La comprensión que había logrado de algo que me apasionaba

me servía para entender otros deportes y un montón de otros conocimientos relacionados con la educación física, pero también con otros campos de la educación y con mi vida personal.

Era la primera vez que un aprendizaje había tocado mi ser, el haberlo podido desarmar por partes, el poder hacer una síntesis general, el poder tomar cualquier parte y expandirla sin perder de vista el rol que juega en la globalidad, fue lo que la teoría diría mi primer aprendizaje significativo. Sin embargo, no fue en ese momento que me di cuenta de ello. Por aquel entonces, eran tiempos de leer, comparar, probar, proponer soluciones y volver a comenzar.

Con el tiempo

Ya con el pasar de los meses intuí que había descubierto algo importante, y la manera recurrente de usar ese aprendizaje para lograr otros me lo confirmaba. Hablé con algunos compañeros que compartimos aquella clase y ninguno percibió algo fuera de lo normal, o que les llamara la atención, ni muchos menos que hubiera algo excepcional. Al pasar de algunos años (varios) tome conciencia que esa clase, esas frases, fueron la llave que abrió mi mente para mi desarrollo profesional y personal.

Hoy

Me siento feliz por haber vivido esa experiencia, ese extraño placer que causa el aprender algo que realmente nos interesa. Todavía mantengo una relación con aquel profesor que aunque nunca le dije lo que significó para mí aquella clase, creo que queda implícito en nuestro trato.

En mi trabajo como docente me intereso por los procesos metacognitivos y ver cómo se generan en los alumnos esa preocupación por estudiar, por cuestionar, por indagar, por aprender.

Uno busca permanentemente esa llave, con la certeza de que existe, está, pero nunca sabemos si será un gesto, una palabra, una actitud o un silencio, una pregunta formulada o una respuesta no dada o tal vez una aseveración molesta. A veces ocurre que le damos la llave pero falta tiempo para que el alumno la utilice. El desafío es brindar la llave, pero muy rara vez sabremos si realmente lo logramos. Muy de vez en cuando aparece un alumno que con una mirada agradecida y un rictus de tierna alegría nos dice *Hola profe* y entonces me ilusiono pensando que lo conseguí.



Capítulo IV

De gestos y efectos.

Diez escritos y dos homenajes

Cuaderno de tapa dura

Marisa Montinori

Creo que nacimos para grandes cosas. Y todo lo grande empieza por semillas bien plantadas. Y esta historia comienza por una semilla que germinó en dos niños.

Me convocaron a cubrir un reemplazo por los últimos dos meses escolares en un tercer grado que, desde el primer día, me habían advertido que era un grupo “muy difícil”, porque eran chicos con problemas de conducta. Mis colegas y superiores me ofrecieron todo el apoyo y me dijeron que la maestra titular había pedido licencia por estrés.

Al comenzar con tal preconcepción, no se puede esperar cumplir demasiadas expectativas. Sin embargo, estos niños me demostrarían lo contrario.

Al entrar a un salón de clase, cualquiera puede ver cómo, en poquito tiempo, comienza a resaltar cada chico con sus características especiales: el revoltoso, el simpático, el estudioso, e incluso el más tímido. Aquí es donde dos chicos, sentados en el primer banco, junto a la ventana frente al escritorio iban a ser, para sorpresa de todos, los que iban a resaltar.

Eran dos chicos tímidos, callados, que no molestaban. De ellos también me habían hablado mis compañeros de trabajo: tenían diez y once años, no estaban alfabetizados y no debía preocuparme demasiado ya que a esa altura del año (octubre), no se iba a lograr demasiado con ellos. Además, todo indicaba que iban a repetir.

El pizarrón se dividía en dos: un grupo copiaba en cursiva y otro aun copiaban en imprenta mayúscula. Estos dos chicos copiaban con el grupo que lo hacía en imprenta pero no reconocían las letras y no leían.

Su cuadernito estaba maltratado, sucio. Ellos no entendían nada de lo que se enseñaba en clases, ni las actividades. Copiaban los trazos que había en el pizarrón pero les faltaba aprender.

Algo había que hacer con estos niños, no podían quedar a la deriva durante toda la primaria. Un cambio tendría que suceder con ellos.

Entonces, les pedí el cuaderno y les propuse,

—¿Qué les parece, si empezamos de nuevo?, ¿qué les parece si empezamos con un cuadernito nuevo?

—¡Sí!, yo quiero un cuaderno nuevo... pero que sea de tapa dura —me dijo uno de ellos; y su compañero quiso lo mismo.

Al día siguiente se los traje. Y sucedió algo inimaginable. Comenzamos a trabajar con actividades especiales de alfabetización, reconocimiento de letras, trabajo con materiales didácticos. Ellos daban sus primeros pasos en el aprendizaje. Comencé a ver un cambio en ellos que se reflejaba en sus cuadernos de tapa dura.

¡Lo empezaron lo más prolijo posible! Subrayaban los títulos. Comenzaron a usar colores para pintar, a usar la regla. En pocas palabras, le dieron vida a su cuaderno. Y al ver cómo sus propias preocupaciones iban tomando forma, quisieron llevarse los cuadernos a sus casas.

Una de las cosas que me había dicho el personal directivo era que no les permitiera llevar el cuaderno a sus casas ya que volvían en las condiciones del anterior. Pero habían cambiado, lo iban a cuidar, porque su actitud era distinta. Me demandaban cada día más actividades, querían aprender cada día un poco más. Era tan rotundo el cambio que la mamá de uno de ellos se acercó a la escuela a hablar conmigo.

Cuando comenzaron a demandarme más atención, distribuí al resto del curso en grupos. De esa manera se resolvía el problema de la heterogeneidad. Pero no terminó aquí. Cuando los chicos a los que les costaba 3° grado comenzaron a ver el entusiasmo de estos dos niños, ¡los comenzaron a ayudar! De esa manera, los que antes eran “los flojos”, hoy se convertían en chicos útiles y capaces de enseñar a esos compañeritos lo que sabían.

Junto a estos acontecimientos quedó también solucionado el problema de actitud del “terrible del curso”, quien pasó a ser el secretario del salón.

Los chicos no lograron alfabetizarse completamente ese año pero sí aprendieron las letras, a leer y, más que a copiar, a escribir, incluso a dar lecturas. En sus casas habían empezado a leer los paquetes de fideos, yerba, etc.

Esto me enseñó que siempre se puede, que nunca hay que bajar los brazos en el proceso de enseñanza de los niños. Siempre hay que apostar al cambio y animarlos a que avancen más. No existen los “casos perdidos” en las escuelas: sólo hay que comprenderlos y sembrarle las ganas de aprender. Siempre se puede.

El mismo grupo comenzó a experimentar un cambio de actitud gracias a esos dos chicos. Fue un desafío dejar lo que antes los identificaba por algo nuevo. Una decisión para darle un nuevo curso a su historia: fue comenzar de nuevo, pero esta vez, con un “cuaderno de tapa dura”.

Y me quedo con esta frase que leí una vez: *El secreto no está en hacer cosas grandes sino en convertir lo pequeño en algo grande.*



La escuela y sus oportunidades

Mariella Alzamora

Quisiera relatar un caso que marcó en mi carrera un antes y un después. Llamaré Luis a este nene que tenía nueve años cuando lo vi por primera vez. Había transitado de manera accidentada sus primeros años de escolaridad. En realidad se trataba de una dificultad de adaptación que escondía una verdadera tragedia.

Al decir de sus abuelos, Luis fue un chico normal hasta los seis años, momento en el que protagonizó un accidente. Quedó con heridas físicas importantes de las que se recuperó, pero no podía salir de las otras, esas que le habían quedado y no se veían.

El abanico de alteraciones que presentaba impactaba de lleno en el aula, con sus pares, en la escuela.

El primer contacto no fue fácil. Se conducía de manera anárquica, actuaba como si no viera ni oyera, se levantaba, se golpeaba, iba, venía. Actuaba como un chico descontrolado. Estaba siempre alerta a todo lo que ocurría a su alrededor. No podía mantener la atención en ninguna actividad que emprendía. Se golpeaba y golpeaba a los demás. Este era el único vínculo que podía mantener con sus compañeros, a través del golpe, no reconocía ninguna autoridad.

La realidad de su familia no era muy diferente. Convivía con un alto grado de violencia al cuidado de una abuela y de la pareja de esta. Parecía como si el territorio de la escuela fuese una amenaza para ellos y entre sus muros estuvieran sus enemigos.

Pese a los problemas que tenía, la familia se oponía a todo tipo de tratamiento. Él necesitaba de la escuela urgente. La pedía a gritos, necesitaba que la escuela aceptara el desafío planteado, que fuera capaz de considerar el sujeto en desarrollo donde se lo evaluara para comprenderlo y no para sancionarlo.

La comunidad escolar estaba dividida. Estaban quienes aceptaban la diferencia y quienes lo consideraban con estigmas sancionables. Este chico venía marcado para no pertenecer, y como dijo Fernando Savater, *la educación es valiosa y válida pero también es un acto de coraje*.¹

El grupo reducido de docentes que lo tenía a cargo, comenzamos a trabajar con la mirada acusadora de muchos, incluidos padres y la lástima de otros que sostenían que la única manera de solucionar el problema era sacándolo de la escuela. *Que vaya a otro lado acá no lo podemos tener*, era el discurso instalado.

El camino no fue fácil, no había huellas, ni trazos. *Al andar se hace camino* dice el poeta y había que sembrar la esperanza sabiendo que no teníamos todas las respuestas.

Buscamos ayuda y recibimos asesoramiento de un equipo de profesionales. La palabra fue clave en todo lo que logró. Intentamos poner palabras dónde había violencia: preguntarle cómo se sentía, que lo enojaba, qué le había pasado para que hiciera eso. Flexibilizamos los espacios. Él no tenía un salón sino que dejamos que se vaya apropiando poco a poco de todos los espacios, iba a la biblioteca, a la dirección, se sentaba en cualquier sala. Esto fue la parte más difícil, no se aceptaba. Luis era diferente, necesitaba otro abordaje. La soledad por la incompreensión nos llevaba a preguntarnos si estábamos haciendo las cosas bien, pero a pesar

1 Savater, Fernando, *El valor de educar*, 1997.

de todo continuamos. Por ahí nos ganaba el desaliento pero volvíamos a arremeter y nos alegrábamos con los logros que obtenía. Sólo nosotros podíamos comprenderlos.

A medida que transcurrían los días fue ganando confianza en el espacio escolar, se le dio participación en todos los actos como figura, en las asambleas de clases donde estaban todos sentados en círculos conversando sobre sus cosas, él comenzó a tener una participación bastante importante. Si bien no respetaba los turnos, se evidenciaba que hablar lo calmaba mucho. Con el grupo de clase también comenzamos a improvisar pequeñas dramatizaciones en las que comenzó a destacarse. Era un potencial actor. Hasta el momento era impensado que llevara una carpeta, nos conformábamos con evaluarlo desde lo oral mientras tramitábamos otro tipo de asistencia. Todo esto comenzó a trasladarse a la familia. Si bien no había dejado de lado la hostilidad, el vínculo con la escuela se había reconstruido bastante y eso nos daba un margen de tranquilidad. Manteníamos conversaciones telefónicas. Durante dos años el trabajo fue arduo. Como parte de la estrategia fue cambiado de turno y llegó a 6º grado, y nuevamente el pedido de exclusión.

Seguir preguntándonos, reflexionando, cuestionando nuestras propias certezas como único modo de avanzar.

Reuniones para concientizar a los padres, a los docentes, y las preguntas, nuevamente las preguntas, ¿derecho a la educación?, ¿obligatoriedad de la escuela?, ¿el niño sujeto de derecho?, ¿infancias desamparadas?, ¿capacitación versus formación?

Debo confesar que en este punto casi desisto, acorralada entre la tensión de seguir adelante con mis convicciones o golpearme con una realidad que me mostraba todo lo que faltaba. El equipo docente no era el mismo pero miré hacia atrás y pude ver el camino recorrido. Aposté y saqué la fuerza para seguir, hacer, arriesgar, valorar, luchar por lo que creía.

Así seguimos trabajando con un proyecto pedagógico individual. Le dimos tareas comunitarias, como organizar la salida de bicicletas, colaborar en biblioteca, recibir la bandera para ser guardada. Y así fueron pasando los días y los meses.

Hoy Luis da besos, escribe poesías, lee en público, comparte con sus compañeros. Su abuela asistió a la última reunión de padres lo acompaña a los actos y nos saludó cordialmente el último día de clases.

Fueron muchas y variadas las estrategias que fuimos construyendo a lo largo del tiempo.

Tal vez no alcance, tal vez falte mucho, No sé, pero tengo la certeza y la convicción profunda de que la escuela es la única *oportunidad* que tienen algunos chicos para saltar al otro lado.



Nunca es tarde para darnos cuenta

María Isabel Molteni y Graciela Laborde

Esta propuesta de escribir nos da la posibilidad de parar en este andar escolar, mirar hacia atrás y encontrar las huellas que vamos dejando. Aunque muchas veces pensamos que no es fácil mantener el rumbo, no podemos quedarnos al lado del camino. Por eso, retomamos este andar de la memoria, así, revalorizamos nuestro trabajo y nos sentimos protagonistas. Por eso, esta historia.

—¿Se acuerda de mí? —me dijo un día y afirmó— seguro que sí porque me portaba muy mal.

—Por supuesto —le contesté y le aseguré— no me acuerdo que te hayas portado tan mal, sino de lo bien que dibujabas.

Estaba cambiado, mucho más grande, su cutis quemado de las tantas horas de sol y sus manos cutidas por el día a día. Entonces le pregunté si había terminado la escuela. Con una vergüenza infinita me respondió que no. Hizo un silencio y se justificó diciendo que la escuela no le ofrecía lo que él necesitaba, a pesar de saber que hay cosas que la institución debe enseñar. En ese momento comprendí que huellas tan profundas podemos dejar como docentes y surgieron los siguientes interrogantes: ¿qué enseñamos, para qué enseñamos y a quiénes?, ¿entendemos que la uniformidad de enseñar a todos por igual choca con la realidad?, ¿tenemos en cuenta que los niños son seres únicos e irrepetibles y por lo tanto sus intereses son diversos?, ¿aceptamos o descalificamos el saber popular, las tradiciones?, ¿enseñamos solamente los saberes aceptados por la institución o nos animamos a más?, ¿homogeneizamos, suprimimos las particularidades?, ¿reflexionamos sobre el tipo de autoridad que imponemos?, ¿el diálogo y la voz tienen lugar?, ¿por qué eligen algunos niños la escuela de la calle?, ¿por qué nos empeñamos en que la familia esté presente de la manera en que lo deseamos?, ¿somos conscientes de que la escuela es para muchos chicos su único apoyo y lugar de contención?

Luego de reflexionar comprendimos que no podemos marginar a los niños y se debe entender que sus ejemplos más cercanos son los que viven a diario con su familia: son sus modelos y sus ídolos y que la educación escolar depende exclusivamente del docente.

Lamentamos no haber sido los maestros que les pusimos en sus manos la curiosidad por lo diverso y hacerles comprender que existen distintas realidades de las que él puede escoger; que no los acercamos a la creatividad, que no los invitamos a participar de mundos reales, que no les ofrecimos distintas oportunidades para que también elijan, que los excluimos, que solamente nos dedicamos al proyecto y a la forma institucional.

Nos preguntamos, si pudiéramos actuar desestructurados, flexibles a los cambios, a ofrecer espacios de contención y participación, de compromiso, de igualdad atendiendo a lo diverso, de maestros que partan de lo que hay, que construyan nuevos caminos, que traten de recuperar el tiempo de la infancia perdida, que les den un lugar, que los reconozcan como voces autorizadas, que valoren las diferencias que cada uno aporta como ser humano evitando las

injusticias y que confíen en que ellos pueden aprender. Quizás así no tendríamos niños desertores.

Muchos interrogantes y dudas quedan en el tintero. Si analizamos el mundo escolar en sus diferentes dimensiones comprobaremos procesos heterogéneos y conflictivos. Nuestro deber es transformar ese quehacer docente cargado de "sentidos" importantes para los niños, en tanto se instrumente la posibilidad de conocer el mundo en que viven y a sí mismos.

Esta experiencia torna relevante la relación entre los saberes que los niños tienen dentro y fuera de la escuela, por sus relaciones familiares, por sus diferentes realidades y esa sensibilidad de recordar "lo bueno" que realizaba el alumno.

La educación es un desafío permanentemente cargado de incertidumbre ya que debemos tener en cuenta que sirve aquello que se aprende como efecto de una búsqueda.

Los niños no son una página en blanco porque nuestras acciones reproducen en cada página lo que en ellos ponemos y lo que en ellos proyectamos.



¿Soy profesional de la educación?

Mercedes Gregoret

Hay niñas y niños que marcaron mi vida docente. En todos los grupos y años hay alumnos que tienen otros tiempos para lograr los aprendizajes. Al emprender cada año escolar y organizar la actividad siempre figuran “las estrategias” pero no siempre le di la misma importancia.

Cuando conocí a Pedro y a Pablo, en 5º grado, luego de asistir a dos años en nivel Inicial (salas de cuatro y de cinco), después 1º y 2º grado, repitiendo el último no encontré respuestas.

Empecé a revisar mi propia práctica y debía demostrar que era una profesional de la educación. Subrayé ESTRATEGIAS. Debo convencer a estos nenes de la hermosura y la importancia de aprender a leer y escribir.

Siguiendo los lineamientos de Marta Zamero, le fui dando una impronta más creativa para que no sean tan reiteradas las actividades diarias.

Comencé la actividad escolar con la lectura de un cuento (necesitan tener modelos). Los busqué variados y con características que supuse que les gustarían. Aclaro que había alumnos muy lectores o que recordaban los cuentos leídos o narrados en sus hogares o en la escuela. Era el grupo constituido por 2º y 3º grado.

Primero releímos todos los cuentos tradicionales y después seguimos con otros con capítulos (uno por día). La actividad complementaria era muy simple: un comentario, todos querían escribir algo, y yo lo usaba para afianzar escritura. Sin embargo, a ellos les permitía dibujar. Entonces Pablo empezó a dibujar, y lo hacía muy prolijo. Casi siempre me pedía el libro para ver si podía copiar algo y darle las terminaciones, los detalles y los colores. Pedro también empezó a querer hacer lo que hacía su compañero.

Con el correr de los días la lectura al comenzar la jornada se oficializó: se anotaba la actividad, el título del cuento, el nombre del autor, el número del capítulo. Después de la lectura, el comentario, la escritura, la corrección, la puesta en común, hasta que ellos también quisieron escribir *¿Cómo?* Con la ayuda de la docente. Pero resultaba más importante si era de los mismos compañeros. Todos querían ser maestros aunque ellos también tenían preferencias de quien les debía ayudar.

Conclusión: (si se puede llamar así) leímos entre cinco o seis libros durante el año. Pedro y Pablo también leían y escribían con las dificultades propias de los niños que tienen otros tiempos. Pero quiero poner de manifiesto que durante el período de recuperatorio en diciembre les dije que era necesario que continuaran trabajando, Pablo con mucho entusiasmo me dijo *¡¿Puedo leer el libro?!¹*

1 Zamero, Marta. Profesora y licenciada en Letras. Magister en Didáctica de la Lengua a cargo de la cátedra Didáctica de la Lengua que se dicta en el profesorado de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

¡Juan se alfabetizó!

María Emilia Hernández

Una tarde de abril, mi compañera del otro primer grado se apoyó en la puerta del aula y me dijo con voz entrecortada

—Me voy, renuncio al cargo.

—¡No! —respondí.

—¡No puedo con Juan! —adujo ella.

Traté de calmarla y convencerla, que me haría cargo de él. Así fue, traje a Juan al salón y lo presenté al grupo.

Juan era un niño flacucho, desaliñado, tenía nueve años y hacía tres que cursaba 1º grado, había pasado por distintos grupos y docentes. Era huérfano de madre, con marcada carencia afectiva, convivía con un padre alcohólico y violento, y dos hermanos mayores, en condiciones muy precarias, en una casilla de madera al costado de las vías del ferrocarril, a pocas cuadras de la escuela, donde la mayoría de los niños que allí concurrían eran de clase media.

Él era un alumno muy inquieto e indisciplinado quería llamar la atención todo el tiempo. A lo largo de su corta vida había sorteado todo tipo de riesgos y adversidades. Tenía muchas limitaciones y dificultades en el aprendizaje, especialmente en lengua no lograba leer ni escribir. Sí resolvía rápidamente cálculos orales y manejaba hábilmente el dinero.

Después de observar su conducta diaria, vi que masticaba chicle. Me ofrecí a leerle todos los días los chistes y horóscopo del envoltorio de su golosina favorita. Él aceptó silenciosamente. Día tras día guardábamos los papeles en una bolsa en el armario del salón.

Un día me sorprendí al ver la bolsita casi llena y él sonriendo me dijo ¿Querés que lea yo el horóscopo? Fue inmensa mi alegría, por conseguir un “algo” de autonomía y libertad en este mundo que le tocó vivir.



Abrazos de estrellas

Susana González

Los sentidos y sinsentidos en los proyectos de integración:

*Puesto que podemos, la mayor parte del tiempo
Volver sobre nosotros mismos, individual o
Colectivamente, reflexionar, sobre nuestros actos,
Volver a tomarlos, corregirlos, repararlos.*

Esta cita me lleva a un recuerdo que sin dudas ha dejado huellas.

Hace ya unos años, cuando era maestra de un grupo de niños y niñas de cinco años, los profesores de educación física organizaron un campamento. Uno de los niños era ciego (era la primera noche que dormiría fuera de su casa).

Tomado de mi mano recorrió todo el lugar, todos los espacios y luego quiso andar solito (lo miraba de una distancia prudencial). A la noche, antes del fogón, cada uno construyó "un mirador" y salimos en la oscuridad del campo a "buscar estrellas". Lo llevaba de la mano.

— ¡Mirá! ¡mirá aquella estrella!, ¡la más grande!, ¡las que están juntitas!, ¡cómo brillan! — todos decían.

— ¿Cómo son las estrellas, seño? — él me preguntó.

No pude contestar, la respuesta se anudó en la garganta, lo tomé en mis brazos y con ese abrazo fuerte y en silencio, regresamos a las carpas. Allí, lo vi disfrutar con sus compañeros.

Es posible que no le haya preocupado no ver las estrellas, tal vez las pensó como un abrazo, una caricia.

Es posible que la palabra callada
fuera piel alma
el abrazo... brillo y lágrima
y miles de sentidos para ver, lo que otros no pueden

huellas de luces
de brillos
de manos
de palabras que se anudan
de sueños que se desatan
buscando otros sueños
por la palabra que llega y nos calma
por el perdón y el silencio

1 Castoriadis, Cornelius, Ciudadanos sin brújula, pág. 141.

por la escucha
porque cada uno de nosotros...
algo... no puede
porque cada uno de nosotros
puede...
dejar huellas
rescatar trazos
y abrir nuevos caminos...

Muchas veces pasamos por situaciones desequilibrantes que nos llevan a pensar que las cosas podrían haber resultado de otro modo.

En este caso, tal vez debió ser más cuidadosa la selección del material para trabajar esa noche de campamento (pensado-previsto) con acuerdos interinstitucionales (respetados y sostenidos). Es cierto también que hay acuerdos y estrategias sacadas de la galera del corazón, que se pueden establecer sobre la práctica (aún sin proyectos). Muchos interrogantes se abrieron a partir de lo sucedido.

Por esta razón, al año siguiente hubo una creciente demanda de inscripción, de los padres de niños con diferentes problemáticas. Por entonces en la dirección, con mi compañera de equipo directivo y dos docentes del jardín de infantes, comenzamos los primeros trazos de un proyecto de integración para trabajar con "niños con problemas" (así se decía entonces). Luego fueron niños y niñas NEE, con capacidades diferentes y/o niños con discapacidades. Con cada nombre y más allá del nombre, todo el personal de la institución asumió el compromiso de trabajar en un proyecto de integración.

Nos comprometimos, convencidas, involucrando y analizando los recursos humanos, físicos, económicos y pedagógicos. A lo largo de estos años fue cambiando el personal y no todos quienes ingresaban estaban dispuestos a trabajar con el proyecto.

Hubo que recorrer *Huellas, trazas y trazos, para construir con otros* respetando los tiempos y las decisiones individuales, ya que un proyecto de integración no es una estrategia mágica o cuestión de buenas intenciones. Es una toma de posición ante cada problemática, con su abordaje particular, que nos organiza y orienta en este compromiso de entender que el niño y la niña es quien habita y nos habilita a la tarea de ser docente, a la de enseñar y aprender sea cual fuere la condición y el lugar:

Niños con discapacidades intelectuales, motoras, visuales o auditivas.

Niños y niñas carentes de caricia y abrigo, marginados de amor, atravesados por historias difíciles.

Todos somos diferentes porque cada uno tiene sus propios sueños dorados invisibles

Es cierto que atravesamos momentos duros, desbordantes, a punto de dejar el proyecto por falta de personal, demanda de los padres, negación de la problemática y por ende nulidad en su abordaje, un ministerio de salud colapsado y el "imaginario social" "del Jardín donde van discapacitados", generando un malestar que dejaba (como dije aquella vez) "huecos en el alma".

Propiciamos espacios para trabajar esa problemática con plenarios, talleres y reuniones con el personal de la escuela especial. Entonces decidimos continuar, luego de mucho análisis y

2 Parte del nombre del proyecto al que nos convoca la licenciada Graciela Frigerio.

3 Schorn, Marta, La capacidad en la discapacidad, pág. 8 (de Leo Leoni).

debate, porque la diferencia existe más allá de nosotros. Porque todos somos diferentes.

Porque todos necesitamos del otro. Resolvimos hacer lo posible, sin pasar la frontera de lo propio como institución educativa (integradas con el área de la salud pero sin hacernos cargo de las falencias propias del sistema).

Pudimos trabajar más distendidas con un proyecto de integración que intenta trascender más allá de las personas, con sustento teórico, conceptos y estrategias para el recorrido de la práctica, pero fundamentalmente, con una actitud básica ante cada dificultad:

amor y respeto por el otro
amor y respeto por los niños y niñas

El jardín (lo digo cada vez que puedo) es un lugar cálido de gente "linda". En las visitas áulicas, evaluaciones en plenarios y en actividades compartidas, en el simple acto de abrir la puerta para recibir a los alumnos observo y me maravillo ante la actitud del docente que los abraza, que los construye con la mirada, que no eleva la voz, que acerca la "carita a su altura" y le dice *portate bien, vamos a hablar, mirá lo que vamos a hacer*.

Me maravillo con el docente que juega y se divierte con las palabras y los "porqué" de sus niños y niñas, con actitud positiva apostando por más (a pesar de las dificultades) para decirles que hay un mundo para develar, para que no se pierda el asombro y la imaginación, para que todos los niños y las niñas puedan tocar, ver, dibujar, bailar, pensar, cantar, sentir o adivinar el brillo de las estrellas.



A buen entendedor

Silvia Pighín

Cierto día, realizando una secuencia didáctica (esto es nuevo para mí a pesar de tener veinte años de antigüedad en la docencia) sugerida para la enseñanza de la multiplicación, surge el episodio que relato a continuación.

Como es mi costumbre, escribo en el pizarrón las actividades grupales, que consisten en leer las consignas, observar las operaciones escritas y elegir juntos la adecuada, discutiendo y comentando el porqué de la elección.

Un alumno, que es muy distraído, que se choca con todo, que no se destaca por dar respuestas adecuadas a las preguntas pero es un experto en realizar operaciones mentales, leer y escribir números difíciles. A medida que escribía en el pizarrón las operaciones y sin leer las consignas, se levantaba y al llegar al frente decía los resultados (que eran correctos). Lo gracioso era que sus compañeros y yo le queríamos explicar que tenía que esperar a que estuvieran todas escritas y que debía elegir la correcta.

En otro momento del año (tratando de aplicar la secuencia didáctica a través del auto perfeccionamiento, ya que no hay cursos con profesionales que ayuden), luego de leer las consignas en forma grupal, varios alumnos respondieron de forma correcta, elegí la que correspondía y todos la copiaron.

Entre las respuestas correctas había una con más pasos para resolver. La había sugerido un alumno que es muy callado, al que le gusta trabajar solo, que no se vincula con más de uno o dos compañeros y que habitualmente no participa en los trabajos grupales.

Al finalizar mi jornada laboral, comienzo a planificar la clase siguiente y recuerdo esa respuesta dada, que era válida y a la que no aproveché como una distinta. Me sentí bastante mal y organicé una actividad similar en la que copiamos todas las sugerencias, animando al alumno callado a manifestar la suya. Entre todos eligieron la que les pareció mejor.

Cierto día llega al aula un alumno que había faltado mucho. También callado, siempre tenía sus útiles ordenados, no le gustaba conversar mucho (parecía tímido). Me alegró tanto verlo bien que le di un beso en la mejilla y le dije lo mucho que lo habíamos extrañado en la escuela. Aclaro que no soy una persona que bese a sus alumnos o compañeros de trabajo cada vez que los encuentra. Gesto que, sin embargo, retribuyo si alguien me lo da.

Pasaron unos días y se acerca la vicedirectora a conversar conmigo. Me cuenta que llegó a la dirección la mamá del alumno en cuestión para agradecer, con lágrimas en los ojos, cómo había recibido a su hijo, refiriéndose al beso y a las palabras de bienvenida. Que él le había contado lo contento que se puso y que no se animaba a decírmelo personalmente porque estaba muy emocionada.

Fue tan impactante para mí ese reconocimiento que hasta hoy lo recuerdo y me lleva a pensar si no es bueno demostrar los sentimientos positivos que nos inspiran las personitas que nos rodean.

Romper el precinto

Daniela Uviedo

Todo iba muy bien en 6º grado, estábamos trabajando la fracción de un entero con círculos de cartulina que representaban alfajores. Iban surgiendo variedad de soluciones y explicaciones. Entre ellos, Julio, con "problemas de aprendizaje", tímido y callado, había logrado resolver la situación muy bien. Lo felicité y seguí recorriendo las mesas. En un momento me di vuelta y lo vi parado junto a otro compañero que no lograba solucionarlo, ¡le estaba explicando!

Los frutos se empezaban a ver. Se atendía con un especialista y yo lo ayudaba en todo lo que necesitaba, teniendo en cuenta las sugerencias del profesional, pero hasta ahora no lo había visto en una situación así. Simplemente me quedé mirándolo y le pedí que continuara mientras yo terminaba de corregir.

Tocó el timbre para el recreo y me dirigí a la dirección. Tenía que compartirlo con alguien. La vicedirectora escuchó muy atenta mi relato, lloramos juntas y Julio se llevó la nota de felicitaciones escrita con el mayor placer.

Detrás de esta historia vienen varios años de repitencia, docentes y la familia tratando de hacer lo posible y él en 6º con catorce años de edad. Etiquetamientos que iban de boca en boca, "hasta acá llegó", "nunca habla", "no le da la cabeza", "más no va aprender".

Ante esta situación, a principio de año, cité a su madre, nos pusimos a dialogar y todas las marcas escolares estaban prendidas en sus comentarios. Le propuse buscar ayuda porque desde la institución nos parecía que Julio necesitaba otro tipo de apertura de parte nuestra. No hubo resistencia e inmediatamente buscó asistencia profesional.

Fueron más de dos kilómetros recorridos en bicicleta una vez a la semana por la madre y el hijo. Voluntades juntas y actitudes que comenzaban a ser cada vez más positivas.

Poco a poco, lentamente, se veía su trabajo áulico. Ahí estaba él esperando ser visto, ser atendido, ser importante.

Los rótulos fueron dejados de lado, él necesitaba que se mostrara, se viera lo que sí podía hacer y que se lo apoyara en lo que le costaba, en la escuela y en la casa.

Las palabras, la comunicación que estábamos entablando con Julio, necesitaban tiempo y paciencia. Hasta el momento no se había mostrado en el aula, pero que un compañero necesitara de su ayuda y saber que él podía apoyarlo y mostrar que podía transmitir lo que había aprendido fue lo que lo movilizó.

Los comentarios que hice a mis colegas sobre su cambio han logrado que lo miren, que sea notado entre los demás alumnos, que sea reconocido, que ocupe un lugar en la escuela.

Ahora se ven distintas sus actitudes y hasta su cara ha cambiado, el rótulo se ha roto.

La lección de ciencias

Alicia Ocampo

Iniciada las tarea escolares, a cargo de un grupo de alumnos de cuarto grado y cargada mi mochila de expectativas por el nuevo año lectivo que recorreríamos por primera vez juntos, se acerca la vicedirectora y me dice en voz baja *Vas a ocupar el aula que se encuentra cerca del baño, está arreglada recientemente y tiene ventanas altas con rejas. Después, si puedo, te visito para charlar un ratito.*

Esa tarde la aprovechamos para presentarnos, cada uno contó qué experiencias había vivido en las recientes vacaciones y el tiempo pareció esfumarse. Fue una clase provechosa donde los chicos mostraron entusiasmo en sus narrativas.

En la última hora, la “hora libre”, la vicedirectora me dijo:

— Quiero decirte que los alumnos trabajan muy bien, son ordenados y cumplidores. La mayoría de los papás colaboran y participan en las tareas cuando se los convoca. Pero hay dos niños con problemas. Uno, con dificultades en lectoescritura, escribe al dictado con ayuda y no quiere leer. Pienso que con mucho esfuerzo y atención personalizada, quizás, puedas hacer que supere esa situación. —Y continuó— El otro se llama Antonio. ¡Ya te habrás dado cuenta, no sabe nada! Sólo escribe el nombre y la fecha. Y lo que es peor, su conducta es pésima. No sabemos qué hacer con él. Ya hablamos con los padres en varias ocasiones, le recomendamos que, tal vez, cambiándolo de escuela, donde haya menos alumnos, esté más atendido y pueda aprender más. Aún así, el primer día de clase está siempre presente y además ¡no falta nunca! La verdad, es una pena que esté en ese grado. ¡Ah!, le dicen el Chanco Blanco. Es repetidor. Algunos padres se quejan con frecuencia, porque agrede sin motivo a sus hijos.

Me retiré muy preocupada con las apreciaciones recibidas. Pensaba y me inquietaba cómo sería el día después. La información me había sacudido de manera angustiante. A la noche, imaginé un sinnúmero de hipótesis en relación al sobrenombre. Me habían impactado las referencias en cuanto a su comportamiento. Tenía, sí, la piel muy blanca, alto, musculoso, la cabeza rapada lucía varias cicatrices, sus pícaros ojos color miel los cerraba y abría constantemente, me movía y sentía su mirada escrutadora en relación a mi posición en el espacio áulico, era poseedor de una sonrisa inmensa, a veces tierna, pero con cierta suspicacia, de semblante desafiante, se lo veía atento, movedizo, estuvo parado durante casi toda la conversación, apoyado en su silla, lo notaba significativamente astuto. Vivía con la mamá y ocho hermanos. Vendía tortas negras durante la mañana para colaborar con los ingresos, pero su mayor anhelo era cruzar a la isla con su tío en la canoa, sacar morenitas, pescar y cazar animales.

Así, comenzaron a transcurrir los días y los primeros meses, entonces emergieron las distintas situaciones anticipadas por la dirección. En cada ocasión, la vicedirectora me repetía casi como una advertencia *Te dije, te dije, es terrible y a la familia no le importa.* Diariamente se suscitaban algunos conflictos que tenía como partícipe directo a Antonio y a uno de sus compañeros, a

alumnos o docentes de otras secciones. Y por ende, las demandas de los niños, muchas veces, acompañados por los padres.

Rechazaba cuadernos y lápices, no quería leer ni escribir, pero tenía extremados cuidados con su bolsita de tela, grisácea, percutida, siempre bien cerrada con un botón a la que mostraba colgada cruzando su torso. En su interior, guardada, algo personal y valioso: la infaltable gomera, bolitas de barro, simétricas, confeccionadas a medida con tierra greda extraída de la costa del río y pequeñas naranjas verdes que tomaba de la casa del señor Blanche, un vecino de la escuela, quien visitaba asiduamente la institución para reprocharnos de muy mal humor y con subido tono de voz *Vengo a quejarme para que hagan algo o voy corregirlo yo. Les aviso, ¡eh! El Chanco Blanco ingresó a mi casa y me destrozó las ramas de la planta nueva de naranja ombligo.*

En las horas de matemática y de lengua se iba afuera del aula o molestaba a los chicos. Luego de intentar infructuosamente, mediante el diálogo, explicarle la importancia de aprender a leer y de compartir las clases con los compañeros, de respetarnos para convivir, y no obtener los objetivos que me había propuesto, al finalizar el horario de clase, me quedé sentada en la sala de maestros preguntándome qué hacer. La desilusión y el temor crecía apoyada por las reafirmaciones de la vicedirectora, quien me recordaba incansablemente *No te sientas mal, es tremendo, pobre los otros chicos, te lo anticipé.*

Una tarde del mes de junio, descubrí, casi por casualidad, durante la clase de matemática, que él aborrecía, el orgullo que mostró cuando, sin más recursos que ofrecerle para que trabajara, que se sentara en el escritorio y me cuidara la carpeta de ejercitaciones y los textos que llevaba en mi portafolio. Fue una sorpresa absoluta, no sólo para mí, sino también para sus compañeros que aceptara la propuesta y enfilara con rapidez hacia ese sector. Lo miraban y no lo podían creer. Los ojos le brillaban intensamente, se le escapaban de la cara, y nos observaba con prestancia, sentado erguido, con la carpeta en la mano, como diciéndonos "¡El único que se sienta acá, soy yo!". No se paró en ningún momento y distraídamente, tomó un Atlas de mis útiles y comenzó a hojearlo. Mi asombro era tan grande que no podía dejar de observarlo.

Debo reconocer que durante esas clases, Antonio se constituía en la seguridad privada de mis papeles. Para mi alegría personal, pasaba horas mirando diversos textos, que me encargaba de cambiar en mi casa, para que no le resultaran aburridos.

Fue a partir de este hecho que me propuse tratar de fortalecer los espacios de confianza y afecto. Espacios que, para Antonio eran inexistentes. Pese a mi esfuerzo y dedicación para que lo llamaran por su nombre, chicos y grandes, cuando venían a reclamar, decían *Fue el Chanco Blanco el que le pegó, Santiago no le hizo nada.* Por detrás, y muy enojado, el maestro de Santiago, me recriminaba *Estoy cansado. Hacé algo. El Chanco Blanco le pegó a otro de mis alumnos. Siempre pasa lo mismo.*

Una actitud diferente asumía en las clases de ciencias naturales (en las que siempre estaba presente) si bien no realizaba las tareas en el cuaderno, participaba oralmente y le llamaban la atención las sencillas experiencias que hacíamos. Aportaba sus conocimientos y discutía con los chicos. Intentaba resaltar y valorizar sus intervenciones, aún cuando no eran acertadas sus opiniones. El paisaje geográfico, las creencias, los aborígenes, el cuerpo humano, la salud, los seres vivos y otros temas, eran sus predilectos.

No obstante, costaba evaluar qué aprendía y qué no. Me planteaba qué iba a pasar con su personita y sobre todo, con su futura promoción. Si bien habían disminuido considerablemente, persistían los problemas de conducta.

Transitábamos el mes de octubre y un grupo de niños había ido a jugar al patio de atrás. Allí no podían concurrir sin el acompañamiento de un adulto por estar alejado del patio central.

Antonio se encontraba cerca del árbol, contando las bolitas de barro que le quedaban. De pronto escuchamos gritos desesperados *¡Señorita, señorita, Cabito se cayó de arriba del árbol y le sangra el brazo. Está lleno de sangre!*

Los docentes y el portero corrimos para ayudarlo. Cuando llegamos, la escena nos conmovió totalmente. Quedamos paralizados. Cabito tenía una profunda herida en el antebrazo que sangraba como una canilla abierta. Arrodillado, a su lado, estaba tranquilizándolo Antonio, diciéndole: *No tengas miedo, no te muevas, esperá un poquito, la señorita te va a llevar al hospital y te van a curar.* Se había sacado la bolsita que tanto quería, volcó su atesorado contenido, y envolvió la lesión con las tiras, atando los extremos para hacer un torniquete que no facilitara el intenso sangrado.

No sólo yo lo abracé fuerte contra mi cuerpo, lo felicité y le di un beso por su actitud, mis colegas también lo hicieron, olvidándonos por un momento del accidente de Cabito que seguía en el piso y no entendía nada de lo que pasaba, pero que ya había dejado de llorar.

Nos miró atónito, seguro de haber actuado como lo hubiera hecho cualquiera, y como disculpándose me dijo *¿te acordás, señorita, en la clase de ciencias, cuando jugábamos a que teníamos un accidente y practicábamos cómo teníamos que hacer?*

Después de reflexionar acerca de lo sucedido, a la vuelta del hospital, nos dimos cuenta que Antonio sabía más de lo que nosotros creíamos, y comprendimos también, que existen otros modos de evaluar. A partir de allí, todo cambió, los compañeros lo premiaron con un gran aplauso.



Uniando nuestras manos defendemos “nuestro mundo”

Valeria Rufanacht

Liliana Hurt

Sin lugar a dudas los cimientos de la escuela especial, fuertemente marcado por el paradigma del déficit y la estimulación de funciones, aún hoy deja huellas indelebles en la vida de los alumnos, en la constitución subjetiva, en su modo de valorar la escuela, de valorizar el conocimiento y también en la modalidad de establecer vínculos.

En el marco de un encuentro provincial de comunidad sorda, los alumnos de catorce y diecisiete años organizaban su primera participación representando a la escuela.

La posibilidad que se presentaba como única para tender redes o lazos sociales con miembros de su misma comunidad, compartir actividades de aprendizajes, ocio, en donde la fluidez de la comunicación a través de la lengua de señas les permitiera una convivencia enriquecida por el entorno, era el eje articulador en la secuencia didáctica de ese tiempo.

Había que llevar una producción que les permitiera darse a conocer durante el encuentro. Fue así que luego de idas y venidas, de ensayos y borradores, los alumnos junto a su docente armaron una presentación en formato digital con imágenes para darle interpretación a un poema.

Las imágenes eran fotografías de diversas manos, de sus manos que, unidas, hermanadas de piel a piel, juntas o solas, formaban alguna figura, se expresaban como símbolo de lucha, constancia, reciprocidad, como símbolo de unión.

Todo estaba prácticamente listo, la ansiedad comenzaba a tener un lugar significativo dentro del salón, los alumnos tenían asistencia perfecta.

Dentro de los preparativos y ultimando los detalles, la docente responsable recibe la siguiente información “solo podrá viajar el alumno que sea acompañado por un familiar o tutor”. La maestra asombrada y con expresión de preocupación, sabiendo que no todos los alumnos podían ser acompañados (por razones lógicas de tiempos, responsabilidades laborales, económicas, etc.), indaga sobre los fundamentos de la disposición, y recibe como respuesta que la normativa para escuelas especiales así lo determina, agregando inclusive como fundamento indiscutible, “son discapacitados”.

La docente abrumada por la situación, sin dejar de pensar cuán lejos sigue estando la igualdad de oportunidades, firme y clara solo en discursos, intenta clarificar sus ideas, objetivar la situación y analizar qué les dice a las diez subjetividades que la esperan en el salón.

Pasaron varios días hasta que finalmente se consideró que quienes debían transmitir la noticia y dar explicaciones a los alumnos, serían los protagonistas de la determinación.

La maestra ingresa al salón de clases y dice a los alumnos que deben trasladarse a la sala ubicada frente a la puerta en la entrada de la escuela, donde se les comunicará información referida al viaje. Los niños-jóvenes se trasladan y con un lenguaje de señas precario, con apoyo de expresiones en lengua oral, se les informa sobre las condiciones para poder viajar. Las expresiones en los rostros de los alumnos fueron determinantes, defendiendo su lugar y haciendo alusión al poema, las manos de estos pibes hermanadas en un lenguaje propio cuestionaban.

- ¿Por qué?, si yo viajo solo todos los días en colectivo desde mi casa a la escuela (distante cuarenta kilómetros de la escuela).
—Mi papá trabaja, no va a poder ir.
—No vamos solos, vamos con ella (señalando a la maestra), ¿dónde dice eso?

Inmediatamente reciben como respuesta que son discapacitados, reiterando la seña correspondiente al código lingüístico una y otra vez como único argumento.

- ¿Discapacitados? solamente no escucho y me comunico con otra lengua. ¿Qué tiene que ver eso con no poder viajar sin un acompañante?
—En la escuela de mi primo cuando viajan no van todos los padres, ¿cuál es la diferencia, que pueden escuchar?
—Puedo pensar, amar, trabajar, estudiar y hacer todo lo que hacen los otros chicos, ¿discapacitados? No entiendo.

Luego de un tiempo de insistir respuestas más claras, los alumnos regresan al salón de clases, algunos con expresiones de enojo, otros preocupados, otros tristes.

¿Qué imagen le devolvemos a nuestros alumnos?, ¿qué representación tenemos de ellos como niños, jóvenes con un código lingüístico propio, perteneciente a una cultura minoritaria?, ¿qué lugar le damos a la oportunidad?, ¿reflexionamos acerca de los procesos de exclusión dentro de los dispositivos educativos?

Finalmente pudieron viajar quienes contaron con el acompañante, no fue sencillo aceptar que la participación sería limitada.

No obstante, como grupo lograron sostenerse y fortalecer los lazos de amistad, compañerismo, pudieron reflexionar acerca de cómo con valor, respeto y unión defendieron con argumentos más que sólidos aquello que consideraban significativo para sus vidas, a pesar de que una vez más la cultura dominante (oyente), o las relaciones de poder, hayan decidido a quienes le tocaba esta "oportunidad".



Hubo una vez una maestra lectora

María Emilia Hernández

Cursaba el quinto grado de la escuela primaria cuando llegó ella, Yesmín Curi, una joven docente con nombre raro, que nos daba clases por la mañana en el aula y por la tarde nos invitaba a compartir sus lecturas. Se sentaba en el tapial de la vereda de la pensión donde vivía y allí leía todos los días, en voz alta, algunas páginas de la novela *Shunko* de Jorge Ábalos, *Cuentos de la selva* de Horacio Quiroga y otros.

Nosotros, sus alumnos, sentados en la vereda, escuchábamos esas historias que impactaron nuestro mundo imaginario, nos permitían escapar de ese pueblo pequeño de la mano de esos personajes y viajar a lugares lejanos, nos hacía sentir libres. Fue tanta la curiosidad por seguir aquellos relatos de ella, la mediadora de la literatura, que volvíamos todas las tardes a escuchar esas historias bellísimas. Esas horas nos parecían únicas e inolvidables. Esa docente tuvo mucho peso en todos sus alumnos.

Una compañera de grado, le pidió a su mamá *Mi hermana que está por nacer, debe llevar el nombre de mi maestra*. Y la madre así lo hizo. En el pueblo existe una joven que lleva ese nombre.

Con los años aprendí que una de sus enseñanzas es que debía cumplir la misión de lectora, ser puente, narrador de su recuerdo fijado en el tiempo y en el espacio. Así que desde que me inicié en esta carrera, todos los días cinco minutos antes del timbre de salida les leía a mis alumnos algún cuento, adivinanza, colmo, chiste, algo que hiciera volar su imaginación, matizar y conmover su existencia.



Anécdota de mi vida

Marta Paduán

Regina se casa con Emilio allá por 1920. Como era costumbre en esa época, “van a vivir en familia” o sea, con la familia de Emilio, porque también esa era la costumbre “vivir en/con la familia del varón para acrecentar el capital económico”.

A la semana de casados, la suegra le dice *con esta tela le hacés una camisa a Emilio*.

Regina, que nunca pero nunca había cosido, menos aún confeccionado prenda alguna, baja la cabeza con mucha vergüenza y sin animarse a decirle a la mamá de su flamante marido que no sabía coser, toma la tela y sigue con sus quehaceres. Todo ese día Regina pensó, pensó, pensó.

Emilio vuelve del trabajo a la hora de la siesta. Eran chacareros. Le dice a su esposa que le prepare ropa y comida porque se iba junto a su padre y hermanos a trabajar a otro campo por unos días.

Regina, emocionada, le prepara todo rápidamente *porque había encontrado la solución a su problema*.

Llegada la noche, se asegura que todos los demás integrantes de la casa estén dormidos. Cierra su dormitorio con llave y a la luz de una lámpara descose una camisa de su esposo y detrás de esta, calcándola, centímetro a centímetro, corta y confecciona la camisa que su suegra le había encomendado.

Le llevó toda la noche. Terminó al amanecer, cuando los demás se levantaban para comenzar sus tareas habituales.

Nadie se dio cuenta, al menos nadie se lo dijo. Como tampoco nadie le dijo que estaba bien, pero ella sí vio que estaba muy bien confeccionada. Desde ese día fue la costurera oficial del hogar.

Hasta llegó a confeccionar trajes de hombres, de sus hombres. Pero a esta altura de su vida, ya no “vivía en familia”. Vivía en su propia casa, con sus once hijos: seis varones y cinco mujeres.

Terminando este trazo de Regina y Emilio, mi mamá Eloísa dice que su mamá Regina les contaba que la hechura de la camisa no se la había podido transmitir a Emilio, porque eran cuestiones que no se hablaban con los maridos pero que a ellas, sus hijas mujeres, siempre les decía *¡Chicas no trabajen tanto!* La abuela Regina, a quien no conocí, no sabía leer ni escribir.



Capítulo V

Relaciones con la teoría

El día que quedé sin teoría (VP)

Carina Cabo

¡Perdí mi zapato!, gritó la asistente social, hundida en el barro, cuando pretendíamos cruzar la calle un día de lluvia. Al procurar sacar el pie del fango, este le succionó el calzado. Varios días intentamos rescatarlo, pala en mano, pero fue imposible.

Gustavo tenía once años y cursaba 4º grado. La maestra “lo manda”, al decir de sus palabras, al gabinete porque *no sabe hacer las cuentas* y, para los objetivos por ella propuestos durante el ciclo lectivo, el niño *debía saber multiplicar y dividir por dos cifras*.

Gustavo tenía muchas inasistencias por razones laborales. Ayudaba a su padre en albañilería y, además, desde los días diecisiete hasta el veinticinco de cada mes² vendía flores en el santuario de la Virgen. Nuestra primera pregunta fue cómo podía venderlas sin saber “hacer las cuentas”. Entonces comenzamos a charlar con él y a indagar acerca del precio de las flores. El crisantemo costaba \$ 0,80 y el clavel \$ 0,50.

- Si te compro 4 crisantemos, ¿cuánto me cobrás?
- \$ 3,20 —dijo rápidamente.
- Y si te pago con \$ 5 ¿cuánto me das de vuelto?
- \$ 1,80 —dijo.

Así sucesivamente hasta contestar por el precio de 25 flores y el cambio de cien pesos. Un dato no menor es que, quien suscribe, debía usar la calculadora para poder comprobar algunos de los resultados.

Por mis nociones de psicología y pedagogía me creía habilitada para comprender a un niño, pero ¿a qué niño? Gustavo vivía con su padre. Su mamá, según su relato, se había ido y se había llevado a su hermanito. Contaba que pasaba horas mirando un árbol cuando estaba en su casa solo y también que con su papá se sentaban en el patio esperando que su mamá regresara.

Gustavo “me movió la estantería”. Literalmente, me dejó sin teoría. Qué podía hacer con una historia que me partía en dos, que “marcaba” en mí un antes y un después, que dejaba una huella que casi veinte años después me sigue rondando en la cabeza desde lo teórico, pero también desde lo emotivo.

En ese momento, intenté buscar la teoría de la que había sido despojada, me inscribí en la carrera de ciencias de la educación para encontrar alguna punta que me ayudara a pensar el qué hacer y el quehacer con ese niño y con los tantos “Gustavos” que me cruzaba a diario. Pero necesitaba una respuesta inmediata para esos ojos que aún hoy me siguen mirando cuando

¹ El relato se enmarca en mi trabajo como orientadora educacional en un gabinete psicopedagógico de una escuela urbano marginal de la provincia de Buenos Aires durante 1993. Era una escuela ubicada en una calle de tierra sin mejorado, donde los días de intensa lluvia no se podía llegar porque el barro, literalmente, “cubría las rodillas”. Y, como consecuencia de ello, se suspendían las clases. Dicha escuela no contaba con baños para docentes. Entre otras necesidades, por falta de lugar, el gabinete compartía el espacio con la dirección y la secretaria.

² Durante la novena (nueve días previos) y cada veinticinco de mes se conmemoraba a la Virgen del Rosario y asistían miles de fieles

recuerdo alguna de sus frases como *En la escuela me obligan a escribir y a quedarme quieto, eso no me gusta. Yo quiero trabajar para tener plata y poder comer todo los días.*

Escribir, quedarme quieto, hacer las cuentas. Cuánto le pedíamos a Gustavo en la escuela. Y sólo le ofrecíamos una maestra enojada porque él no podía, una directora que, al compartir el gabinete con la dirección participaba de nuestros encuentros con la única idea que debíamos "machacar" las tablas y una orientadora educacional que tenía los pies metidos en el barro, inmóvil, sin saber qué hacer.

En aquella época leí un texto de Graciela Frigerio³ en el que se preguntaba si se habían vuelto inútiles las instituciones educativas; y sugería *abandonar la endogamia que encerró a los sistemas educativos, buscar afuera, reconocer la necesidad de construir otro saber para otras prácticas.*

Gustavo pasó de grado, luego de muchas discusiones que tuve con la maestra que intentaba que hiciera las cuentas en el papel *de una buena vez*, desconociendo la historia de su alumno; con la directora que amenazaba con las circulares ministeriales y su mirada hacia un niño estereotipado y, sobretodo, planteos previos para conmigo misma y para con el equipo de trabajo.

Gustavo pasó, pasó por la escuela. Ahora bien, la escuela ¿pudo hacer que los saberes cotidianos de este y otros tantos niños se entramaran con la currícula oficial?, ¿podrá replantearse, alguna vez, los contenidos que se enseñan en el aula?, ¿podrá tomar distancia para poder objetivar el presente y proyectar el futuro?

Comenzar a trabajar desde lo intuitivo podría ser una vía para acceder a estos alumnos que día a día recorren la escuela; con un pensamiento modulante que permita enfrentar las situaciones cotidianas, diseñando paso a paso un nuevo paisaje, construyéndolo día a día, momento a momento. Esto que sirvió hoy, puede resultar inútil mañana.

Vida y relato podrían ser imbricados para provocar rupturas en las viejas estructuras escolares y dejar fluir subjetividades. En tiempos fluidos, de coordenadas alteradas, de perturbación ominosa, ES POSIBLE poder pensar otra educación, con un docente "en movimiento", muchas veces desarmado frente a la realidad de sus alumnos, sujetos deseantes inmersos en una cultura.

Algunos podrán habitar la institución de una manera; otros, podremos hacerlo de otra. El tema será cómo estos nuevos modos que van apareciendo en las instituciones puedan entramarse entre sí. Las experiencias de aprendizaje son las que producirán estos nuevos modos de subjetivación, con un docente que irá dibujando una nueva cartografía, y por qué no una nueva teoría repensada a partir de lo vivenciado entre los que conforman la clase. Por lo cual, la escuela deberá comprometerse a trabajar ciertos dispositivos con los alumnos para que, de esta manera, puedan encontrar otro destino o, al decir de Freire, puedan emerger.

Otro saber, otras prácticas... se trata de descentrarse, me repite Graciela. Si bien yo ya no tengo los pies inmóviles en el barro, tampoco tengo LA teoría cuando me levanto cada mañana y salgo rumbo a la escuela.



La experiencia de la teoría que cambió mi historia

Patricia Dimónaco

Mi desempeño como docente del nivel Inicial, esto se modificó cuando tuve el primer contacto con la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva y la Experiencia de Aprendizaje Mediado de R. Feuerstein.¹ Sus conceptos fueron variando paulatinamente mi visión del acto de enseñar y aprender. Comencé a tomar conciencia de que muchas de mis prácticas docentes tenían una fuerte impronta conductista ya que estaba convencida de que mis alumnos aprendían colores, porque “yo se los enseñaba” pintando la sala una semana de amarillo, otra de azul y otra de rojo y en las próximas semanas comenzaríamos a mezclar los colores primarios para formar los secundarios. Que sabían todos los planetas porque “yo se los enseñaba” porque había llevado hermosas láminas donde ellos podían visualizar y “repetir” sus nombres cada uno de ellos, y habíamos armado un hermoso móvil de telgopor con pelotitas de distintos tamaños girando alrededor de un sol gigante de papel metalizado. Que sabían las características de cada estación del año porque “yo se los enseñaba” con la que llegaba del otoño, el invierno y la primavera; porque aprendíamos canciones y juegos para hacer en cada estación. Comencé poco a poco a darme cuenta que debía cambiar mi mirada cuando empecé a aplicar el *¿por qué lo hiciste así?, ¿cómo lo podríamos hacer de otra manera?, ¿para qué necesitamos esos elementos?* Me di cuenta de que mis niñitos prolijitos y siempre con la respuesta que “yo quería” escuchar, comenzaron a cuestionarme con una visión crítica y reflexiva ante todos los interrogantes planteados. Dejé de estar atenta a los resultados para analizar estrategias junto con ellos, comencé a ver “individuos con potencial creador” dispuestos a enfrentarse con el error, con el conflicto para aprender; no grupos compactos, homogéneos, fieles seguidores y repetidores de mis enseñanzas.

Comencé a darme cuenta que ser docente es relacionarse con sus alumnos de otra manera, es ver el mundo con ojos de niños pero con una fuerte convicción en la riqueza del proceso y no solo en el resultado esperado. Me dejé asombrar por el universo de la pregunta y la respuesta desestructurante, empecé a generar ideas motivadoras a partir del intercambio permanente, organicé nuevas experiencias que partieron de las propuestas de mis alumnos, comencé a ser puente que une, que conecta, que permite el ir y venir.

Tomé conciencia que ser mediador es ser hábil con la pregunta adecuada, sutil con algunas respuestas para abrirnos a otras, es ser “mago” para sacar de la galera estímulos permanentes que generen dudas e incertidumbres para encontrar otros caminos, flexible para adaptarse a toda situación, ser generador de hábitos nuevos que nos enseñen a pensar. Hoy estoy convencida de que ellos aprenden porque construyen sus aprendizajes, yo sólo organizo los estímulos para llevarlos a pensar desde sus conocimientos previos, que no son pocos en nuestros niños de hoy, y a reformularlos adquiriendo nuevos saberes para llevarlos a su vida cotidiana. Tengo siempre en claro los tres criterios fundamentales de la mediación: la intencionalidad y reciprocidad, el significado y la trascendencia para darle sentido a mis proyectos. Estoy aten-

¹ Teoría de la Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento instrumental, Curso PEI Nivel I, La Salle” Rosario, 2003, véase en Pozo, J., *Aprendices y maestros*, Madrid, Alianza Editorial, 1996.

ta a las funciones cognitivas y las operaciones mentales que se activan en cada proceso de aprendizaje para encontrar ciertas deficiencias y poder revertirlas con nuevas propuestas. Hoy sé que fui la primera modificada pero tengo conciencia que tuve que cambiar la mirada sobre mi misma, sobre mis prácticas para poder animar la modificabilidad de mis alumnos.

Nosotros, los docentes, y nuestros niños nos encontramos inmersos en una realidad que brinda a cada paso datos, información, motivaciones. Como docente mediadora, comencé a aprovechar ese "material" que ofrece la realidad misma e incorporarlo, para crear en ellos la necesidad de interactuar con todos esos estímulos de manera autónoma y reflexiva. Mi acción "mediadora" guía, estimula y acompaña para ir desarrollando el sentimiento de "ser capaz," de resolver interrogantes y conflictos con variadas estrategias acordes a su corta edad.

Por esto a través de la apropiación de esta teoría en mis prácticas cotidianas redescubrí, con convicción, que la mediación pedagógica es una condición básica para recuperar el sentido de la misión educativa, ya que tiene una mirada "esperanzadora" en el acto de enseñar y aprender. Pero muchas veces, las situaciones que vivimos a diario crean incertidumbre y me llevan a replantear constantemente mi rol. Sé que esta teoría que avala mis prácticas pedagógicas tiene una mirada optimista hacia el proceso de aprender. Feuerstein dice que es su perspectiva sobre la vida lo que lo ha llevado a sus logros. *Si tienes dos alternativas, no hagas la elección pesimista. Escoge siempre como un optimista. Por lo menos eso te llevará a la acción, a probar las aguas. Si tomas la ruta pesimista, nunca lograrás nada. Aún cuando no creas que alcanzarás los niveles más altos, tienes que tratar de escalar.*

Este pensamiento es el motor que me impulsa muchas veces cuando tiendo a desalentarme por estas "turbulencias" que a diario me toca vivir, a optar por el camino del optimismo, porque es allí donde encuentro la clave para seguir adelante.

En todos los tiempos, ser docente implica un desafío. Debemos preparar a los alumnos para ir resolviendo los retos que se les presentan en cada momento, tomando conciencia y disfrutando con ellos de todos sus logros y sus aprendizajes, sin olvidarnos que son niños y necesitan de propuestas lúdicas que atraigan siempre su atención y los desafíen "intencionalmente" para ir adquiriendo destrezas cognitivas. Estas los ayudarán a seguir transitando la búsqueda permanente del saber y del saber vivir autónomamente.

Estoy convencida que se necesita generar espacios para la reflexión y el diálogo utilizando la "palabra" como instrumento indispensable para comunicarnos y "dar sentido al sin sentido", como dice Jorge Larrosa en *Experiencia y pasión*.³ Este autor me llevó a pensar en la "La experiencia de Enseñar y Aprender", y en cómo brindar y brindarnos las oportunidades que necesitamos para que nos apropiemos de la palabra como instrumento de un diálogo fecundo que nos lleva a plantearnos distintos interrogantes, construir respuestas y formular nuevas preguntas que orienten la búsqueda de nuevas respuestas. Del mismo modo, Vigostky nos clarifica en torno al lenguaje y pensamiento como una unidad irrefutable para la comunicación, las vinculaciones y las lecciones humanas.

Como docente mediadora que utiliza la pregunta, también lo hago yo: ¿Qué nos pasa con el uso de la palabra como expresión de nuestro pensamiento?, ¿ya no pensamos?, ¿no sabemos preguntar y preguntarnos?, ¿reflexionamos críticamente a través de la palabra nuestras prácticas cotidianas?, ¿nos cuesta acordar criterios?

Si hay preguntas, inquietudes, necesidades, curiosidad, puede haber respuestas y por lo tanto aprendizaje. Sólo si hay confianza y diálogo puede haber preguntas movilizantes. Y para que haya un diálogo verdadero es necesaria la confianza en la escucha mutua.

¿Creemos y nos sentimos confiados que nuestras escuelas son el "lugar" propicio para el uso

2 Extraído de Jabad Magazine: www.jabad.org.ar

3 Larrosa, J., *Experiencia y pasión*, en Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Laertes, Barcelona, 2003.

de la palabra?, ¿escuchamos?, ¿nos sentimos escuchados? La pregunta es condición necesaria para aprender significativamente. Pero, ¿cuánto preguntamos hoy en día?, ¿tenemos los tiempos y espacios “la libertad” para dar lugar a la curiosidad y a la duda? Es más, podría seguir preguntando ¿Cuidamos las preguntas de nuestros chicos? Pensémoslo como adultos: ¿cuánto conservamos de nuestra propia curiosidad?, ¿perdimos, aunque sea en parte, la habilidad de preguntar?, ¿qué lugar tiene, en este proceso, la escuela?

Los rasgos de un docente mediador no son innatos, sino que se van desarrollando a través de la experiencia y pude comprobar que cada docente imprime su sello y su modalidad de mediar de acuerdo a sus características personales y sus paradigmas sobre el enseñar y aprender. Se trata de que cada docente desarrolle su capacidad reflexiva, que domine los conocimientos sobre los contenidos o destrezas a desarrollar, que tenga confianza en su capacidad de producir Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM), que sienta que puede seleccionar o diseñar estrategias alternativas de enseñanza pensando en los requerimientos del aprendizaje y en el aporte de sus niños. Cada docente tiene derecho a su estilo de mediación basado en criterios claros.

Tomando en cuenta estas cuestiones, comencé a poner atención en los elementos que participan en la realización de cada actividad, no en la actividad en sí misma, sino en las funciones cognitivas que intervienen en la recepción, elaboración y salida de los datos, para ir desarrollando una sensibilidad especial y, así, detectar el momento en que el niño presenta dificultad, para encontrar nuevas alternativas, para resolver situaciones problemáticas de manera cada vez más eficaz. El jardín de infantes resulta un lugar privilegiado en este sentido por la etapa evolutiva que están transitando nuestros niños, al constituir un espacio en el que son susceptibles y propicios para que ocurra permanentemente la EAM, ya que podemos manejar mejor nuestros tiempos y los de nuestros niños de acuerdo a sus intereses, incluso dando oportunidad al aprendizaje mediado entre iguales, dejando que medien entre sí, porque interactuando entre pares el aprendizaje suele ser muy eficaz.

En cada actividad realizada trato de pensar cómo interactuar con los alumnos de manera de generar en ellos el deseo de construir su propio conocimiento; cómo promover el intercambio multidireccional aceptando que el “otro” es siempre la fuente de mi enriquecimiento, aún cuando piense o sea distinto porque es precisamente “la diversidad” lo más maravilloso de la existencia humana; cómo mediar el control de la impulsividad tomándose un tiempo para escuchar y pensar antes de responder, de accionar sabiendo que la impulsividad es fuente de fracasos constantes.

Hoy compruebo que los frutos de la experiencia se recogen día tras día, viendo en cada carita sonriente un gigante en potencia, pensadores en crecimiento, el conocimiento puesto en acción.

Lo que trato de no olvidar es que es una edad extraordinaria para disfrutar con ellos y aprender de ellos esa actitud de intensa curiosidad y búsqueda permanente de “apropiarse” del mundo.

Para pensar con mis colegas

El nivel Inicial es un espacio en el cual el niño desarrolla su personalidad, su juicio crítico, sus habilidades intelectuales en un marco de libertad y en interacción con el medio. Muchas veces, en mi ardua tarea de cubrir tantas demandas y necesidades de mis pequeños alumnos, actué automáticamente, sin pensar, atendiendo las necesidades inmediatas: atar cordones, servir meriendas, correr para que no se caigan del tobogán, limpiar lo que vuelcan o tiran, sonar

muchas narices, consolar al que llora, ayudarlos a resolver sus conflictos, etc. Sin embargo, al volver a estos espacios de recrear el conocimiento, de enriquecer los aprendizajes y generar preguntas para obtener diversas respuestas ayudándolos a reflexionar a partir de sus saberes previos (que no son pocos), es que pude complejizar mi mirada y pensar que su tránsito por el jardín les garantiza abrir caminos y construir puentes, que los lleven al encuentro con las verdades a partir de su relación con la vida misma.

Imaginemos que nuestros niños de tres, cuatro y cinco años llegan al nivel Inicial con el fin de recorrer un camino, pero no el que conduce a una salida única sino el camino de la educación constructora de saberes, en la cual serán acompañados, guiados, estimulados por docentes mediadores dispuestos a aprender de cada experiencia, atentos a facilitarles no las respuestas, sino los espacios para que ellos decidan, interactúen, se equivoquen, acierten y realmente aprendan aplicando esos saberes a su vida cotidiana. Este recorrido dura toda la vida pero comienza formalmente en este lugar. Es allí donde se van construyendo las experiencias, los aprendizajes comprensivos, los valores, la autonomía y la reflexión para que cuando estos sujetos sean adultos y deban vincularse con los demás desde su rol de adulto, lo hagan desde la integridad, el pensamiento, la razón, la ética y su mundo afectivo.

Comprobé que las EAM, son esenciales para proporcionarle al niño las estrategias y herramientas que van a permitirle obtener el máximo beneficio posible de la exposición a distintos estímulos de su contexto.

Desde esta perspectiva, los docentes desarrollaremos nuestra capacidad reflexiva, con conocimientos sobre los contenidos o destrezas que tenemos que enseñar, con confianza en la capacidad de nuestros alumnos de producir con selección o diseños de estrategias alternativas de aprendizajes.

Como docente mediadora del nivel Inicial fue indispensable apropiarme de la práctica de utilizar la técnica de preguntas procurando estar atenta a la calidad de las mismas, siguiendo la secuencia "pregunta, respuesta, retroalimentación", con interrogantes de niveles cognitivos superiores: comprensión, aplicación, análisis, síntesis y valoración; teniendo siempre presente que no se trata de adquisición de conocimientos sino de un proceso de construcción de conocimiento en donde los niños pequeños son sumamente activos y generadores de los mismos.

El objetivo de la educación en general y del nivel inicial debe centrarse en posibilitar el desarrollo de un niño más flexible, capaz de aprender y aplicar estos aprendizajes frente a nuevas situaciones.

Este Nivel necesita imperiosamente fomentar espacios de reflexión, criticismo y autogestión, para desterrar prejuicios que muchas veces promueve: al jardín se va a adquirir hábitos, al jardín se va a jugar (descontextualizando el juego y restándole la intencionalidad pedagógica), es necesario que los niños asistan al jardín para que se socialicen, etc., y cambiar de mirada para generar un espacio de construcción basado en la incertidumbre, en las preguntas, en la capacidad de repensar y revisar la práctica docente desde la curiosidad y la crítica para así poder hacer de la labor educativa una verdadera *acción educativa*.

Los jardines de infante son parte del sistema educativo, son escuela y allí se va a *aprender*. Pero aprender ¿cómo? El nivel es especial porque los niños necesitan de una "atención especial" por la etapa evolutiva que están transitando y los docentes necesitamos la actualización permanente y la acción cooperativa para ir gestando nuevas propuestas de contención en todos los aspectos.

Es por esto que la tarea de educar a niños tan pequeños resulta ser tan compleja y, a la vez, tan rica, satisfactoria y desafiante. Podemos afirmar que enseñar en este Nivel implica una toma de posición y el reconocer al otro, no como un humano en miniatura sino como un su-

jeto capaz de aprender y construir la realidad con el acompañamiento y guía de un docente “mediador”.

Se pone en juego en cada proyecto áulico, en cada conversación, en cada experimento, en cada canción, en cada juego, en cada cuento, en cada trabajo áulico, una actitud mediadora e invita a pensar en un docente que toma el contenido, el objeto de conocimiento (la cocina, los dinosaurios, la biblioteca, el cuerpo humano, los planetas, los animales, los días de la semana, las estaciones del año, el día de la bandera o los simples hábitos de orden, e higiene diarios) y “los transforma”. Adecua gradualmente este conocimiento, realiza los ajustes necesarios para que pueda ser enseñado y aprendido “significativamente” por sus alumnos. “Significativamente”, es decir, que este docente procura que el contenido a trabajar se conecte con los saberes previos de los niños, que despierte interés, que pueda relacionarse con la realidad del grupo, y que pueda llevarse resignificado a la vida diaria de cada uno de ellos, porque se trabajó con el contenido desde una mirada histórica, epistemológica, sociológica y religiosa (si la escuela lo amerita), para otorgarle sentido.

Nuestra labor docente es compleja, prometedora de desafíos, de sortear obstáculos porque como dice Brunner, *Se puede enseñar cualquier conocimiento a cualquier niño de cualquier edad siempre que el docente lo haga de forma honesta* y esta honestidad remite a una transposición didáctica comprometida, a docentes que se interesen por su labor educativa pero no desde la obligatoriedad e imposición sino desde la curiosidad, el empuje y el placer que solo podemos vivir los que compartimos momentos de enseñanza-aprendizaje con niños menores de seis años, donde dejar el chupete, caminar con seguridad, decir las primeras palabras, hacer la ronda, escuchar a un amigo, recrear un cuento, participar de juegos de asistencia, reconocer el nombre propio y el de los demás se convierte en una gran desafío y una gran “empresa”. ¿Por qué empresa? Por lo ambicioso, por lo emocionante, por las huellas que deja en ellos y en los docentes.

Este potencial de aprendizaje en el nivel Inicial se concreta en un determinado número de capacidades, destrezas y habilidades, entendiendo la como el *pensar para resolver, para vivir*. Sólo se puede mejorar el propio aprendizaje cuando se hace consciente cómo se aprende, tanto por parte del que aprende, como del docente como mediador del aprendizaje.

Quisiera culminar estas reflexiones convocando a todos los docentes y padres de niños pequeños a recorrer este camino juntos, fuera de los encasillamientos que nos convierten en estereotipos, teniendo clara las herramientas fundamentales que Feuerstein nos ofrece con su teoría de la Modificabilidad estructural cognitiva y la experiencia de aprendizaje mediado, teniendo siempre presente la *intencionalidad* para tener claro los objetivos. La *reciprocidad*, para involucrarme. El *significado* para asegurarnos que el estímulo será realmente experimentado por el niño, otorgándole la energía o poder emocional que vence las resistencias. No quedándonos en el aquí y el ahora, es necesaria la *trascendencia*, especialmente en niños tan pequeños, transfiriendo experiencias a nuevas situaciones.

Pensemos nuestra acción docente dentro de lugares flexibles, con recorridos diversos, con la participación activa y real de los alumnos, construyendo verdaderos espacios de desarrollo, de intercambio. Necesitamos retroalimentarnos con los aportes de todos los integrantes de la comunidad educativa. Esto permitirá renovar aires rompiendo modelos y comenzar a construir nuevas rutas con diferentes salidas.

La creación de espacios para imaginar otra escuela, con una mirada esperanzadora, no se puede lograr desde una crítica sin compromiso o con posturas nostálgicas. Depende de todos nosotros dar lugar a nuevos tiempos en los que la imaginación, la creatividad, la reflexión y la acción colectiva puedan demostrar que la historia siempre se está haciendo y depende de nosotros.

Escindidos. Entre la formación y la experiencia

Silvia de La Lama

Esto de pensar la experiencia como disparador de la reflexión de un momento, tira de la cuerda y trae sostenido en el andamiaje del tiempo las situaciones que delinean las formas de la institución escuela tal como la viví durante mucho tiempo mientras fui alumna, docente en formación y maestra en ejercicio de la profesión.

Una maestra funcional a un sistema al interior de una institución llena de blancas palomitas de clase media, con impecable presencia cada uno de todos los días de la semana, no sin problemas –todos los tenemos sólo por ser humanos– digo, sin el agregado de aquello que pesa como una piedra en la espalda: la falta de herramientas culturales que les permita asirse a la escalera de los saberes que les posibilitará pensar otro modo de concebir la vida; la pobreza extrema donde la prioridad del desayuno o la merienda se antepone al alimento del alma; unos docentes que –no en todos los casos– no encuentran el modo para tenderles la mano y desprenderse de la cotidianeidad que los obtura y no les permite trazar sueños, marcar trazos en sus caminos, dejar huellas profundas que signifiquen un cambio.

En ese contexto, siendo maestra, la vida transcurría cada día, cada mes, cada año de mi vida en medio de una realidad color de rosa: libros de estudio para todos, disfraces alquilados para las fiestas escolares, festejos de colación con bombos y platillos, alumnos que rendían el ingreso al secundario sostenidos también por profesores particulares, viajes de estudio y fin de curso, paseos didácticos organizados desde las empresas de turismo, distante años luz de lo que sería la nueva escuela, el nuevo rol.

Mi formación como docente pasaba por la didáctica de los contenidos y la selección de literatura –trabajaba en el área de la lengua y ciencias sociales en el tercer ciclo de la escuela primaria– organizar juegos, armar redes, competencias ortográficas o la biblioteca del aula. Cada año, cada alumno adquiriría un libro de literatura infantil –testimonio mudo de las riquezas que generaron en los jóvenes lectores el encuentro con cada autor para recrear desde lo propio y jugar en la intertextualidad algo nuevo– que luego recirculaba en el aula para que todos tuvieran acceso y a fin de año los sorteábamos y firmábamos. Todos leían, todos deseaban el espacio del cuento.

Escindida

Una cuña atraviesa mi historia y me mueve a repensar la realidad escolar y la institución a partir de un simple cambio de posiciones, pero que me corre no sólo del rol, también del contexto de realización.

¡Cómo uno puede estar tan ajeno de lo que ocurre apenas a unas cuantas cuadras de distancia entre una escuela y la otra! Apenas un giro de posiciones entre ser maestra de un grado en una escuela y ocupar el cargo directivo en otra, y todo el universo de saberes que creía bien sabidos se tambalearon y movieron mis estructuras, mis pasos seguros. No porque no me hubiera preparado para ser directora, la experiencia de lo vivido y lo estudiado en sendos

cursos para la formación en gestión directiva dieron un cuerpo de conocimientos que me permitieron titularizar, pero no fueron herramientas suficientes para aprehender la nueva escuela. Apenas me sirvió el marco normativo para poder regular el funcionamiento tratando de hacer las cosas correctamente.

Estoy en esta escuela y tiene un significado mucho más profundo para mí, porque fue la sugerida por mi esposo en el momento de la elección y no puedo menos que nombrarlo porque él falleció pocos días después de asumir, y de un día para el otro mi vida fue otra. La mano del destino me cobijó en su palma y me colocó en el lugar en el que estoy ahora. Así que escindió también en lo personal, tuve que replantear mi posicionamiento. Uno está en el lugar que tiene que estar, en el momento justo para actuar.

Y que bueno que la vida me puso en esta escuela –una de tantas urbano-marginales o de la periferia– porque donde estoy me moviliza a pensar, a buscar, una búsqueda que siento no se va a agotar porque en este contexto la imaginación debe ponerse a volar para crear, querer, confiar, contagiar, sentir que se puede. En el otro lugar tenía todo resuelto y el transcurrir de la enseñanza se balanceaba de un grupo a otro con la impronta del momento, con nuevos textos, pero en definitiva era transcurrir.

Hoy al balancearme de un lugar a otro de la institución junto con el equipo directivo –y cuando uso ese término pienso en todos los lazos que se deben tejer para conformar un tejido que sostenga, que cobije, resguarde, contenga, se estire y se contraiga con cada movimiento para hacer del espacio un lugar lleno de significado y constructor de desafíos– pienso en la formación docente y en cómo enfrentar la realidad de estos niños para que el espacio de la escuela sea mucho más que tomar la copa de leche y almorzar. Sea mucho más que el contenido de la frase *no pueden, son así, las familias no se ocupan, los citas y no vienen, que querés que haga, son así*.

Tengo una imagen de lo que debe ser una escuela. No es la de la escuela donde era maestra ni es la de la escuela donde no se puede “ser”. La imagen es la de una escuela donde se puedan atender a los problemas que se plantean, donde se pueda brindar al docente herramientas que le aporten nuevos cristales para ver diferentes maneras de superar los obstáculos, donde los niños tengan la oportunidad de vivenciar situaciones de encuentro que excedan los límites del salón de clases, donde podamos acercarle diferentes expresiones culturales (teatro, títeres, ajedrez, danza folclórica, participación en olimpiadas matemáticas, feria de ciencias, exposiciones de las producciones de los niños). Si muestran sus trabajos, estos se materializan, toman cuerpo, toman significado y dejan huellas. Los espacios vividos son los mejores espacios para crecer.

Sin embargo, en muchas de las entrevistas que he mantenido y mantengo con los docentes de la institución en la que trabajo –singular sin dudas, pero con matices comunes a otras– se expresa un motivo diferente de sufrimiento, ya sea el relacionado con la institución, con los pares y con los alumnos, pero que en definitiva derivan de una causa común: la crisis de la cuestión social.

Este es ahora el corazón que late al interior de la institución educativa, un corazón lastimado. Cada integrante sufre la crisis de la cuestión social y no se tienen las herramientas necesarias para hacer frente a esto. Los docentes no están fortalecidos, son demasiados cabos sueltos que tienen que atar para alcanzar el principal objetivo: el educativo. Abrirles un abanico de posibilidades para que se preñan de la cultura, de lo que es socialmente válido y les servirá en el futuro.

Deben lidiar a diario con otras cuestiones que hacen a lo social. Entonces, se hace necesario fortalecerlos: brindándoles espacios de diálogo común para saber que no están solos en esta

lucha, asistencia con profesionales que los acompañen con soluciones en los aspectos que no pueden resolver solos como niños desnutridos, abandonados por sus padres al cuidado de abuelos, niños hijos de padres analfabetos que entre sus códigos no figura “aprender”, niños de padres desocupados que han perdido la dignidad de obtener con su propio esfuerzo un salario digno y que han aprendido –desde hace un par de décadas– que la mejor cultura es la del “pedir y recibir”. La brecha entre los que tienen y los que menos tienen, entre los que valoran la educación y los que ni siquiera saben qué es, entre quienes pueden elegir y los que se dejan llevar como rebaño. En síntesis, entre pobres y ricos, se hace cada vez más extensa.

Entonces, aparece el malestar docente. Ese sentimiento que desgarrar por dentro por la impotencia de saber que no alcanza con lo que la escuela les brinda para lograr algo mejor para la vida. Porque lleva muchos años aprender esos saberes socialmente válidos y están –contradictoriamente– viviendo en la era de la liquidez, de la inmediatez: viven sólo el hoy.

Surge el malestar docente cuando los medios de difusión lo atacan porque quiere vivir con un salario digno. No es un sacerdocio la docencia, es un trabajo, tal vez el más dignificante y el menos reconocido en esta crisis de la cuestión social porque se han perdido los valores y el contrato social que la escuela tenía como institución con la sociedad. Hoy la sociedad quiere una institución que contenga a sus hijos mientras los padres salen a ganarse su pan o a hacer piquetes, poco importa si aprenden bien o mal. Hoy los decretos que hablan de promoción no exigen conocimientos: sólo proceso y que pase. Como sea, que pase con un irrisorio proceso de siete días. Si me remonto a mi biografía escolar, y todavía no llego a los cincuenta, promocionaba el que sabía y el que no había aprendido durante el año, debía repetir o bien prepararse y rendir. Había otro vínculo con la familia y la sociedad era otra, pero no se promovía el facilismo, estaba la cultura del esfuerzo, de alcanzar metas.

Así aparece la formación docente, una formación que no contempla trabajar en estos contextos porque lo que la teoría dice no alcanza o porque lo que se selecciona como categorías para hacer lectura de la realidad y enseñar no es suficiente, porque entre los saberes que deben contemplarse para la formación no se incluyen los que necesita el docente persona para enfrentar situaciones sociales actuales, la crisis de la cuestión social, la falta de valores, la falta de proyectos, la falta de familia presente.

Año tras año se reciben jóvenes estudiantes que vienen a realizar sus prácticas de observación, de residencia. Sus saberes rondan la didáctica de todas las áreas, pero no cuentan con el agregado de saberes que atiendan la cuestión social, el fortalecimiento que le permita atender el problema social sin implicarse y sentirse destruido ante situaciones que no está a su alcance solucionar.

Desde el corazón de la escuela se buscan caminos menos ríspidos y se establecen vínculos interinstitucionales, redes sociales que atiendan la demanda. Creo que hay un largo camino para andar, creo que hay una escuela que descubrir, creo que los padres de estos contextos deben aprender con sus hijos. ¿Escuela para padres? Tal vez. Cómo hacerlo no lo sé. Son sólo algunas reflexiones para pensar y repensar la escuela hoy, ese espacio que crea y recrea lo nuevo, ese espacio que admite o inhibe lo nuevo, ese espacio que cautiva y se despliega cada día de los días que vivimos al interior para dejar “ser”. Gracias por brindar este espacio.

Un extra: convivo con estas ideas, es parte de mi filosofía para la vida.¹

1 Me encanta ver a la gente... Ese es mi hobby". Ver con gusto a la gente/ Equivale/ A convivir con las personas/ Con alegría y buen humor/ En las horas alegres;/ Y tenderles una mano amiga/ Y un corazón hermano/ En las horas negras./ Ver con gusto a la gente/ Equivale/ A no querer estar aparte, a abrir el corazón/ Y hacer allí lugar a los demás./ A tolerarnos mutuamente./ A vernos con buenos ojos/ Y con el corazón limpio. Bosmans, Phil, *Las flores del bien*, Ed. Circulo de Lectores. Barcelona, 1980.

Acerca de Eufemia y cada encuentro en San Javier

Alejandra Morzán

A ochenta millas de proa al viento maestral, el hombre llega a la ciudad de Eufemia, donde los mercaderes de siete naciones se reúnen en cada solsticio y en cada equinoccio. La barca que fondea con una carga de jengibre y algodón en rama volverá a zarpar con la estiba llena de pistacho y semilla de amapola, y la caravana que acaba de descargar costales de nuez moscada y de pasas de uva ya lía sus enjalmas para la vuelta con rollos de muselina dorada. Pero lo que impulsa a remontar ríos y atravesar desiertos para venir hasta aquí no es solo el trueque de mercancías que encuentras siempre iguales en todos los bazares dentro y fuera del imperio del Gran Kan, desparramadas a tus pies en las mismas esteras amarillas, a la sombra de los mismos toldos espantamoscas, ofrecidas con las mismas engañosas rebajas de precio. No solo a vender y a comprar se viene a Eufemia sino también porque de noche, junto a las hogueras que rodean el mercado, sentados sobre sacos o barriles o tendidos en montones de alfombras, a cada palabra que uno dice –como “lobo”, “hermana”, “tesoro escondido”, “batalla”, “sarna”, “amantes”– los otros cuentan cada uno su historia de lobos, de hermanas, de tesoros, de sarna, de amantes, de batallas. Y tú sabes que en el largo viaje que te espera, cuando para permanecer despierto en el balanceo del camello o del junco se empiezan a evocar todos los recuerdos propios uno por uno, tu lobo se habrá convertido en otro lobo, tu hermana en una hermana diferente, tu batalla en otra batalla, al regresar de Eufemia, la ciudad donde se cambia la memoria en cada solsticio y en cada equinoccio.

Aquel primer encuentro fue llegar y recorrer el patio de la escuela, presentarnos, escuchar y escucharnos, sentados en ronda en el amplio salón escolar. Ya en los siguientes fue también leer nuestras propias escrituras en las que nos atrevíamos a ser autores de nuestra palabra y pensamiento a partir de esos referentes teóricos tan sugerentes que nos aportara Graciela. En el transcurso fue también sacarnos fotos y compartir almuerzos –adivinando los sabores que escondía cada empanada– a medida que continuábamos intercambiando ideas y experiencias. De esta manera, comenzó a gestarse y crecer en cada uno de nosotros, tímidamente primero y con inusitado atrevimiento después, esto de reconocernos *comunidad de escribientes*.

Aquella primera jornada y luego cada nuevo encuentro, se convertiría en Eufemia para quienes llegábamos desde distintas realidades escolares con nuestras alforjas llenas de ideas y experiencias para intercambiar pero, por sobre todas las cosas, llegábamos allí nosotros, cada uno, con nuestras historias y nuestras palabras.

Porque íbamos a San Javier, como los comerciantes a Eufemia, no solamente como quien va a una jornada a realizar la tarea prevista. Íbamos, aún sin saberlo inicialmente (hay tanto saber en nosotros que no sabemos y tanto saber que sería importante ignorar) con nuestras alforjas cargadas, pero por sobre todas las cosas, con el deseo de encontrarnos, de compartir,

1

Calvino, Calvino. *Las ciudades invisibles*, Ed. Siruela, hasta el 2011 se realizaron 20 ediciones.

escuchar y pensar.

Íbamos y volvíamos como los comerciantes a Eufemia. Regresábamos a nuestros lugares habituales, a nuestros paisajes cotidianos, a nuestras labores diarias, y encontrábamos que “las palabras y las cosas” ya no eran las mismas.

Y sucedió que cuando a partir de entonces escuchamos *escuela, saber, experiencia, ceibo, cuaderno de tapa dura, marcas, fragmento, caso*, observamos que nuestra escuela se convirtió en otra escuela, nuestro saber en otro saber, y cada ceibo que vemos nos recuerda aquel ceibo en el cual pudimos reconocer las marcas que los niños también dejan en la escuela en su transitar (y tramitar la vida en ese privilegiado lugar).²

Regresábamos a San Javier, como los mercaderes a Eufemia, en cada equinoccio y cada solsticio. Y allí intercambiamos palabras y pensamientos, y volvimos siendo “otros”, como otra será la realidad y nuestros pensamientos, en su dimensión frecuentemente clausurada, acerca de lo posible.



² En el patio de la escuela de San Javier, donde se realizaban los encuentros, hay un ceibo que los niños trepan y en el que juegan diariamente. Por eso, puede verse en sus primeras ramas la superficie limada por ese roce constante. Esta “marca” que los niños dejan allí se convirtió para nosotros en una ocasión para pensar en las huellas que dejan los niños en la escuela y no sólo pensar, como frecuentemente hacemos, en las marcas que la escuela deja en ellos.

Narrativa: “Raulito director”

Graciela García

Hay veces en que ciertas situaciones se recuerdan con frecuencia o se convierten en cita reiterada de nuestro decir cotidiano y sus protagonistas llegan a la estatura de arquetipo. Eso es lo que me ocurrió con Raúl y una escena por él protagonizada hace un par de años en una escuela, a la cual asistía en calidad de supervisora. Me recuerda a aquellas escenas de las viejas películas de Chaplin, en las cuales Carlitos intentaba subsistir ejerciendo oficios varios en un clima de depresión económica, donde no faltaban burgueses adinerados u otras personas con alguna clase de poder que actuaban al lado de una suerte de galería de personajes que, como él, eran sobrevivientes buscavidas y marginales. No trabajaba desde un saber profesional, sino aplicando un conjunto de prácticas observables que definían, de alguna manera, el oficio de turno. Algo resultaba, algo salía mal.

El caso es que una mañana, al llegar a la escuela, no me llamó la atención que Raúl estuviera en la dirección. Habíamos establecido una cierta relación: conocía su nombre, él conocía el mío, intercambiábamos algunas palabras. Se trataba de una relación un poco más fluida que la que pueden llegar a establecer una supervisora y un alumno. Raúl, alumno de quinto con una “sobreedad” a cuestas, era asiduo parroquiano de la dirección. Allí se movía como pez en el agua, se portaba bien y, no sin dificultades y súplicas, trabajaba con la vicedirectora en tareas escolares que un rato antes no había forma que pudiera realizar en su aula, con su maestra. Lo que esa mañana me sorprendió fue que Raúl estaba solo en la dirección porque la “vice está de duelo, murió su único hermano, el que vive con ella” y “la directora se acercó al velatorio”, razón que la haría llegar con retraso.

Pero lo más sorprendente sobrevendría luego. Estaba muy preocupado porque la gente hiciera caso al cartel pegado en la puerta de entrada de la escuela. Estaba escrito en letras grandes de computadora y rezaba POR FAVOR CIERRE LA PUERTA. Lo había hecho él. Después me ayudó a escribir algo en la computadora. Pero hicimos más cosas juntos: atendimos consultas de padres sobre un taller de danza, respondimos llamadas telefónicas (en realidad, yo atendía el teléfono y lo consultaba para responder, ya que se trataba de cuestiones que hacían al funcionamiento cotidiano de la escuela y no sabía qué contestar). También supo organizar la búsqueda de elementos que las docentes necesitaban cómo tizas, cinta adhesiva y unos cuadernitos. Más tarde, con la directora presente, y al necesitar ella el número del DNI de una maestra ausente para un listado de excursión, Raúl acotó *¿Y si lo buscás en la credencial?*

Tiempo después, promediando el año, Raúl se peleó con la vicedirectora y abandonó la escuela. No hubo forma ni diálogo con su familia que hiciera revertir la situación. Aparentemente, al año siguiente seguiría en “una nocturna”, cosa que también abandonó, según supe.

Pero la historia no termina ahí. Recientemente la escuela organizó una fiesta de aniversario de su fundación y volví a encontrarlo. Raúl estaba ahí, entre los ex-alumnos, ex-cooperadores, ex-directores, feliz y emocionado.

En ocasiones hago referencia a esos hechos. En su momento me llamó la atención y a lo largo del tiempo permaneció nítido en sus detalles. No se trataba de una mera anécdota. La

memoria suele ser caprichosa y desordenada, es como si nos conminara a reparar en aquello que tiene algún significado y había permanecido, hasta ese momento, oculto. Al tratar de pensarlo, lo primero que me asalta es una sensación de extrañeza, hay elementos que no encajan, que no están donde deberían estar, ¿qué hace un alumno solo en la dirección de una escuela? Además, estaba “portándose bien”, justo él, que era expulsado permanentemente del aula porque molestaba y peleaba con insistencia con sus compañeros, se desenvolvía con autonomía y prestaba servicios a las tareas diarias de la directora.

La extraña situación narrada invita a pensar la escuela, a preguntarnos ¿qué es lo propio de la escuela, de esta que alberga una escena impensable, en aquella otra que transitamos en nuestras épocas de alumnos?, ¿qué hizo que ese chico no pudiera pasar de quinto grado, cuando sí era capaz de desenvolverse con autonomía en situaciones que excedían el aula?, ¿por qué podía estar solo, atento a las vicisitudes del momento, tranquilo, sin perturbar ni atentar contra nada ni nadie, en la dirección, en tanto en el aula reaccionaba con violencia en forma permanente?, ¿por qué un chico busca la dirección como resguardo?, ¿qué le falta a la escuela para hacer de él un alumno?, ¿qué hizo la escuela para que él se sintiera un “ex” y se tomara el trabajo de ir al acto del aniversario de “su” escuela?

Y, por otro lado, ¿qué es lo propio de “la dirección”?, porque la cuestión es que Raúl emerge como un espejo en el cual podemos mirarnos: ¿no hemos pasado en la dirección días enteros contando bancos, alcanzando cinta adhesiva, atendiendo el teléfono, buscando un plomero, controlando la documentación para un campamento, llamando al presidente de Cooperadora, asegurando que los “pastelitos” encargados llegarán a tiempo? Como supervisora, ¿muchas veces no he repetido un esquema semejante?, ¿no *rauleamos* durante un buen tramo de nuestros días en el trabajo?

Hay algo que me preocupa. Si analizamos la situación de Raúl en relación con la posibilidad de una futura inserción en el mercado laboral, podría asegurar que de la misma manera en que se desempeñó atendiendo al público de una dirección, estaría en condiciones de demostrar responsabilidad o diligencia en algún trabajo, gerenciando situaciones diversas. Desde una perspectiva economicista, ¿será necesario que la escuela aporte algo más?, ¿a alguien le interesa si no tiene idea de qué condiciones cumplen los ángulos adyacentes, o de qué hablamos cuando nombramos la Revolución de Mayo, o si no puede internarse en la lectura de un poema? Porque el hecho concreto es que, aunque aprendió “el oficio de director”, él no avanzó en la gradualidad escolar ¿qué hace que una escuela haga posible un “Raulito director” y no logra que Raulito sea, no un ex-alumno, sino un egresado?



Capítulo VI

Cosas hechas, recorridos discutidos

Miradas que despiertan

Laura Martínez

Tenía muchos libros abiertos, papeles, diarios, todo lo que hablara de Picasso estaba arriba de la mesa, leía, miraba, pensaba como transformarlo para contárselo a los chicos, qué cosa podía surgir de cada información que iba obteniendo, lo que encontraba repetido en cada autor, tenía un sabor distinto cada vez, un momento de búsqueda que me había atrapado por completo.

Ella con dos años y medio, miraba todas las reproducciones, curiosamente miraba y no tocaba todo como era de esperar a su edad.

Le llamó la atención la reproducción del mandril con cría. Mientras la miraba, le pregunté que veía, y sin dudar me dijo "un tutú tiene". Me sorprendió su respuesta, había visto el auto en el lugar de la cabeza. Entonces le pregunté a muchos adultos que veían, y la mayoría no veía el auto o lo veían después que se los mostraba y explicaba.

En la escuela los chicos lo encontraban enseñada, y les encantaba escuchar la historia de esos dos autitos del hijo de Picasso que estaban tirados entre un montón de juguetes y a los que él les vio forma de cabeza de mandril.

Después de doce años de trabajar con los chicos y las reproducciones de arte, volví al primer recuerdo que me impactó cuando comencé como docente. Estábamos en el taller de un artista y un chico le preguntó por qué en ese cuadro la persona corría si estaba muerta. Abrí los ojos enormes para ver lo que no había visto desde mi mirada adulta y él pudo ver tan fácilmente desde su mirada de niño. Era un hombre en la posición de correr, pero blanco, con la palidez de lo que no tiene vida y con sangre en su cuerpo. El pintor me miró sorprendido y entusiasmado el ver que el niño había descubierto lo que él quiso transmitir, comenzó a conversar con él. Todavía tengo la sensación que me invadió en ese momento. Comprendí que tenía que conocer y prepararme muy bien para acercar a los niños a las obras de arte.

Ahora también descubría que podía trabajar con el entorno que rodea a los niños, padres y maestros, para que comprendan todo lo que aprenden los niños sobre el arte. Ya sé que no es nada nuevo, que hay muchas teorías al respecto, pero a veces es solo la experiencia la que nos hace tomar conciencia de esa teoría, que no es lo mismo entenderla que comprenderla realmente.

Entonces preparamos con los chicos un museo de arte en nuestro salón. Lo pintamos de azul, como no podía ser de otra manera después de conocer el período azul de Picasso, los desengaños amorosos y sufrimientos de ese momento de su vida. Ellos fueron los museógrafos y también los guías de esa exposición. Las respuestas de los adultos y de los niños me seguían despertando, porque esa es la sensación cada vez que comprendo algo, la de estar dormida y despertarme.

Una maestra estaba sorprendidísima por haber entendido qué significaba la cuarta dimensión en la pintura explicado por un alumno. Otras maestras se asombraban al entender lo que significaban los cuadros abstractos, algo que creían completamente incomprendible de antemano.

Los chicos se identificaron mucho con el artista, todos encontraban a Picasso en diarios, revistas, televisión, hasta en programas como los Simpsons o Susana Giménez. Hasta hoy, cuatro años después, sigue siendo una broma frecuente entre ellos *¡Qué haces Picasso!, ¡Soy Picasso!*, cuando hablan de sus dibujos.

Mientras hacía de guía de la exposición, una nena hizo una reflexión filosófica a cerca de la belleza en el arte y el dinero: *Si a Picasso no le importaba que a la gente le gustaran sus cuadros era porque no le importaba la plata, sino hubiera hecho lo que se vendía más fácil.* Y claro que este fue otro sacudón para mi parte dormida, porque había hecho que idealicen al hombre, un artista genial, pero muy preocupado por el dinero. No fue demasiado fácil explicárselo.

Fueron esas miradas, y también otras, las que me despertaron y me desafiaron a buscar siempre, en este arte de enseñar arte, de crear para que otros creen.



¡A recitar se ha dicho!

Mónica Ferezin

Me quedé pensando, giré y repensé esa frase que me llegó y sin dudas tocó algo de mi ser. *Nuestro trabajo como educador es habilitar oportunidades.*

En mi escasa antigüedad docente en escuelas rurales puedo decir que guardo cotidianamente recuerdos de muchas experiencias, momentos con mis alumnos, vivencias que algunas veces me emocionan, me alegran, otras me inquietan, ¡me impacientan! Pero, sobre todo, hacen que afiance día a día lo importante que es en la educación del niño poder brindar el espacio, dar la oportunidad a que se exprese, donde pueda mostrar lo que hace "bien" y, así, juntos disfrutar de sus triunfos y en especial compartir esa gran alegría.

Transcurría la última hora de la mañana del martes en la sección de 6º y 7º grado, de acuerdo al horario de música. Ese espacio curricular del cual la escuela gozaba desde hacía solo dos años.

Conociendo los sonidos musicales de nuestro país ahondaban nuestros días. En esa clase nos referimos a nuestra región: la música del Litoral, ¡cómo no aludir a un buen chamamé!

Y allí nos encontramos escuchando, cantando, ejecutando el ritmo, ¡probando algún sapucay! en fin compartiendo algo muy nuestro.

En un momento pregunté si alguien se animaba a "recitar algo". Al principio no hubo respuestas pero ante la insistencia de la propuesta comenzamos a escucharlo.

¡Era inevitable, era su voz! Hubo sorpresa, algarabía, vergüenza compartida, pero era Él, el "más terrible del grupo", el que "no le da la cabeza", el que "¡lo único que sabe hacer es pegar!". ¡Cuánta alegría y confusión a la vez! Se interrumpió con un poco de vergüenza como era de esperar, pero puedo afirmar que desde ese momento, y a minutos de terminar la jornada, comenzó a gestarse en el "Recitador", un nuevo brillo en sus ojos.

Pasaron los meses, algún que otro recitado vistieron las clases de música y la promesa estaba hecha: ¡el Recitador de la escuela actuaría en la gran Fiesta de la Expresión en el mes de octubre!

Durante esos meses, ese alumno, al que docentes y compañeros miraban con estupor, buscando siempre la nota desafinada en su accionar, se fue mostrando diferente, canalizando, a su manera, el haber encontrado algo que sabía hacer bien y se propuso mostrarlo.

Muy inseguro, pero con todo el orgullo de saber que "su Señor" lo acompañaba en este gran desafío, se preparó, ensayó solo, con la señorita y su guitarra. Aunque no necesitó de mucho apresto, porque lo que él lleva consigo es cosa de su cotidianeidad, *yo escucho todos los días chamamé, esos que tienen recitados me gustan*, me dijo al darse cuenta de mi interés.

Y así fue. Aquella noche, donde cada uno quiere brillar ante la mirada de sus seres queridos, el escenario lo encontró ante aquella comunidad que tanto lo juzgó. Ahora de pie, lo aplauden, porque el "niño problema", reconocido como "El Recitador", se vale de su oportunidad y luce, haciendo lo que pocos pueden hacer "bien".

Un artículo periodístico

Adriana María de Luján Perlo

Toda actividad que transcurre en un aula es un hecho pedagógico. Al menos en su intención.

Es cierto que los docentes no sabemos en qué podrán terminar algunas de las actividades que con tanto esmero preparamos para nuestros alumnos, cuál plato seleccionado con los mejores ingredientes para agasajar a importantes invitados. Nuestros niños son los convidados al banquete del aula. Cuidamos entonces de seguir *paso a paso* cada una de las instrucciones de la *receta* que nos *han pasado*, seguros de obtener así los *resultados esperados*. En la escuela sabemos muy bien que las *recetas pedagógicas* no resultan, *no existen, o mejor dicho, no debieran existir*.

Sucede entonces que si no averiguamos previamente los gustos de nuestros invitados puede llegar a fracasar lo que creíamos sería una exquisitez para nuestro recibimiento. Siempre resulta complicado preparar "para". En cada elaboración hay mucho trabajo y también expectativas. Nos pasamos el año planificando. Comenzamos en febrero con "listas sábanas" de contenidos de los tres tipos conocidos más los últimos llegados, los famosos prioritarios o NAP, que desde hace un par de años son los protagonistas de las planificaciones en la escuela y no pueden faltar. Todo esto para alumnos que aún no conocimos y luego, al recibirlos en marzo, empezamos a re-planificar, ajustar y seguimos reajustando en junio, y así seguimos.

Ahora bien, lo que nunca imaginamos es que algo que no hayamos preparado previamente, algo que nos irrumpe de repente en nuestras planificaciones, en nuestros proyectos, itinerarios, redes trazadas a corto y largo plazo, pueda resultar un hecho pedagógico que deje huella, que haga trazo en más de un grupo de "invitados" y de "comensales" y en diferentes ámbitos muy dispares unos de otros, en distintos tiempos y espacios.

Como docente he aprendido algo una vez más. Aquí va lo que de repente ocurrió.

Todo comenzó con la copia de un artículo escrito en la revista *Didascalía* en noviembre de 2004, titulado *alegría y esperanza en la precordillera*. Su autor, un *maestro* con todas las letras que apenas si me animo llamarlo colega. El maestro Francisco, al que, como no podría ser de otra manera, llaman Pancho.

Recibí la copia mencionada de manos del sacerdote asesor de nuestra escuela, P. Walter, en el marco de una charla conmemorando el 9 de julio de 2005. ¡Y vaya si la obra del maestro de frontera Francisco (Pancho, como gusta que lo llamen) es *patria!* La *patria de las fronteras* que fue creciendo en estos doscientos años de historia, silenciosamente, sin publicidades ni alardes. Por el contrario, humildemente con el trabajo sin descanso y solitario de tantos maestros argentinos como nuestro amigo Pancho, a quien voy a presentarles en este trabajo escrito.

Conmovida entonces por la historia donde Pancho narra una experiencia educativa increíble, decidí escribirle durante las vacaciones de invierno que casi comenzaban. Su primera respuesta llegó a fines de agosto. Fue este el comienzo de la construcción de un puente de palabras entre hermanos argentinos de la urbe santafesina y hermanos de la paz precordillera-sanjuanina. Dos espacios educativos tan diferentes: la escuela de frontera Juana Manso de Balde de Leyes en Caucete, San Juan y la nuestra, una escuela parroquial de un barrio rosarino,

pero una misma *Patria Bicentennial* que nos hermana.

Tenía un tesoro en mis manos con esa carta de Pancho. Pensé entonces en las palabras de Leticia Cossettini¹ *Preparemos el terreno para el asombro*, aunque esta vez no preparé nada, sólo leí la carta. Estaba tan asombrada que sólo quería compartirla. Dejar las palabras encerradas en el sobre pensando que mis pequeños de 1º grado no estarían preparados para escucharla, que les resultaría denso y pronto comenzarían a distraerse, a hablar entre ellos y dispersarse por no entender nada. Eso era lo que mi “saber pedagógico” me hubiese dictado para la ocasión. Armar un proyecto de actividades para presentar la carta hubiese sido como preparar la mejor mesa para colocar el más exquisito manjar y tal vez me hubiese ido en adornos y preparativos. La carta estaba allí, en mis manos y encerraba voces de otros lugares muy diferentes a los nuestros, a los que mis chicos conocían. Las voces de aquellos changuitos sanjuaninos esperaban escapar del papel a través de mi voz.

Pienso que tal debe haber sido mi emoción al querer transmitir aquella historia que no era un cuento transcurrido en un país lejano, sino una historia real de vida presente y actual, paralela a la nuestra pero muy distinta, que se me debe haber notado algo diferente en la voz o en la mirada porque mis niños no apartaban las suyas de mi cara.

Mientras cambiaba algunas palabras y gesticulaba otras, les leí a mis alumnos de 1º grado aquella carta. Observaba cómo sus ojos parecían redondearse cada vez más al querer abrirlos por el asombro. Sólo Dios sabe qué pasaba por sus cabecitas porque comenzaron a imaginar y preguntar *¿cómo una escuela en la montaña, seño?, ¿y no se cae de la punta?, ¿cómo que los chicos no tienen televisión ni video juegos?, ¿y no conocen los autos ni colectivos?* En sus preguntas llegaron a mí, en parte, los “dibujitos” de lo que imaginaban. Fue entonces que apelé nuevamente a mis conocimientos pedagógicos, esta vez en la psicología evolutiva para ver si podía representarme yo misma lo que aquellas preguntas me aportaban (*¿Cómo una escuela en la montaña, seño?, ¿y no se cae de la punta?* Creo que esta última no la voy a olvidar en mi vida). Esto es lo que dejó en mí, una traza, una huella. Empezaba a plantearme a mí misma un sin número de cuestiones respecto a *qué es importante enseñar; cómo hallar lo verdaderamente interesante y por lo tanto útil para mis alumnos, dónde encontrarlo, cómo prepararlo, cómo transmitirlo.* ¿Pero acaso esto no es lo que estudié hace veinticinco años en el profesorado que me habilita ahora estar frente a ellos?, ¿en qué materia de la carrera que cursé estaban estas preguntas?

Mis preguntas quedaron flotando en mi pensamiento. Días más tarde comencé a anotarlas en un cuadernito “al vuelo”, como le suelo llamar a las cosas que escribo a las apuradas para no olvidarme y, cuando tengo algún tiempito, las releo para seguir rumiando cada palabra que se me ocurrió con las ideas que ellas encierran.

Las preguntas de mis niños, en cambio, rápidamente se transformaron en dibujos, los dibujos en palabras y las palabras tejieron las primeras oraciones que ellos escribieron en cartas que viajarían en colectivo y luego a lomo de mula hasta sus destinatarios, hermanitos argentinos en la precordillera sanjuanina.

Continuamos escribiendo durante 2º y 3º grado, con los mismos alumnos. Recopilamos materiales de todo tipo: fotos, imágenes, recortes de diarios con noticias interesantes del barrio y la ciudad, publicaciones barriales donde los propios chicos habían escrito, poesías, cuentos, canciones, estampas religiosas, cartas de los papás, etc. Encarpetamos y enviamos en encomiendas. Recibimos cartas de puño y letra de los *changuitos de Pancho*; atesoramos las cartas fotocopiadas en los cuadernos y carpetas. Mientras miraban el mapa de Argentina, mis niños

¹ El legado de las hermanas Cossettini ha quedado plasmado en una cuidadosa y excelente recopilación de archivo llevada a cabo por un equipo de investigadores del IRICE y presentado recientemente en Rosario “La valija de Olga y Leticia Cossettini”, evento que tuvo conmovedor eco entre los presentes y al cual tuve la dicha de asistir.

recorrían las distancias con sus deditos y vaya a saber qué imaginaron sus cabecitas con seis, siete y ocho años hasta 2007 inclusive.

En 2008 tuve otro grupo de alumnos, esta vez un 5º grado. Les conté la historia de Pancho a estos nuevos chicos que se me habían encomendado. Viajamos todo el año de Rosario a los cerros sanjuaninos en cuatro cartas increíbles.

En 2009 recibo un 2º grado y vuelvo a lo mismo. Cuento la historia de Pancho y su escuela a estos pequeñuelos. Les escribimos cartitas. Esta vez las respuestas a nuestras cartitas anunciaban la venida de Pancho en octubre pero nada era seguro, dependía siempre de las condiciones climáticas y la posibilidad de las *bajadas* (siete horas a lomo de mula). El año anterior lo habíamos estado esperando también y no fue posible su llegada.

La sorpresa, regalo de Dios, sucedió precisamente el 13 de octubre pasado cuando el maestro Pancho nos visitó en la escuela. Él mismo en persona, y compartió con todos mis niños (los grados que menciono luego) su experiencia cara a cara, mano a mano en una charla fraternal, realmente enriquecedora, mucho más que "ilustrativa", trascendiendo el plano pedagógico, llegando al corazón de cada uno de los docentes y los niños que con gran asombro lo escuchábamos.

La tarde en la que el maestro Pancho nos visitó

Había corrido toda esa mañana del martes 13 de octubre con todos los preparativos.

¿Cuándo llega?, ¿qué hacemos?, ¿cómo lo recibimos?, ¿preparamos algo para compartir en el almuerzo? preguntaba el padre Walter. Me encantó la idea pero esa era la hora de entrada de los alumnos y tenía que recibirlos. ¿Cuándo podría verlo entonces? ¡Qué difíciles son los tiempos en la escuela!

Por un lado, los alumnos que hay que atender y por el otro todo, lo que hay que preparar para los alumnos, pero sin ellos. Es necesario un tiempo *sin los alumnos* para trabajar *por los alumnos*. En definitiva, *todo es para ellos y por ellos*. Lo anoté en mi cuaderno de anotaciones "al vuelo".

Nunca creí en la suerte ni en la mala suerte, ni en nada que tenga que ver con el día martes y el número de día que lo fataliza. Era una jornada más que especial, soleada, cálida pero no calurosa; prometedora de buenos augurios.

Desde temprano había recibido mensajes de Pancho que estaba en viaje. El colectivo llegaba a las 13 a la terminal. Un amigo suyo lo esperaba para llevarlo a nuestra escuela. Tampoco conocíamos a su amigo con quien me había comunicado para que indicarle el camino ya que no conocía la zona sur de Rosario donde está ubicada la escuela. En fin, una serie de recorridos que teníamos que sortear para que el encuentro sea posible, a tiempo, pero *a los tiempos de ciudad*, como le comentaba a Pancho entre llamadas al celular y mensajitos de textos.

Felizmente Pancho llegó a las 13.30 aproximadamente a la puerta de la casa parroquial, vecina al edificio escolar. Allí lo esperaban el padre Walter y el vicario, padre Jorge. Se encontraron, primero ellos, se conocieron. Partió el amigo que lo había traído en auto y Pancho entró a la casa de los sacerdotes. Entonces lo llevaron al patio de la escuela donde estaba el alumnado cantando a la Bandera, actividad diaria inicial. Yo me encontraba apartada de la formación con una nena que no se sentía bien. En ese momento, Pancho me sorprendió por la espalda. Me di vuelta y lo vi junto al padre Walter.

—Acá está el maestro Pancho que acaba de llegar —me dice él mismo a modo de presentación.

En un gesto entre emoción y asombro, nos abrazamos y agradecí a Dios el regalo de ese momento. Pancho es un hombre de unos sesenta y pico de años, ni muy alto ni muy bajo, bastante corpulento, de tez blanca y cabello negro canoso, algo escaso. Nos mirábamos todos, él a nosotros, y nosotros a él. Nos decíamos mutuamente cómo nos habíamos imaginado los rostros a través de las cartas. ¡Cuántas cosas pueden decir las palabras escritas! Pero más pueden decir los rostros con las palabras orales o sin palabras.

No sabía cómo seguir; le presenté a la nena con la que estaba que enseguida volvió a la fila restablecida de su dolencia, feliz, a contarles, supongo, a sus compañeros que la visita esperada había llegado.

Me quedé unos minutos más hablando con Pancho porque me esperaban en el patio los alumnos con quienes debía subir al aula (no es fácil controlar treinta y dos pichones de 2º grado en un patio, pidiendo que continúen formados esperando un momento). Más tarde estaba programado el encuentro con los alumnos protagonistas de las cartas:

- 5º grado 2009: primeros en escribir en 2005 hasta 2007 inclusive.
- 6º grado 2009: escribieron en 5º grado (2008).
- 2º grado 2009: mis actuales alumnos.

El puente de palabras llevaba a hasta la fecha trece cartas ininterrumpidas. El itinerario de visita continuó como lo habíamos programado.

Pancho fue a almorzar con la directora y los sacerdotes. Con el primer toque del recreo bajé con los chicos y los dejé en el patio al cuidado de otros docentes para ir a conversar con Pancho. ¡Era lo que estaba esperando desde que nos presentamos en el patio a la hora de entrada! Hablamos durante el recreo de diez minutos y al nuevo toque, ahora de entrada, Pancho recibió a los grados en el salón de actos.

El intercambio fue riquísimo. Los chicos de los tres grados habían decorado el salón con carteles de bienvenida, llevaban nuevas preguntas y más cartitas para los hermanitos argentinos de San Juan, los baldenses.

Aunque esta visita fue concertada, (lo estábamos esperando desde hacía dos meses en que nos había anunciado su venida) colmó todas las expectativas que teníamos, tanto para nosotros en la escuela como para el maestro Pancho que vino a conocer nuestra comunidad, generosamente, en un viaje tan largo.

Esta entrevista nos ha dejado otra gran enseñanza. Lo más increíble pero real es que la experiencia se multiplica por el número de personas que la viven y así cada uno tiene la propia y *aprende* algo diferente de ella. De esta manera, *la escuela se convierte en un espacio donde a través de experiencias sumamente significativas se pueden lograr aprendizajes sólidos y verdaderos.*

Ecos de la visita de Pancho

Un eco, una huella, un trazo, son cosas diferentes. La primera tiene un efecto sonoro, la segunda supone, en principio, una marca física y la tercera, tan solo una marca, un roce. Sin embargo, las tres cosas encierran algo en común que las hace casi sinónimo una de otra: la perdurabilidad, la permanencia, aquello que queda, que resuena, que marcó, que talló.

Esta nueva experiencia pedagógica, la visita del maestro Pancho, dejó en mí (como si tenía pocas) más preguntas para anotar "al vuelo" en mi cuadernito, que se desprenden de lo ocurrido *el día después.*

Alumnos que no participaron del encuentro con el esperado maestro me preguntaban, al día siguiente de su venida, por él. Me paraban en el patio chicos de distintos grados preguntándome:

—Seño, ¿quién es el maestro Pancho?, ¿por qué no fuimos nosotros ayer al salón de actos?

Pero ¿quién les había comunicado algo a los demás grados? He aquí la primera pregunta del “día después” para anotar en mi cuadernito “al vuelo”. Inmediatamente anoté una posible respuesta que se me ocurrió, también “al vuelo”: *Los chicos se transmiten entre ellos aquello que les interesa mucho, aún en la escuela, constituyendo un aprendizaje para los transmisores y los receptores.* Y de acá surge la otra pregunta ¿hablan los chicos en la escuela de la escuela misma? Sería bueno investigarlo.

Por otro lado, el *recurso* que originó toda esta experiencia. Que no fue una experiencia sino una *cadena de experiencias* y todas a partir de un mismo recurso, una carta, que en un principio fue la presentación de una historia en una nota periodística. Si analizamos los motivos que pudo haber tenido la lectura de aquella nota en una reunión de personal docente, aludiendo a la patria y dejando tal *huella* que permitiría luego esta cadena de experiencias.

Un recurso, una carta, que genera distintas propuestas de trabajo, en diferentes niveles, grados, edades. Se desprende un abanico de contenidos que se pueden interrelacionar.

De hecho, sistemáticamente los separamos, pero la realidad es un entramado complejo, una totalidad, y quien aprende así lo percibe, tomando lo significativo. Aquí está el meollo del asunto: *la significación de lo que se muestra a los alumnos.*

Reflexionando sobre lo que decía Leticia Cossetini con respecto a *preparar el terreno para el asombro*, justamente de eso se trató esta experiencia. Tratar de descubrir, aprender a mirar, estar alerta en aquello que pueda provocar asombro, ganas de investigar, conocer más allá de lo que vivimos diariamente. Vivir asombrados. Ver más de allá de nosotros mismos. De esto se trata en definitiva la educación en la *escuela, enseñar a descubrir, a aprender.*

Esta experiencia con la escuela de Pancho creo que me provocó un revoloteo de las preguntas que apuntaba “al vuelo”. Se mezclaron con otras que comencé a anotar durante la experiencia y comenzaron a encontrarse, algunas a fusionarse, otras buscaron respuestas que se convirtieron en hipótesis. Pero en el fondo creo que estas preguntas estuvieron siempre en mí porque, en definitiva, convergen en una misma temática: el aprendizaje significativo, y qué es lo significativo del aprendizaje y cómo encontrar espacios para intercambiar ideas buscando averiguarlo.

Surge así una nueva huella, la que me dejó la escritura de esta experiencia.

La nueva huella

Sí, a medida que caminamos dejamos huellas, indudablemente. También nos quedan las huellas en nosotros mismos. Siempre sostengo que *nadie da lo que no tiene.* Quien cree en Dios sabe bien que *transparentarlo implica y supone poseerlo.* Ahora, después de esta escritura agrego un dicho más para mi lista de dichos preferidos, *todo lo que damos, todo lo que escribimos, refleja más que lo que pensamos, aquello que hacemos y por lo cual luchamos; aquello que nos desvela, nuestras metas. Y así en lo que hacemos reflejamos verdaderamente lo que pensamos.* Aunque parezca un juego de palabras se complementa con el primer dicho que llevaba conmigo antes de esta escritura. Por eso ahora puedo decir *Todo aquello que da-*

mos al hacer, no es otra cosa más que lo que pensamos y en quién o qué creemos.

Nadie da lo que no tiene ni tampoco nadie se puede desprender de lo que es y de lo que hace, sobre todo, a la hora de escribir. Enseñamos lo que somos, enseñamos lo que sentimos. No podemos deshacernos de lo que pensamos.

¡Cuánto surge al escribir! Y aquí me surge otro cuestionamiento. El docente *enseña a escribir*, pero *¿escribe el docente?* También *enseña a pensar* pero, *¿piensa el docente?*, *¿tiene tiempo el docente de pensar en la escuela?*

Reflexiones "al vuelo"

A lo largo de mi narración he hablado de anotaciones "al vuelo", preguntas al *vuelo*, *comentarios al vuelo* que en realidad son reflexiones. Por si acaso el lector no fuese un docente (porque si quien lee es docente estoy casi segura que lo ha descubierto) voy a aclarar a qué llamo *reflexiones "al vuelo"*. Los docentes siempre *enseñamos*, claro, para eso estamos. Podría pensarse que es lógico porque es nuestra función, al menos la que históricamente se nos ha encomendado, la de *enseñar*. Ahora bien, esta tarea de *enseñar* nos ocupa tanto tiempo frente a nuestros alumnos que no nos deja tiempo para *pensar*.

¿Cómo es esto? Se preguntará un lector no docente. ¿Entonces los docentes pretenden enseñar todavía menos tiempo a los alumnos para poder pensar?

No, no, nada de eso, amigos. Lo que quiero decir, resultado de mis reflexiones *al vuelo* sobre mis prácticas pedagógicas, es que necesitamos un tiempo (además del que utilizamos en el aula para compartir los aprendizajes con nuestros alumnos), para pensar no al *vuelo*, sino tranquilos y con otros, con pares, padres y también alumnos. Creo que la escuela actual necesita definir dos tiempos fundamentales: *el tiempo de pensar y el tiempo de hacer*.

A esta altura de mis palabras pensadas, escritas y compartidas, porque ya no son más solamente, seguramente el lector les habrá agregado comentarios, acuerdos y/o desacuerdos a las mismas. A esta altura entonces vuelvo al comienzo, a la *experiencia* que me provocó todas estas ideas que se mezclaron con las que ya estaban en mis pensamientos, Quizás con otras que dormían y despertándose encontraron respuestas, pero sobre todo queda en mí esta nueva *experiencia* de haber comunicado aquellas cosas que surgen del enseñar, del aprender, del quehacer pedagógico. En definitiva, la comunicación es la que nos lleva a *pensar, crear y transmitir* en todos los sentidos.

Referencia sobre el título del trabajo

Así fue que este trabajo más que para contar una experiencia me ha servido para repensar algunas ideas, tal es así que sobre el final del mismo me planteé cambiar el título con que lo había iniciado. El primer título con el que "arranqué" la escritura fue *una experiencia áulica que trasciende lo pedagógico*. Tal vez se debió al impacto que causó en mí esta experiencia que pude imaginar que iba más allá de lo *pedagógico*. Ahora al culminar la escritura me surge una nueva reflexión (ya no al *vuelo*) Pero si esto no es lo *pedagógico* *¿qué lo es realmente?*

Ocupar el lugar del otro, esto significó para mí esta experiencia, descubrir un modo de vida diferente, el que se vive en nuestras fronteras, tan contrastante con nuestras urbes y tan argentinas ambas realidades. Encontrarse con otros saberes, capaz de unirse con los saberes del otro, en una situación que no es propia de ninguno, sino de ambos al mismo tiempo. Esta fue la razón que me hizo cambiar el título a mi trabajo.

El especial lenguaje del arte

Laura Guidi

Esta historia comenzó hace diez años cuando las escuelas especiales empezamos a recorrer un camino como si fuéramos “feriantes”. En la búsqueda de un lugar en la sociedad surge la primera Feria de Educación Especial, reuniendo a todas las escuelas, bajo un mismo lema, que en un juego de palabras con sentido, las ha acompañado durante todo este tiempo *La escuela pública hace público*. Este año, en el marco de la primera década de vida de feriantes, se tituló “De cada arte”, decididos a mostrar a la comunidad, no solo lo que somos, una comunidad educativa dedicada en nuestro caso a la educación de niños, niñas y jóvenes sordos, sino también lo que podemos hacer con nuestras propias limitaciones, saberes, dudas, etc.

¿Cómo generar un espacio, crear un ambiente, donde no se juzgue “bien o mal, correcto o incorrecto”, que no limite, encierre, que sume para el encuentro de las diferencias, para vernos, escucharnos, tocarnos, sentirnos?

La idea de esta muestra era la expresión del arte urbano plasmada en la pintura de un mural sobre las paredes de la escuela, y en espacios representativos cercanos a cada una de ellas. Inspirado en diferentes motivos, artistas locales, intentando proyectar no sólo nuestra visión del lugar donde vivimos, sino formar parte de un mismo paisaje entre las diferentes culturas con las que convivimos cotidianamente y a veces no nos damos cuenta.

En nuestro caso elegimos un pintor, “el pintor de las islas” Raúl Domínguez. Conociendo su vida, su casa, su familia, y sus obras, a través de entrevistas con miembros de su familia, conocimos también el hombre, el padre, el abuelo. Navegamos las aguas del Paraná, para poder finalmente ver y mostrar el río con nuestros propios ojos. Esto relatado de un modo tan simple y sintético, ocasionó un verdadero movimiento institucional. Como testimonian las Docentes de áreas especiales,

El proyecto a cargo de un reducido grupo de personas, logró contagiar el entusiasmo y la expresión instalada en el resto del grupo, provocando en los demás el interés por participar, llevando a una convocatoria masiva a todos los integrantes de nuestra comunidad educativa. El transcurrir del trabajo produjo el acercamiento de los vecinos apoyando la actitud de visión positiva que provocaría una identificación como institución educativa especial.

Se logró unir a docentes y grupos de alumnos, quienes a través de un hilo conductor pasaron por las distintas áreas concluyendo con la inauguración del mural con la modalidad de apertura a la comunidad toda.

Alumnos y docentes disfrutaban y prestaban atención a lo que estuvieron viendo a lo largo de todas las visitas, salidas, paseos necesarios para trabajar lo que era el río, la isla, la escuela, los animales, su vegetación. También recorrieron las calles de nuestra ciudad buscando murales, diferenciando de un cuadro o un graffiti, sacaron sus propias fotos y pintaron lo que vieron y lo que evocaron de sus vivencias en cada una de esas salidas y paseos. Realmente le dieron una dimensión propia al dibujo, —el yacaré parecía ser casi tan grande como el barco

que flotaba en el río, los peces de colores visibles a pesar del color marrón oscuro de las aguas de Paraná– transformando a aquel muro triste y frío en un paño colorido y vivo.

El cambio que se evidenció en el edificio puso de manifiesto al interior de la propia comunidad educativa: la posibilidad, la necesidad de repensar que la práctica educativa es bella como *es bella la formación de la cultura, la formación de un individuo libre. No hay práctica educativa fuera de ese espacio –tiempo que es el espacio– tiempo pedagógico.*¹

Prácticas que implican proponer, intercambiar, interactuar, desarrollar la curiosidad para que enseñar sea un acto creativo. Como señala Freire², *Educar es proporcionar a los individuos los medios para el desarrollo de habilidades y capacidades que le permitan no sólo “leer el mundo” sino también saber enfrentarse y desenvolverse de manera digna en él.*

Si esta experiencia vivida al interior de la escuela ha aportado para ayudar a ver lo que no se veía, para escuchar lo que no se escuchaba, para imaginar lo que no era posible, para saltar el muro que creíamos impenetrable –de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro– consideramos que hemos cumplido parte de nuestra misión educativa, por esto seguiremos dejando huellas y trazos con finales abiertos.



1 Freire, Paulo, *El grito manso*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 1994, pp. 42-43 y 46-47.

2 Alipio, Casali y otros, *Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa*, México, Pandora, 2005.

Una noche diferente

Fabiana Márquez

Corría 1998 y, como todos los años, cuando se aproxima diciembre, la escuela se transformaba en una locura de calificaciones finales, actos de colación y la esperada "Velada de fin de año". Usualmente los niños imitan videos musicales como "Chayane", "ritmo de la noche" o "la pollera amarilla", alegrando a los padres y a la comunidad. Como docente de música y arte me propuse trabajar en algo "diferente", que les permitiese a todos vivir un momento de fantasía, un episodio en sus vidas que ocuparía un cálido lugar entre todos sus recuerdos. A principio de año comencé a trabajar con los niños la obra musical "El jorobado de París" más específicamente la versión de Pepe Cibrián. La obra los sedujo de inmediato. Durante el año trabajamos en clase todos los contenidos del área musical y plástica que pude relacionar con la obra musical. Escuchábamos atentos los acordes musicales, imaginando y soñando y, poco a poco, los niños fueron adueñándose de los personajes, a la vez que eran atrapados por ellos. Para organizarnos mejor dividimos la obra en etapas y distribuimos a cada grado un segmento en particular. Los niños pequeños bailaban "el loco rey" y la coronación de Quasimodo. Violeta una niña dulce y pequeña de sexto grado representaba el papel de Esmeralda. Al principio los niños se sintieron un poco desconcertados. Noté esto en las expresiones de asombro que manifestaban sus rostros, dado que ese estilo musical no era conocido por ellos ni su entorno. La escuela se encuentra en un barrio humilde de nuestra querida provincia, en el que los pegadizos ritmos de la cumbia acompañan a las personas desde que se levantan hasta bien entrada la noche. El juego fue el factor principal que introdujo a los niños en la obra musical, permitiéndole usar la imaginación y la creatividad en la creación de los personajes y como continuaría su historia en la obra. Cuando llegaba el fin de la clase de música, los niños no querían salir al recreo, era tal su entusiasmo que aspiraban a ser Esmeralda, Claudio Frollo y Quasimodo por mucho más tiempo. Ensayábamos las coreografías una y mil veces buscando, encontrado hasta llegar a la expresión anhelada en el cruce entre lo singular y lo social donde cada uno de ellos era tan importante como el grupo mismo.

Horas de encuentros y de desencuentros nos acompañaron a lo largo de las clases, pero como no bastaban, nos organizamos para ensayar en horario extra escolar. Los ensayos se dificultaban un poco, sola con más de cincuenta chicos no era fácil la tarea pero al finalizar, la alegría de los chicos por su trabajo logrado restaba todo el sobre esfuerzo realizado. El apoyo y acompañamiento de los padres me sorprendió sobremanera. La masiva participación de los niños transmitió la responsabilidad y compromiso que asumieron hacia la obra musical y hacia la famosa "hora libre" de música en la escuela.

La obra avanzaba lentamente y surgían algunos contratiempos como conseguir los trajes, el telón, y más ensayos. Pero las ganas, el entusiasmo y el nivel de compromiso de los niños me daban fuerzas para seguir adelante. Este proyecto, que al principio parecía muy lejano, nos ayudaba a repensar la escuela y a los otros desde la escuela, aquí el arte se transformaba como un "aprendizaje" desde otro lugar.

Las clases de músicas perdieron su "formalismo" y comenzábamos con juegos que nos per-

mitían conocer más al otro y saber qué sentía o cuáles eran sus emociones en ese momento.

Para la confección del telón, un padre se ofreció para pintar una rosa jorobada que representaba simbólicamente a la obra. En cuanto al vestuario, acompañé, sugerí y guíé a los chicos y a sus padres para que les fuese más sencillo. Cuando llegó el momento de elegir la ropa de Nicolás, quien representaría al malvado Claudio Frollo, la mamá vino a conversar conmigo porque no contaba con el dinero para costear los gastos. Una vieja amiga mía se ofreció a confeccionar el traje. Una vez listo, muy emocionada no pude soportar tenerlo y lo llevé a su casa. La humilde vivienda construida con chapas viejas y cartones me trajo a la realidad. En ese momento la pena invadió mi pecho pero se desvaneció al ver los ojos iluminados de Nico cuando vio el traje en sus manos.

Y la esperada noche llegó. La luna y las estrellas se pusieron de acuerdo para acompañarnos. Un amigo de la escuela de arte se ofreció para maquillar a los "actores". La velada se dividía en dos etapas. La primera parte, "El jorobado de París" turno tarde y la segunda, "Videos musicales" turno mañana. Como la obra no podía dividirse, se acordó que "El jorobado de París" comenzaba con la velada. Fueron cuarenta y cinco minutos donde reinó el silencio y solo se escucharon los acordes de la música. Al final de la obra, en la escena de la muerte de Quasimodo, sólo se escuchó el lamento del público.

Nadie podía volver a la realidad, el público estaba atónito, y sólo las palmas lograron quebrar el silencio, a la vez que la congoja se reflejó en las lágrimas de los rostros emocionados de los espectadores que aquella noche estaban allí reunidos. Los niños me miraron y en sus sonrisas silenciosas sentí su alegría. Saludaron por grupos y de a uno (como en la obra original).

La obra tuvo tal éxito que nos invitaron a participar a un festival de lectura. El resultado de este proyecto ayudó a la transformación de estos niños a elevar su autoestima pues el sentimiento de desvalorización quedaba demostrado en expresiones tales como *¿en serio nos invitaron a actuar al centro cultural?* En su asombro podía percibir el sentimiento de exclusión que pesaba sobre ellos. Aquí el arte contribuyó a cambiar la imagen que todos los miembros de la sociedad tenían sobre sí mismos; también sirvió como una escalera a la inclusión, valorando sus identidades y respetando a los demás.

Han pasado más de diez años de aquella noche y los juegos del destino me llevaron a que una tarde me cruzara con Nicolás. Ya con sus veinte años, me saludó muy contento:

—¡Hola señor! —inmediatamente me dijo— ¿Te acordás de El Jorobado de París?

Y en sus ojos volví a ver el brillo de aquel niño de doce años que una noche en su escuela fue feliz.



Niñez y adolescencia, un pasaje de transformación

Nela Ferreira

Daniela Gesualdo

No es un hecho menor hacer referencia a que nuestra escuela está en un barrio que presenta el mayor número de dispositivos de intervenciones a nivel estatal debido al alto índice de violencia que registra. Muchos chicos por variadas causas (lesiones cerebrales, desnutrición, dificultades en el desarrollo, etc.) no desarrollan sus aprendizajes en las escuelas comunes.

En un grupo de adolescentes aparecían situaciones de violencia, maltrato verbal hacia adultos y entre compañeros, provocando un malestar generalizado en la institución. Ante esta situación nos preguntábamos ¿Cómo abordar estas manifestaciones, cómo leerlas e interpretarlas para introducir allí la aparición de la particularidad de un sujeto, en el marco de una cultura que tiende a borrarla?

La niñez es un momento crucial para la constitución subjetiva, por lo tanto los problemas que en ella se presentan entrañan un riesgo que es directamente proporcional a su importancia.

La niñez y la adolescencia implican momentos de cambios, de desestabilizaciones y de transformaciones profundas, que señalan un pasaje que conduce de una a otra época de la vida.

Los modos de sufrimiento no son sin consecuencias para la subjetividad de los niños y los jóvenes. Y es en la escuela donde se expresan estos indicios.

Es por esta razón que pensamos diferentes propuestas para abordar situaciones de violencia entre compañeros, contextos de agresividad que complican las condiciones escolares. Se suelen presentar momentos de tensión, en donde los chicos se enfrentan, no toleran una mirada, ni un decir.

Nuestra idea era propiciar recursos subjetivos para que en aquellas situaciones de falta de tolerancia a la diferencia, momentos de agresividad o violencia entre ellos, los alumnos pudieran encontrar un decir o recurrir a otras formas de expresión.

Dado que en estos contextos los tratamientos individuales no resultan suficientes y a veces ni son posibles, para dichos fenómenos clínicos se hace necesaria una respuesta institucional, justamente para que las consecuencias psíquicas, físicas y sociales no lleven al sujeto que sufre a la exclusión absoluta.

Como objetivo nos propusimos brindar un espacio donde niños y púberes pudieran restituir las relaciones entre sus pares y con los adultos.

El propósito del equipo fue pensar posibles estrategias de intervención, no desde la sanción grupal y sí desde la posibilidad de aportar recursos y tácticas que permitieran el debate y la elaboración de situaciones particulares. Según la particularidad de cada grupo, se organizaron diferentes propuestas. En principio, ese espacio tenía como objetivo en principio poner en palabra el malestar, hablar de las cosas que los afectaban para de esta manera no actuarlo.

Esas agresiones que suelen presentarse cambiaron cuando abordamos la posibilidad de simbolizar, desde introducir el humor, viñetas de chistes, dramatizaciones y, por otro lado, nos contactamos con estudiantes de Filosofía quienes hicieron una experiencia con nosotros, implementando el proyecto "Filosofía para niños".

El haberles propiciado transitar por esos momentos nos facilitó armar otros mecanismos

para re-constituir los lazos vinculares entre niños y adolescentes.

Nos orientamos por la lectura de trabajos de Silvia Bleichmar, quien señala que *lograr espacio de discusión y construcción de sentido de nuestras propias vidas y de las vidas que tenemos a cargo no sean solamente funciones públicas que cumplimos, sino rescate de inteligencia que el país drena todos los días y muertes que podemos evitar con nuestro compromiso*. Desde el humor, el dibujo, la palabra, los relatos y dramatizaciones nos encaminamos a poder debatir y abordamos diferentes temas tales como: toma de decisiones, pensar y decidir sobre un proyecto de vida, pensarse como sujetos de derecho, con derecho a la información y re-considerar el valor de la vida.

Con el grupo de jóvenes propusimos actividades que permitieran su inclusión y participación en un momento de paso, de transformaciones y de elecciones vitales. Se trató de crear un espacio para el encuentro con los otros en donde los jóvenes puedan disfrutar y apropiarse de las propuestas aportando ideas y sugerencias para concluir con la formación de nuevos proyectos.

El encuadre pautado fue una vez por semana, dos horas de trabajo, con una propuesta de producción elaborada previamente por el equipo. Un tema primordial a considerar fue la toma de decisiones, ya que esto nos convoca a un ejercicio de libertad, de elección, analizar opciones, pues somos sujetos merecedores de elegir nuestras preferencias.

Nuestra metodología de trabajo en el primer momento fue elegir un relato titulado "Decir que no, nuestros motivos".

Invitamos a los jóvenes a conversar sobre situaciones que ameritarían una negativa. Ejemplo: digo no cuando... algo me incomoda, otras personas me proponen hacer algo de lo que no estoy convencido, siento que puedo correr algún riesgo, etc.

A partir de esta propuesta los animamos a agregar ejemplos y razones propias por las que dirían que no, y a intercambiar opiniones y propuestas.

Rápidamente comenzaron a aparecer relatos de vivencias cotidianas que ponían en evidencia las particularidades de sus vínculos familiares, en una trama social de extrema violencia, con carencias en las funciones parentales. Pudimos advertir cómo estos jóvenes son resilientes a estos contextos.

Nuestra intención se centraba en la idea de poder hablar para ser escuchados y escucharse, y nos encontramos conversando sobre la presión que suele tener el contexto social al momento de tomar decisiones. Además les relatamos una pequeña historia de amor:

Dos jóvenes enamorados que comienzan a salir, tienen amigos en común y comparten salidas. La chica llamada Agustina quiere estar íntimamente con el joven llamado Juan, pero quien pide más tiempo en esta historia es Juan. Él no quiere aun estar íntimamente con la novia. El grupo de amigos lo presionan para que pase algo y lo cargan por esa decisión que toma.

Como efecto visualizamos que luego de abrir la conversación, fue interesante el nivel de seriedad con que se hablaron estos temas. Esto nos llevó a pensar que es necesario primero dejarse tomar por las situaciones que se van conversando y luego dar lugar al debate, sin que, necesariamente, tengamos que intervenir como equipo, solamente ir sosteniendo el discurso.

Retomando la posición de Silvia Bleichmar creemos que, *la cuestión central con los jóvenes y niños que trabajamos no es la falta de información, más vale es excesiva, el problema es como procesarla, el exceso de información que tenemos en la televisión, no la llamaría información, lo llamaría postración, y estas situaciones a las que son sometidos los niños y jóvenes no son*

resolubles desde el punto de vista de las representaciones con que cuentan.

Los modos tradicionales de enseñanza no son suficientes para posibilitar la apropiación de los conocimientos, es necesario replantearse otros modos de intervención y otras estrategias que faciliten la tarea de "saberlo todo".

Esto nos incentivó a establecer encuentros con otros profesionales. En este caso, con la médica del centro de salud porque, como expresamos antes, contar con otros es una estrategia que nos alivia.

Invitamos a los alumnos a hacer preguntas para facilitar la comunicación. Siempre el papel y el anonimato propician la desinhibición. Nos encontramos con un lenguaje provocador y desenfadado (característico de adolescentes). El primer contacto con el texto lo tiene un docente. Impactado con las preguntas por la expresión de los jóvenes; por otro, la psicóloga y la fonoaudióloga tratan de hacer una lectura entre líneas de lo que los jóvenes quieren expresar.

Tomamos los dichos haciendo una lectura que develaba el momento de conflicto que atravesaban en esa edad. Nos encontramos con incertidumbre y falta de información. Como estrategia a seguir, realizamos una actividad para que pudieran pensar con quienes cuentan en su vida cotidiana, para consultar sobre diferentes temas. En el relato los chicos mencionan a los adultos que los acompañan, cumpliendo funciones de asesoramiento e información muy importantes para la vida de estos adolescentes. Es necesario pensar los tiempos que nos tocan vivir, los modos de sufrimientos que nos aquejan y los niveles de estragos por los que han pasado los seres humanos en nuestro país en estos años, para proveernos de nuevas herramientas que nos permitan enfrentar los efectos dolorosos que se produjeron.



Susurros artísticos. Una oportunidad para oponerse a la no posibilidad y “devolver” la palabra a través de otros lenguajes. Formación de un Conjunto Instrumental de flautas, guitarras y percusión

Liliana Espinosa

Liliana Vives

Lo que interesa es la forma en que una palabra, escogida al azar, funciona como una «palabra mágica» para desenterrar campos de la memoria que yacían sepultados por el polvo del tiempo.¹

Sobre ríos barcos y horizontes

Cuando un niño o una niña no puede apropiarse de la palabra, un río detiene su canto.

Cuando un niño o una niña no puede fabricar un horizonte simbólico, un río seca su cauce.

Cuando no nos interpela su hambre, su soledad, su recorrido por las cárceles visitando familiares, la expropiación de sus derechos, estamos sembrando desiertos en el mundo.

Imaginar un recorrido alfabetizador nos obliga a movernos del pensamiento hegemónico y detener nuestra memoria en los cimientos, principios, orígenes, en que los ríos transitan territorios abruptos, variados, irregulares, hasta trazar sus propios cauces.

Nuestros alumnos, provenientes de los asentamientos La Bajada, Tablada, y zona circundante ubicada en la zona sur de Rosario, padecen las consecuencias de la exclusión laboral, económica y social de sus familias como tantos otros niños de nuestro país, debido a las políticas aplicadas en las últimas décadas.

Con la intención y trabajo permanente del equipo directivo y docente se comenzaron a llevar adelante proyectos que promueven la integración y desarrollo de nuestros niños desde una alfabetización integral desde, en y con las artes.

Constatamos que en las clases de música, muchos niños con dificultades en otras áreas, lograron participar en pequeños conjuntos instrumentales y vocales, interesarse por las actividades, desarrollarlas sin violencia y disfrutarlas.

Es así que surge el sueño de la comunidad educativa de ofrecer a nuestros alumnos la capacitación instrumental y musical para que participen en una orquesta infantil de viento, guitarras y percusión formada en la escuela.

Consideramos que cuando un niño, una niña, un adolescente logra poner en sonidos, ritmos, formas, objetos, colores, movimientos, escritura, palabras y gestos; danzar sus emociones, miedos, deseos, sueños y fantasmas; cuando logra desplazar a más de un lenguaje sus emociones, corporeidad e inteligencia, podrá transitar su propio navegar, su singularidad y reencontrarse en los mares diversos de lo colectivo.

Esto nos alentó a aprender y enseñar a aprender desde todas nuestras dimensiones, a emocionarnos, a percibir, sentir, imaginar y conceptualizar.

¹ Rodari, Gianni, "Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias", en *El canto en el estanque*, Argos Vergara, Barcelona, 1983, pág. 7. Traducción de Joan Grove Álvarez.

El que tenga una canción tendrá tormentas

El sueño, para Liliana, la *música* había nacido en la zona oeste cuando se vivían experiencias desalentadoras, frustrantes a causa de las políticas de la década de 1990 y la aplicación de la Ley Federal de Educación.

Violencia, exclusión, hacinamiento y un ejército de tecnócratas de escritorio que nos despojaba de la palabra a alumnos y docentes, de la acción, con retóricas paridas fuera del campo, que navegando en el discurso neoliberal escurrieron la realidad por atajos que nos llevaron, en algunos casos, a la anomia.

Es en ese contexto sociopolítico en el que comienza a nutrir sus prácticas y los diseños curriculares vigentes con experiencias que había recibido en Buenos Aires de maestros de la educación musical que construían desde otras miradas. Ello significaba una propuesta de educación artística como derecho humano, un hacer enredado con las prácticas de Paulo Freire y las ideas de Enrique Pichón Rivière. Se trataba de hacer música estimulando todos los sentidos, con las emociones incluidas, dichas, con la diversidad de sentimientos y preceptos en juego, fortaleciendo las múltiples identidades culturales que pueblan nuestras aulas.

Pero, no siempre había logrado el apoyo institucional como ahora, a partir del encuentro con Liliana, la directora.

Pero vale la canción buenas tormentas, y la compañía vale soledad

El encuentro que hace más fácil... La "música" y la "directora"

Así como los arroyos o vientos se cruzan y se encuentran en cauces comunes, así nos cruzamos en el camino.

Al poner proa entre los ensayos y las pocas certezas compartidas, sueños y susurros, no faltaron entre *directora y docente*, entre *amigas y compañeras de ruta* los descubrimientos y confesiones. Ambas habíamos sido alumnas del Normal en la misma época. El maestro de música que estimuló y guió hacia un camino en el arte a una, había dañado a la otra, descalificando su voz para la participación en el coro y alejándola de la posibilidad expresiva de cantar. Pero esa mezquindad, esa incapacidad de un docente para abrirse a la diversidad, no había logrado vencer su sensibilidad, su tenacidad en la capacidad de dar y proyectar para otros un navegar por los ríos múltiples del arte.

Liliana, la "directora", tenía un sueño: el de una escuela con sus puertas abiertas a los niños, a la comunidad; el de una escuela habitada por todos con diferencias, diversidades, donde cada uno y todos "puedan". Quizás el compartir la locura de soñar, cuando en los intermezzos las apaleaba la noticia de ex alumnos, hermanos de alumnos actuales, muertos en tiroteos (no uno, muchos, aunque uno es mucho más de lo que podían tolerar), las hermanó, desde las mismas lágrimas derramadas por la impotencia, esa clase de lágrimas que casi no llegan a ser pero nublan las miradas desde el alma, y que ahora intentan vanamente poner en escritura la experiencia de lo común.

Usted preguntará por qué tocamos. ¿Por qué un conjunto instrumental?

Las prácticas positivistas que impregnaron todas las disciplinas, aún en nuestros días tañen resonancias en discursos, expectativas, y "haceres" áulicos.

Dentro de las técnicas para la práctica coral se aconseja, en cuanto escrito encontramos, ubicar al niño desentonado en medio de otros que entonan con seguridad, pedirle que cante *suave para que su voz no se destaque. Los niños son niños pero no tontos* y sufren como sufrimos en nuestra educación, ese tipo de discriminación cuyo resultado es, como fue en otra época, *no cantar nunca más*.

Las estéticas de repertorios corales del siglo pasado que promueven voces impostadas muy agudas, no son las mismas que las de la canción áulica con la que comprometemos contenidos de textos interdisciplinarios relacionados con ciencias sociales, lengua y, muy especialmente, formación ética, en lo que hace a nuestro folklore y la música de los pueblos originarios. Se trata de contenidos propios de la educación musical y una manera de cantar con todos, colectiva inclusiva, conectada con la emoción, a veces corporizando, muchas con estímulos desde la eutonía que habiliten percepciones y registros propios, inéditos, otras instrumentando acompañamientos. Por eso se eligió en el "Proyecto Institucional de Alfabetización en el Arte y desde el Arte", continuar con la canción áulica tratando de trabajar la alfabetización desde múltiples lenguajes e iniciar el Taller de Conjunto Instrumental. Con los instrumentos del conjunto también se va al aula y se trabajan contenidos musicales. Los alumnos que se entusiasman piden asistir al taller y lo hacen en cualquier época del año. Toda la escuela resuena en su hora.

Opus 1

Son las doce. El silencio de los mediodías de la escuela vacía esperando al próximo turno de pronto es interrumpido. Escucho voces. Escucho sonos de flautas y xilofones. Salgo al patio. En la planta alta el taller de música comenzó con los niños del turno mañana y la escuela, las galerías, las aulas se envuelven bajo una suave melodía, casi transformando este momento en algo mágico. No hay gritos, no hay ruidos, hay música. Suena el timbre de la calle. Llegan presurosos los niños del otro turno. Suben. Los esperan los instrumentos, las partituras, la docente, los compañeros de la mañana. ¡Hoy hay ensayo!

Juegos concertados, juegos concertantes

El instrumento musical opera como mediador en esta propuesta, de la misma manera que el títere para la expresión en la oralidad. Posee un signo mágico, casi mítico. ¿Qué niño o niña, qué adulto puede contener el impulso que provoca la invitación a explorar, a tocar si tiene un instrumento en las manos?

En las culturas antiguas sólo tocaban los chamanes, los brujos, las machi, con sentidos múltiples a cada modo de ejecución, a cada instrumento, y ese misterio se multiplica en los encantamientos que produce la música aún en nuestros días.

Nuestros alumnos necesitan construir narrativas que habiliten experiencias escolares gratificantes, y así como las prácticas pedagógicas positivistas plantearon la banda rítmica, campanilla-saliva de Pavlov, o corales selectivas y que uniforman, en nuestros días contamos con construcciones pedagógicas que permiten a los alumnos explorar lúdica y placenteramente modos particulares y "concertar con otros" sus propias resonancias, "perceptar" para reconocer el "perceptar" del otro, crear resonancias colectivas.

El Conjunto Instrumental es pensando en este contexto y desde el posicionamiento epistemológico que intenta estimular la diversidad de posibilidades de nuestros alumnos creando un *yo puedo*, que resuena en la creación de nuevas narrativas.

Opus 2

Martes a las 12:30. Hoy pasa algo en el taller. Un niño molesta a sus compañeros, no participa, manipula casi destructivamente los instrumentos. Sorpresa. La docente revisa su lista de inscriptos al taller. No figura su nombre. ¿Por qué estás acá? Se oye casi imperceptiblemente ¡es un colado!, Señor no se anotó para el taller! El intruso levanta los hombros, murmura improperios, hace gestos obscenos y se va mascullando.

Miércoles a las 9. La docente de música comienza su hora curricular en 5º grado. Entre todos los niños observa la mirada furtiva y huidiza del "transgresor" de ayer y dice: Carlitos, el viernes te espero a las doce para que presencias un ensayo de la orquesta. Alzamiento de hombros. Gesto displicente. No hay respuesta. Comienza la clase de música.

Viernes a las 12. Salen del comedor todos los alumnos. El grupo del Taller sube a su aula. Va a comenzar la práctica y ya está la profesora esperándolos. Con el grupo sube Carlitos, silencioso pero en sus ojos hay otro brillo.

Bienvenida, elección de los instrumentos, pruebas, Carlitos prueba, de una flauta contralto sale un sonido, Carlitos prueba otra forma y otra y otra. No hay malestar, no hay intervención disruptiva. Hoy está "habilitado" para estar, con todo lo que ello implica.

El "Taller de Conjunto Instrumental Inclusivo" funciona a partir de fines de abril de 2009. Los arreglos están adaptados para las posibilidades de todos, y asisten los alumnos que quieren participar a partir del segundo ciclo. Se han ido incorporando muchos chicos con problemas serios de aprendizaje y vinculación con sus compañeros.

Opus 3

Vacaciones estivales de 2010. Receso escolar. Caminata bajo el sol ardiente.

Una voz conocida murmura y me nombra: ¡Seño!, ¡Seño! ¿Sabe una cosa? Me anoté para tocar clarinete en la Orquesta de La Tablada.

Emoción. Conmoción. El corazón me palpita. Es Vicki, la transgresora, la buscapleito. ¡Es Vicki! Y... ¡tiene un proyecto! tiene un futuro.

Viene a mi memoria su historia...

Vicki, no interrumpas la clase. Vicki no insultes, no pegues, trabajá, escribí la historia, fijate en la ortografía, no interrumpas, resolvé el problema, andá a hablar con la directora. Que venga tu mamá. No pegues. No amenaces a tus compañeros. Respetá a tus maestros, hace caso en el comedor... Otra vez ella... siempre liderando conflictos.

Pero está sola, la familia no vendrá, nadie le lava su guardapolvos o le mira sus tareas. La abuela es muy viejita y ya no sabe cómo poner límites a esta incipiente adolescente que anda toda la tarde en la calle, ahí nomás cerquita de la droga, de las peleas barriales entre bandas, de la delincuencia, del frío de los inviernos que ni las chapas ni los cartones logran contener y del calor asfixiante de los veranos. Que tiene a su papá preso y a la mamá trabajando por las noches, vaya a saber dónde... Está sola, con la soledad del desamparo. Ya estaba en séptimo y siempre había sido lo mismo.

Oportunidad. ¿Querés venir al taller? Dale, vienen tus amigas, va a estar bueno. Desde el año pasado sabemos que te gusta la música, fuiste la primera en participar de la murga, ¿te acordás? Dale, no te lo pierdas.

Y allí estaba. Instrumento en mano, enfrentada a su atril, intentando leer una partitura. Y allí estaba en el conjunto de flautas, guiando a sus compañeros, ayudando a la docente. Allí estaba Vicki liderando para acordar.

Con una mirada que intenta descubrir en el fondo del estanque “las partículas que se mueven al azar” al arrojar la piedra y enlazar “los microeventos que se suceden”³ para tejer entre todas las redes alfabetizadoras y posibilidades, Liliana, la “directora”, registra con escucha atenta las narrativas de Liliana, la “música”, documenta con fotografías y videos las producciones como una forma de reconocer y estimular a los “músicos” festejando sus logros.

Instrumentos y atriles para la diversidad y el yo, sí puedo.

A los instrumentos sencillos del aula que disponíamos se sumaron flautas dulces soprano y contralto, metalofones y xilofones diatónicos y cromáticos, guitarras y timbaletas. La orquesta podía sonar.

Los atriles fueron pensados y conversados mucho antes de adquirirlos. Estaban en el presupuesto, ¿los comprábamos?

¿Leer música podía facilitar o entorpecer las prácticas instrumentales iniciales? ¿Podrían relacionarlo con las dificultades en lectura en el área de lengua?

Finalmente fueron adquiridos.

Opus 4

La banda está tocando. Están entusiasmados. No escuchan el timbre.

Una de las docentes se acerca a buscar a sus alumnos. Ve a uno de ellos ensimismado tocando, mientras mira la partitura.

— ¿Y vos entendés esto que está escrito acá? —le pregunta sorprendida, porque sabe sus problemas de lectura.

— Sí, algo voy entendiendo —responde el alumno al tiempo que siguió leyendo y tocando con un gesto de satisfacción imborrable.

Opus 5

Finaliza la jornada del taller. Los alumnos guardan sus instrumentos. La docente retira de los atriles, las partituras. Sorpresa. Faltan algunas de las carpetas que se armaron para el taller.

— ¡Chicos faltan partituras de la carpeta! ¿Quién las tiene?

De pronto, mágicamente van apareciendo de bolsillos y mochilas donde se habían escurrido a “escondidas”.

³ Rodari, Gianni, ob. cit., “Si tiramos una piedra, un guijarro, un «canto», en un estanque, produciremos una serie de ondas concéntricas en su superficie que, alargándose, irán afectando los diferentes obstáculos que se encuentren a su paso: una hierba que flota, un barquito de papel, la boya del sedal de un pescador”. [...] “Otros movimientos invisibles se propagan hacia la profundidad, en todas direcciones, mientras que el canto o guijarro continúa descendiendo, apartando algas, asustando peces, siempre causando nuevas agitaciones moleculares”. [...] “Innumerables eventos o microeventos se suceden en un brevísimo espacio de tiempo”. [...] “De forma no muy diferente, una palabra dicha impensadamente, lanzada en la mente de quien nos escucha, produce ondas de superficie y de profundidad, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, involucrando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que afecta a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente, y que se complica por el hecho que la misma mente no asiste impasiva a la representación”.

Silencios inmensos. Miradas furtivas. Vergüenzas escondidas. Surge la pregunta salvadora:

- ¿Ustedes quieren tenerlas para leerlas en casa?
- ¡Siiii! —respuesta unánime.

En el encuentro siguiente hay fotocopias para todos.

No eran comunes estas resonancias a principio de año, muchas historias relatadas en los Opus podrían haber sido causa de manotazos e insultos.

Sigue el ensayo, nos escuchamos, escuchamos al otro, resonamos con las vibraciones que se multiplican, entrelazan, acercan y alejan buscando el sonido común, el propio, el de *todos*.

Y la banda siguió tocando...

Historias ciertas, sentidas, vividas. Historias de niños solos y solitarios. Historias de niños y docentes que apuntan por sobre todas las cosas al *nosotros, sí podemos, podemos trabajar con nuestros compañeros en pos de una obra única, final y de construcción colectiva, podemos disfrutar del arte y la música, podemos emocionarnos con una melodía, podemos cuidar y comprometernos con nuestro instrumento, podemos aprender.*

Y hay una, dos... muchas personas que hoy quieren escuchar la orquesta.

Y hay uno, dos... muchos niños que hoy quieren seguir tocando.

Interlocuciones y agradecimientos

Para encontrar la eutonía, una corporeidad abierta a preceptos, sabores, aromas de búsquedas y metáforas que se enredan como única resolución, en la praxis con los otros y porque es la maestra que con sus publicaciones, cursos, y encuentros, lleva adelante las pedagogías abiertas que acrecientan la Educación Musical Latinoamericana aún fuera del continente:

De Gainza, Violeta Hemsy, "Aproximación a la Eutonía", en *Conversaciones con Gerda Alexander*, Paidós, Buenos Aires, 1997.

De Gainza, Violeta, Hemsy y Susana Kesselman, "Música y eutonía" y "El cuerpo en estado de arte" en *Colección Cuerpo/Arte/Salud. Serie azul*, Lumen, Buenos Aires, 2003.

Para repensar el lugar que ocupamos como *artesanos de pedagogías abiertas, como soñadores de utopías leímos*

De Gainza, Violeta Hemsy y Pepa Vivanco Pepa, "En música in dependencia" y "Educación y crisis social", en *Colección Cuerpo/Arte/Salud, Serie azul*, Lumen, Buenos Aires, 2007.

Rodari, Gianni, "Gramática de la fantasía" e "Introducción al arte de contar historias", en *El canto en el estanque*, traducción de Joan Grove Álvarez, Argos Vergara, Barcelona, 1983.

Porque encontramos en estos ensayos que *la exploración es un acto cognitivo y que Lo que no usamos o no nos dejan usar, lo perdemos. La mente es una forma de logro cultural, y los programas escolares que elaboramos e implementamos ayudan a definir el tipo de mente que los niños tendrán oportunidad de poseer:*

Eisner Elliot, W., *La escuela que necesitamos*, Amorrortu, Buenos Aires, 2002.

Eisner Elliot, W., *Replanteo del alfabetismo*, Amorrortu, Buenos Aires, 1985.

Porque queríamos apartar de nuestras prácticas al RINOCERONTE y *dar lugar a búsquedas personales de sonoridades, leímos a:*

Schafer, Murray, *Limpieza de oídos*, Ricordi, Buenos Aires, 1967.

Schafer, Murray, *El nuevo paisaje sonoro*, Ricordi, Buenos Aires, 1969.

Schafer, Murray, *Cuando las palabras cantan*, Ricordi, Buenos Aires, 1970.

Schafer, Murray, *El rinoceronte en el aula*, Ricordi, Buenos Aires, 1971.

Porque observamos el equipaje que nuestros alumnos traían y enlazamos las prácticas a partir de un sí puedo gigante, nos aproximamos a las zonas de:

Vigotsky, Lev Semenovitch, *La imaginación y el arte en la infancia*, Distribuciones Fontamara, México, 1996.

Porque nos reveló huellas y trazos de escrituras profundas, porque nos invitó con sabiduría y humildad a ahondar en las tramas de nuestros *haceres y decires* a la doctora Graciela Frigerio.



Paso a paso

Graciela Sosa

En el mapa, el camino aparece como si fuera un sistema circulatorio de una geografía variada y atrapante. En la literatura, como metáfora de la vida. Aquí, como un devenir con la singular mirada de una profesión que alberga muchas búsquedas personales.

Esta búsqueda tiene que ver con la experiencia y con la posibilidad de instalar y desarrollar un relato socializante del quehacer docente, del hecho de *estar en el mundo y de saber que no estamos solos, sino acompañados*.¹ Sin embargo, darlo a la luz encierra la posibilidad de abrir para sus lectores la cartografía personal de la profesión, y eso es un desafío.

Primer recorrido: Una extranjera en el camino

Mi trabajo como supervisora seccional de educación primaria ha impactado en mí, desde el momento mismo en que supe que había aprobado el concurso, provocando resonancias de mi historia profesional, enriquecida por las voces de muchos que, a lo largo del tiempo, dejaron las marcas de la incomodidad con los estereotipos, las incertidumbres de los cambios, las certezas de creer en el sentido que da la docencia en cualquier función que desempeñemos y el convencimiento de que la palabra es el punto de encuentro para reinstalar nuestros mundos. Entonces, recoger en el universo de las representaciones de la geografía escolar para imprimirlo en el papel, obliga a recortar muchas anécdotas que guardan la ruta 90 y la laguna de Melincué, corazón de nuestra sección, la ruta 8 y el paisaje de llanura, esa llanura casi interminable que parece hablarme de algo que apenas comprendo.

Todavía, cuando transito sus caminos y contemplo sus paisajes desde el colectivo, me sigo haciendo preguntas sobre mi función y el modo de entenderla. Estoy convencida de que enseñamos siempre, no sólo cuando estamos frente a los alumnos. También creo que, como sujetos históricos, vivimos en el cruce del presente y del pasado que nos aporta la tradición. Eso construye nuestra experiencia profesional, pero el gran desafío es habilitar la palabra como vínculo indisoluble hacia la construcción de nuestros caminos profesionales. ¿Es posible habilitar el ejercicio de la reflexión encendiendo nuestras propias posibilidades para armar el mapa que tenemos que recorrer juntos en este sur santafesino?

Los cambios y las tradiciones tensan en hilos invisibles la enseñanza, el aprendizaje, la gestión directiva y la posición de las escuelas de localidades pequeñas de la sección que superviso. Ausencias y presencias, la llanura rica en sembrados y cielo abierto, y los rastros del paisaje y del entramado cultural de los pueblos forman parte de la identidad escolar. Muchas veces se confunde con su historia porque cada escuela es el centro de la vida cultural.

Muchas veces me he sentido una extranjera en el intento por conocer esa geografía humana que me pone a prueba permanentemente, no sólo en mis conocimientos profesionales sino, fundamentalmente, en mis capacidades para ver al *otro* en su propio terreno, para hacer creer

¹ Tomamos algo de las palabras de Carlos Fuentes en el discurso inaugural del III Congreso de la Lengua realizado en 2004 en Rosario.

y crecer en sus potencialidades. La puerta hacia las subjetividades me hace recorrer los proyectos que revalorizan las relaciones de la escuela con la comunidad, con la educación vial, con el arte, con las indagaciones dentro de la propia historia local.

Encuentro en esa trama que incorpora a la supervisión a los equipos regionales, al gobierno local, las complejidades propias de un trabajo colectivo. Algunas señales pueden ser advertidas en el reconocer a la pregunta como generadora de situaciones de apertura y acuerdos, incertidumbres y dudas, reflexión y búsqueda de argumentos. Otras no registran la necesidad de preguntarse; pero algunos, en lugar de preguntarse, siguen repitiendo viejos discursos acerca de la enseñanza y de la función de la escuela.

Esta última posición es la que genera en mí cierta situación de incomodidad ¿cómo provocar la ruptura para inventar una nueva mirada y, con ella, incitar a la construcción de la hoja de ruta?

La ruta que recorro semanalmente me ha permitido distinguir en las voces escolares el siguiente mapa:

Una salida que proviene de la identidad con el pueblo.

El punto de partida: una historia casi centenaria en la mayoría de los casos, teñida de mucho autoritarismo.

Caminos sinuosos: la capacitación docente, la articulación, la integración de niños con NEE, especialmente cuando las distancias someten al aislamiento, la promoción asistida.

Los sueños: gabinete psicopedagógico, programas escolares de educación vial, historia, arte, recursos, acciones coordinadas que mejoren la convivencia, la educación en valores, la creatividad, la atención a la diversidad, evaluación, el proyecto de jornada extendida, etc.

Señales de alarma: el niño en riesgo social y la escuela sola para atenderlo.

Las etapas: los hitos que marcaron la historia de las instituciones.

Los caminos cerrados: el autoritarismo, la intolerancia y los desacuerdos.

Las mochilas para viajar: la identidad institucional, la integración con el medio social, la convivencia, la escritura, el cuidado del cuerpo.

La media calzada: la atención de los casos, la renovación pedagógica, las tareas administrativas.

El mapa: las diferentes ideas para concretar las prácticas docentes e institucionales en función de facilitar al caminante el acceso al conocimiento: la integración con otras instituciones, los talleres, los programas de radio, las salidas, el trabajo cooperativo entre los docentes y padres, la Feria de ciencias, la Maratón de lectura, las fiestas familiares, la fiesta de la tradición.

Los pozos que detienen la marcha: las prácticas desarticuladas, la actitud frente a las normas (y a veces, las normas mismas), la fractura de las comunicaciones, las rutinas demasiado arraigadas, el ámbito del edificio escolar que marca algunas limitaciones.

El camino que preocupa: la falta de compromiso, la Promoción Asistida.

Los guías: Los buenos maestros, la organización y la planificación de las acciones.

El camino equivocado: Creer que no hay nada o muy poco por preguntar o preguntarse, callarla o no intentar responder las que existen.

El camino empinado: Promover líneas de acción preventiva y paliativa.

Las curvas peligrosas: Realizar acciones solamente paliativas, que se opte por el cambio y no por la transformación, en el sentido de "atravesar lo formado" para encontrar nuevos derroteros.

Los senderos de tierra: Las propuestas locales y muchas veces regionales en diferentes cam-

pos de lo educativo, “están en el mapa de la provincia de Santa Fe”, pero no se los ve; sólo se muestran las autopistas o los caminos asfaltados.

El acceso a la autopista: la capitalización de oportunidades y fortalezas, recurrir a sistemas de apoyo, la reformulación de las acciones y de los criterios que fundamentan las acciones educativas, la vigilancia epistemológica para no errar la dirección.

Los proyectos de viaje: articulaciones horizontales y verticales en las áreas, el trabajo en equipo, incorporación de formas cooperativas de trabajo, planificación de propuestas integradas incluyendo a las áreas de especialidades, resignificar las reuniones de padres, trascender los espacios del aula, la evaluación institucional como práctica permanente para la toma de decisiones, los proyectos institucionales, la integración de niños, la alfabetización integral, encontrar otros usos a las dependencias de los edificios, etc.

El camino rural: tiene personal directivo y docente que lo transita con alegría, que se siente apoyado por la Supervisión, la biblioteca escolar, los cursos que han tenido en la especificidad del campo de lo educativo, que tiene buenas comunicaciones con las demás instituciones, que se integra con los profesores itinerantes, que disfruta de la finalización del trámite de donación del terreno recientemente conseguido después de muchos años, que reclama refacciones que no hicieron nunca, que pide calefaccionar la escuela en invierno sin que con ello lleguen a la bancarrota de la Asociación Cooperadora, que necesita que sus niños con NEE sean atendidos como los urbanos y que pide ayuda y apoyo para resolver situaciones de emergencia frente al accidente de alumno o docente, que aspira a tener telefonía celular, pero lo que es más importante: *señal*.

El paisaje: tiene artistas, fogoneros, conductores, viajantes, edificios centenarios muy bien conservados, que guardan en su interior la presencia de muchos y los signos imperceptibles casi del abandono de otros.

La meta: mejorar la calidad educativa, la formación del ciudadano: *esos chicos fabulosos que tenemos*.

Segundo recorrido: diseñando el camino (8 de febrero de 2008)

Iniciamos la reunión invirtiendo el orden habitual. Primero concretaríamos la producción colectiva y luego circularían las informaciones tan necesarias para el inicio del año. La elección no fue azarosa, porque si primero informaba, no quedaría tiempo para la circulación de la palabra. Algunas escuelas aportaron los fibrones y los afiches, pero era necesario salir de nuestros propios esquemas para animarnos a armar, por lo menos, el soporte para escribir.

Tuvimos que decidir entre el laberinto y el camino. Descartamos el primero porque *van a pensar que estamos perdidas de entrada, y no es así*, dijo alguien. El color celeste del papel invitó a trazar los primeros recodos del camino: el pasado, el presente y el futuro. Apenas fueron pequeñas marcas en el papel, no quise –como supervisora– que mi esquema fuera el hegemónico, aunque es muy difícil, teniendo en cuenta que finalmente nos relaciona una cuestión jerárquica.

La directora de la escuela rural prestó su mano para que nosotros le dictáramos las ideas que plasmáramos en una hoja de ruta.

Tuvimos que vencer nuestras inercias, levantarse para escribir parecía una cuestión ajena a una concentración de directivos en la que se supone que damos y recibimos información, que muchas veces llevamos desorganizadamente para volver a pensarlas más adelante. Me pregunté en ese momento, ¿Cuántas veces damos cabida a la inquietud o a las ilusiones?, ¿qué pasaría si nadie se predispone a escribir?, ¿cómo es que se recibe la actividad en este

contexto?

Dejamos poco espacio para el pasado porque no queríamos quedar estancados en lo que fue. La nostalgia, en este caso, no serviría de mucho ya que la ruta es un sendero hacia adelante. Para el presente reservamos la mayor superficie porque nos pareció atinado hacer una mirada abarcadora sobre la actividad educadora. Nadie puede partir si no conoce el terreno.

Y el futuro nos pareció el lugar de las ilusiones. Allí colocaríamos las metas y los deseos., De ese modo, nos demostraríamos a nosotros mismos que no estábamos perdidos, sólo nos teníamos que organizar.

Poco a poco cada uno fue animándose a dejar sus impresiones. Ya no podíamos quedar en nuestros lugares dictando solamente. Uno a uno se fue convocando alrededor de ese espacio celeste que nos reunía y nos permitía discutir acerca de las interpretaciones, los miedos y las necesidades. Propuse colocar algunos símbolos, ya que en su condición de puente, nos permitirían avanzar hacia la otra realidad, la educativa, la institucional.

Creímos que ese era el modo de concentrarnos y producir algo que nos perteneciera como grupo o, como tantas veces, decimos en equipo, aunque nuestros intentos son perseverantes en este sentido.

Casi nadie quedó sentado, cada segmento se iba poblando de dibujos y palabras. Las escribientes no descansaron más. Detrás de la producción hubo discusiones, dudas y muchas cosas más que quedaron en el ambiente. El olvido se encargará de dejar los huecos necesarios en este relato para que cada uno de nosotros pueda llenarlos después cuando lo lea y se encuentre en algún tramo.

Entre las ilusiones de que el Ministerio permita hacer una escuela de jornada extendida para los chicos de mayor riesgo social, la mirada observadora y atenta, las conversaciones, las preocupaciones, las experimentadas palabras, se iba construyendo la hoja de ruta que nos permitiera avanzar colectivamente en un nosotros real y concreto.

Los últimos detalles surgían de todos lados, casi sin pensarlo había logrado el objetivo: trabajar cooperativamente para construir el itinerario. En el espacio celeste y vacío al inicio del trabajo surgían con la urgencia de la pasión por transformarse en acción las ideas que dejamos.

Del pasado rescatamos el miedo, las dudas, la formación en las escuelas normales, algunas miradas estrechas que el autoritarismo había moldeado en tradiciones y costumbres arraigadas.

En el presente encontramos gente fogosa, apasionada, comprometida, ávida de trabajar en equipo, movilizada por la duda, con la necesidad imperiosa de reformular compromisos para encontrar senderos y atajos singulares de las instituciones escolares en el mapa educativo de la provincia de Santa Fe. La falta de compromiso se nos apareció como una señal de precaución a tanta energía puesta en el papel, como esas nubes cargadas que se alzan en el cielo cada vez que viene una tormenta.

¡HECHOS! Llegar a la transformación institucional, esta expresión unió el presente y el futuro de trabajo, como si el viaje entre uno y otro extremo de la sección de Supervisión escribiera en el horizonte el mandato: acompañamiento real y no simbólico, mejores condiciones de enseñanza para los niños, comunicación, integración, creatividad para encontrar salidas a algunos laberintos, diálogo como condición imprescindible.

Tercer recorrido: Un camino en construcción

Apenas aparecen los primeros diseños del camino. En realidad, este camino se parece a la ruta 90, algunos tramos en buen estado y otros en reparación, mientras la laguna de Melincué

permite trabajar para que las vías de comunicación sigan existiendo, aunque todavía el aislamiento se haga sentir.

Como los ingenieros y obreros que trabajan en la ruta construyendo sus cimientos, nosotros estamos dispuestas a poner el cuerpo y abogar por mejores herramientas, para que el futuro se ponga en juego en el *misterio del pizarrón*, como dice la canción que nos habla de Rosarito Vera Peñaloza.

Entonces, la pregunta asalta, ¿cuáles serían las mejores condiciones para que el camino tenga buenos cimientos? Como ocurre siempre que viajo, las respuestas acuden.

Quizás, varias toneladas de interrogantes sobre la profesión, los sistemas de apoyo que se traducen en programas y proyectos en la implementación de la política educativa.

Tal vez, usar la pala para juntar los pactos fundacionales, los valores privilegiados, los tiempos y los espacios en proyectos que persigan utopías o que ayuden a solucionar problemas.

Quizás, estudiar mejor el terreno para colocar en cada lugar los elementos del propio paisaje recuperando la memoria, los olvidos y el capital cultural de todos los integrantes de esta sección de Supervisión.

Tal vez, volver a pensar en el sentido del camino y los carteles o señales que marcan las normas del tránsito por el sistema educativo santafesino, reordenándolas, dándoles coherencia para que faciliten y no obstaculicen, para apoyar y no para crear lazos subsidiarios por temor.

Quizás, planificar para que la acción educativa se reencuentre con el sentido de la escuela, la relación con los padres, las demandas institucionales, las necesidades educativas especiales, la diversidad, las culturas múltiples.

Seguramente, evaluar para seguir en la misma senda, para inventar un recodo que nos permite llegar a destino, para sumar ideas que aporten a las políticas públicas.

Mientras tanto, en mi agenda se anuncia el número de la próxima escuela que me espera.



Abriendo caminos

Silvina P. Balocco

Introducción

Me puse a pensar en la experiencia, algo que me haya interpelado, transformado, "tumbado y apoderado", "de un día para otro o en el transcurso del tiempo" que me haya conmovido allá, pero que me resuene aquí y ahora como un pasado hecho presente. Luego de hurgar en el arcón de mi tránsito por las escuelas, recupero lo que conmovió mi mirada a la heterogeneidad, a la diversidad. Sería acerca de ello lo que voy a intentar narrar porque esencialmente tiene para mí un alto impacto emotivo que me permite darle rienda suelta al recuerdo y al relato, aunque no siempre es fácil describir subjetivamente lo que en mi cabeza aparece confuso y desordenado, sólo hilos finos por atar, pero ahora la experiencia es no saber, no entender, es escuchar nuevos relatos, es encontrarme en otras voces que recuerdan también, es sacar velos y mostrar el corazón, escribir la experiencia, es hacer apuntes, escribir en cualquier lado, al derecho y al revés; arriba, abajo y entre medio, es volver a tomar el lápiz y los apuntes para hacer flechas, llamadas, agregando y tachando palabras y frases, es desenredar y volver a enredar la madeja, buscando el hilo, voy a intentar.

Y todo al volver...

Había trabajado en una escuela primaria de jornada completa como coordinadora pedagógica unos años atrás. Ya no me encontraba trabajando allí formalmente. Incomprensibles y arbitrarias decisiones políticas y educativas que implicaron un costo emocional e institucional muy significativo, nos habían quitado o, mejor dicho, arrebatado la posibilidad de hacerlo. Pero estaba ahí, presente de nuevo, volvía a un lugar en el que en pocos días me hicieron sentir que nunca me había ido. Algo de lo conocido, de lo hecho nos allanó el reencuentro, como volviendo a visitar lo ya visitado, pero distinto. Ni los que estaban ni yo éramos interiormente los mismos, habíamos tratado de comprender algunas situaciones para amigarnos con la obstinación de seguir caminando.

Un renovado equipo directivo adoptó como lema "gestionar es hacer que las cosas sucedan" y ahí estaban, el espacio para la gestión, la toma de decisiones y las ganas de que hacer que suceda algo, no sé si distinto o mejor, pero sí orientarnos hacia lo posible.

Personalmente el "revisitar la escuela" fue para mí sostener la utopía, fue trazar otros y nuevos caminos, fue seguir abriendo nuevos horizontes posibles, fue compartir el "seguir aprendiendo", fue, porqué no decirlo, enfrentar el desafío de la revancha que se abrió como una grieta en el tiempo, para sostener la esperanza, para seguir trabajando y luchando desde un humilde lugar por una educación mejor, una escuela mejor y una sociedad mejor, fue apostar al futuro

¹ Este texto se produce gracias a los aportes conceptuales de muchos y tantos productores de conocimientos, poetas, pedagogos, filósofos, escritores, educadores, quienes consciente o inconscientemente han escrito en mi formación y han logrado trazar mi experiencia con sus palabras y dejaron huellas. Está dedicado a mis maestros de la vida Carlos, María Rosa, Ana y Nelly, a los docentes y personal en general de la "31" y a todos los que aún son capaces de sostener la utopía para que la escuela viva.

desde el presente eligiendo ser protagonista y no sólo un mero espectador. En palabras del poeta portugués Fernando Pessoa, *De todo quedaron tres cosas: la certeza de que estaba siempre comenzando, la certeza de que había que seguir y la certeza de que sería interrumpido antes de terminar. Hacer de la interrupción un camino nuevo, hacer de la caída un paso de danza, del miedo una escalera, del sueño un puente, de la búsqueda un encuentro.*

Entre dichos y hechos... en el acontecer institucional

Con el equipo directivo intentamos reflexionar y construir una mirada o, mejor dicho, múltiples miradas a los problemas que algunos grupos tenían en la escuela y que la escuela tenía que enfrentar. "Es lo que hay", es la impresión que me quedó cuando docentes y directivos me contaban como eran los grupos y niños que causaban mayor preocupación en medios adversos teñidos de marginalidad y exclusión.

Escuelas en contextos de pobreza urbana y docentes que trabajamos en esos entornos no es un dato nuevo en la historia ni en mi recorrido laboral. A pesar de ello, la actual situación educativa parecía inscribirse en el orden de lo nuevo, o de lo inédito.

La organización educativa abre sus puertas y la pobreza entra sin pedir autorización. Ocupa los espacios materiales y simbólicos de múltiples maneras y formas, pobreza que no es sólo material, sino que es necesario comprenderla en su complejidad haciendo referencia a un sistema de necesidades entre las que se incluyen las de participación, pensamiento reflexivo o entendimiento, de creación y recreación, de autovaloración de sí mismos y del grupo de pertenencia, de protección.

La fragmentación social tiene continuidades en el campo educativo y se relaciona con situaciones de desigualdad educativa. Esta pareciera ser el resultado de un problema, no de acceso al sistema sino a los saberes que en él circulan, lo que provoca una sedimentación de la heterogeneización de la experiencia escolar y tensiona la lucha para evitar la acentuación de la fragmentación educativa desde la escuela. El capital cultural deteriorado de los niños que habitan la escuela era objeto de preocupación, ya que en este marco, a veces, quedamos habitados por el no saber qué hacer, el desasosiego por no lograr encontrar la manera o forma de enfrentar la complejidad de las situaciones que se presentan. Yo tampoco sabía concretamente qué hacer, hasta ahí estábamos pensando juntas, compartiendo lecturas e interpretaciones posibles de esa realidad.

Se suele hablar de manera peyorativa de "estos chicos o grupos con problemas". Se los nombra desde lo que no son o lo que les falta, a veces sin reparar que desde el discurso existe un "expediente" no escrito acerca de ellos, así como de las preocupaciones relacionadas con la enseñanza de aquellos que se retrasan en sus aprendizajes. A menudo los niños son vistos y nombrados como carentes, es decir connotados como faltantes de..., discursos que a veces consideran sólo a los alumnos como causa del fracaso en la enseñanza. Sin embargo, estaba escuchando la descripción de lo que hay. ¡Qué bueno que hay! Y no falta, pensé. Un modo de ver el existente, un modo de nombrar la posibilidad, esta es la realidad, estos niños son los rostros tangibles y visibles de la diversidad, esta es la heterogeneidad de la experiencia escolar, tenemos que partir de aquí, tenemos que crear altas expectativas para ellos, transmitirles confianza y disfrutar para aprender entre todos. Sí, digo disfrutar, ya que particularmente no podría estar cómoda haciendo algo en lo que no crea, que no me guste, que no me motive. También deseaba disfrutar de lo que íbamos a compartir con los alumnos y mis colegas.

Hablamos mucho de la escuela en general y de esa en particular, su lugar actual, pero sobre todo de niños en condiciones de desventaja social y del proceso de subjetivación. Sostenía

que era necesario pensarla junto con las condiciones de producción social, cultural e histórico-afectiva. Cada uno de estos aspectos intentaron re-direccionar la mirada del sentido de la demanda, de la preocupación y del o los problemas, parecía banal seguir hablando sólo de los niños con problemas, de la deserción, del fracaso escolar, de la atención a la diversidad, de los niños fruto de la promoción automática o asistida, males de nuestros y todos los tiempos. Había que pensar en el currículum y esencialmente en la pautas de ordenamiento que podrían dar sentido a la acción futura.

Como estábamos finalizando el año, se realizó un diagnóstico de cierre que nos ofrecería información para intervenir curricularmente a partir de alguna estrategia. Lo que creía era que para contribuir a un desarrollo innovador del currículum y a dinamizar el desarrollo organizativo acorde los planteamientos realizados era necesario, por un lado, potenciar la tarea participativa, compartida y colegiada y, por otro, facilitar una auto revisión de la propia realidad hacia la búsqueda y compromiso común en la resolución de los problemas que puedan contribuir a movilizar los modos de pensar, sentir y hacer. Creí necesario movilizar la potencia transformadora del currículum a partir de la mirada de los propios actores.

Durante diferentes jornadas se abordaron ciertas claves de lectura organizacional para focalizar la mirada, para hacer experiencia en la escuela y visitar su cotidianeidad desde la reflexión acerca de los espacios, tiempos, recursos, las personas, la relación pedagógica, las condiciones de posibilidad del acto de enseñar y aprender, los efectos que en cada uno provoca el "enseñar", el lugar para la transmisión, los fines, las promesas del por-venir, el sentido de un tiempo que se abre, los proyectos: los creados y los conocidos.

En ese camino, comenzamos a transitar el año escolar, experimentamos entre lecturas priorizadas. Se intentó focalizar en cada uno de estos aspectos y "narrar y registrar por escrito" las impresiones que surgen de cada una de ellos, identificando "lo que hay", narrar acerca de lo mejor y lo peor de la escuela intentando focalizar en posibilidades y condicionamientos. Se propuso para ello emplear diferentes formas de expresión: la dramatización, la narración oral, la escritura o el dibujo u otros, dispositivos a mi criterio fundamentales para abrir los espacios colectivos de trabajo.

Dispositivos que habilitan el imaginar para mirar de otro modo, para cambiar, para proyectar, jugar con la imaginación y esencialmente otorgar valor a la expresividad a todos los docentes. Disfrutaba con ellos y me emocionaba el gran potencial creador que circulaba, que rescato como valioso porque entre el cansancio de fin de año y los avatares de la docencia en la jornada completa, se sentían animadas para seguir abriendo caminos.

Analizar las "impresiones" desde las narrativas y los distintos modos de decir de los diferentes actores nos permitió identificar problemas y determinar que está pasando. Elaborar hipótesis de trabajo institucional para definir lo que hay que hacer y recortar variables de intervención para no operar con todo a la vez. Reflexionábamos sobre las funciones sociales de la escuela, acerca de los posibles mecanismos escolares de relegación de los niños, intentamos comprender el importante papel de las interrelaciones existentes entre familia y escuela en el proceso mismo de subjetivación. En otras palabras, visitar la propuesta curricular institucional haciendo uso de la autoridad que poseemos y a partir de ello reprogramar cada una nuestras propuestas para el año, entre otras actividades, intentando sostener *que la oportunidad educativa no discrimina a ningún sujeto, que democratizar la escuela, supone, entre otras cosas dar lugar y atender a las dificultades existentes, entre otros.*

El enigma era entonces imaginar, crear y proyectar estrategias para atender la heterogeneidad de trayectorias y biografías escolares. Sentía que no bastaba con sugerir o proponer alternativas de trabajo para llevar a cabo con cada niño con dificultades o algunas estrategias

Quizás no probadas para enfrentar la heterogeneidad en la escuela. Había comenzado a pensar en alternativas curriculares más globales, de intervención en lo grupal, ya que creo que por más que un alumno reciba una atención personalizada desde el punto de vista profesional, que atienda a problemas o trastornos específicos relacionados con el aprendizaje, durante el tiempo que permanece en la escuela son los docentes y la escuela la que además pueden y "deben" tener la apertura suficiente para que la integración-inclusión no sea sólo una utopía deseable sino posible.

Comencé a plantearme la heterogeneidad. Creo que la escuela va más allá de las diferencias detectadas entre las necesidades educativas de los alumnos, es una realidad social que se asume como valor educativo. Y como tal, la heterogeneidad está presente, no sólo en lo referido a los alumnos, sino a los docentes y a la propia institución escolar. En este sentido, considero a la atención a la diversidad y heterogeneidad de trayectorias escolares no como una disminución de las expectativas del desarrollo de las capacidades de los alumnos sino que se procura que desde el currículum se posibilite "a todos" el logro de competencias de aprendizaje. De este modo, se considera no sólo a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje sino también a los que aprenden los contenidos curriculares adecuadamente, así como a los que por sus altas capacidades requieren actividades de ampliación y profundización. Se constituye así en una estrategia general de la escuela y de los docentes para posibilitar que la educación se ajuste a las diferentes necesidades de los alumnos. Creo que esta forma de trabajo puede incentivar a los docentes a cambiar de actitud, a flexibilizar su metodología, la selección de contenidos y, en general, la práctica educativa en el aula.

Considero que el discurso de la atención a la diversidad como tendencia pedagógica actual es una cuestión compleja, dinámica, paradójica que nos remite a lo diverso, reconocido como condición de lo humano. La definición de la diversidad implica esencialmente reconocer la diferencia, reconocer la doble dimensión humana igualdad-diferencia, *un no todos como principio de la no homogeneización*.

Cada persona es única, diferente a las demás, posee peculiaridades y características que la distinguen del resto de las personas. Así como desde lo individual encontramos diferencias en cuanto al ritmo de aprendizaje, estilos de vida, formas de apropiarse de la cultura, necesidades, intereses, capacidades, entre otras, también se dan diferencias entre los grupos que comparten un conjunto de rasgos comunes, producto de las diversas experiencias socioculturales, lingüísticas y modos de comprender el mundo. Si se asume la diversidad en la escuela no sólo se plantea el interrogante de cómo trabajar en esos grupos con problemas, sino como abrir posibilidades o mejor dicho "oportunidades educativas" que valoricen las diferencias, que busquen alternativas para superar las desigualdades y evitar la homogeneización.

La escuela se constituye así en un espacio de relaciones entre polos tales como semejanza-diferencia; individuo-grupo; capacidad-discapacidad; exclusión-integración que no pueden ser abordados desde la fragmentación sino desde su articulación, de su interacción y de las respuestas educativas consideradas más adecuadas. Esta tendencia, intenta superar el modelo de escuela única bajo un criterio "normalizador", al que debían adaptarse los alumnos y aquellos que no lo lograban eran considerados anormales, deficitarios, eran separados del sistema educativo común y enviados a la escuela especial, es decir, se consideraba que las características individuales del alumno predominaban sobre las posibilidades de cambio del contexto escolar.

Necesitaba de la vivencia de otras circunstancias que me permitieran habitar el aula de primaria, de recorrer lo grupal, de programarlas y pensarlas con otros colegas, de hacerme cargo de la decisión para la acción de la acción misma como así también involucrarme directamente

con la reflexión sobre la misma acción. Era como un pasaje del decir al hacer, muy movilizador de hecho ya que ponían en vilo mis creencias intuitivas, mis convicciones, era como un sacudón a la comprensión misma del proceso de aprender y enseñar. Este era el tiempo de probarlo, de experimentarlo, de poner el cuerpo y el alma en el terreno mismo de la docencia: en el aula, pero ¿qué aula? Para mí el aula no eran las cuatro paredes del salón, era eso y un poco más, eran también otros espacios, era abrir todos y algunos espacios a la vez, que trasciendan los muros del aula.

Me pregunté cómo echar a rodar todas estas creencias que hasta entonces parecían intuitivas, ¿cómo pasar a la acción y sostenerlas o quizás modificarlas? Pero, además ¿cómo sostener los sentidos de la experiencia escolar?, ¿cómo vencer las resistencias construidas sobre las representaciones que circulan en torno a los alumnos, las familias, lo que hay que enseñar y los modos de hacerlo? (ya sea por respeto a los niños, a las exigencias sociales o al currículum), ¿cuáles son los desafíos a afrontar frente a los límites que atraviesan los alumnos?

Horizontes simbólicos en el acontecer grupal

Surgió así la propuesta concreta, que me abrió la posibilidad de pasar a la acción. El proyecto integró diferentes líneas de acción cuyos destinatarios eran los alumnos de 1º, 3º y 4º grado.

En esta oportunidad me voy a detener, especialmente en ese 4º grado donde intenté liderar, en el marco del proyecto curricular institucional, dos propuestas de taller que se incluyeron a los que los alumnos tienen en la modalidad de jornada completa a las que llamé: "Con ojos de niño" (taller de fotografía y comunicación audiovisual, dispositivo poético para la acción y creación. Era un lenguaje a explorar vinculado a la producción fotográfica donde pusimos en juego el acto de "mirar"). El otro, "Con las manos en la masa" (taller de cocina, en la cocina de la escuela. Era como jugar a ser panaderos, reposteros, vendedores, escritores, lectores y organizadores de trabajos colaborativos y colectivos).

Dos propuestas, ya que un primer criterio que consideré importante a tener en cuenta es que a los alumnos había que plantearles *opciones*. Tuvieron estas dos que se desarrollarían en días diferentes. Realicé un presentación de los talleres a los alumnos, un espacio para que pregunten y se anoten según sus intereses y deseos de aprender. Trabajamos con diferentes dinámicas grupales en cada taller, fantasías dirigidas, la música, juegos diversos empleando los lenguajes corporales, cada una con diferentes intenciones: presentarse, neutralizar la palabra, habilitar la escucha, comunicarnos de diferentes maneras, eran pequeños espacios para la creación, para la imaginación. Lo más importante del encuentro con la experiencia es ligarla con el campo de lo vivido, de los sentidos, de aquello que supera e incluye al mismo tiempo la experiencia sensorial, racional y emocional.

Paralelamente nos fuimos encontrando con cada alumno en *entrevistas personales* donde se filtraban acciones propias de mi quehacer psicopedagógico para hacer visible la singularidad que habla en cada niño. Concretamos espacios periódicos para conocernos y entablar una relación de confianza. Cara a cara, algunas hojas blancas, algunos juegos y juguetes de interés, dispuesta a indagar aspectos de la actividad representativa, la que pudo rastrearse en diferentes producciones de los niños, ya sean gráficas, discursivas o lúdicas, pero sobre todo conocernos y entablar un vínculo potente para trabajar juntos. Así empezamos a andar. Los caminos que transitamos requieren mucha receptividad hacia la subjetividad de los niños y también gran capacidad de improvisación en el trato con ellos. Además, era importante detectar demandas específicas de aprendizaje que requirieran de otros actores con quien establecer puentes y/o redes.

Recuerdo las intromisiones en la sala donde trabajábamos ya que todos querían su turno por adelantado. Poco a poco y de esta manera me encontré con los niños. Niños que trabajan, maltratados, descuidados en su aseo y aspecto personal, sin botones y dientes con caries, que están solos, con problemas de grandes, que tuvieron que apurarse a crecer y se volvieron demasiado responsables desde muy pequeños, con infancias dolorosas, sin adjetivos, a los que se les esfuma la fantasía de una niñez, que vivencian múltiples infancias.

Los problemas que en el grupo se observaban eran variados y diversos pero a la vez tan singulares como ellos mismos.

Un brazo que faltaba no sólo era un cuerpo mutilado por accidente, era más que eso, una pérdida afectiva, una mutilación emocional, una vida que se compartía con pérdidas históricas y permanentes, un papá, una mamá que también en accidentes de la vida se fueron como ese brazo. El aprendizaje se contenía en una manga de un guardapolvos sin relleno.

Eran estos los niños, un *tsunami* de niños huérfanos de padres vivos y... muertos, con el cuerpo loco, descontrolado y la lengua suelta, a veces, sin filtros. Habilidades sociales deterioradas empujaban y se atropellaban para abrirse paso al andar. El permiso, gracias, buenas tardes, buen día y algunas de las pautas de sociabilidad básica parecían estar ausentes en algunos casos.

La sobre-edad los equiparaba en maduración a los de 4º grado o Quizás menos, pero ahí estaba presente en ese niño grande que todos los días venía a la escuela, ese niño grande que a veces se quedaba en la escuela cuando nadie había visto ni firmado la notificación que avisaba que se retirarían antes. A veces no se sabe si nadie las veía porque no había nadie o si no las mostraba para quedarse un rato más en una escuela que lo contenía, lo alimentaba en cuerpo y alma.

Quien puede condenarlos sino mirarlos y sensibilizarse por sus historias, carencias, condicionamientos y posibilidades. Eran nada más ni nada menos "que lo que aprendieron", son sus aprendizajes, son lo que han vivido.

No era para mí nada fácil trabajar con ellos. Inicialmente había dispersión, situaciones caprichosas que detenían el trabajo. Les costaba sostener una tarea, había excesiva dependencia del adulto y escasa autonomía de trabajo. No lograban ponerse de acuerdo, juntarse en grupos y tratarse bien, habilidades que progresivamente fueron mejorando a partir de la misma experiencia escolar en la que se intentó articular una multiplicidad de campos del conocimiento y encuadres metodológicos a fin de fortalecer acciones de intervención en la enseñanza y el aprendizaje que consideraran la heterogeneidad como punto de partida.

Con las docentes habíamos acordado mantener el orden, la organización y los límites en el trabajo como organizador de la sociabilidad, lo que implicaba estructurar las relaciones humanas en relación a compromisos, tareas y tiempos.

En los compromisos: diferenciar el cumplimiento y no cumplimiento del no compromiso (grupal o individual). Asumir el compromiso de arribar a un producto de acuerdo con el tiempo y las características comprometidas, lo que valoriza a la tarea y a la persona.

En las tareas: distribución clara de tareas en cada uno de los integrantes. Revisión del sentido productivo de las actividades. Aprender la lógica del trabajo compartido más allá de las afinidades personales.

Con respecto al tiempo: organiza y condiciona la enseñanza, opera con carácter ritual (tiempo libre y tiempo ocupado, hora de..., contra-turno, receso, tiempo que se cumple más allá de la actividad). Implica revisar el "sentido productivo del trabajo", tiempo productivo de la tarea rompe con el ritual y lo despliega al servicio del aprendizaje.

También consideramos otro aspecto: el tiempo para la comunicación del resultado de la tarea: "confiere valor al proceso y al producto", "elaborar una tarea teniendo en cuenta al destinatario que juzgará la producción quizás en función de criterios propios o que someterá la tarea a juicios de terceros.

Diferentes propuestas educativas puestas al servicio del aprendizaje que los niños iban resignificando progresivamente en recorridos únicos y singulares.

Reflexiones finales: Una brecha en el horizonte (para los niños), una gestión de la heterogeneidad (para la escuela) y una experiencia a transmitir (para mí).

Lo vivido, actuado, pensado y sentido me permite sostener hoy que para atender la heterogeneidad es necesario democratizar la escuela, que esto es "atender al no todos" y abrir oportunidades, dar lugar y atender a las dificultades. La oportunidad educativa es lo que no discrimina a ningún niño y permite abrir horizontes simbólicos a todos y a cada uno.

Hoy a más de un año del desarrollo de la propuesta pedagógica me encuentro con los niños periódicamente en los pasillos de la escuela y me preguntan, *¡Seño, cuándo vamos a sacar más fotos!, ¡cuándo vamos a ir a la cocina!* Quizás la foto es el registro de la imagen y la cocina la metáfora, la evocación, la experiencia misma para ellos hecha recuerdo de lo vivido, quizás el recuerdo de lo pedido y concedido o de lo añorado y disfrutado como aprendizaje mismo, la cocina y la fotografía son actos cargados de experiencia.

Este paso por la escuela fue para mí un escenario para aprender a aprender, un atreverme a hacer algo que no se sabe hacer para aprender a hacerlo, fue colaborar en la apertura de algunos horizontes simbólicos, acompañar a los niños en la superación de ciertos estigmas y rótulos que muchas veces los condenan desde su propia historia al fracaso, para consensuar la construcción compartida del marco teórico y metodológico desde donde abordar la diversidad.

Fue importante repensar la construcción colectiva de un currículum basado en estrategias de opcionalidad, del desarrollo de inteligencias múltiples y adecuaciones curriculares, no creo que sea la solución mágica pero sí creo que puede aportar para enfrentar el alto nivel de riesgo pedagógico de algunos grupos que se van retrasando en sus aprendizajes. Re-hacer la escuela para encontrar nuevas respuestas implica reconstruir cultura, la institucional, más abierta a la pregunta que a la respuesta, más crítica que obediente, comprometida con un proyecto educativo producto de una construcción colectiva, en definitiva, protagonista de su propia gestión.

Re-significar hoy la función social de la escuela y su propuesta didáctica incluye también la coordinación de acciones con otras instituciones, otros actores y profesionales para abordar conjunta e interdisciplinariamente la compleja problemática de los alumnos con bajo rendimiento escolar.

Nos reencontramos con el "poder", el poder para la creación de la oportunidad; de apropiarnos de los espacios y de los medios (pocos o muchos) que se encuentran al alcance de nuestras manos, para democratizar los vínculos que sostienen a los alumnos en la escuela.

No sé si logramos todo lo que nos propusimos pero lo que sí me queda claro es que desde la escuela se pueden desarrollar capacidades para un liderazgo comprometido, para escanear el entorno, preocuparnos por la evaluación, recuperar la insatisfacción con las realizaciones

actuales desde un clima de apertura a lo múltiple y a la variedad operativa. Esto permite construir un conjunto mental predispuesto a experimentar para sostener la potencia de actuar, superar la impotencia y crecer en la creencia de que el arte, la comunicación, la creación y el aprendizaje son patrimonio de todos y para todos. Innovar es romper con algunos aspectos estructurantes de la escuela y poner a disposición de los niños una educación más abierta que les permita encontrar otras formas de pensar y de expresar los problemas, los silencios, las historias; es producir nuevas ideas y recrear las viejas; es un acto de creatividad permanente.

Hoy digo que *abrir caminos* hacia los horizontes del aprendizaje, la innovación, la colaboración, son la tríada con esperanza que sostiene una educación esperanzada, que contemple *la heterogeneidad de la experiencia escolar*.

Para cerrar me gustaría compartir una frase de Paulo Freire que siempre tengo presente a la hora de pensar mis prácticas:

No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de este modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales es probable que aprendamos.



Ronda

Daniela Borsato

Todos los años en las instituciones-jardín suceden una serie de eventos por los que constante e inexorablemente hay que transitar: inscripción, reuniones previas de padres, período de integración, entrevistas, diagnóstico, cronogramas de actos patrios, evaluaciones individuales (período de integración, de desarrollo y final), festejos, reajustes, eventos, colaciones, cierres, despedidas, evaluación institucional. En las instituciones conviven lo cíclico, lo que se repite, junto a lo sorpresivo, lo inesperado, lo impensado reproduciendo la antigua pugna entre Cronos y Kairos¹.

Por otro lado, al transitar, explorar, vivenciar los territorios de nuestras instituciones, por lo general, se limita a espacios rectos, lineales. Si a esto le agregamos la idea de que en cada institución se habla de encuadre, estructura u otras veces de marco teórico, podemos asociarla a un carácter rígido de dichas instituciones.

Intento profundizar las categorías de tiempo y espacio ya que estas variables son las que determinan la oportunidad y la concreción productiva de todos los proyectos educacionales, pero, a su vez, pueden limitar o en todo caso, condicionar las posibilidades educativas.

Pareciera que, frente a la necesidad de organizar temporalidad escolar, se construye un esquema ordenado donde los tiempos del todo prevalecen a los tiempos singulares y personales.

Es prioritario oponer un tiempo centrado en lo pedagógico, un tiempo vivo, que atienda a la complejidad, en el que haya espacio para lo imprevisible, lo inmediato y lo simultáneo.

En nuestro nivel contamos con un recurso muy preciado que permite espacios con mayor interacción, que permitan la circulación, espacios para lo colectivo y para lo singular, dinámicos que le den paso a la diversidad, posibilitando tiempos de creatividad y de transformación.

Me estoy refiriendo a la *ronda*: síntesis de herencias culturales muy diversas que han quedado muy plasmadas en la memoria de los pueblos.

En la ronda se establece un espacio y un tiempo donde nos vemos las caras, nos saludamos, dejamos ingresar lo personal y lo subjetivo, permitiendo el acceso a lo inesperado, lo inminente. Un territorio que integra, que contiene, que incluye.

La propuesta es repensar a la ronda no como un ámbito rutinario o vacío de contenido sino como *un espacio que favorezca desplazamientos, exploraciones, experimentaciones e intervenciones*. Una alternativa que permita *sorprender a los niños, provocar su asombro, romper con la literalidad de lo que se ve, abra fronteras inimaginables para el trabajo educativo con la primera infancia*.

Un medio donde el niño pueda resolver pacíficamente los conflictos, libere tensiones y donde se rompan arquetipos. Entorno a la ronda observaremos,

1. los que rápidamente entran a tejerla,
2. los que se demoran,
3. los que la miran desde lejos,

4. los que se escoden,
5. resultando un buen indicador para evaluar su filiación al grupo.

La ronda como *dialéctica de lo externo y lo interno, lo pequeño y lo grande, el aula o la sala y los otros espacios escolares, la porosidad de lo abierto y lo hermético, de lo cerrado, lo curvo y lo recto*. Bachelard nos invita a reconocer la intimidad de lo redondo que lejos de una evidencia empírica y geométrica se abre para los poetas y pensadores en una fenomenología del ser, en la redondez del cielo y de la existencia.

A través de la ronda, en pequeños grupos, se puede establecer un espacio y un tiempo donde los niños puedan debatir, adjudicarse roles, ponerse en tarea, elaborar estrategias, realizar aportes y aceptar los de los otros integrando su hacer, su sentir, su pensamiento.

Si todos nos tomamos de la mano
una ronda vamos a hacer,
uno por uno, entrelazados,
y la ronda ya sale bien.

Gira, gira y gira la ronda,
ronda redondita y redonda.
gira, gira y gira la ronda,
ronda redondita y redonda.²



1 Bachelard, G, 1965.
2 Copyright 1993-2006. Editorial EDIBA.

Huellas de huellas

Las reflexiones de los educadores escribientes

¡Qué experiencia esta de compartir con Graciela los talleres de escribientes! Nunca nos hubiéramos imaginado estar a su lado y discutir proyectos sobre la impresión de un libro. Además de destacar la humildad con la que participó en cada encuentro.

Celebramos esta oportunidad que nos dieron de dar a conocer nuestras experiencias. La piedra está arrojada, esperaremos el eco.

*Graciela Laborde
María Isabel Molteni*

Esta experiencia me resultó muy gratificante. Además de poder compartir mi experiencia con otros docentes, fue una muy buena oportunidad para conocer realidades que se viven en otras escuelas de nuestra provincia, contadas por los propios docentes.

Muy buena la idea de plasmar en un libro experiencias vividas en el seno de las instituciones escolares. El relato de las mismas demuestran el compromiso que tenemos los docentes por la educación de nuestros alumnos.

Eliana Ruóppulo

El ensayo de pensar con otros resultó meritorio porque me permitió el encuentro con colegas que compartimos el habitar las escuelas de nuestra querida provincia de Santa Fe y así, a través de las experiencias, mostrar como son vividas las escuelas, que pasa en ellas y lo más sugestivo lo que nos pasa a quienes las transitamos.

Agradezco a todo el equipo de Huellas por esta gran oportunidad de encuentro. Porque eso es lo que fue esta experiencia para mí, encuentro con Graciela, encuentro con colegas, encuentro con diversos andares de escuela, encuentro con subjetivos modos de hacer docencia y el más encantador de todos, el encuentro con la "esencia de la gente", como me gusta llamarlo.

Carina Faher

Este recorrido por *Huellas, trazas y trazos*, significó vivenciar una experiencia distinta a las que estamos acostumbrados los docentes. Desde un lugar profesional y muy humano a la vez, donde prevalecieron los sentimientos, se logró en cada encuentro poner en funcionamiento las distintas sensaciones, con el solo hecho de valorizar la escucha atenta de las distintas producciones.

Fue en todo momento un aprendizaje desde lo grupal y una manera de mostrarnos y "hacernos sentir".

Un placer inmenso haber compartido esta experiencia con Graciela Frigerio, ya que se encuentra como pilar fundamental en la formación continua de mi carrera docente y un gran agradecimiento por brindarnos tan solidariamente su saber en cada encuentro, los cuales se hicieron difíciles de no asistir, a pesar de las distancias u algún contratiempo que surgió en el devenir.

Espero haber podido reflejar en estas líneas lo grato que fue tener "mi espacio" para poder expresarme.

Mónica Magali Ferezin

El haber participado de este proyecto, narrando en un papel "la anécdota de Franco" permitió darme cuenta de cuán significativa fue esa experiencia, porque simplemente me llevó a encontrar mi propio estilo de educar, cultivándome a mi misma junto al otro.

Paula Cabral

Participar de este proyecto, de hacer mis trazos con las trazas de mis experiencias pedagógicas, implicó un desafío íntimo y diferente. Descubrí la magia que hacen las palabras y puse en juego una evaluación de mí misma, de mi creatividad y de mis sensaciones.

Analía Nepote

Esta experiencia nos ayudó a pensar y sentir que en nuestra tarea docente no estamos solos. Las narrativas expuestas por esos otros docentes, hasta ese momento desconocidos se convertían en propias y allegadas cuando las palabras brotaban en el aula e iban trazando su historia. Relatar nuestras experiencias nos acercaba de manera tal que se volvían familiares y viceversa, al escuchar las otras, se avivaban sensaciones intensas logrando conectarnos con el otro a partir de nuestros miedos, esperanzas, alegrías y tristezas. Bastaba con una frase o párrafo para sentirnos próximos al relato del colega. Las diferentes historias nos ayudaron a repensar nuestros niños y las nuevas infancias, acerca de sus miedos y alegrías no muy diferentes a las del niño que un día fuimos. No podemos estar ajenos a las transformaciones y evoluciones de los niños de hoy. Estar siempre atentos y reflexionar que no todo lo que sabemos alcanza para conocer a nuestros chicos. Es necesario acompañar su marcha y también hacer nuestro su camino, reconociendo y valorando su particularidad y singularidad.

En la lectura de cada narración nos convertíamos en lectores activos que imaginaban y sentían a los personajes muy cercanos a los nuestros. Este fue un recorrido que no pudimos hacerlos solos, sino que necesitábamos del "otro" para sostenernos en las preguntas y respuestas.

Al ir trazando nuestras narrativas, las intervenciones de Graciela ayudaron a orientarnos y animarnos a seguir adelante. Me conmovió su humildad y entrega sin reservas.

Fabiana Márquez

Realmente tenemos muchas anécdotas en nuestra mochila. Es bueno de vez en cuando abrirla y buscar momentos de nuestra práctica para compartir y mostrar que no sólo enseñamos sino que también ponemos el corazón en lo que hacemos. Gracias por el espacio para contarlo.

Daniela Uviedo

La experiencia de escritura sobre la práctica ha sido para mí un desafío múltiple. Quizás haya sido la primera vez que las marcas que dejé en las páginas de mi texto me dieron la oportunidad de compartir mi viaje interior por la profesión. Tal vez, en la continuidad de las palabras se fue armando una topografía sensible más próxima de lo que yo imaginaba.

Sin embargo, las múltiples voces que resuenan y resonaron en las páginas escritas esconden (o no) a las otras, a las del grupo de educadores escribientes, quienes enriquecieron mi texto con su mirada distanciada de los hechos.

Las trazas y los trazos necesarios para esta experiencia dejaron, a su vez, la marca del encuentro en las páginas y en la vida.

Graciela Sosa

Este fue un espacio que nos dio la posibilidad de compartir experiencias y repensar nuestras prácticas educativas. Esto es algo que a veces, en la vorágine diaria se pierde. Sin embargo, a partir de estos encuentros, en los que se pusieron en palabras tantos años de recorrido escolar, uno puede redescubrir el valor del diálogo y las letras, del compartir con

otros, de construir *huellas* juntos. Lo que devuelve las ganas y el placer de aprender, y desde allí, el de trabajar.

Alicia Nalli

Transitar por *Huellas, trazas y trazos* es un firme paso con andar detenido. Seguimos la marcha pero deteniéndonos a escuchar lo que traen las palabras, a intercambiar experiencias, a sentir y a pensar entre todos/todas sobre aquello que elegimos contarles a otros.

Me llevo miradas, palabras, frases, emociones, historias que me acompañarán, de ahora en adelante, en mi labor y en mi vida.

Haber compartido este espacio con mis colegas y en especial con Graciela Frigerio me llenan de alegría el alma y el corazón. ¡Gracias por la humildad, la generosidad y la sabiduría puestos en la guía de los trazos para ser donados al mundo!

Nunca podré olvidar y siempre voy a valorar tan enorme, hermosa y enriquecedora experiencia, la que sin ninguna duda, dejó la *huella* que perdurará durante toda mi vida.

Gracias a todo el equipo por este proyecto, por pensar y confiar en los docentes y por permitirme compartir con ustedes esta gran experiencia.

Marisa Frenzi

Me pareció una experiencia muy enriquecedora, en tanto y en cuanto permitió el intercambio directo entre los protagonistas. Para una próxima vez, propongo que haya más encuentros presenciales, con orientación en la escritura y lecturas dirigidas. Graciela me resultó encantadora Graciela, muy acogedora. ¡Brindo por más trabajos así!

Carina Cabo

En lo personal, me siento muy feliz de haber participado de esta experiencia que nos hizo bucear más en nuestras emociones que en lo académico, propiciando el encuentro con otros y también con uno mismo.

Hace tiempo que deseaba comenzar a escribir, pero uno siempre deja para otro momento, como si este tipo de actividad no fuera importante, porque no tiene que ver con la lógica del trabajo reductible, en la que estamos inmersos.

Es muy enriquecedor cuando logramos intercambiar en un grupo de respeto nuestras sensaciones haciendo foco en el ser del protagonista más que en el conocimiento escolar.

Javier Zenclussen

Huellas, trazos y trazos: posibilidad de un tiempo para pensar, compartir con otros, aportar registros que nos ayuden a seguir intentando.

Con sincero agradecimiento.

Valeria Rufanacht

Estos meses en los que tuve la oportunidad de compartir los encuentros con Graciela y todo su equipo junto a colegas de diferentes lugares, niveles y modalidades me he sentido muy cómoda y a la vez escuchada. Creo que esta ocasión que se nos ha brindado para poder contar nuestras vivencias en nuestra tarea como docentes fue muy gratificante y a la vez productiva, haciéndonos ver lo importante que es reflexionar y valorar nuestra profesión, y lo más significativo, poder dialogar con esa persona tan inteligente y sencilla como lo es Graciela.

¡Gracias por todo!

Liliana Hurt

El espacio favoreció un encuentro de comunicación y reflexión, fue un lugar de libertad donde la diversidad de docentes y las problemáticas que se presentaron me permitió encontrar otras dimensiones para pensar la enseñanza.

Sin lugar a dudas, el número reducido de asistentes permitió mayor profundidad y cercanía en las relaciones personales, hecho importante para una "experiencia". Personalmente, me habilitó a escribir y a poder disfrutar esa situación. Quizás, si se extendiera en el tiempo, con esta forma u otra, se podrían construir redes que permitieran surgir otras "comunidades de docentes que escriben", con el objetivo de pensar y poner en común. Me preocupa la finalización sin tener muy en claro como continuar con la vivencia de estos encuentros.

Después de tantos años de promover y asistir a diversas formas de capacitación, esta fue realmente original y creativa. Por eso valoro la importancia de poder extenderlo.

Marta Badala

El pasaje por esta experiencia me permitió sacar a la luz muchas *huellas* que han quedado grabadas en mi memoria con respecto a situaciones de enseñanza y de aprendizaje de mi historia escolar. Esto fue un ejercicio positivo para pensarme y pensar con otros, sentirme parte de un todo, reconocermelo como sujeto en constante cambio, con inquietudes y certezas. Reconocer que hoy soy yo quien deja huellas, como hace unos años otros las dejaron en mí.

Julia Debiasi

Me parece muy feliz el proyecto de que aquellos que transitamos por las escuelas tratemos de escribir acerca de ellas.

Primero, anoté algunas frases, sentidos, sentimientos y después los tejí. Pido disculpas por la informalidad.

Celebro este lugar (espacio y tiempo) de encuentro, donde sentí que mi trabajo es importante y que vale la pena seguir estudiando cada día de mi profesión. Valorizo las características de la convocatoria: abierta, comprometida, cordial.

Este grupo de educadoras escritoras me permitió encuadrarme y construir un andamiaje conceptual de este, mi momento de cambios dentro de la profesión docente. Me permitió distinguir una mirada, posicionarme al intentar crear este relato que habla de lo cotidiano pero a partir de la experiencia que conmociona. Lo que me pasa, sin embargo, fundamentado, filosofado.

En este intento de hacer externo lo que significa "educar", que se me traduce en una manera de ejercer una forma de vivir (*es sólo una cuestión de actitud*, según Fito Páez), siento cómo estas experiencias pedagógicas se me imponen al intentar decodificarlas y aparecen reflejadas mis trayectorias, mis recorridos, mis saberes, y me di cuenta que, a pesar de haber elegido la última de mis experiencias para esta narración, cada una de ellas, desde mi primer día de clases, hicieron huellas en mí, trazaron senderos, condiciones. Y no hablo del primer día como docente. Mi primer día de clases fue como alumna, y hasta me animo a decir que fue antes de los cuatro años de edad, pues tengo tres hermanas mayores.

Básicamente se trató de compartir, entre nosotras primero, y luego con los posibles lectores, algunas de nuestras experiencias, algunas de nuestras preguntas al respecto y, si las hubiese, algunas de nuestras tentativas respuestas.

Desde mis tiempos de alumna siempre pensé que la escuela debía tener una función educadora, pero que se abstenía de esa responsabilidad y se limitaba a la mera transmisión de contenidos disciplinarios, sólo evaluando la conducta que siempre era consecuencia de

la educación familiar.

Más tarde, cuando vi la escuela desde otro lugar, el de docente, pude comprender que, quiera o no quiera, la escuela no se puede abstener de educar, independientemente de que sea para bien o para mal.

Trato de no tener errores ortográficos, aunque sé que son muchas las palabras. Esta frase no sé de dónde salió, pero me siento identificada con ella.

Muchas gracias por enseñarme y por permitirme escribir.

Para finalizar, sé que tengo que elegir un apartado del libro para mi relato, una categoría de texto, un capítulo. Supongo que mi trabajo podría ir encuadrado dentro de las "experiencias que resultan de ciertos encuentros con los chicos."

Claudia Pereyra

Porque nos reveló huellas y trazos de escrituras profundas, porque nos invitó con sabiduría y humildad a ahondar en las tramas de nuestros haceres y decires a la doctora Graciela Frigerio.

Liliana Vives

Liliana Espinosa

Llegué a *Huellas* motivada por el "hacer algo por nuestra escuela argentina, santafesina", seducida por el nombre *Huellas, trazos y trazas*, cautivada más aún por *pensar con otros*. Todo el título me sonó por demás de prometedor e incluso así, superó mis expectativas. Tal es así que en mi narración hago referencia a *la huella que me dejó Huellas*.

La experiencia *con otros* siempre es fascinante, enriquecedora. Creo que este grupo que conformamos durante un corto tiempo (no hace un año y ya nos estamos despidiendo) si en algo se destacó fue en la calidez al escucharnos. Todo era importante, singular; no prevaleció nunca un tema sobre otro, no se consideró en ningún momento un trabajo más o menos elaborado que otro. De entrada se pautaron las consignas, se discutieron con respeto, se aclararon las dudas y se procedió al trabajo que nos esperaba: "el pensar con otros".

En lo personal, debo agradecer a este grupo de escribientes, comenzando por las personas que lo coordinaron y siguiendo por cada una de las que contaron sus guardadas y sentidas historias pedagógicas, por haber contribuido con sus testimonios a que haya tomado la decisión (hace bastante que me rondaba en el pensamiento y no lo concretaba) de comenzar la licenciatura en Ciencias de la Educación. Sí, *Huellas* ha movilizó en mí esta inquietud de continuar pensando qué pasa con nuestra educación argentina, qué pasa en nuestras escuelas. Es por esto que desde marzo de 2010 estoy cursando esta carrera.

¡Gracias, gente de *Huellas*, por llenar un espacio de mi vida con este espacio para pensar!

Adriana María de Luján Perlo

Con respecto al proyecto *Huellas* no tengo más que halagos a quienes lo propusieron y organizaron, como así también a los que nos acompañaron y, especialmente, a la doctora Graciela Frigerio, quien ha estado a cargo de la coordinación de cada encuentro con tanto respeto y sabiduría que supo sacar de nosotros todo esto que hemos podido escribir y compartir, sabiduría de grandes educadores.

Básicamente, creo que este espacio posibilitó el encuentro básicamente con nosotras mismas, nuestras creencias, vivencias, preocupaciones y contradicciones desde donde asentamos decisiones que a diario tomamos en nuestro cotidiano acontecer escolar como así también para repensar y sacar velos de lo que hacemos, pensamos y sentimos. Para mí fue

un "parate", una "grieta en el tiempo", un descanso en medio de la turbulencia cotidiana, "un espacio para pensar, sentir, hacer "un espacio para la expresividad", "una oportunidad más para aprender con otros". Podría decir que hay nuevos trazos y trazas que también han dejado huellas luego de haber participado en este proyecto.

De más está decir que me gustó mucho y deseo que se multiplique. ¡Gracias!

Silvina Balloco

Sentí frente a la misma sorpresa, alegría, placer, por un lado tener la exquisita y rica oportunidad de trabajar con Graciela y con todos los colegas de distintos niveles, con distintas experiencias y recorridos. Fue un excelente período que me llevó a reflexionar y a sentir que uno cree estar solo con su mismidad, con sus conflictos pero que en definitiva hay mucha gente alrededor con la que se puede compartir, pensar, debatir, consensuar, disentir.

Ya desde la posibilidad de construir un espacio, que no es poco, a la maravillosa situación de compartir incluso un tiempo.

Ojalá sigan dándose estas oportunidades. Los docentes nos merecemos, nos debemos y tenemos que permitirnos instancias como estas que nos lleven a bucear en nuestro interior, que nos internen de lleno en nuestras prácticas, en los saberes que creemos no sabidos.

Agradezco a esta gestión y a todos aquellos que quieren que la labor docente recupere su valor, renueve su status y su importancia en una sociedad carente de referentes, que se percibe y ve caótica pero que a su vez, es ese mismo caos el que genera la necesidad y abre las puertas para que situaciones de esta magnitud y de este valor se lleven adelante.

Desde ya muchas gracias por todo y por la posibilidad de expresión.

Silvina Díaz

Una está convencida de que las elecciones deben ser tomadas después de haberlas pensado mucho. Sin embargo, la decisión de participar en el proyecto *Huellas*, aunque muy pensada, fue tomada desde mucho más allá o desde mucho más adentro, ¿quién sabe? Todavía no alcanzo a darme cuenta si fue tan pensada o más sentida.

Me reencontré con mi pasado, con un recuerdo que estaba olvidado (o que no podía olvidar). Pero que estaba vivo.

El entorno fue generoso y atento. Deliberamos sobre ética, pedagogía, metodología. ¡La conclusión más importante sobre cuántos supuestos enseñamos!

El cimbronazo sigue en mi interior. Escribir mi experiencia, esta que marcó un antes y un después en mi práctica, fue difícil. Debo decir que era necesario, aun cuando no pude leerla en voz alta.

La práctica docente suele estar habitada por muchas reflexiones. Sin embargo, cuando las huellas se hacen con otros, la tensión entre el pasado y el presente cobra un sentido.

Hoy, a días de mi jubilación, en un momento histórico diferente a aquel de 1979, renuevo mi esperanza de que la educación siga en el camino de la superación de sus actores.

María Teresa Salmerón

Agradezco la valiosa oportunidad de participar en este proyecto donde se habilitó la reflexión, el pensar, la producción, el enriquecimiento, el pasaje de lo privado a lo público de las escenas escolares y la interrogación de lo obvio en una alternativa de andar nuevos caminos, probando "diferentes hilos de Ariadna" para no andar solos y movernos juntos en la soledad de los laberintos e inscribir/inscribir-nos en el trazado de las *huellas*.

Realmente encontré en este espacio ese "holding" del que la doctora Frigerio hablaba

en aquel primer encuentro del año pasado en el auditorio Príncipe de Asturias del centro cultural Parque de España, donde tomaba sentido que Donald Winnicott propusiera a lo largo de su obra y que emite a las actividades de sostener, apoyar, abrazar, mantener. Yo me sentí de esta manera ya que, en los inicios de este proyecto, el texto de mi experiencia era completamente distinto y fue dando un vuelco impresionante hasta convertirse en la versión final, luego de muchos borradores que, en cada nuevo re-encuentro con el grupo de colegas, con el aporte de miradas, bibliografías, intercambios, nuevas preguntas se abrían en mí captando los detalles y generaba la necesidad de ir modificándolo, reescribiéndolo porque verdaderamente fue un intenso estar presente en lo que nos pasa.

En esta invitación al pensamiento y a la escritura tengo que destacar el orgullo de haber compartido con Graciela Frigerio la importancia de su calidez, de su intuición, de su sensibilidad, de esa persona que al "llamarte por tu nombre propio" te hace sentir que no sos cualquier persona, sos "esa", que el esfuerzo vale la pena, que sostiene y contiene con la mirada, y que el desafío era conjunto, pensar en grupo. Me encantó la humildad y sutileza en sus intervenciones, aportes, gestos ya que ante la riqueza y la destacada trayectoria por su sapiencia y recorrido puso en práctica lo que dice "las inteligencias son iguales" revalorizándonos en todo momento, contagiando ganas, imprimiendo deseos de continuar, pasión en la tarea, ganas de aprender. Estar sentada al lado a Graciela, fue tan emocionante, interesante y provocativo para mí, siendo una verdadera "experiencia" en donde la persona que me gusta leer de mi biblioteca se deslizó para convertirse en alguien en quien ser sostenida en este proceso de escritura, alterándome para siempre.

Silvana A. Moscariello

Si tengo que ponerme a pensar que sentí al pasar por *Huellas, trazos y trazas* para compartir con otro, creo que fue una experiencia maravillosa, que el escribir sobre ella y sobre cómo nos hizo llegar a ser lo que somos, darla a conocer, darla a leer a otros colegas, escuchar otras historias, opiniones, críticas, dificultades semejantes a las mías, aunque quien contase fuera de otro nivel, fue darme cuenta que uno no está solo.

Juntarnos con otro a leer nuestros escritos, conversar con otro sobre el mismo, escuchar las narraciones de un otro, los aportes que hacía Graciela, el trabajo colaborativo de corrección, fue muy enriquecedor y me permitió conocer lo que hacen, piensan y sienten los docentes que habitan y hacen la escuela.

Silvina Sosa

Cuando decidí inscribirme en el proyecto confieso que no me imaginaba el impacto que iba a causar en mi vida... profesional? No, en mi vida.

Entender y escuchar, ampliar las miradas, saber que uno no está solo, despojarme de esa sensación de soledad y abandono a la que a veces estamos sometidos los docentes.

Cuántas historias similares inscriptas en distintos lugares me han hecho bien, y permítanme decir, aunque parezca exagerado el término, me ha resultado terapéutico porque encontré un lugar donde mi historia tomó forma para poder trascender y, quien sabe, tal vez, poder servir a alguien.

Mariella Alzamora

Ha sido un placer poder compartir con ustedes y mis colegas esta actividad. Siempre que me convocaban o me sentaba en la máquina para leer experiencias o pensar en mi propio trabajo, me invadía una gran alegría de saber que hay mucha gente que no baja los brazos

y que sigue apostando a los vínculos personales como medio de fortalecer el conocimiento y las destrezas que nuestros alumnos necesitan para afrontar el día a día. Gracias y no se pierdan.

Adriana Coronel

Haber formado parte de este grupo, con un original estilo de trabajo, me permitió compartir con otros maestros no sólo los textos sino momentos, ideas, sentimientos. Este intercambio inolvidable entretejió saberes y nuevas experiencias enriquecedoras.

Destaco el respeto, la escucha atenta, la palabra justa, la explicación apropiada en cada uno de los encuentros por parte de todos los profesionales. Y, en especial, a Graciela, quien acompañó con sus inagotables y valiosos conocimientos, y guió desde su serena presencia.

Sirley Lardone

Participar del espacio con Graciela Frigerio y con el grupo de profesionales de la educación fue realmente un placer.

Cosas como estas nos alientan para continuar pues en los tiempos que corren no es fácil la tarea de trabajar en las instituciones educativas. Los niños presentan problemáticas que merecen ser re trabajadas en otros espacios. Seguir pensando nos parece importante para nuestra práctica.

Con el aporte constante de Graciela fueron apareciendo sus experiencias. Esto nos permitió pensar ideas y estrategias para nuestra práctica cotidiana.

¡Muchas gracias!

Daniela Gesualdo

Quedé impactada con el proyecto *Huellas, trazas y trazos para pensar con otros con una apuesta a pensar juntos lo que hay en las escuelas, ayudar a dar visibilidad con respeto y disponibilidad a la escucha* en aquel encuentro de junio de 2009, con la doctora Graciela Frigerio en el salón Príncipe de Asturias del centro cultural Parque de España.

En ese despliegue de recursos y un discurso muy fuerte, intenso, sostenido con la humildad de los grandes, quedó la invitación a próximos encuentros *para poner en palabra escrita, registrar, escribir lo explorado, redescubrir, atrapar lo que veo... los docentes como productores del saber pedagógico*.

Socialicé la experiencia con las compañeras del jardín de infantes y en el grupo de directoras. Estuve atenta a la invitación, y cuando llegó a la página del Ministerio de Educación no dudé en participar.

Tuve mucha ansiedad en el primer encuentro, segura de lo que hacía porque me gusta escribir. Generalmente me ocupo de realizar informes, proyectos inter e institucionales, evaluaciones, discursos y poesías especialmente.

Cuando la consigna primera fue que debíamos escribir entre siete y diez páginas, que no fueran proyectos, ensayos academicistas, monografías, que lo narrado no desnudara el alma sino un relato que diera a pensar, conservando la noción de experiencia, sentí temor de no poder hacerlo. Así que no supe o no pude recortar lo que quería decir por temor a salir del encuadre, de lo permitido. Así, mi narrativa se volvió confusa, no puntuada. Sentí que lo escrito tenía varios sentidos, fuera de un eje que permitiera la interpretación de la lectura.

Asistí a todos los encuentros, con escucha atenta a las devoluciones hechas sobre los trabajos de algunas compañeras.

Cuando Graciela me orienta, diciendo que no se puede escribir todo, que *hay aperturas*

interesantes pero debo elegir una, la del niño ciego, por ejemplo, (y si me gusta la poesía, ¡qué escriba poesía!).

Esa misma tarde, con mi trabajo en mano, hice una nueva versión, la final, ¡valiosa experiencia! que sin dudas, deja huellas en mí y en quienes elegimos la posibilidad de participar en cada encuentro, en cada jornada, para pensar con otros, para aprender con otros.

Ha sido un aprendizaje escribir, leer, investigar, comparar, analizar; escuchar atentas las sugerencias de las compañeras y las devoluciones de Graciela: muy cuidadas, con mucho respeto por la producción de cada una de nosotras.

Finalizando este escrito, ya casi se vuelven recuerdo los libros consultados, las lecturas previas, las horas sentada frente a la computadora leyendo los trabajos de las compañeras, las hojas en blanco y el lápiz que llevaba a la mesa de luz "para atrapar la idea" "para que no se fuera la palabra", miles de notas, pila de borradores, una versión final que abre sin dudas, versiones nuevas, con muchos interrogantes.

¡Gracias, Graciela!, Ha sido un placer enorme trabajar contigo. Me sentí como quien corre el telón de un gran escenario para participar de una obra y el actor principal le tiende la mano.

Gracias a todo el equipo del Ministerio de Educación que posibilitó el encuentro.

Creo que todos operamos como holding del holding (retomando el concepto que Graciela nos regaló aquella mañana de aquel encuentro de Huellas que dejan huellas) *en las pinturas de Da Vinci, en la obra de Santa Ana con la Virgen y el Niño, se observa la cadena de apoyo sostén y posicionamiento. Necesitamos de un otro para encontrar sentidos*."

Sinceramente... ¡gracias!

Susana M. González

Mi participación en el proyecto *Huellas trazos y trazas* fue una experiencia altamente positiva y movilizadora, ya que se convirtió en un espacio donde sentí que reuníamos voluntades, esfuerzos y experiencias con la mirada facilitadora y guía de Graciela Frigerio, quien supo a través de su claridad de conceptos, abrir e iluminar nuestro camino hacia la escritura.

A través de la participación en los distintos encuentros, fui apropiándome y reconstruyendo un sinnúmero de ideas, supuestos, creencias, mitos, verdades, de experiencias propias y ajenas, y algunas se fueron estableciendo como "ley", enriqueciéndome y sustentando mi accionar.

Se me plantearon muchos interrogantes que me desestructuraron y me llevaron a la acción de repensar mis prácticas pedagógicas desde otro lugar.

La escritura de mi experiencia como docente mediadora en el nivel Inicial, me ayudó a explorar mi propia práctica, reflexionar sobre ella, identificar situaciones problemáticas, pensar en la implementación de estrategias de acción y posicionarme desde otro lugar con una mirada más objetiva. Por otra parte, permitió que confluya y se desarrolle en mí, un proceso de andamiaje entre la teoría y mis prácticas en el aula. Esto implicó necesariamente releer y analizar el marco teórico de la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva y la EAM, revisar mis creencias, conocimientos tácitos e implícitos que orientaron mi accionar y el impacto producido en mí, con el fin de ir construyendo y generando estrategias y herramientas para crear un puente entre la reflexión y la acción al repensar mis prácticas pedagógicas desde otro lugar, resignificándolas, para ponerlos en palabra en una narración. Pude tomar dimensión de todo lo que hago, atiendo, comprendo, estimo, opto, acuerdo, desacuerdo, entiendo, no entiendo.

Muchos conceptos fueron aflorando en mí, en particular, al escuchar y leer experiencias

de mis compañeras, donde desde una realidad muy distinta a la mía, siempre me movilizan ya que en algún punto siempre acordamos, especialmente cuando se ponen en el tapete que los protagonistas de la tarea educativa “somos todos”. Si la educación y la escuela que hoy tenemos no nos satisfacen en relación con el logro de los propósitos educativos, entre todos debemos transformarlas.

Estoy segura que por haber participado de la experiencia de “docentes escribientes”, que si pensamos nuestra acción pedagógica y tomamos decisiones de grupo, aclaramos conceptos para concretar proyectos comunes, abandonaríamos nuestras prácticas solitarias y aisladas en el aula, aprenderíamos a comunicarnos mejor, a escucharnos, a pensar juntos, a negociar nuestros intereses, deseos y prioridades para conciliarlos con los de otros estaríamos haciendo Historia que van a dejar “huellas” profundas y duraderas.

Agradezco a quienes idearon y coordinaron este proyecto, ya que nos dieron la posibilidad de hacer escuchar nuestras “Voces” a través de las experiencias y a permitir que circule el pensamiento.

Los invito a seguir generando estos espacios, para llevar a cabo una tarea renovadora, constructiva y creativa. Estoy convencida que facilitan cuestionarse, confrontar puntos de vistas, tomar decisiones seriamente fundamentadas acerca de el qué, el cómo, el para qué y el por qué enseñamos. La revisión crítica del quehacer diario permitirá crecer, afianzarse en los logros, detectar, corregir y superar errores. Propiciar un proceso de enseñanza y de aprendizaje orientado a alcanzar una mayor calidad educativa.

Patricia Dimónaco

**Algunas reflexiones
al final de la lectura**
Graciela Frigerio

