

**GRUPO DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA  
MARTA MARUCCO (COORD.)**

# **HACIENDO CAMINOS**

Diez años de reflexión sobre la práctica docente

Primera edición

© Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini  
Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos C. L.  
Corrientes 1543 (C1042AAB) Buenos Aires - Argentina  
[www.imfc.coop](http://www.imfc.coop) / [www.centrocultural.coop](http://www.centrocultural.coop)

Secretario de publicaciones: Javier Marín  
Edición a cargo de Ivana Brighenti  
Diseño: Clara Batista  
Corrección: María Millán y Laura Kaganas  
Ilustración de la tapa: Luis Damián Santarán

© De los autores

Todos los derechos reservados.

Esta publicación puede ser reproducida gráficamente hasta 1.000 palabras, citando la fuente. No puede ser reproducida, ni en todo, ni en parte, registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, foto-químico, electrónico, por fotocopia o cualquier otro, sin permiso previo escrito de la editorial y/o autor, autores, derechohabientes, según el caso.

Hecho el depósito Ley 11723

Libro de edición argentina

Marucco, Marta

Haciendo caminos : diez años de reflexión sobre la práctica docente / Marta Marucco.  
- 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ediciones del CCC Centro Cultural de la  
Cooperación Floreal Gorini, 2021.

400 p. ; 23 x 15 cm. - (Prácticas pedagógicas ; 2)

ISBN 978-987-3920-65-3

I. Política Educacional. I. Título.  
CDD 371.1009

Para comunicarse con el Grupo de Reflexión sobre la Práctica:  
[ppedagogicas.emancipadoras@gmail.com](mailto:ppedagogicas.emancipadoras@gmail.com)

**GRUPO DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA**

**MARTA MARUCCO (COORD.)**

# **HACIENDO CAMINOS**

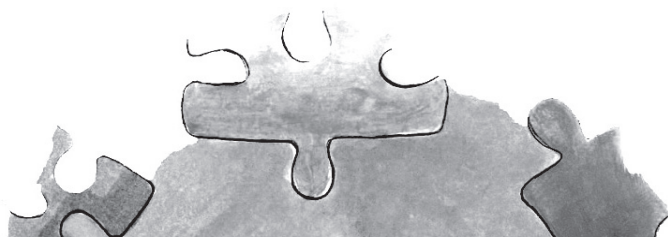
Diez años de reflexión sobre la práctica docente

**Ediciones del CCC**



centro cultural  
de la cooperación  
FLOREAL GORINI





## • ÍNDICE

### **Palabras iniciales**

Amanda Toubes ..... 9

**Introducción** ..... 11

### **2009-2012**

**Construyendo el para qué y el cómo** ..... 15

**2009. Año fundacional** ..... 16

El grupo empieza a ser ..... 19

Presentación en sociedad ..... 30

Un cierre que es apertura ..... 32

Otras palabras que construyen ..... 33

**2010. De los intentos a la consolidación** ..... 35

¿Por qué trabajadores y trabajadoras? ..... 36

Formación inicial e identidad laboral docente ..... 41

Otras palabras que construyen ..... 46

**2011. De grupo en sí a grupo para sí** ..... 48

Observando la vida de la escuela ..... 49

Descubriendo un nuevo foco ..... 54

En camino ..... 56

Mesa debate ..... 58

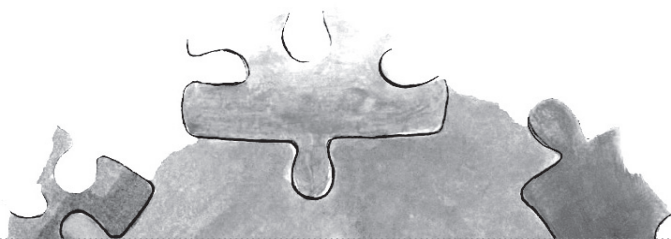
Otras palabras que construyen ..... 62

<b>2012. Consolidación del qué y del cómo</b> .....	66
El Grupo produce y analiza .....	67
<b>Patricia D'Amore</b> ¿Es posible cambiar la escuela? .....	68
<b>Edgardo Maggi</b> Detrás de la vía .....	72
<b>Claudia Barrientos</b> De cómo la nivelación se convirtió en integración .....	77
Nuevas formas de difusión de nuestros haceres y pensamientos .....	81
Otras palabras que construyen .....	83
<b>2013-2019</b>	
<b>Siempre avanzando, pero a distintos ritmos</b> .....	85
<b>Introducción</b> .....	86
<b>Vidas y experiencias</b> .....	89
EDUCACIÓN INICIAL .....	91
<b>Liliana Capuano</b>	
Breve recorrido de treinta y siete años .....	92
De lo que puede ser y hacer un jardín maternal .....	106
<b>Stella Maris Zuccarino</b>	
Canciones para crecer .....	111
EDUCACIÓN PRIMARIA .....	117
<b>Gabriela Mefano</b>	
El arte de ser docente .....	118
Cuando lo formal adquiere sentido pedagógico: la voz de Boi .....	124
<b>María Fernanda Pellegrino</b>	
Mi historia docente y lo que el Grupo de Reflexión hizo de ella .....	129
Cuadernos de pensamientos propios .....	144
<b>Edgardo Maggi</b>	
Caminando la escuela pública .....	150
¿Y si construimos la escuela juntos y juntas? .....	159
<b>Luis Damián Santarán</b>	
Los primeros años de mi aún breve vida docente .....	166
<b>Silvia Kiman Comar</b>	
Mi trayectoria docente .....	177
Experiencias didácticas .....	182

<b>Horacio Cárdenas</b>	
Autobiografía de formación .....	189
Las asambleas de aula .....	201
<b>Ana Inés Heras</b>	
Algunas notas personales para situar desde dónde escribo mis contribuciones .....	212
Todas y todos somos la cooperadora .....	216
EXPERIENCIAS COOPERATIVAS EN LA ESCUELA .....	229
<b>Hugo Lichtenzweig</b>	
Cooperativa editorial Manzana Podrida .....	230
<b>Paula Muriel Martínez</b>	
Treinta años de escuela pública .....	237
Cooperativa radial escolar .....	243
EDUCACIÓN MEDIA .....	249
<b>Walter Rago</b>	
Una experiencia de “alfabetización científica” en una escuela pública .....	250
<b>Pablo Frisch</b>	
Acción y reflexión como ordenadores de la práctica educativa..	257
Discriminación, racismo y xenofobia en las aulas .....	278
EDUCACIÓN SUPERIOR .....	283
<b>Marta Salazar</b>	
Caer y crecer en la escuela pública, gratuita y laica de Enfermería...	284
Sobre la enseñanza y el aprendizaje de la enfermería .....	291
<b>Gabriela Saslavsky</b>	
De escuelas, memorias y literatura .....	296
Memorias de una directora .....	303
<b>Marta Marucco</b>	
Desandando mi identidad docente .....	308
Intervenciones docentes en la lectura de los estudiantes .....	320
<b>Analía García</b>	
Acerca de las experiencias que me constituyeron como docente .....	329

MATERIAS CURRICULARES .....	341
<b>María Heleder Balbuena</b>	
Algunos caminos recorridos... y los por venir... .....	342
Una experiencia de convivencia construida a partir de la reflexión-acción de docentes y alumnos .....	348
<b>Gabriela Mefano</b>	
La construcción grupal, ¿un contenido a enseñar? .....	353
<b>Lautaro Soria</b>	
De cómo un proveedor de actividades musicales se convirtió en educador musical .....	357
<b>Luis Damián Santarán</b>	
Cuando la educación no formal tiene mucho para decirle a la escuela .....	361
<b>Nicolás Resnik</b>	
Entramando una semblanza .....	366
<b>Pablo Imen. Una mirada holística</b> .....	375
Primeras ideas, nuestro punto de partida .....	375
En clave política educativa .....	380
Este Grupo .....	383
Este libro .....	385
A modo de conclusión (que abre) conquistas e interrogantes....	386
<b>Y ahora, ¿hacia dónde ir?</b> .....	391
<b>Bibliografía</b> .....	395





## • PALABRAS INICIALES

**Amanda Toubes**

“Se hace camino al andar y para hacer camino es imprescindible no olvidar lo andado”, es por eso que los autores de este libro resuelven detener la marcha del Grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini para recordar de dónde vienen, advertir a dónde han llegado y decidir cómo continuar andando.

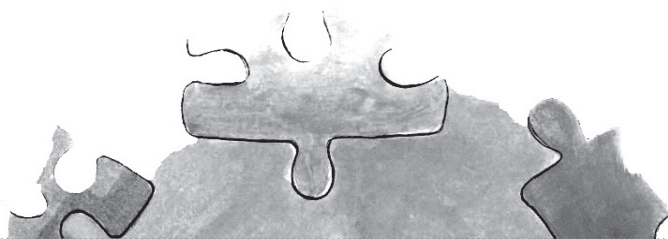
Durante la primera etapa de su existencia, 2009-2012, el Grupo construye su por qué y su para qué en un diálogo que es al mismo tiempo la historia del pensamiento individual y grupal y el análisis de sus experiencias como educadores. Muchedumbre de voces y caleidoscopio de experiencias educativas de base, desde el jardín maternal hasta la educación superior: Frente a las dificultades, aparece siempre la necesidad de encontrar nuevas alternativas; de mostrar con sinceridad la propia experiencia, las prácticas pedagógicas cotidianas. Un hacer y deshacer a partir de la búsqueda de soluciones individuales y colectivas siempre fundadas en el conocimiento y el respeto a la realidad social en la que trabajan. Tremendo esfuerzo grupal e individual, realizado muchas veces en el marco de situaciones políticas adversas para nuestro país. Sostienen con razón “que para aprender a pensar, cada persona necesita del otro”, de su presencia y de sus formas de relacionarse como modo de integración en el mundo real.

La segunda etapa, 2013-2019, se caracteriza por la escritura de la propia práctica convertida en un recorrido de ida y vuelta, proceso dialéctico de “práctica-teoría-práctica”, que nos ofrece relatos de

situaciones paradigmáticas: las dificultades planteadas por los tiempos y los espacios escolares, las modalidades de la enseñanza, los obstáculos del proceso didáctico, la adecuación de la metodología a las particularidades de la disciplina que se enseña...

La escritura para muchos de sus integrantes implica un "escribir en voz alta", por primera vez: escucharse, preguntarse: ¿qué estilo de trabajador soy?, ¿cuáles son los problemas habituales?, ¿mis formas de enseñar dificultan o facilitan el aprendizaje de los alumnos?... En esta etapa la escritura es el reflejo de la relación entre la experiencia pedagógica y el sujeto y es la posibilidad de nuevas prácticas superadoras. Es también una forma de vencer la soledad que se experimenta ante la valoración del propio trabajo, ante los cambios que se prueban, ante los obstáculos que obstruyen el logro de los propósitos buscados.

En ambos períodos, el libro muestra la presencia de una coordinadora, Marta Marucco, que contribuyó a que el Grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente pudiera celebrar sus diez años de existencia en el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. El aporte de su pensamiento, de su diálogo construido en su larga trayectoria docente en el sistema público y su bagaje de comprensión teórica, acompañó y orientó esta luminosa experiencia a lo largo del tiempo.



## • INTRODUCCIÓN

Los protagonistas de la historia que leerán a continuación somos los maestros y profesores que desde 2009 nos reunimos en el Centro Cultural de la Cooperación (CCC) Floreal Gorini para compartir nuestra experiencia docente en distintos niveles del sistema público de educación. Los ingresos y egresos de integrantes durante una década no impidieron la constitución de un colectivo que, al recuperar la impronta de los predecesores, desarrolló con el andar del tiempo un proceso de profesionalidad interactiva. Sus miembros dejaron huellas que se reconfiguraban al ser transitadas por los nuevos participantes, lo que generó una construcción espiralada que grafica nuestra concepción de aprendizaje.

El devenir del Grupo estuvo signado por el progresivo descubrimiento de lo que había de común en los modos individuales de vivir y de interpretar la práctica docente, lo que nos fue transformando de sumatoria de enseñantes en grupo. Basándonos en Enrique Pichon-Rivière<sup>1</sup>, entendemos por grupo a un conjunto restringido de personas que se propone en forma implícita y/o explícita la tarea de *aprender a pensar*; en nuestro caso, *sobre las luces y las sombras del trabajo docente*. Coincidimos con nuestro referente en que para

---

1) Enrique Pichon-Rivière (1907-1977), médico psiquiatra, fue uno de los introductores del psicoanálisis en nuestro país y cofundador de la Asociación Psicoanalítica Argentina. Crítico del enfoque individualista de la terapia psicoanalítica, transitó hacia la psicología social con la creación de las teorías del vínculo y de los grupos operativos.

aprender a pensar cada individuo necesita del otro, de su presencia, de su discurso, de sus escritos, de su diálogo o de alguna otra forma de expresión posible. *Pensar siempre es pensar en grupo* (Bleger, 1971).

Por ese motivo, quienes participamos o participaron en algún tramo del Grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente somos coautores de esta obra. Estos son nuestros nombres:

Lara Arcuschin, María Heleder Balbuena, Claudia Barrientos, Gisela Brito, Mariela Canessa, Liliana Capuano, Melisa Correa, Tomás Dalton, Patricia D'Amore, Pablo Frisch, Agustina Gallino, Analía García, Elia de la Guerra, Ana Inés Heras, Pablo Imen, Daniela Imperatore, Silvia Kiman Comar, Hugo Lichtenzveig, Nora Miracca, Edgardo Maggi, Paula Muriel Martínez, Marta Marucco, Gabriela Mefano, María Fernanda Pellegrino, Walter Rago, Gabriela Ramos, Maia Reisin, Nicolás Resnik, Marta Salazar, Agustina Sambucetti, Luis Damián Santarán, Gabriela Saslavsky, Lautaro Soria, Paula Topasso, Manuela Tortosa, Matías Zaldueño y Stella Maris Zuccarino.

La historia del Grupo, eje estructurante del libro, se elaboró a partir del registro de los intercambios y las discusiones de nuestras reuniones quincenales y de las producciones individuales o conjuntas, verdaderos hitos en la construcción de la identidad grupal, materializadas en los anuarios, los planes de trabajo, las relatorías, las crónicas, los informes de lectura, la escritura de experiencias de aula y de escuela, las reflexiones sobre el propio hacer y el de los compañeros.

En el devenir grupal reconocemos dos etapas. La primera, 2009-2012, abarca desde nuestros inicios hasta la consolidación del objeto de estudio y la metodología de trabajo; la segunda, 2013-2019, refleja la continuidad de nuestros avances, pero con diversos ritmos, resultantes de la fuerte incidencia que la política económico-social posee sobre la realidad escolar. En 2013 se produjo un nuevo salto cualitativo expresado en la profundización de nuestra inserción institucional y la consecuente multiplicación de nuestra palabra, ya que comenzó a funcionar el blog del Grupo en la página web del CCC, participamos en la primera Expedición Pedagógica argentino-venezolana e intervinimos como coorganizadores y ponentes en el primer Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América, convocado por el CCC. A estos logros, se sumó la integración al Grupo de una

madre de niños en edad escolar; lo cual enriqueció el análisis docente de la problemática educativa con la perspectiva de las familias en tanto miembros de la comunidad educativa.

El subperíodo 2013-2015 de la segunda etapa se cerró abruptamente en 2016 con la instalación a nivel nacional de un gobierno neoliberal que desde el inicio de su gestión comenzó a implementar políticas proclives a la apertura de la economía, al endeudamiento externo, a la reducción del Estado, con los previsibles efectos negativos sobre la educación pública. Ello determinó que nuestro foco, la conceptualización de prácticas pedagógicas contrahegemónicas, se viera parcialmente desplazado por la necesidad de denunciar las consecuencias educativas de la restauración conservadora, cuya negatividad se fue intensificando hasta el recambio presidencial del 10 de diciembre de 2019.

El libro incluye, además de la semblanza del Grupo, que devana el proceso vivido durante sus diez años de existencia, las autobiografías de algunos de sus integrantes, expresivas de momentos y hechos de la historia personal que contextualizan las producciones individuales incorporadas aquí.

Concluimos esta breve introducción haciendo nuestra la aseveración del poeta: *se hace camino al andar*, pero como sostiene el cate-drático gallego Herminio Barreiro (1996: 11), “para hacer camino es imprescindible no olvidar lo andado”. Y esto es lo que intenta nuestro libro: detener la marcha del Grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini para recordar de dónde venimos, advertir adónde hemos llegado y decidir cómo continuar andando.



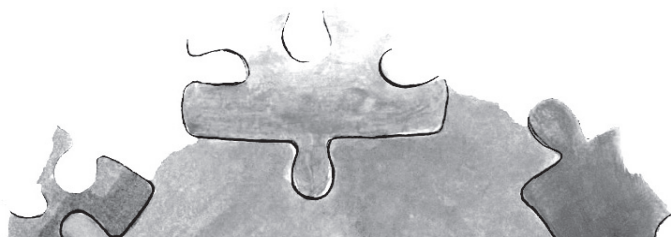
2009-2012

---

**Construyendo  
el para qué y el cómo**

---





## • 2009. AÑO FUNDACIONAL

*Porque el camino es árido y desalienta.  
Porque tenemos miedo de andar a tientas.  
Porque esperando a solas, poco se alcanza,  
valen más dos temores que una esperanza.*

María Elena Walsh

Pablo Imen, sabedor de la necesidad docente de transitar aulas y escuelas compartiendo con los compañeros la sed y el vaso, nos propuso, a comienzos de 2009, tomarnos de la mano y empazar la construcción de un Grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente en el Departamento de Educación del CCC Floreal Gorini, que en ese entonces coordinaba.

Respondimos a su propuesta, enseñantes que teníamos en común habernos formado en la escuela pública y trabajar en ella: Liliana Capuano, Hugo Lichtenzveig, Marta Marucco y el propio Pablo Imen, todos con años de experiencia docente en diversos niveles y funciones educativas; y Daniela Imperatore, Maia Reisin, Gisela Brito, Celeste Irurueta, Matías Zalduendo, Mariela Canessa, Agustina Gallino y Nicolás Resnik, quienes debutaban como maestros de grado en establecimientos de la Ciudad de Buenos Aires (CABA).

Nuestro primer desafío radicaba en encontrar el sentido de que maestros y profesores nos reuniéramos los sábados por la tarde en el Centro Cultural para analizar y discutir el trabajo cotidiano que realizábamos en escuelas dispersas por la CABA. Resultaba evidente que semejante extravagancia expresaba una de las mayores contradicciones del sistema educativo: proclamar la necesidad de una profesionalidad interactiva y, a la par, negar a los docentes los espacios



y los tiempos institucionales necesarios para materializar el análisis compartido de las prácticas desarrolladas en la institución de pertenencia. Advertimos que la incomunicación pedagógica resultante agudizaba el carácter individual aislado del trabajo docente, impuesto por políticas educativas que asignan a un solo profesional por aula o materia la responsabilidad de planificar y desarrollar la enseñanza de su grupo, evaluar lo aprendido y decidir sobre la promoción de cada uno de los estudiantes.

A esto se suma el predominio de condiciones de trabajo que legitiman la soledad y la fragmentación, ya que la jornada laboral legalmente reconocida suele contemplar con exclusividad el tiempo de permanencia en la escuela atendiendo a los alumnos a cargo. Las tareas de planificación, la organización de actividades y la selección de contenidos y recursos se realizan fuera del establecimiento en tiempos extraescolares, y aun cuando se efectúen en el ámbito institucional, mantienen el carácter de propuestas individuales. La imposibilidad de reunirse sistemáticamente en el lugar de trabajo para compartir problemas, elaborar propuestas, integrar acciones e iniciativas, vuelve ilusoria la exigencia de que el enseñante, en soledad, reflexione sobre su práctica para advertir debilidades y fortalezas, y a partir de ellas revisar sus propuestas didácticas y vincularlas con las de sus pares.

Ante esta situación, bien conocida por los cuatro veteranos que conformábamos el Grupo de Reflexión y que los ocho novatos comenzaban a descubrir, acordamos que no podíamos funcionar como el resto de los grupos de investigación del Departamento de Educación del CCC, que elaboraban un proyecto anual de trabajo, definían problemas, determinaban focos, planteaban objetivos, enunciaban preguntas-guía. Resultaba necesario un período de gracia, acordado sin vacilación por Pablo, y resolvimos que en nuestros encuentros quincenales contaríamos libremente hechos de la vida cotidiana escolar que quisiéramos compartir, así como interrogantes nacidos de los avatares de la práctica.

Durante 2009, el registro de nuestro hacer fueron las crónicas de los encuentros producidas rotativamente por los participantes, cuyo contenido era imprevisible, ya que nacía de la realidad concreta de cada mundo escolar y existían tantos mundos como integrantes tenía el Grupo.

La lectura de la crónica de la reunión anterior, al inicio de cada jornada, actuaba como hilo conductor, pues nos permitía retomar discusiones, relacionar situaciones vividas en las distintas escuelas, validar nuestra modalidad de trabajo. Al respecto, la experiencia confirmaba el aserto de tomar a la práctica como punto de partida y de llegada de nuestro análisis, ya que *el mayor obstáculo que enfrentaban los maestros noveles consistía en la distancia entre el conocimiento declarativo adquirido durante su formación de grado y el conocimiento procedimental requerido para organizar y desarrollar la enseñanza.*

Los múltiples interrogantes planteados en los encuentros nacían de la *dificultad para poner en acción los postulados teóricos aprendidos en el profesorado*: ¿cómo lograr el aprendizaje autónomo de los alumnos? ¿Qué es lo genuino del trabajo docente? ¿Qué hacer con los chicos que presentan dificultades de aprendizaje? ¿Cómo atender las problemáticas emocionales de los alumnos? ¿Cómo reconocer los esquemas mentales que los chicos ponen en juego al aprender un determinado tema? ¿Qué lugar ocupa el arte en la educación escolar? ¿Dónde ubicar a los alumnos que aprenden con lentitud? ¿Puede una ley de educación producir cambios en el escenario político y social? ¿Qué es posible recuperar de las experiencias de pedagogos que dejaron huellas y cómo hacerlo? ¿Cómo encarar el dilema: hacer lo que “corresponde” a la escuela o atender a las necesidades de diverso tipo de los alumnos? ¿Qué debemos tener en cuenta para evaluar si una actividad “salió” bien?... Y más y más preguntas, cuyo denominador común era el desconocimiento experiencial de los procesos de transposición didáctica que convierten el saber empírico en conocimiento científico, para transformarlo luego en objeto a enseñar y, por último, en objeto de enseñanza (Chevallard, 1991).

A fines de junio de 2009, nos llegó el acta de la reunión mensual del Departamento de Educación, y descubrimos que nuestra situación de “grupo especial” intrigaba a los compañeros de los distintos equipos de investigación, quienes interrogaban a Pablo Imen, coordinador del Departamento, sobre cuál era nuestra situación: querían saber si estábamos o no en el Departamento, si asumíamos las responsabilidades y compromisos que ello implicaba... Pablo respondía que transitábamos un proceso de construcción de nuestra identidad y destacaba que el motor lo conformaban los problemas planteados por los maestros noveles. Nos presentaba como “un grupo con

fuerza. Son jóvenes recién graduados del profesorado que piensan en torno a sus prácticas. Se juntan los sábados cada quince días y trabajan sobre temas que ellos mismos van diseñando. Están realizando un proceso muy interesante. Parten de sus experiencias prácticas sobre las que reflexionan... Hay que darles tiempo para que vayan construyendo el sentido del grupo”.

El año se cerró con el escrito de Pablo *Impresiones, sentidos, perspectivas, a partir de la lectura de las memorias* elaborado según las crónicas de los encuentros y de las primeras producciones de sus integrantes, que sistematizaban las cuestiones abordadas y expresaban las vivencias y opiniones de los participantes:

.....● *Ahora estoy en la oficina comenzando este escrito intentando reflejar qué me dejaron las memorias sucesivas leídas en un mismo momento: una emocionante sensación de orgullo por la profundidad de las reflexiones volcadas, por la humanidad puesta en los análisis, por la valentía de exponer las propias prácticas a la consideración inmisericorde y fraternal del colectivo. En fin, un esfuerzo por construir desde nuestro presente otro futuro, general y pedagógico. [...] Los pensamientos y el asombro no dejan de fluir cuando desfila el texto por mis ojos, frente a las preguntas volcadas, a las afirmaciones, a las controversias e intercambios, al conocimiento colectivo construido. [...] Por lo logrado y por lo que falta caminar, antes que ninguna otra cosa, ¡salud, compañeras y compañeros!*

## **El grupo empieza a ser**

---

La visión panorámica de lo realizado y de las apreciaciones de Pablo sobre lo producido fue fundante para los autodenominados “trabajadores violentos”, que aludía a nuestro propósito de cambiar de raíz las relaciones pedagógicas y de poder en el aula. Sin renunciar a ese objetivo, decidimos presentarnos en sociedad como Grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente, expresión que recorría las escuelas y que habíamos analizado en nuestros encuentros.

El informe de Pablo y la lectura de las ocho crónicas recuperadas revelaron la convivencia de situaciones puntuales del cotidiano escolar con regularidades que comenzaban a diseñar un enfoque y

una metodología de trabajo, a saber: la escritura de lo observado o protagonizado en la escuela que se considerase significativo; la lectura y el comentario de las experiencias de aula y de las reflexiones de los integrantes del Grupo; la ampliación del análisis de la cotidianeidad escolar con los aportes de los maestros que dejaron testimonio escrito de sus propuestas de enseñanza.

Resolvimos postergar la introducción de bibliografía, reclamada por miembros del Grupo, ante el temor de reproducir la tendencia a pensar la práctica como aplicación de la teoría, pero el *análisis del trabajo educativo desde el saber y el hacer de maestros y profesores*, si bien era necesario, resultaba insuficiente para reconocer *los supuestos que sostienen la acción y, por ende, la posibilidad de transformar consistentemente fundamentos y prácticas*.

Como lo recogen las crónicas, comenzamos por introducirnos en el pensamiento-acción de Luis F. Iglesias. Llevamos a una de las reuniones todos los libros del maestro para que cada participante eligiera alguno y lo ojeara y hojeara para identificar aportes válidos por la factibilidad de utilizarlos en la actualidad, con las adecuaciones que fuesen necesarias. Otro de los propósitos consistía en reconocer qué libros y autores mencionaba Iglesias para descubrir quiénes habían sido sus referentes y qué había tomado de ellos.

En los encuentros posteriores, intercambiamos fragmentos, apreciaciones e ideas surgidos del encuentro con el autor:

- .....● *Mariela Canessa con una "rápida hojeadita" percibió la libertad como idea constante en la obra del maestro. Agustina Gallino congeló su mirada en una imagen llena de recursos, de producciones de alumnos, llena de aprendizaje. Maia Reisin y Gisela Brito se detuvieron en el croquis que muestra el diseño interno del aula como espacio de trabajo organizado conjuntamente por el maestro y sus chicos. Daniela Imperatore compartió la lectura de fragmentos de Viento de estrellas, la antología de producciones infantiles publicada por Iglesias en 1950. Celeste Irurueta contó sus primeras experiencias con los "cuadernos personales de pensamientos propios" en los que los niños dibujaban y escribían sobre sucesos de su vida diaria. Nicolás Resnik rescató la contradicción entre la soledad del maestro rural como limitante para su tarea y la posibilidad que le ofrece para repensar el principio de la gradualidad de la enseñanza en el marco de la cooperación de todos los alumnos entre*

*sí. La intervención de Nico generó la reformulación de interrogantes ya abordados, en particular, la cuestión de la autonomía: ¿qué entendemos por tal? ¿Qué sería lo contrario? ¿La autonomía se enseña? ¿Las condiciones para ser autónomo se crean?*

*Los integrantes más experimentados aportábamos informaciones que ayudaran a entender mejor la obra de Iglesias... Enmarcábamos su proyecto en el movimiento de la Escuela Nueva y su intento por liberar a la enseñanza del formalismo, del disciplinamiento, característicos de la escuela tradicional, para colocar en el centro al alumno y a su necesidad de aprender.*

A través de esos intercambios espontáneos, empezaron a despuntar las primeras conceptualizaciones:

.....● *Iglesias adhería al movimiento de la libre expresión. Superó la disociación entre lo manual y lo intelectual en el trabajo escolar. Sus aportes contribuyen a una lectura crítica más profunda de lo educativo, pues supera lo coyuntural para abordar lo estructural. Fueron pilares de su pedagogía la ayuda mutua, la participación colectiva en todos los aspectos de la vida escolar, el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje a partir del material-herramienta, preparado, clasificado y sencillamente ordenado en estantes abiertos, al alcance de todas las manos...*

Y en la reflexiva búsqueda de sentidos que definía a nuestros encuentros, una palabra podía convertirse en el eje de una inesperada indagación. Gisela Brito, refiriéndose al cúmulo de tareas y responsabilidades asignadas al maestro, se preguntó qué es lo genuino de nuestra labor y lo identificó con el establecimiento de un vínculo verdadero, comprometido, real –real en el registro del otro–. “Esto, que no encontramos en las escuelas en las que trabajamos, es lo que empezamos a ver en nuestras incipientes lecturas”, afirmaba la compañera.

Nico Resnik identificó lo genuino con la necesidad de un compromiso profundo con el aprendizaje de los alumnos que libere a las escuelas del como si que las ahoga. Matías Zalduendo propuso pensar también en lo genuino como lo nuevo, lo que emerge, lo que surge espontáneamente, lo sorprendente. Celeste Irurueta se refirió a lo no genuino como una forma de alienación que no solo se encuentra

presente en la escuela, sino que forma parte de lo social, del “sistema que nos condiciona”. Liliana Capuano sostuvo la importancia de volver a los maestros que intentaron llevar a cabo algo distinto, de volver a mirar y pensar al niño, de reflexionar sobre nuestras vivencias como alumnos cuando enseñamos. Marta Marucco recuperó las experiencias de grado de los compañeros y relacionó lo genuino con lo que tiene sentido, con lo que es advertido y asumido por el maestro, pues “la falta de fundamentos claros de lo que hacemos en el aula vacía de significado nuestra labor”. Pablo Imen propuso repensar la relación entre teoría y práctica, y se interrogó: “¿Es genuina nuestra comprensión de lo que hacemos en el aula y de por qué lo hacemos?”.

Lo *genuino* se materializaba en las experiencias que empezaban a producir los integrantes del Grupo. Hacia fines de junio, Maia Reisin, maestra ZAP<sup>2</sup>, presentó una actividad organizada con el docente al que acompañaba: la proyección del poético medimetroraje francés *El globo rojo*, dirigido por Albert Lamorisse, que en 1956 obtuvo el Oscar al mejor guion original y la Palma de Oro en el Festival de Cannes. La película, de poco más de media hora de duración, relata con imágenes y música de fondo, pero prácticamente sin palabras, la amistad entre un niño de 6 años y un globo rojo que encuentra trabado en lo alto de una luminaria. El niño lo libera y a partir de ese momento el globo lo sigue a donde vaya, pero sin permitirle que lo atrape y le robe su libertad. Los intentos del globo de acompañar al niño en su casa, en la iglesia, en la escuela escandalizan a los mayores y enojan a los chicos envidiosos que quieren apropiárselo.

---

2) El programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria), creado y puesto en marcha a fines de 1996 en la CABA, tiene por propósito desarrollar políticas de igualdad de oportunidades educativas y mejoramiento de la calidad en los distritos y/o regiones educativas de la Ciudad con población de mayor vulnerabilidad social. Incluye, entre otros proyectos, el denominado Maestro+Maestro, que contribuye a la alfabetización en tiempo y forma de los niños que asisten a escuelas donde se registran promedios altos de repitencia y cuyos egresados no suelen acceder a los niveles de desempeño como lectores y escritores requeridos para culminar, sin obstáculos, la trayectoria educativa obligatoria. Su modalidad de funcionamiento se caracteriza por la incorporación de un maestro que trabaja junto con los docentes de 1° y 2° grado en los momentos en que —específicamente— se enseña a leer y a escribir. Su presencia en la escuela permite que los maestros de grado reciban capacitación en servicio sin que los niños pierdan días de clase y posibilita focalizar la atención de la escuela en aquellos niños que, por diversas razones, no presentan los progresos esperados en los tiempos institucionales previstos.

Cuando por fin lo logran, lo destruyen, y ello produce la revolución de todos los globos de París, que se escapan de donde están para consolar al niño, quien los ata y con ellos se eleva, hasta desaparecer juntos en el horizonte.

Nuestra mayor sorpresa fue saber que el mediometrage había interesado a los nenes y a las nenas, quienes disfrutaron viéndolo a pesar de su complejidad y de lo novedoso de su enfoque y contenido. Ello generó un rico intercambio sobre la concepción de cultura implícita en la formación docente y en la enseñanza escolar, y mostró consenso sobre la necesidad de que los maestros conociéramos qué ven, escuchan y leen los chicos, para descubrir a qué no están accediendo y posiblemente no accederán sin la intervención de la escuela. Surgió, también, la discusión de cómo ampliar la cultura del docente para que medie en la relación de los alumnos con las distintas modalidades de expresión artística.

Existió acuerdo respecto de que el arte en la escuela no debe ser un medio para el aprendizaje de otros contenidos disciplinares, y se criticó la cantidad de actividades didácticas que suelen realizarse antes o después de mirar una película, leer una poesía o contar un cuento. Agustina Gallino lo ilustró con los resultados satisfactorios que logra cuando encara la poesía no desde el punto de vista de su estructura formal, sino poniendo en juego los sentimientos, las imágenes y las sensaciones que suscita, para así evitar la imposición de una determinada interpretación que arrase con la subjetividad. Al mismo tiempo, se consideró un error esperar como resultado inmediato que todos los chicos se entusiasmen con todas las actividades artísticas que les ofrezcamos.

Nicolás Resnik actualizó otra problemática al referirse a una de sus alumnas cuyo padre había fallecido hacía poco, con lo que la niña requería una atención especial que él no estaba en condiciones de brindarle. Esto derivó la conversación hacia aquellas situaciones en que los maestros enfrentamos con escaso o nulo acompañamiento de especialistas. La idea de que "aceptamos hacernos cargo de situaciones que nos exceden" nos llevó a problematizar cuál es la especificidad del trabajo docente, y desde qué concepción de trabajo y de trabajador y trabajadora lo hacemos. Conscientes de la importancia de estos interrogantes, resolvimos convertirlos en objeto de estudio del Grupo durante el año siguiente.

Continuando con las producciones escritas realizadas en 2009, destacamos dos que signaron el futuro del Grupo al dejar huellas que aún hoy transitamos.

Mariela Canessa relató una experiencia personal en el programa ZAP que se sumó a análisis coincidentes de otros participantes en el proyecto acerca de cómo la potencialidad del trabajo en pareja pedagógica puede dificultarse por diversos obstáculos que traban su desarrollo. En su carácter de maestra ZAP, Mariela acompañaba rotativamente a dos docentes de grado y alternaba su presencia en ambas secciones. Este era su relato:

.....● *Con la intención de que los nenes de 1° se apropien del espacio del aula y disfruten de un rincón creado para la expresión personal a través de dibujos y letras, le propongo a mi pareja pedagógica colgar, cerca de la puerta de entrada, en unos hierros que sobresalen de la pared y son usados por los chicos para "escalar", unas hojas con soporte de cartón que simula ser un atril. La idea es que cuando terminen las actividades planteadas por las maestras los usen para dibujar o escribir lo que deseen, pero solo en esos momentos.*

*Mi pareja pedagógica acepta la propuesta. Colgamos tres atriles, dos verticales y uno horizontal. Antes de hacerlo se lo contamos a los chicos y acordamos con ellos que uno será utilizado para letras, otro para dibujos y el tercero para dibujos y letras. Mi compañera hace hincapié en cuál es el momento en que se podrán usar los atriles.*

*A los dos días regreso al aula y me encuentro con que los atriles no tienen hojas. Le pregunto a mi compañera qué sucedió con ellas, pensando que tras escribir y dibujar las habían arrancado, a pesar de que el atril estaba armado de manera tal que una vez usada una hoja se daba vuelta y seguía enganchada en él. Su respuesta fue: "Los chicos decidieron arrancar las hojas para hacer avioncitos de papel".*

Analizada la situación en el Grupo, observamos que la propuesta de Mariela cumplía con la exigencia de los institutos de formación docente de planificar la enseñanza según los marcos teóricos indicados en los diseños curriculares y en los documentos de apoyo ministeriales, ambos estudiados en las materias, seminarios y talleres que conforman el plan de estudios de los profesorados.



El proyecto conjugaba el intento de eliminar ese factor de desorganización que son los “tiempos muertos en el aula”, entre una actividad y otra, o durante la espera de que todos los niños concluyan la tarea o sean corregidos; proponía crear un rincón de dibujo y escritura para favorecer la articulación entre jardín y primaria; comenzaba a estructurar el espacio del salón en función de las tareas que se desarrollan en él; anticipaba a los chicos qué harían y cuándo para que supieran el para qué y el cómo del proyecto en el que se encontrarían involucrados; posibilitaba que los nenes optaran entre distintas actividades, y Mariela había compartido la propuesta didáctica con su pareja pedagógica para generar un espacio de profesionalidad interactiva. Pero, a pesar de su validez conceptual, la iniciativa no funcionó de acuerdo con lo esperado.

Su “fracaso” nos obligó a interrogarnos sobre las causas, y reapareció el fantasma de las *limitaciones de la teorización académica para responder a las demandas y requerimientos puntuales de la práctica, ya que su alto grado de abstracción y de generalización choca con el carácter situado de las interacciones didácticas*. Mariela y su compañera demostraron conocer los fundamentos de la actividad propuesta, pero ignoraban *cómo transformarlos en acción pedagógica*, porque su formación inicial y las condiciones en que desarrollaban el trabajo docente no las habilitaban aún para hacerlo.

Precisamente, con las primeras aproximaciones a la lectura de Iglesias aspirábamos a encontrar la punta del ovillo siguiendo el camino que nos trazaba el maestro:

.....● *No fue en los cansados textos de metodologías y didácticas, no fue en los anales teóricos y sabios de los académicos de mi oficio, sino en el diario convivir con los propios niños, con los sentidos abiertos, con la conciencia alertada, con la emotividad despierta, donde aprendí la ley suprema que tan impunemente olvidan los autores pedagógicos, los organizadores de escuelas, los educadores, los maestros, los propios padres, y que sencillamente nos dice que cuando se es niño se tiene derecho a crecer, a aprender y a crear como niños (Iglesias, 1985: 29; énfasis en el original).*

Pero resulta indispensable recordar que el reconocimiento de las insuficiencias de la teoría no implicó para Iglesias prescindir de ella,

sino problematizar su función y su sentido. El maestro confesaba que su trabajo había sido una continua relación entre la realidad y la teoría, y se calificaba a sí mismo como un gran lector, ávido de saber, de conocer, pero *no leía para aplicar lo pensado o ejecutado por otros, sino para entender las situaciones que se le presentaban en la cotidianeidad y abordarlas en su especificidad*. Sus días y sus trabajos han sido, como él mismo afirmaba, un diálogo obstinado entre los libros leídos y las realidades concretas y acuciantes que lo interpelaban.

En el contexto que nos ofrecía Iglesias, Mariela compartió una experiencia de aula que invitaba a pensar sobre la práctica en general y la situación de los maestros ZAP en particular. En su relato destacaba dos necesidades expresadas en estos términos: “Rescatar la importancia de priorizar en el aula lo que por considerarse importante debe ocupar un tiempo y un lugar importantes... Recuperar la idea de aprender como proceso, de sostener lo que se hace, del valor de nuestra presencia como docentes, de nuestras propuestas e intervenciones”.

Otro hito fue el escrito de Celeste Irurueta, “¿Qué nos pasa cuando reflexionamos sobre la práctica?”, que convertía en palabras una inquietud que sobreolaba nuestras reuniones:

.....● *Primero me pregunto qué significa reflexionar sobre la práctica. “LA PRÁCTICA”, así con mayúsculas, es amplia y difícil de definir a priori.*

*Recuerdo mi formación en el profesorado, y pienso por ejemplo en los talleres del trayecto de capacitación para la práctica docente, donde nos enseñaron a hacer observaciones y a escribir lo que íbamos pensando o sintiendo acerca de lo que veíamos en los chicos y en la maestra. Solíamos hacer duras críticas a los maestros, postulando nuestras ideas acerca de cómo deberían actuar. ¿Estábamos en ese momento reflexionando sobre la práctica, aunque no fuera una práctica propia aquella acerca de la cual reflexionábamos?*

*Me pregunto, a partir de esto: ¿de dónde sacábamos el material para efectuar nuestras reflexiones? Creo que principalmente de dos espacios. Por un lado, de todo nuestro bagaje de experiencias, ideología, ideales, deseos y modelos de lo que imaginábamos que sería un “buen maestro”. Y, por otro lado, de las enseñanzas, poco basadas en teorías, sino más bien en trozos de teorías que aprendíamos a partir de extractos de capítulos de libros o de comentarios de nuestros docentes.*

*De acá pudimos sacar una serie de mandatos casi místicos: no hay que ser conductistas. Hay que ser constructivistas... No hay que enseñar a escribir con "mamá sala la masa"... Hay que indagar las ideas previas. Siempre...*

*Ahora bien, explicar esta serie de mandatos para casi todos nosotros (maestros que salimos de un profesorado) seguramente será imposible, a menos que hayamos procurado profundizar nuestra formación en algún otro lado.*

*Existieron, sí, otros momentos, como la residencia, donde practiqué una reflexión relacionada directamente con la práctica. Pero me sigo preguntando: ¿de dónde sacamos material para reflexionar? Y cuando digo material me refiero a material interno, a ideas, a estructuras, etcétera.*

*¿Y la práctica, la forma de actuar, cómo funciona? ¿Por qué actuamos de una determinada manera y no de otra? ¿Cuáles son las variables que condicionan/determinan nuestra actuación?*

*Creo que no es un trabajo fácil este de "reflexionar sobre la práctica". Porque cuando pensamos en nuestra práctica, muchas veces nos damos cuenta de que lo que pensamos y lo que hacemos no siempre corren por el mismo carril. Si partimos de la base de que deberían estar unidos, entonces existen dos opciones: o cambiamos lo que pensamos y lo adecuamos a nuestra práctica, o cambiamos nuestra práctica y la adecuamos a lo que pensamos. Quizá debamos hacer una u otra cosa alternativamente, ya que la relación no es unívoca, sino dialéctica.*

*Y esto es un trabajo personal muy fuerte, porque implica decidir, elegir. Implica repartir responsabilidades, manifestar la necesidad de que los demás se hagan cargo de las suyas, y a la vez hacernos cargo de las nuestras. Implica aceptarnos con nuestros logros y con nuestros límites, con todo lo que aún nos falta saber (saber pensar o saber hacer). Pero además nos implica definir una determinada visión del mundo, un determinado tipo de ética. ¿Cómo decidir, si no, por qué hacer una cosa y no otra?*

*Porque si no definimos y esclarecemos una ética propia, en estas decisiones vamos a seguir los parámetros de opiniones ajenas: de nuestros profesores, de algún autor que leímos, de los medios de comunicación, de nuestro pasado, de nuestras familias. Y con esto no quiero decir que esas opiniones deban ser totalmente dejadas a un lado, sino que deben ser leídas, analizadas, pensadas desde una mente propia, autónoma, aunque no por ser autónoma será individual, lo cual sería imposible. Nuestro pensamiento y nuestra reflexión siempre van a ser colectivos, porque están*

*formados por millones de voces, lo que me parece importante es que sean colectivos, pero contruidos conscientemente*<sup>3</sup>.

El escrito de Celeste aportó interrogantes que estructurarían el trabajo futuro del Grupo. Las dificultades que mencionaba para desarrollar la labor docente cuestionan las bondades de la formación recibida durante los estudios de grado, que suelen transformar en mandatos a cumplir los principios científicos que deberían orientar la organización de la enseñanza.

Nuestra capacitación teórica reducida a trozos de teorías aprendidas en extractos de capítulos o comentarios de los profesores complica la integración de lo estudiado a la hora de organizar y desarrollar la enseñanza. Al respecto, Matías Zalduendo narra una situación vivida en el aula: la presencia de practicantes que observaban sus clases le hizo sentir la presión de deber ser “el mejor maestro del mundo”, lo que limitó el efecto positivo de recibir de ellos una visión nueva, distinta de su grupo de alumnos.

Los “mandatos” impuestos por el “deber ser” que domina nuestra capacitación nos obligan a buscar en ámbitos ajenos al sistema educativo en el que trabajamos la imprescindible profundización de nuestra formación inicial y continua; a su vez, la ausencia de espacios de análisis de las posiciones profesionales y éticas desde las que enseñamos favorece la reproducción acrítica de las aprendidas de profesores, de autores, de medios de comunicación. Al respecto, Celeste planteó que las posturas personales no son individuales, pues no se construyen en soledad, sino en interacción con otras; en consecuencia, lejos de ser descartadas, precisan ser pensadas con mente propia, autónoma.

Hugo Lichtenzveig comentó que el gran ausente es la “práctica social de la teoría que estudiamos en el profesorado”, lo que genera la incertidumbre de desconocer si lo aprendido funciona o no en el

---

3) El carácter colectivo del pensamiento y de la reflexión que señalaba Celeste nos lleva a evocar la bella imagen del lingüista soviético Bajtín, para quien “todo hablante es en sí mismo un contestario [...] pues él no es el primer hablante que ha interrumpido por primera vez el eterno silencio del universo [...] sino que cuenta con la presencia de ciertos enunciados anteriores, suyos o ajenos, con los cuales su enunciado establece toda suerte de relaciones: se apoya en ellos, polemiza con ellos, los reproduce o simplemente los considera conocidos por su oyente o su lector” (Bajtín, 1998: 248-293).

aula. Liliana Capuano propuso que ante los cambios impuestos nos preguntáramos por qué son necesarios, qué aportarían a una mejor enseñanza. Matías reconoció que la ideología que porta cada maestro o profesor nunca se discute con los demás docentes, lo cual incide negativamente en la continuidad de la formación que la escuela provee a los alumnos.

Las reflexiones de Celeste y las que se suscitaron en el Grupo abrieron las puertas a pedagogos que construyen los correlatos conceptuales de las prácticas situadas que desarrollamos en los ámbitos educativos. Así, por ejemplo, Ángel Pérez Gómez califica de ingenua y mecanicista la concepción epistemológica que sustenta la formación docente, pues concibe a la práctica como mera y directa aplicación de la teoría, y a las “buenas” prácticas como resultantes del aprendizaje declarativo de las teorías pertinentes (Pérez Gómez, 2010).

Quienes esto sostienen parecen, por un lado, no atender a la diferencia entre *poseer formación teórica y aprender a reproducir la información* provista por los textos o por la explicación docente. Esta confusión es reforzada por las evaluaciones educativas que “premián” la repetición y llegan a considerarla expresión de comprensión de las conceptualizaciones y la apropiación de la terminología especializada. En estos casos, el valor de uso del saber teórico para los estudiantes no radica en su capacidad potencial de fundamentar y orientar la práctica, sino en su carácter de medio para la obtención de calificaciones que aseguren la acreditación. Por otro, desconocer que las *decisiones que toman los enseñantes no se basan solo ni prioritariamente en su conocimiento explícito*, sino en sus modos de pensar, sentir y actuar; en su plataforma de creencias y hábitos, que en la mayoría de los casos son componentes implícitos e inconscientes de su identidad profesional.

Respecto de las nuevas exigencias y escenarios que diseña la publicación de referencia, se destaca la necesidad de superar la relación unidireccional que va desde la teoría hasta la práctica, adoptando posiciones epistemológicas diferentes sobre el conocimiento y la formación de los saberes incorporados que utilizan los docentes en su práctica profesional. La práctica, lejos de ser vista como la aplicación directa de la teoría, debe considerarse como un escenario complejo, incierto y cambiante donde se producen interacciones que deben ser observadas, relacionadas, contrastadas, cuestionadas y reformuladas por ser

espacios y procesos generadores de nuevos conocimientos. La interacción permanente de la práctica y la teoría conforma un bucle creativo y dinámico, que expande el conocimiento y transforma la realidad.

Las investigaciones revelan que existen diferencias entre el comportamiento real del docente en las complejas situaciones del aula y el que desean o declaran tener. Esto ocurre porque en sus decisiones situadas predomina la instantaneidad basada en rutinas y en fuertes componentes emotivos. La práctica responde a un conglomerado de necesidades, valores, sentimientos, conocimientos implícitos, formados a lo largo de la experiencia personal y profesional; por ello *el conocimiento abstracto, teórico, aprendido en los cursos de formación resulta insuficiente para remover las formas consolidadas de interpretar, sentir y actuar.*

El pensamiento práctico o las competencias profesionales de los docentes como sistemas de comprensión y acción solamente se ponen en juego, se exponen al cuestionamiento y se abren a su reestructuración en los contextos reales de la vida del aula, cuando los problemas auténticos se materializan en momentos, situaciones, personas y recursos que demandan estrategias concretas para una intervención adecuada. Pero si los docentes, como reflejo de su formación, desconocen el valor de su conocimiento experiencial, si lo viven como inferior respecto del conocimiento teórico, si no se ven a sí mismos como generadores de conocimiento, *no podrán desarrollar intervenciones adecuadas a los problemas auténticos* y tenderán a señalar como responsables de su impotencia a los alumnos, a su trayectoria educativa previa, a su situación familiar y social o a otros factores ajenos a la práctica misma.

## **Presentación en sociedad**

---

El 21 de diciembre de 2009, comenzamos a difundir los trabajos de los y las integrantes del Grupo, para lo que convocamos a un acto público en el CCC, cuyo propósito era dar a conocer la experiencia de creación, escritura, edición y publicación de los trabajos escritos de los alumnos desarrollada por el compañero Hugo Lichtenzweig, maestro de grado durante veinte años en la Escuela N° 18 D.E. 6 de la CABA. La idea germinal consistía en que las producciones no quedaran encerradas en la carpeta o el cuaderno y fuesen conocidas

y compartidas, para que la tarea escolar trascendiera a su realizador y adquiriera un valor social.

El audaz proyecto de que niños entre 7 y 12 años produjeran libros, periódicos, revistas temáticas, álbumes de figuritas, historietas exigió modificar la organización tradicional de la enseñanza y Hugo optó por la creación de una cooperativa editorial, lo que implicó transformar las relaciones de poder en el aula, caracterizadas por el verticalismo, y reemplazarlas por estructuras participativas: asambleas, consejo de administración, participación democrática en la toma de decisiones, permanente colaboración de todos con todos. La Cooperativa Escolar Manzana Podrida logró que los alumnos y las alumnas no solo se adueñaran de su expresión, sino también de la forma de presentarla, ilustrarla, editarla, difundirla.

El espíritu cooperativo se expresó en el acto, ya que la presentación de la experiencia estuvo a cargo del maestro y de ex alumnas, asociadas a la cooperativa en su infancia, que evocaron el proceso vivido y las implicancias que tuvo para las sucesivas generaciones de niños y niñas que intervinieron en él. Durante la reunión se narraron diversas circunstancias de los veinte años de existencia de la cooperativa: se presentaron los libros publicados, se describieron aspectos de esa práctica docente innovadora y, sobre todo, se destacó su nota distintiva: haber generado el aprendizaje vivencial de los valores de la cooperación. Por último, los presentes debatieron sobre la necesidad, posibilidades y límites de este tipo de experiencia educativa, de la que destacaron su carácter contrahegemónico<sup>4</sup>.

La Cooperativa Manzana Podrida no solo fue objeto de la primera actividad pública del Grupo de Reflexión sobre la Práctica, sino que continuó inspirando nuestro pensamiento-acción a través del tiempo, ya que, en 2018, Ediciones del CCC inauguró una nueva colección, Prácticas Pedagógicas, al publicar *Otra escuela posible. Cooperativa Escolar Manzana Podrida*, elaborado por dos integrantes del grupo, Hugo Lichtenzveig, autor de la experiencia, y Marta Marucco, que la puso en palabras.

---

4) Los lectores encontrarán en el apartado "Experiencias cooperativas en la escuela" el relato de esta experiencia.

## Un cierre que es apertura

---

El primer rasgo que destacamos de nuestro Grupo es que, *frente a la fragmentación y la discontinuidad características de los procesos educativos, podemos exhibir una producción en la que el cambio se forja en el marco de la permanencia.*

Para explicitar en términos pedagógicos qué constituye lo permanente, acudimos a la sabia síntesis de Horacio Cárdenas: “No se construye conocimiento sin acción sobre el objeto, sin reflexión colectiva sobre esa acción y tampoco sin conceptualizaciones que sinteticen esas dos fases previas” (Cárdenas, 2013a).

Al igual que él, entendemos a la teoría como una sistemática reflexión colectiva sobre una práctica, que fundamenta y a la vez orienta las que vendrán. La reflexión es colectiva porque se produce con compañeros y compañeras, y, además, con la lectura de quienes vienen pensando sobre estas cuestiones, ayer, hoy, siempre.

Otro aspecto a destacar en el análisis del año iniciático consiste en la *comprobación de la potencial capacidad teórica de los docentes noveles para asignar sentido a las dificultades que enfrentan al hacerse cargo de un grupo escolar.* Nos consta que los ocho jóvenes docentes integrantes del Grupo 2009 analizaban la realidad educativa desde categorías conceptuales conocidas y comprendidas, como lo prueba el registro de sus intervenciones en nuestros encuentros. El impedimento con que se enfrentaban era el de actuar en consecuencia y lograr la concreción en el aula de los objetivos buscados. Ante esta situación, los cuatro integrantes experimentados intentábamos orientarlos con sugerencias puntuales, con el relato de acciones que realizábamos en el aula y en la escuela, y, especialmente, con la contención de su angustia y su impotencia, pero a la vez nos enriquecíamos con su conocimiento de las nuevas perspectivas teóricas y de la cultura característica de la niñez, adolescencia y juventud actuales.



## Otras palabras que construyen

---

### Sábado de reunión

El escrito de Liliana Capuano bosquejaba con pinceladas certeras el clima que se vivía en el Grupo durante su primer año de funcionamiento, que se fue superando con el devenir del ser y el hacer grupal.

*Luego de nuestras lecturas y reflexiones, unos momentos antes de terminar, se escucha la voz de una compañera hablando de sus problemas para desarrollar las clases. Se la ve preocupada, angustiada, frustrada. Me imagino una escuela donde cada uno de los maestros siente la angustia del día a día, sin encontrar algo que les diga que vale la pena estar allí, que vale la pena seguir adelante. Me imagino a las niñas y niños que asisten día a día a esa desolación, mirando a quienes no los ven, buscando sonrisas, afecto, palabras de aliento y me lleno de angustia, por ellas y ellos y por mis colegas, y me pregunto qué pasa, por qué pasa, cómo mejorarlo, cómo mejorar. Si eso quiero, ¿por qué no puedo? Preguntas que me acompañarán, que nos acompañarán en toda nuestra carrera. Porque nos preocupan y nos ocupan los niños y su aprendizaje y nuestra manera de abordar la enseñanza.*

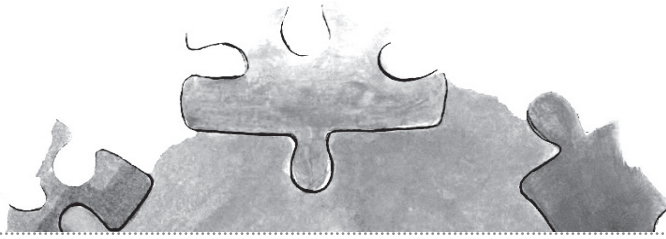
*Siempre estamos angustiados, siempre cansados, siempre cerca del abismo, pero a diferencia de otros compañeros, de otras compañeras docentes, algunos no bajamos los brazos, no pensamos que nada se puede hacer. Pensamos cómo llegar a los alumnos, cómo lograr que tengan el deseo, las ganas de aprender; cómo sacar lo mejor de cada uno, cómo acompañarlos en ese camino, en ese cambio. No es tarea fácil, pero solos, solas es casi imposible. Juntándonos, discutiendo, apoyándonos, compartiendo nuestras prácticas tal vez logremos hacerlo.*

*Y me pregunto: ¿no podemos parar y mirar al niño, a la niña, a la familia, a nosotros mismos, escucharlos y escucharnos? ¿No podemos parar de tantos contenidos imposibles de enseñar y de aprehender? Los programas seguirán "terminándose" y los niños seguirán sin conocer, y tal vez, lo peor, nosotros no podremos conocerlos a ellos.*

*Y me sigo preguntando: ¿por qué no supimos de Célestin Freinet, de Jesualdo Sosa, de Olga y Leticia Cossettini, de Luis F. Iglesias durante nuestra formación inicial? ¿Quiénes fueron? ¿Por qué apenas se*

*los nombra como integrantes del movimiento de la Escuela Nueva o Activa? ¿Cómo es posible que sus prácticas de aula sean silenciadas y nos priven de conocerlas para reflexionar sobre su modo de encarar la tarea? ¿Es posible hablar de derechos de niños y niñas, de respeto, de igualdad, de equidad, de tiempos personales, sin conocer la obra de estos maestros y maestras?*

*¡Maestros y maestras, y no especialistas que hablan de teorías que otros, otras debemos llevar a la práctica! Ellos y ellas escribieron sobre lo que practicaban día a día, año a año, y fueron tan solidarios que lo compartieron con todas y todos. Y fueron silenciados, arrumbados en el último cajón de un escritorio, o como lo he visto yo misma, en una gran bolsa negra de residuos destinada a los cartoneros.*



## • **2010. DE LOS INTENTOS A LA CONSOLIDACIÓN**

*La docencia no es apostolado,  
es un trabajo, trabajo mal pagado.*  
Consigna voceada por los docentes en lucha  
durante la década del sesenta

Las búsquedas de nuestro Grupo durante 2009 cimentaron en 2010 nuestra concepción de la educación como acto de conocimiento y, a la vez, acto político. Comprendimos que enseñar, en tanto hacer humano, entraña siempre una intencionalidad que nos exige preservar la coherencia entre la opción que proclamamos y las acciones que desarrollamos en las aulas. Desde este enfoque, nos propusimos “identificar y analizar los factores que obstaculizan el desarrollo de una práctica docente orientada a denunciar el carácter fragmentario, injusto y clasista del orden social y educativo y que contribuya a la construcción de un proyecto político-pedagógico emancipador”.

Acordando con Paulo Freire, asumimos que leer la realidad es el punto de partida para aprender a leerla y escribirla, y de ese objetivo general, desprendimos objetivos específicos:

- Problematizar las concepciones de trabajo y del docente como trabajador que subyacen a nuestras prácticas en la escuela y en los ámbitos sociales, políticos y gremiales en los que intervenimos.
- Continuar con la reflexión sobre nuestro saber-hacer docente.
- Intensificar la difusión de nuestros análisis y elaboraciones entre los compañeros y los colectivos docentes con quienes compartimos intenciones y realizaciones.

Tanto nuestras lecturas y escrituras como nuestros intercambios por fuera del Grupo en 2010 tuvieron como eje la construcción del *entramado entre identidad laboral docente y formación inicial de los educadores*. La urdimbre resultante fue producto de la intensa participación de los doce integrantes originales del Grupo, al que se sumaron Melisa Correa y Manuela Tortosa, maestras noveles.

El trabajo desarrollado en 2010 estuvo jalonado por decisiones tomadas al andar; a saber:

- Formulación de preguntas construidas y reconstruidas a medida que intentábamos responderlas. Entre otras:
- ¿Cuáles son los rasgos específicos del docente en tanto trabajador? ¿En qué coinciden y en qué se diferencian de los del resto de los asalariados?
- Considerando al trabajo humano como un proceso de transformación, ¿qué transforma el trabajo docente? ¿Cómo?
- ¿Qué problemas reconocemos en la formación inicial de los maestros?
- ¿Qué cambios deberían introducirse para solucionarlos?
- ¿Cuál es su incidencia en la construcción de la identidad laboral de los educadores?
- Uso de la escritura para organizar en forma individual o en parejas sucesivas aproximaciones a los problemas enfocados.

## **¿Por qué trabajadores y trabajadoras?**

---

Pablo Imen nos proveyó de los materiales bibliográficos requeridos para fundamentar la respuesta al interrogante y orientó su análisis en el marco de los conocimientos, experiencias y opiniones de los miembros del Grupo. La elaboración resultante se sintetizó en el informe presentado a fin de 2010 al Departamento de Educación del Centro Cultural que transcribimos parcialmente:

- .....● *Los integrantes del Grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente, en nuestro intento de comprender la problemática del aula, de la escuela y del sistema educativo en su conjunto, nos enfrentamos con la necesidad*

*de indagar y discutir las concepciones que dan sustento a la realidad educativa. Con ese fin buscamos en distintos enfoques tanto las claves para comprender y explicar el fenómeno educativo como las herramientas para intervenir en él. Las conceptualizaciones a las que nos fuimos acercando nos condujeron a revisar las representaciones que atraviesan y condicionan nuestra imagen como docentes y la de nuestras prácticas en el aula.*

*Partimos de considerar al hombre como un ser social e histórico que se construye a sí mismo y a la sociedad en permanente intercambio con los otros hombres en el proceso de trabajo que constituye su esencia, pues desarrolla sus potencialidades y satisface sus necesidades materiales y espirituales.*

*El carácter colectivo del trabajo lo dota de una particular potencialidad que supera en mucho su concepción como suma de acciones individuales, ya que en tanto actividad exclusivamente humana supone el conocimiento de los procesos de transformación y de los diferentes modos de organizarlos, con el consecuente desarrollo de tecnologías que provocan cambios en los procesos y en las relaciones que los trabajadores establecen entre sí. Esto hace que, progresivamente, la planificación del trabajo, en todas sus manifestaciones, se vuelva cada vez más exigente y más compleja.*

*Pero el modo de producción capitalista enmascara su carácter social y lo presenta como sumatoria de aportes individuales, valorados en términos mercantiles. De esta forma, oculta al propio trabajador la dimensión colectiva, cooperativa, creadora del lazo social, que lo lleva a considerar las relaciones de producción como acciones voluntarias, libradas a la decisión individual y a la libre competencia. Asimismo, se encubre el hecho de que los trabajadores estén obligados a vender su fuerza de trabajo a cambio de un salario que es la contrapartida de la ganancia empresarial, silenciando que la remuneración que reciben es muy inferior a la riqueza que producen. La explotación que esto implica se combina con la enajenación, producto de la desposesión de los medios de producción y la ausencia de poder de decisión sobre el proceso y el producto de su actividad.*

*En lo que respecta al trabajo docente, se expresa como sucesión de actividades segmentadas y aisladas, que relegan al educador a aplicar los saberes generados por intelectuales, especialistas, teóricos. Saberes a los que accede parcialmente para ejecutarlos en el aula y la escuela, y cuya apropiación se dificulta por la falta de percepción del proceso educativo como totalidad. Nuestra situación de trabajadores enajenados se*

manifiesta también en el hecho de que no somos dueños de los medios de producción, que en nuestro caso consisten en las conceptualizaciones que fundamentan científicamente la organización, desarrollo y evaluación de la enseñanza.

Si bien la formación docente se centra en el estudio de enfoques teóricos, estos son abordados de un modo fragmentario sin considerar su integración con la práctica. De ello resulta la disociación entre el saber y el hacer que dificulta la concreción de los objetivos formativos proclamados por las políticas educativas, lo que vacía de sentido el hacer docente.

Respecto de la reflexión que venimos realizando desde 2009, el análisis de nuestras prácticas y de las dificultades y obstáculos que enfrentamos, así como de los logros que alcanzamos, nos permitió comenzar a reconocernos como trabajadores, lo que implicó tomar conciencia de que nuestro hacer está sujeto a las condiciones de trabajo impuestas por el modelo de producción capitalista. Significó, además, posicionarnos en el campo de la producción, entendiendo que el trabajo humano se define por su carácter creativo.

Muchas preguntas fueron surgiendo en nuestras discusiones sobre qué es lo que produce un maestro, cuál es el valor social y económico de su trabajo, cómo se manifiestan en él la explotación y la enajenación, cómo procede el sistema educativo para ocultar su dimensión social.

A través de la bibliografía y del intercambio y análisis de nuestras experiencias, fuimos advirtiendo la escisión entre las construcciones teóricas explicativas del hecho educativo y la práctica cotidiana en las aulas, así como la desvinculación entre la teoría y la práctica, reflejo de la estructura verticalista del sistema educativo caracterizado por la separación jerárquica entre quienes tienen por función pensar y decidir y quienes deben informarse de las propuestas elaboradas “desde arriba y desde afuera de la escuela” para concretarlas en el aula.

Habiendo naturalizado esta situación, nos costaba pensarnos como “productores de algo”. Considerábamos que lo nuestro era aplicar diseños hechos por “los que saben”, por los portadores de la teoría, y atribuíamos esta limitación al carácter impenetrable, inabarcable, infinito y complejo de los documentos curriculares.

A medida que íbamos analizando nuestras experiencias, advertíamos que muchas veces intentamos “encajar” nuestras prácticas en los modelos enseñados en el profesorado o en los cursos de capacitación, como si la relación entre ellos fuera algo simple; como si fuese sencillo convertir en

*práctica nuestros precarios conocimientos sobre las teorías explicativas de la enseñanza y del aprendizaje.*

*Una de las primeras cuestiones que identificamos en nuestras condiciones de trabajo fue que la escisión teoría-práctica en el ámbito educativo refleja la división entre trabajo manual y trabajo intelectual en el modo de producción capitalista. Asimismo, fuimos percibiendo que el conocimiento pedagógico creado por los docentes es un “saber hacer, fundado en un saber”. Un saber que es específico de la tarea docente, y que como todo saber es susceptible de ser difundido, compartido, acumulado, socializado, transformado.*

*De ahí que el carácter social de nuestro trabajo se exprese en el compartir con otros, retomar de otros, producir con otros a través del intercambio, del diálogo pedagógico, que exige encuentro, participación, comunicación. Y esto lo fuimos pensando sobre todo gracias a la presencia en nuestro grupo de maestros y maestras con más experiencia, como Hugo y Liliana, quienes nos mostraron el valor de conocer el saber-hacer de otras y otros colegas. Pero esto que vivimos en el Grupo no suele ocurrir en la escuela, donde la organización fragmentaria del trabajo exige que cada enseñante resuelva en soledad la multiplicidad de situaciones que debe abordar, así como el diseño individual de las diversas tareas a atender durante el año lectivo.*

*Uno de los miembros de nuestro Grupo lo ejemplificó: “El intercambio pedagógico más fluido que el sistema permite es el de las fotocopias que usamos”. Pero maestros y maestras que se junten a pensar en el sentido de la educación y en el porqué y el para qué de los temas y las actividades que desarrollan no es algo posibilitado por la organización escolar. Si llega a ocurrir, es por iniciativa y esfuerzo personal.*

*Desde la creación del sistema educativo nacional, el Estado ha incrementado los dispositivos que ordenan y controlan nuestra tarea, sin llegar a resolver las carencias crónicas de los planes de formación docente, ni la falta de participación efectiva de los y las enseñantes en la elaboración de los diseños curriculares, ni la creciente autonomía de las editoriales para decidir la estructura y contenido de los libros de texto, ni las modalidades burocráticas de supervisión, ni los operativos estandarizados de evaluación, entre otros problemas. Todo esto complejizado por la inadecuación pedagógica de las condiciones en las que se enseña y se aprende, la desproporción entre la remuneración del trabajador de la educación y las responsabilidades que se le imponen,*

*la falta de discusión sobre el plusvalor que produce el docente y sobre quienes se lo apropian.*

*Con el propósito de problematizar la formación inicial dedicamos algunos encuentros al análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje con vistas a comprender por qué el reemplazo de la llamada enseñanza conductista por el modelo constructivista no produjo los resultados esperados. La bibliografía consultada lo explica planteando el error epistemológico que supone la traslación mecánica, simplista y jerárquica del conocimiento psicológico al ámbito de la pedagogía, ya que las teorías del aprendizaje suministran información necesaria, pero insuficiente para estructurar la teoría y la práctica de la enseñanza.*

*La ausencia de investigaciones básicas que den origen a una teoría de la enseñanza determina el absurdo de fundamentar el hacer pedagógico en conceptualizaciones que corresponden a otras áreas de conocimiento (Pérez Gómez, 1992). El propio Piaget lo reconoció al afirmar: "Estoy convencido de que nuestros trabajos pueden prestar servicios a la educación, en la medida en que van más allá de una teoría del aprendizaje y hacen entrever otros métodos de adquisición de los conocimientos... Pero como no soy pedagogo, no puedo dar ningún consejo a los educadores. Todo lo que yo puedo hacer es suministrar hechos. Además, pienso que los educadores están en condiciones de encontrar por sí mismos nuevos métodos pedagógicos" (citado en Lerner, 1996: 69).*

*Nuestro Grupo intentó recuperar el valor colectivo y reflexivo de la práctica docente para asumirnos como trabajadores y reconocernos como constructores de propuestas educativas basadas en el análisis y la sistematización de nuestras acciones pedagógicas, lo que nos habilita para participar en la definición del sentido y la direccionalidad político-pedagógica de la educación y del trabajo docente.*

*Como maestros, sabemos que entre los escombros de una escuela rota, en sus recovecos, podemos encontrar miradas de resistencia, compañeros que ofrecen oposición activa a una estructura escolar que pretende consolidar viejas prácticas normalizadoras y homogeneizantes y que es junto a ellos que podremos resignificar el espacio de la escuela, en el que vamos hilando nuestra identidad día a día (énfasis propio).*

El desarrollo precedente se sintetizó en la siguiente conclusión:



- .....● *Las condiciones de trabajo que se han enunciado, sumadas al carácter verticalista-burocrático del sistema educativo, determinan la devaluación del saber-docente y dejan en manos de expertos, con frecuencia alejados de la realidad del aula, la definición de las políticas educativas, la elaboración de teorías sobre la práctica docente y el diseño de reformas y documentos curriculares.*

El proceso de elaboración descrito fue socializado por Agustina Gallino y Hugo Lichtenzweig, integrantes del panel organizado por el Observatorio Nuestro Americano de Políticas Educativas sobre el tema “Condiciones laborales docentes: logros y desafíos”. Ambos miembros del Grupo hicieron público el estudio y análisis que veníamos realizando sobre la cuestión.

## **Formación inicial e identidad laboral docente**

---

En el marco de la discusión de la concepción de trabajo y de trabajador/trabajadora, analizamos las contradicciones y ausencias que caracterizan a la formación básica de los y las docentes. Para ello, retomamos nuestros debates y convocamos a un taller abierto a la comunidad, realizado el 7 de octubre, sobre “La formación actual de los maestros: problemas, desafíos, posibilidades”. Quienes participaron, docentes en actividad y jubilados, estudiantes de profesorado, integrantes del Departamento de Educación del CCC y personas interesadas en la cuestión educativa, conformaron tres grupos de trabajo en los que se consideró la problemática y luego, en reunión plenaria, se elaboraron conclusiones.

Elegimos la metodología de taller para posibilitar la amplia intervención de los presentes en el examen de las cuestiones que nos convocaban. Las conclusiones de los grupos presentaron coincidencias en la caracterización de la situación y en la proposición de acciones. El texto colectivo que sigue es producto de las discusiones hacia dentro del Grupo y de los aportes realizados por el taller.

## Problemas en la formación básica

- Una preocupación manifestada en las discusiones internas y en el taller se expresa en las relaciones contradictorias entre el “saber” y el “hacer”, en la desconexión entre los profesorados que comunican la teoría y las escuelas que muestran la práctica, en la distancia entre la formación conceptual y la formación para la enseñanza. Discutimos también la tendencia de los profesorados a abordar las cuestiones pedagógico-didácticas “en abstracto”, desgajadas de las problemáticas concretas del enseñar y el aprender. Retomando los aportes de las teorías dialécticas, consideramos que en la base de estos desencuentros se manifiesta la división social del trabajo expresada en la separación entre la actividad manual y la intelectual, situación vigente tanto en la sociedad como en los establecimientos educativos.

Como trabajadores de la educación, compartimos la idea de que la docencia es un trabajo que no se limita al conocimiento profundo y exhaustivo de las teorías, pero tampoco a una sucesión de acciones carentes de fundamentos explícitos o impuestos por las “modas pedagógicas de turno”<sup>5</sup>. Concluimos que es un hacer complejo, y por ello apasionante, que debe estar fundado y orientado por un saber.

Otra problemática que identificamos es la ausencia de criterios compartidos sobre cuestiones básicas para el trabajo docente: ¿qué es enseñar? ¿Qué es aprender? ¿Qué maestro se quiere formar? Formarlo, ¿cómo y para qué? La falta de respuestas compartidas que fundamenten la práctica es responsable, en gran medida, de las dificultades que enfrentan los enseñantes en el ejercicio de su profesión y un obstáculo para concretar los objetivos que propugna el sistema educativo.

Asimismo, advertimos la tendencia a basar la práctica pedagógica en construcciones teóricas correspondientes al ámbito de la investigación psicológica como lo son las teorías del aprendizaje que proveen información

---

5) El vacío producido por el olvido de los pensadores que dieron origen al movimiento de la Escuela Nueva y de los maestros que convirtieron sus postulados en proyectos pedagógicos se intentó cubrir con la difusión de teorías del aprendizaje travestidas en teorías de la enseñanza. La “cruzada anticonductista” condujo al nacimiento del “dogma constructivista” que, como señalaba Juan Delval, produjo una trivialización que genera confusiones respecto a la posición epistemológica propia del constructivismo. Esto determina, según el pensador sevillano, que los especialistas en educación hagan propuestas que intenten mejorar las prácticas de enseñanza apoyándose en los avances logrados por disciplinas cuyo objeto de estudio específico no es el hecho educativo (Delval, 2001: 353-359).

válida, pero parcial, pues no es de su incumbencia el abordaje de las múltiples variables que intervienen en el hecho pedagógico.

Al respecto, José Antonio Castorina, refiriéndose a la psicología genética, plantea que “no ha sido una teoría constituida con el objetivo de ser empleada en la tarea pedagógica, sino que fue elaborada con un propósito declaradamente epistemológico. El objetivo de Piaget y su escuela ha sido resolver problemas de algún modo tradicionales en la historia de la filosofía, pero enmarcados en una nueva perspectiva: la del mecanismo de formación de los conocimientos. [...] De ningún modo estuvo presente en la constitución de la teoría la idea de ser instrumentada directamente en la actividad pedagógica [...]. La complejidad del hecho educativo exige varios niveles de análisis y su subsecuente articulación. Es evidente que en el acto pedagógico están comprometidos aspectos institucionales y libidinales —además de los mecanismos cognoscitivos—, por lo que resulta ilegítima su reducción a una sola perspectiva por importante que sea” (Castorina et al., 1988: 17; énfasis propio).

Esta situación genera uno de los modos de enajenación del docente como trabajador, su desposesión de los medios de producción en el sentido de carecer de los conocimientos teóricos que deberían anclar el quehacer docente y asignarle la función de una acción social, culturalmente situada y políticamente orientada.

Suponer que la lectura de capítulos escritos por diversos expertos de las diferentes disciplinas vinculadas a lo educativo es suficiente para saber enseñar deja a un lado la discusión en torno a la función político-ideológica de la escuela y se la reemplaza por “mandatos pedagógicos”: “Hay que indagar los saberes previos”, “hay que organizar a los alumnos en pequeños grupos”, “hay aprendizaje cuando los estudiantes descubren los conocimientos por su propia actividad”. De esta forma, se omite en la capacitación inicial la reflexión en torno a la función político-ideológica de la escuela, lo que lleva a perder de vista la fundamentación de la tarea docente, entendida como práctica e intervención intencionada en la realidad social.

Al considerar las condiciones de trabajo en los profesorados, advertimos que la soledad y el aislamiento, característicos de la labor docente en general, alcanzan también a los profesores de educación superior, dando lugar a la fragmentación de los contenidos y a la ausencia de diálogo pedagógico entre docentes, lo que dificulta discutir y compartir criterios teóricos, integrar objetivos, enfoques, experiencias. La toma de decisiones en conjunto, así como el trabajo colectivo, son prácticas esporádicas no

*institucionalizadas, lo que las vuelve precarias, pues dependen de la voluntad y de las posibilidades objetivas de los profesores para reunirse en tiempos y espacios no reconocidos ni remunerados.*

*Lo señalado muestra las escasas posibilidades que tienen los futuros enseñantes para penetrar en la realidad escolar de un modo concreto, partiendo del contexto de la práctica y estableciendo una relación dialógica con la reflexión teórica. Un tema preocupante que no está presente en la formación es la complejidad de los vínculos entre institución escolar-familia-comunidad.*

*Otro ausente es la concepción del docente como trabajador. No existen en el profesorado suficientes espacios para el estudio y la discusión en torno a la identidad laboral de los enseñantes ni a la historia y funcionamiento de las organizaciones gremial-docentes. Las luchas de los educadores desde el último tercio del siglo XIX por sus derechos no son analizadas ni debatidas. En esta línea, tampoco se discute qué es y qué sucede con lo que el docente produce como trabajador a través de sus prácticas pedagógicas.*

*Así como no se recupera la lucha por los derechos conquistados y los aún pendientes, tampoco se recuperan los aportes de maestros autores de experiencias educativas innovadoras de las que dejaron testimonio en sus libros, que no son estudiadas o solo se las menciona desde un plano anecdótico, sin otorgarles el valor que en tanto experiencias concretas tienen para enriquecer el trabajo docente en la actualidad.*

*La falta de socialización del trabajo atenta contra la creatividad e intenta generar un modelo de docente pasivo con poca o nula iniciativa, que no se reconoce a sí mismo como productor de conocimientos válidos para la práctica pedagógica. Por el contrario, deviene en reproductor de lo propuesto por los especialistas. A su vez, los sucesivos cambios de los planes de estudio, que se elaboran sin la participación real de los docentes y estudiantes de profesorado contribuyen a la fragmentación del trabajo, convirtiendo a la formación de los nuevos maestros en una acumulación de saberes disociados entre sí.*

*A lo anterior, se suma el hecho de que en la gran mayoría de los casos los profesores a cargo de la capacitación de futuros enseñantes carecen de suficiente experiencia en el trabajo de aula, lo que los aleja de la realidad escolar para la que están capacitando. En relación con este punto, faltan en la formación inicial elementos que permitan a los estudiantes pensar y reflexionar sobre la realidad escolar de un modo concreto, partiendo del contexto de la práctica y en diálogo con la reflexión teórica.*

## Propuesta de soluciones

- .....● *Partiendo de las problemáticas expuestas, esbozamos algunas propuestas de transformación de la formación docente básica que agrupamos en torno a dos ejes: la dimensión política de la tarea de educar y la superación de la escisión teoría-práctica.*

*En cuanto al primer eje, consideramos imprescindible durante el período de formación institucionalizar espacios de discusión sobre la función político-ideológica de la escuela y la situación de los docentes en tanto trabajadores insertos en relaciones de producción capitalista, incluyendo asimismo el conocimiento de las luchas en defensa de la escuela pública y de sus derechos profesionales.*

*En cuanto a la superación del hiato entre teoría y práctica, consideramos que el centro de la formación debería ser el aula del nivel educativo para el que se capacita, de modo que los docentes en formación tengan la posibilidad de conocer y reflexionar sobre las escuelas en contextos reales y complejos, así como dialogar y trabajar en conjunto con los docentes del nivel correspondiente y con los profesores de la institución formadora. Del mismo modo, proponemos instalar espacios de producción teórica conjunta de docentes y estudiantes.*

*Es necesario también repensar la carrera docente para que habilite a los egresados de los institutos a desempeñarse como profesores en los cursos de formación de los nuevos enseñantes. Algunas experiencias realizadas en el ámbito capitalino demuestran el valor de la interacción entre quienes atraviesan su formación básica y aquellos que viven diariamente las vicisitudes del aula.*

*En cuanto a la elaboración y las modificaciones de los planes de estudio, tendrían que hacerse con la participación real y activa de estudiantes, maestros, profesores, graduados y especialistas. La efectivización de su participación permitiría cruzar miradas diversas sobre aciertos y carencias en la capacitación actual y acordar criterios respecto de qué se debe cambiar, por qué, para qué y cómo hacerlo. Los egresados jóvenes incorporados a la docencia constituyen un sector clave, ya que pueden aportar información relevante acerca de la distancia entre la capacitación recibida en los profesorados y las exigencias concretas de la práctica docente.*

## Otras palabras que construyen

---

### Participando en el Grupo

Finalmente, las integrantes del Grupo Melisa Correa, Gisela Brito y Liliana Capuano cerraron el año escribiendo sobre “las implicancias de su participación en el Grupo de Reflexión”. Tres textos de tres compañeras con diferentes tránsitos por el Grupo diseñan la realidad de la escuela de hoy y sus problemáticas. Pero, sobre todo, hablan de nosotros. De cómo se conformó el Grupo de Reflexión, de su porqué y su para qué; de la identidad del Grupo como tal.

Melisa describió con claridad lo que tal vez sea el “germen” de la conformación del Grupo, cuando caracterizó la situación actual de las escuelas y de los maestros en ellas:

.....● *Surgen nuevas preguntas, interrogantes que brotan como espacios de reflexión, esos que la institución educativa dificulta o impide con sus tiempos apesurados y su desmedida burocracia... Esas dificultades o impedimentos desencadenan la soledad que sufrimos los docentes en el aula; y de ahí la angustia y la desolación.*

Agregaba Liliana:

.....● *Justamente es eso lo que nos lleva a reunirnos, y no solo eso, sino también las ganas y la convicción de que algo puede cambiar y que nosotros, día a día, haremos algo en pos de ese objetivo. No estaremos solos si estamos entre nosotros, si nos tenemos mutuamente y también tenemos las experiencias que marcan un camino por el que estamos invitados a caminar. Para hacerlo solo basta con quererlo. El maestro debe trabajar en conjunto, en colectivo. Juntos es más fácil y enriquecedor pensar los avatares de la escuela, sus problemas y sus soluciones. Es en este sentido que no solo podemos, sino que debemos tomar las experiencias de maestros como Antón Makarenko, Célestin Freinet, Jesualdo Sosa, Olga y Leticia Cossetini, Luis F. Iglesias, Mario Lodi; para darles continuidad, para recrearlas. Porque esas experiencias nos pertenecen, son de todos y de cada uno de nosotros. Nos pertenecen y nos corresponden.*

Gisela confesaba que las reuniones de nuestro Grupo la llevaron a ratificar su elección profesional:

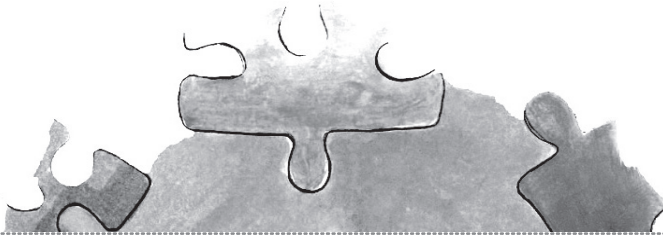
- .....● *El juntarnos a discutir y reflexionar nos ayuda a comprender por qué elegimos ser maestros, por qué estamos en la escuela, por qué creemos en ella como espacio de transformación y de construcción de una sociedad menos desigual... Lo que nos une es la necesidad de compartir experiencias propias y ajenas, la necesidad de pensar la escuela juntos, lo que no podemos hacer en su seno porque nos niegan los necesarios tiempos y espacios de reflexión.*

Lo planteado por las compañeras es lo que nos conformó como grupo. Tras dos años de trabajo comenzó a vislumbrarse un horizonte nuevo. Ese que Gisela percibió al reincorporarse tras algunos meses de ausencia y que expresó de este modo:

- .....● *Me parece muy valioso el hecho de que, como grupo, hayamos empezado a construir un lenguaje común, a construir una mirada compartida sobre la educación y sobre los docentes como trabajadores. Es que, tras tantas reuniones y discusiones, la mirada colectiva empieza a tener forma y color propios. Comenzamos a ver la realidad desde una misma lente que también posee los matices propios de cada uno de nosotros. Matices que enriquecen el debate y que ayudan a imaginar y a hacer del espacio-escuela un lugar intercultural de producción compartida de conocimiento.*

*Un lugar donde convivan las experiencias presentes y pasadas, para que nada se pierda y todo se transforme. Para rescatar del olvido a aquellos maestros que marcaron una senda. Para repensar la escuela y repensarnos. Para encontrarnos en la mirada del otro que nos ayuda a construir nuestra propia mirada y nuestra propia práctica. Para continuar adelante siempre, como lo expresó Liliana en su reflexión sobre la angustia. ¿Se puede? Por supuesto. No es sencillo, es caminar empantanándose para desandar y dejar huella.*

Y así continuaremos, en el esfuerzo por construir desde nuestro presente otro futuro, para el país, para la escuela.



## • 2011. DE GRUPO EN SÍ A GRUPO PARA SÍ

*¿Los problemas educativos que enfrentamos los docentes son de enseñanza o de aprendizaje? ¿Quién fracasa en el llamado fracaso escolar: el alumno, el docente, la escuela, el sistema educativo? ¿El fracaso del sistema no será su éxito? ¿Podemos hacernos responsables de todas las responsabilidades que nos asignan? ¿Es esperable todo lo que se espera de nuestro trabajo en las condiciones en las que se realiza? ¿Es el alumno un olvidado o un desconocido?*

Preguntas del Grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente

El entramado entre identidad laboral docente, formación inicial de los educadores y estructura verticalista-burocrática del sistema educativo, elaborado en 2010, precisó las implicancias de nuestro objetivo general: denunciar la existencia de un orden social y educativo injusto, clasista, jerárquico, fragmentado y antiigualitario, que dificulta el desarrollo de prácticas educativas emancipadoras en todos los niveles educativos.

Sentir que habíamos encontrado nuestro camino nos permitió, en 2011, incorporarnos plenamente al Departamento de Educación del CCC. En febrero presentamos nuestro plan de trabajo para el año que incluía la “situación problemática” de la que partíamos, el “foco” que iluminaría nuestro trabajo, así como los otros componentes requeridos: “núcleos problemáticos”, “objetivos”, “estrategia metodológica” y “actividades previstas”.

Acordamos que el foco consistiría en *analizar situaciones observables en la vida cotidiana del aula y de la escuela que considerásemos significativas por su carácter paradigmático, es decir, que no expresaran excepciones, sino aspectos representativos de la realidad escolar.* Las situaciones identificadas y caracterizadas se analizaban en función del saber y la experiencia docente de los miembros del Grupo, la lectura de los maestros que registraron por escrito sus proyectos y su ideario pedagógico, la consulta de bibliografía teórica.



Nuestro propósito radicaba en transitar de lo *concreto sensible* (la situación observada o vivida en la escuela y en el aula) a lo *concreto pensado* (su interpretación con el apoyo de las conceptualizaciones aportadas por las fuentes consultadas). Considerábamos que ese pasaje resultaba imprescindible para que la educación asumiera su finalidad: *conocer para comprender y comprender para transformar*.

Ratificamos, además, la decisión de que la práctica continuara siendo punto de partida para la construcción de conocimientos; de que la interacción entre empiria y teoría constituiría nuestra metodología y de que la acción recíproca entre sujeto y objeto sería nuestro enfoque epistemológico.

La observación de la vida cotidiana de la escuela, elegida como actividad central del Grupo, nos llevó a reconocer situaciones conflictivas que eran presentadas por escrito para facilitar su análisis en los encuentros.

## Observando la vida de la escuela

---

Daniela Imperatore detuvo su mirada en los grados de nivelación<sup>6</sup> existentes en escuelas públicas de la CABA, comenzando por el que tenía a su cargo, y advirtió que el primer desafío que planteaban consistía en garantizar la integración al establecimiento de ese “grado peculiar” formado por alumnos de distintas edades y niveles de conocimiento, para evitar que quedara segregado de la vida institucional por su organización y funcionamiento.

La compleja situación que enfrentaba Daniela, maestra novel, desmascaró cuestiones clave sobre la estructura funcional de la escuela y la planificación de la enseñanza y el aprendizaje, que hasta ese momento ella cuestionaba desde lo discursivo, pero que se le presentaron de manera palpable y concreta en su carácter de maestra niveladora.

---

6) Programa de la Dirección de Inclusión Escolar de la CABA para chicos que han abandonado la escuela y vuelven a ella o que, siendo mayores de 6 años, ingresan por primera vez. Deben funcionar como un grado más de la escuela y tienen como objetivo integrar a los chicos a la institución escolar; nivelarlos, para que puedan, en el menor tiempo posible, insertarse en el grado que les corresponde de acuerdo con su edad.

Se preguntaba: ¿quién o qué era lo que debía adaptarse? ¿Y adaptarse a qué o a quién: los chicos a la escuela o la escuela a los chicos? La opción no le provocaba dudas, si los niños a nivelar provenían de realidades sociales cuya especificidad era poco conocida en los establecimientos educativos, la respuesta resultaba obvia, pero, entonces, ¿cómo hacerlo?

Por tratarse de situaciones excepcionales, requerían dispositivos nuevos, pero ¿cuáles eran estos? ¿Cuáles eran los mejores modos de concretar su integración a la “vida normal” de una “escuela normal”? ¿A qué llamamos “escuela normal” y “vida normal de y en la escuela”? ¿Los demás niños y niñas que cumplen su escolaridad en grados comunes están integrados a la escuela y a su vida “normal”? ¿De qué manera? ¿En qué medida la estructura organizativa de la escuela es funcional a las necesidades de los chicos de hoy? ¿Cuánto de esa estructura está ya inserta en nuestras matrices de pensamiento sobre lo que es y lo que debe ser la escuela? ¿Qué deberían aprender los alumnos y cómo hacerlo? Daniela planteaba:

.....● *Nuestra historia escolar y la larga trayectoria de la institución escuela hacen que su organización se nos presente como natural e inamovible, a pesar de que en muchos aspectos haya quedado detenida en el tiempo. Lo mismo sucede con la división arbitraria del conocimiento en áreas como aún hoy lo exigen los diseños curriculares.*

*Estas formas de organización, como tantas otras, no se problematizan en los pocos espacios de discusión docente que existen. Y están tan arraigadas en nuestras mentes que ante su mínimo corrimiento se tilda a la situación de “excepcional”, “inesperada”, “irregular”.*

*Tanto es así que el propio sistema educativo crea programas y dispositivos especiales destinados a subsanar las “anormalidades” que él mismo genera, lo que desbarata años y años de supuesta normalidad y de orden. Situaciones que no hacen otra cosa que demostrarle al sistema que su estructura no es tan sólida como él cree y que, por el contrario, presenta cada vez más fisuras.*

*Pero derribar la gran maquinaria homogeneizadora no es tarea de un día. Primero deberíamos hacerlo en nuestras mentes abriendo la discusión para pasar luego al análisis de los cambios concretos y a su conversión en acciones. Comencemos entonces ya con este arduo y hermoso trabajo de hormiga que implica nada más y nada menos que repensar la escuela toda.*

Pablo Frisch, profesor en escuelas medias públicas de la CABA e integrado al Grupo en 2011, observó e interpretó el comportamiento de sus alumnos de Filosofía, asignatura de 4º año, en una situación de evaluación. El desarrollo de la materia transcurría sin dificultades por la buena aceptación de los jóvenes a la propuesta docente de abordar la filosofía como una interrogación esencialmente humana en torno a cuestiones como la muerte, el amor, la religión, el sentido de la existencia, que busca respuestas en lo más profundo del propio pensamiento. Pablo explicaba:

.....● *El problema se manifestó con la segunda unidad del programa, cuyo eje era el pasaje de una interpretación mítico-religiosa del mundo a las primeras respuestas centradas en el uso de la razón, la reflexión y el análisis. Tanto la propuesta didáctica como el modo de evaluación consistían en un debate entre los estudiantes, en el que cada equipo asumía la posición de un filósofo presocrático sobre el “principio constitutivo del mundo”, tema trabajado en pequeños grupos, interpretando, analizando y reconstruyendo, con el apoyo permanente del docente, la doctrina filosófica de un pensador en particular. Sin embargo, llegado el momento del primer debate, los estudiantes no quisieron realizarlo, aduciendo en todos los casos que había faltado el compañero “que tenía las hojas”. Interpreté esa situación suponiendo que, en función de una determinada matriz de aprendizaje, no se sentían preparados aún para realizar la actividad, por lo que les solicité que propusieran otra modalidad de evaluación. Ante la falta de respuesta, nos decidimos por una de formato tradicional: la prueba escrita.*

*Llegado el día de la prueba, veinte de los veintisiete estudiantes entregaron su hoja en blanco. Totalmente desconcertado, en la clase siguiente les solicité un escrito individual y anónimo sobre lo que había sucedido con la evaluación, a partir de una serie de preguntas que recorrían la responsabilidad del docente, la del curso en general y la de cada estudiante en particular. Las respuestas de los pibes me sorprendieron: respecto del fracaso del debate, la mayoría reconoció que le daba vergüenza hablar frente al resto del curso en una instancia más formal que el diálogo en clase con el profesor. Respecto de la evaluación, reconocieron que no habían estudiado “de panchos” y que muchos habían entregado en blanco para “hacerse los fachers”, aun sabiendo que habrían podido responder las preguntas. También me comentaron que esa misma semana había*

*ocurrido una situación similar con la profesora de Economía: “Fue muy raro ver que la profe no sabía qué hacer”, dijeron algunos. Finalmente, la propuesta casi unánime fue la realización de un trabajo práctico –aparentemente, única modalidad de evaluación implementada en esa escuela– con pautas que expliqué y entregué por escrito. La mayoría cumplió con la presentación del trabajo.*

*Mis conclusiones son que en clase prestan atención, sobre todo cuando la dinámica está centrada en una exposición dialogada; ahí se originan debates interesantes. Observo que les cuesta mucho trabajar de manera autónoma, tanto en grupo como individualmente. Ahí radica el problema, porque generalmente propongo actividades que requieren niveles de análisis y reflexión de creciente complejidad. Pienso que mis expectativas superan sus posibilidades... Claramente, observo que debo aguzar el ingenio didáctico.*

*Asumo mi responsabilidad como docente en el sentido de que no pude plantear una actividad de evaluación accesible a los alumnos en ese momento de la cursada. Tampoco había percibido algunas de las situaciones que luego manifestaron por escrito. Creo que, asimismo, existe una enorme responsabilidad institucional, ya que a los alumnos se les están garantizando desde el proyecto educativo nacional derechos sociales importantísimos, pero no precisamente el derecho a la educación, y entonces, involuntariamente, seguimos reproduciendo las desigualdades que se intentan reducir. Los alumnos no están aprendiendo en el resto de las materias y la mayoría de los profesores responden bajando las expectativas de logro, como si fuera un problema de los pibes. Los compañeros a los que consulto suelen decirme: “No te gastes porque no les da”. Pienso que la peor solución sería resignarme a bajar las expectativas porque a estos muchachos sí “les da”, son muy creativos y tienen un enorme potencial de pensamiento crítico. La cuestión es que lo estamos desaprovechando pedagógicamente.*

Por su parte, Maia Reisin comentó por escrito que ante la dificultad para concurrir regularmente a los encuentros del Grupo decidió ponerse al día con sus producciones y leerlas todas juntas, pero deteniéndose en lo particular de cada una, lo que la llevó a pensar en su práctica, a identificarse, a angustiarse, a sonreírse y, por fin, a encontrar que lo común en lo diverso se expresaba en las distintas formas posibles de abordar un mismo objeto de estudio: la reflexión

sobre la práctica docente. Mencionó, asimismo, los sucesivos intentos del Grupo para abordarla: analizar secuencias, realizar relatos catárticos y presentar experiencias de todo tipo, anclando la atención en las imágenes más potentes de cada situación real, y lo ejemplificó con la de los veinte estudiantes entregando la hoja de evaluación en blanco, comentada por Pablo Frisch.

Al respecto, Maia señaló que centrarse en una imagen que condense el sentido de la situación favorece el difícil tránsito de lo concreto sensible a lo concreto pensado, siempre que no nos detengamos en ella sino que profundicemos la mirada con el aporte del análisis conceptual de la cuestión. Este planteo evidenció que era tiempo de incorporar bibliografía coherente con el camino que nos proponíamos recorrer y tuvimos dos encuentros providenciales.

La investigadora mexicana Elsie Rockwell y su "De huellas, bardas y veredas. Una historia cotidiana en la escuela" (1997) y la enorme experiencia pedagógica de nuestra Olga Cossettini (1942), sostenida durante quince años en la Escuela N° 69 Dr. Gabriel Carrasco de Rosario.

Rockwell nos reveló la necesidad de abordar el mundo escolar no desde un modelo teórico prescriptivo que sesgue su análisis, sino a partir de un trabajo de campo que oriente el pasaje de la experiencia sensorial, característica de lo cotidiano, a la generalización propia de la interpretación conceptual. Su lectura profundizó nuestra comprensión de situaciones conflictivas paradigmáticas tan instaladas en las instituciones educativas que terminan naturalizándose, entre otras:

- Problemas emergentes de las matrices de aprendizaje que condicionan la respuesta de los alumnos a propuestas pedagógico-didácticas de maestros y profesores que pretenden transitar caminos no trillados.
- Perduración de modalidades de enseñanza y aprendizaje que enajenan a docentes y alumnos porque vacían de sentido la actividad escolar y acrecientan la disociación entre la vida y la escuela.
- Necesidad de repensar la escuela como un todo ante la supervivencia de modalidades organizativas y funcionales contradictorias con las reclamadas por los nuevos enfoques de la enseñanza.
- Dificultad para cumplir los objetivos de los programas compensatorios (grados de nivelación, grados de aceleración) por su insuficiente inserción en la vida cotidiana de la escuela, producto, a su

vez, de la ausencia de proyectos institucionales elaborados cooperativamente por la comunidad educativa de cada establecimiento.

- Vaciamiento de la función pedagógica del denominado “personal de conducción”, que posterga su apoyo, acompañamiento y supervisión del trabajo docente atrapado por las tareas burocráticas y las reuniones extraescuela.
- Vigencia formal del derecho social a la educación, que facilita el ingreso y el tránsito por el sistema, pero no asegura niveles críticos de aprendizaje que habiliten para conocer, comprender y actuar solidariamente en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

## Descubriendo un nuevo foco

---

Por su parte, la lectura de Olga Cossetini puso en crisis las reflexiones realizadas durante la primera mitad de 2011 e hizo virar el foco inicialmente elegido y pasar del análisis de situaciones alienantes al de prácticas docentes caracterizadas por su intencionalidad contrahegemónica.

Fue Daniela Imperatore quien anunció otra lectura posible del cotidiano escolar con su escrito “Solo se trata de salir, solo se trata de vivir”, inspirado en el plan de trabajo que Olga Cossetini propuso en su libro *La escuela viva*, el cual fundamentaba en la siguiente concepción:

- .....● *[La escuela] cuenta, en general, con dos medios donde los valores se hacen realizables: lo que llamamos contorno natural, barrio, lugar, paraje, donde es posible verificar las primeras valoraciones científicas y estéticas; y el mundo o medio social donde se realizan las formas de la conducta o valores éticos... La escuela está obligada a contar, fundamentalmente, con estos dos medios para cumplir con su finalidad educadora (Cossetini, 1942: 19).*

La inteligente lectura de Daniela de los principios y las acciones formulados en *La escuela viva* le permitieron comprender:

- .....● *Al final solo se trataba de salir, de ir afuera, a la vida... Leyendo el plan de trabajo de Olga comprendí que todo lo que hay que hacer en la*

escuela es justamente salir de ella. Expandir sus paredes, romper el artificio que la hizo nacer para institucionalizar y generalizar la enseñanza. Pero al crear escuelas para que la educación llegara a todos y todas, no se sabía o no se esperaba que su organización transformara el bello acto de enseñar y aprender en un mecanismo ficticio que se nutre a sí mismo separándose día a día de la vida que le dio origen y que lo rodea.

Las escuelas cooptan a niños y maestros para trasladarlos a una realidad paralela a la que viven fuera de ellas. Así logran volver todo más pantanoso y confuso. Los niños y niñas que ignoran el sentido de lo que hacen día a día en las aulas terminan por adaptarse a esa realidad que les dicta cómo comportarse, cómo hablar y escribir para lograr un exitoso tránsito a otra realidad paralela: el nivel educativo siguiente. Los docentes, por su parte, se queman las pestañas dilucidando cuál es la mejor manera de enseñar tales y cuales contenidos, para generar interés por la tarea, para que se porten bien, para que cumplan con lo que se les exige, para que estén contentos en las aulas.

El artificio de la escuela hace que perdamos de vista el fin último de nuestra tarea docente: generar sujetos autónomos y críticos. En otras palabras, personas que sepan ver su realidad, entenderla en su complejidad y aprender a transformarla. ¿Es posible lograrlo reemplazando la vida por contenidos artificiosos? ¿Por qué aprender de un manual las partes de una planta, si podemos sembrarla y seguir su crecimiento en vivo y en directo? Por supuesto que es necesario un momento posterior de conceptualización de las observaciones para pasar de lo vivido a lo pensado, pero sin saltar la obligatoriedad del primer paso... Hacer nuestro el sintagma de Olga Cossetini "la escuela viva" y la confesión de Luis Iglesias quien, refiriéndose a la experiencia compartida con sus alumnos, afirmaba: "Yo no les enseñé nada, viví con ellos".

Creo que hemos derribado el primer ladrillo de una enorme pared que impide el paso de la luz que ilumine nuestra tarea docente. A fuerza de pico y pala, seguiremos derribándola poco a poco, paso a paso, como lo hicieron quienes nos antecedieron; sabiendo que si bien aparecerán quienes vuelvan a levantarla, también estarán los dispuestos a continuar la demolición ¡Sigamos derribándola siempre!

El escrito de Daniela, producto individual de la construcción colectiva que veníamos realizando, reorientó el trabajo del Grupo y

asumimos como nuevo foco la *escritura y análisis de prácticas docentes de carácter emancipador* con el propósito de iniciar el camino que desembocara en la respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Es posible en la actualidad una práctica pedagógica emancipadora en la escuela pública?
- ¿En qué se diferenciaría de una práctica que enajena a docentes y alumnos?
- ¿Qué condiciones son necesarias para que se produzca?
- ¿Qué circunstancias la impiden o dificultan?

## En camino

---

Esta nueva perspectiva comenzó a gestarse a principios del año 2011, cuando comparamos formas tradicionales de alfabetización inicial de raigambre conductista, aún vigentes en nuestras escuelas, con las modalidades desarrolladas, a partir de la década del treinta, por los maestros Cossettini, Iglesias, Lodi y Sujomlinski, fundadas en principios que mucho más adelante integrarían la denominada pedagogía constructivista<sup>7</sup>.

Acordamos partir del relato de proyectos y experiencias de aula de los miembros del Grupo cuyo autor considerara expresivos de una educación emancipadora, para convertirlos en objeto de análisis en nuestros encuentros, tratando de fundamentar colectivamente por qué era posible asignarles ese carácter. El enfoque elegido respondió a nuestra metodología de trabajo: *acción-reflexión-transformación de la acción*. En consecuencia, no comenzamos desde una definición de prácticas pedagógicas emancipadoras ya elaborada, sino que resolvimos ir construyéndola en el devenir del proceso grupal.

Uno de los primeros aportes al respecto fue de Pablo Frisch, quien, desde la pregunta “¿es posible una práctica pedagógica emancipadora en la escuela pública?”, empezó a devanar la enredada madeja que habíamos convertido en objeto de estudio. Sobre su

---

7) Ver Iglesias (1987: 15-19).



experiencia docente, esbozó las primeras aproximaciones grupales a la cuestión:

- *Una práctica pedagógica emancipadora es una práctica social compleja que tiene lugar todos los días en muchas aulas de la escuela pública. Consiste en la construcción colectiva de un espacio áulico en el que estudiantes y docentes tienen la posibilidad de reflexionar, en un clima ameno, cordial y convocante, acerca de los múltiples determinantes que influyen en sus condiciones materiales de existencia, como así también sobre las potencialidades y limitaciones que presenta esa realidad concreta con miras a su superación.*

*Procesos de construcción de conocimientos de este tipo, con potencial transformador, son impulsados en muchas escuelas desde una multiplicidad de enfoques teóricos, disciplinarios, pedagógicos y didácticos por maestros y profesores. En muchos casos, se trata de iniciativas individuales que son diseñadas, impulsadas y sostenidas a pulmón por docentes con una enorme vocación por la enseñanza y profundamente comprometidos con el tiempo histórico en el que viven. Hablamos entonces de una práctica pedagógica emancipadora que tiene lugar en la escuela pública, independientemente de –y en algunos casos a pesar de– la propia escuela pública. Se trata, en pocas palabras, de una serie de iniciativas individuales cuyo efecto transformador es difícil estimar.*

*Existe también otro tipo de prácticas pedagógicas emancipadoras, que se distinguen de las anteriores por desarrollarse en el marco de un proyecto institucional político y pedagógico, construido, sostenido y articulado por equipos directivos y docentes que, con el tiempo, comienzan a constituirse en un colectivo. Dichas prácticas pueden remitir, en principio, a un grupo de enseñantes con afinidades políticas, ideológicas y pedagógicas que se proponen la tarea de comenzar a trabajar en equipo compartiendo ideas, socializando experiencias, planificando actividades interdisciplinarias y, sobre todo, articulando esfuerzos. Se trata de un emprendimiento profundamente militante que suele encontrar resistencias institucionales por parte de otros docentes y/o de equipos de conducción comprometidos con proyectos ligados a una pedagogía reproductora, enajenada y domesticadora. Ahora bien, la conformación de un equipo directivo que se identifica fuertemente con ese tipo de iniciativas contrahegemónicas, por sentir las como propias, abre la perspectiva de una práctica educativa emancipadora que profundiza su capacidad transformadora.*

*Entre los obstáculos que dificultan la construcción de proyectos institucionales emancipadores se encuentra el régimen de trabajo docente que, en el nivel medio, está fuertemente marcado por la acumulación de horas cátedra, diseminadas en diversas instituciones educativas a lo largo y ancho de la Ciudad. Es difícil en este marco conocer el proyecto institucional de cada una de las escuelas en las que trabajamos –si es que existe en los términos aquí esbozados– y, sobre todo, disponer de tiempo para interactuar con nuestros compañeros e intercambiar ideas, experiencias, reflexiones y proyectos con ellos.*

*Finalmente, nuestro sistema de formación docente constituye otro obstáculo para iniciativas de este tipo. Por un lado, continúa promoviendo una didáctica de la enseñanza arraigada en el paradigma de la transmisión, y por el otro, presenta como modelo prácticas de la enseñanza de carácter individual, centradas, en el mejor de los casos, en la idea de la autonomía docente. Si bien el espacio áulico constituye el único ámbito real de transformación educativa, ella no adquiere un carácter realmente emancipador si no es parte de un proyecto colectivo más amplio.*

*Aun frente a todos estos obstáculos –y otros tantos no mencionados en este texto–, tengo la suerte de trabajar en algunas escuelas en las que existe un proyecto institucional claro con el que acuerdo y en cuyo marco mis prácticas pedagógicas se ven potenciadas en virtud del trabajo en equipo con mis pares. Por supuesto, suelen presentarse resistencias en docentes que no acuerdan con el proyecto de una educación reflexiva, emancipadora y liberadora, que continúan abogando por un retorno a la escuela tradicional, con su saber enciclopédico, su lógica de transmisión bancaria y, sobre todo, con estudiantes disciplinados y dóciles. Los proyectos institucionales se construyen, en última instancia, en el marco del desarrollo de relaciones de fuerza. En algunas escuelas, somos mayoría y avanzamos; en otras, nos toca ser minoría y resistimos. La clave está en que nos juntemos.*

## **Mesa debate**

---

La coincidencia del Grupo con los planteos de Pablo Frisch determinó que comenzáramos a buscar en nuestra historia docente experiencias superadoras de la ajenidad que caracteriza a la enseñanza escolar cuando, al escindirse de la vida, se vacía de sentido.

El producto de este rastreo, compartido y discutido con los compañeros, dio origen a la mesa debate realizada el 25 de noviembre de 2011 en el Centro Cultural, encuadrada en nuestro objetivo: *difundir el producto de las reflexiones sobre las prácticas que desarrollamos en el aula y, en particular, los trabajos realizados que permiten a los alumnos ser más autónomos, reflexivos, libres.*

Liliana Capuano, una de las expositoras, reconstruyó su experiencia como directora del Jardín Maternal N° 5 D.E. 20, ubicado en el Barrio General Belgrano, o Ciudad Oculta, basada en la activa participación de todos los integrantes de la comunidad escolar y el fuerte lazo creado con los habitantes del barrio. A su vez, Hugo Lichtenzeig retomó el eje de su vida docente: la experiencia desarrollada durante veinte años como maestro de grado en la Escuela N° 18 D.E. 6, durante la que se creó la Cooperativa Escolar Manzana Podrida.

Por su parte, Pablo Frisch centró su intervención en el carácter colectivo que supone un proyecto educativo orientado hacia prácticas pedagógicas emancipadoras y lo ejemplificó con el cortometraje sobre “La noche de los lápices” realizado por estudiantes de 3° año de la Escuela Media Federico García Lorca. Además de Pablo, intervinieron alumnos del establecimiento, quienes se refirieron al significado de su participación en la actividad.

Daniela Imperatore expuso su experiencia como maestra niveladora presentada anteriormente, y Horacio Cárdenas, maestro de grado en la Escuela N° 15 D.E. 13, del Barrio Samoré, Villa Lugano, relató una propuesta didáctica para el área de Ciencias Naturales basada en el proyecto pedagógico Museo del Aula<sup>8</sup>, desarrollado por el maestro Luis F. Iglesias en la Escuela Rural Unitaria N° 11 de Tristán Suárez, provincia de Buenos Aires.

Finalizadas las presentaciones de los panelistas, Gisela Brito y Maia Reisin identificaron algunas líneas de análisis que fueron discutidas posteriormente en el seno del Grupo. Ello permitió advertir, por un lado, obstáculos a superar y, por otro, notas distintivas de lo que serían prácticas pedagógicas emancipadoras en el aula. Entre los obstáculos destacaron:

---

8) Para más información, consultar Iglesias (1995: Capítulo X) y Cárdenas (2013b).

- .....● *La escisión entre teoría y práctica, rasgo característico del sistema educativo en todos sus niveles, que contribuye a ocultar el sentido político y el potencial transformador de la educación. Los docentes, en muchos casos, no llegamos a percibir que nuestras prácticas, al igual que las del resto de los asalariados, reproducen las condiciones de enajenación propias del sistema de dominación capitalista.*

*En este contexto, identificamos entre las condiciones que enajenan al trabajador docente: el carácter individual-aislado del desempeño profesional; la división jerárquica entre enseñantes, por un lado, y funcionarios políticos y especialistas, por el otro; la función asignada a estos últimos (pensar y decidir), que choca con lo que se espera de los educadores; la ejecución de los lineamientos políticos, los marcos teóricos, los diseños curriculares, las propuestas didácticas, elaboradas sin su participación real, a lo que se suma la falta de espacios institucionales sistemáticos de análisis y reflexión institucional sobre el trabajo cotidiano.*

*En medio de estas circunstancias, el malestar escolar es una realidad observable. Docentes y alumnos pasan sus días en la escuela desbordados por los plazos establecidos desde los cargos jerárquicos, realizando tareas y enseñando contenidos a ritmo vertiginoso, con el agravante de que, al no comprender su sentido y su función, los implementan porque se supone que es lo hay que hacer en la escuela.*

*Asimismo, como contrapunto a las experiencias relatadas, en el ámbito escolar se "viven" sensaciones de soledad y aislamiento. "Cada maestrillo con su librillo" es un viejo dicho que expresa el individualismo con que se encara la tarea docente. La falta de espacios concretos de aprendizaje y de trabajo colectivo, materializados en reuniones, observación de clases de colegas, planificaciones conjuntas, discusión de los vínculos con las familias y con el barrio, profundiza la fragmentación y la lógica del individualismo imperante entre los integrantes de la comunidad educativa.*

*Frente a estos aspectos negativos, las experiencias que consideramos emancipadoras se caracterizan por la búsqueda de sentido de la tarea educativa, sentido vinculado a la conciencia crítica, condición necesaria para el análisis reflexivo sobre los efectos que la enseñanza y el aprendizaje tienen sobre la lectura de la realidad llevada a cabo en conjunto por docentes y alumnos. Precisamente, los relatos de aula considerados en el Grupo tienen en común la explicitación consciente del sentido de la tarea cotidiana para sus artífices.*

Muestran también una práctica educativa fundada en el trabajo cooperativo en el seno de la escuela como totalidad o entre algunos de sus integrantes; el fortalecimiento del vínculo con las familias y su participación en las tareas desarrolladas en la institución; el estímulo a la autonomía de los alumnos, no solo en el plano del aprendizaje, sino también en la organización de la convivencia; la producción colectiva de conocimiento; la superación de la distancia y, aun la oposición, entre la realidad y la vida escolar. La disociación entre aprender en la vida y hacerlo en la escuela llevó a una de las integrantes del Grupo a plantear: "El acto de enseñar y aprender se vuelve cada vez más extraño a los sujetos que participan en él y por ello la tarea escolar se vuelve tediosa e incomprensible para docentes y alumnos. ¿Qué hacemos en la escuela? ¿Qué es lo que nos proponemos que los chicos aprendan cuando les enseñamos —por citar un ejemplo— las fracciones o las propiedades de los materiales? ¿Hacia dónde pretendemos llegar con nuestra enseñanza?".

Plantearse estas preguntas implica iniciar el camino hacia una práctica escolar emancipadora como lo demuestran los relatos presentados por los integrantes de la mesa-debate.

Estas primeras aproximaciones a la conceptualización de "prácticas emancipadoras" válidas para todos los niveles educativos tienen en común la necesidad de partir de la realidad para observarla, interrogarla, analizarla y sintetizarla, descomponerla en sus partes e identificar los nexos internos y las conexiones con otros fenómenos y procesos. Y consideramos que son prácticas contrahegemónicas porque permiten a docentes y alumnos pasar de lo concreto sensible a lo concreto pensado y hacer explícito lo que es visible pero no evidente. En términos freireanos, promueven el tránsito de la lectura ingenua a la lectura crítica del mundo.

La materialización de una práctica pedagógica emancipadora exige la intervención del Estado a través de la formulación de políticas que trasciendan los objetivos retóricos y creen las condiciones concretas de su factibilidad.

## Otras palabras que construyen

---

### Proyecto: Museo del Aula

El maestro Horacio Cárdenas invitó a los niños a llevar al aula seres vivos u objetos de la naturaleza que suscitaran su interés por “estudiarlos”. Durante 2010 desfilaron por 5° grado A de la Escuela N° 15 D.E. 13 colgantes con incrustaciones, amatistas, trozos de mármol, jilgueros, plantas de cactus, de aloe vera, grillos, tortugas, hojas de coca, frutos de mburucuyá, lagartos, mojarra, arañas, mariposas, conejos, un cangrejo disecado, caracoles de mar, rama de olivo con aceitunas, plantas sensitivas, láminas, recortes periodísticos, fotografías de formaciones geológicas, de la selva amazónica, del sistema solar. Cada elemento convocaba a un tema: el colgante, a los cristales: origen, características, usos; los seres vivos, a su clasificación, estructura, adaptaciones, reproducción, etc. Cárdenas comentaba el plan de trabajo:

*Nuestras charlas de las primeras horas abren las puertas de un museo ambulante y bullicioso, impredecible circo criollo de historia natural. Están organizadas en torno a seres vivos, en vivo y en directo, o a objetos particulares de la naturaleza. Empezamos por una conversación, donde guiamos la observación y proponemos relaciones. Miramos, comentamos, preguntamos, vinculando el pequeño detalle con el universo mayor. Luego los chicos realizan informes, breves producciones personales escritas en sus cuadernos a partir de lo charlado, destacando lo más interesante, lo que les llamó la atención, algo que aprendieron, cualquier cosa que merezca ser contada o guardada en la memoria escrita. Todo sirve para, al escribir, reorganizar el pensamiento y producir nuevos conocimientos.*

### Secuencia de actividades

- Se anotan en la cartelera del aula los voluntarios que se comprometen a llevar algo para el Museo.
- En torno al objeto se desarrolla una charla. El maestro cuenta, muestra, explica y relaciona; los chicos observan, escuchan, preguntan, comentan y apuntan.

- Cada uno escribe un informe personal sobre lo que desee destacar. Puede incluir gráficos, ilustraciones y reflexiones personales. Usan los pensamientos surgidos durante la charla y los esquemáticos apuntes del pizarrón.
- Revisan su propio informe y lo comparten con el compañero de banco, para enriquecer mutuamente sus trabajos y verificar que se entienda lo que se quiere comunicar.
- Se lo llevan a casa para completarlo, decorarlo; agregar actividades originales, juegos, humor, creados a partir de contenidos de informes anteriores o de nuevas ideas.
- Entregan el informe y lo anotan en la planilla de autocontrol tildando el casillero correspondiente.
- El maestro, luego de la lectura de los informes, realiza algunas devoluciones colectivas señalando aciertos, comentando errores o resolviendo actividades propuestas en los trabajos. Esta sección de la clase se llama "Miren qué buena idea" o mejor dicho "Miren qué interesante".
- Cada cierta cantidad de clases, realizan trabajos prácticos grupales. El primero consiste en formar grupos de cuatro integrantes que hacen un listado de los temas vistos. Elegido el que más interesó, los cuatro se ponen de acuerdo para producir un único escrito, que luego, junto con los trabajos de los demás grupos, formarán parte de un libro que se entrega a otros grados y se incorpora a la biblioteca de la escuela.

### **Conclusiones: ¿qué trabajamos cuando trabajamos en el Museo del Aula?**

- Aprendemos a mirar mejor el mundo, por los dos caminos esenciales: leyéndolo y escribiéndolo.
- "Leer el mundo" significa mirarlo, olerlo, tocarlo, percibirlo para así pensarlo y analizar, por ejemplo, las relaciones entre estructura y función (la mandíbula del tigre le sirve para comer carne; la anatomía de la tortuga terrestre le impide ser cazadora; la disposición de los electrones en los metales permite la conductividad; las jerarquías del ejército regular hablan de su funcionamiento); o la vieja pregunta filosófica de la unidad en la diversidad: ¿qué tienen en común un pato y un rinoceronte? ¿Qué tienen de diferente?

¿Por qué el clavel del aire y el ombú son parte de lo mismo (el reino de las “plantas”) siendo tan distintos a la vista?

- Al escribir sobre lo analizado, la visión cambia. Escribir es una manera de ordenar y reordenar el pensamiento, es una actividad que promueve conocimiento.
- Vagabundeamos sobre lo obvio, revisitando lo cotidiano, para hacer explícito lo visible pero no evidente.
- Ejercitamos la escritura y la explicación, y reflexionamos sobre ella, poniéndonos en el lugar de lectores y correctores, cuando compartimos trabajos o escribimos para divulgarlos.
- Fomentamos la creatividad colectiva.

### Otros caminos son posibles

Daniela Imperatore comenzó su último escrito del año 2011 comparando palabras de Perla Zelmanovich en su artículo “Contra el desamparo” con expresiones de una capacitadora del programa de nivelación.

- .....● *Tal vez nos frustramos si no aprenden cuánto es 2+2. Pero si logramos llegar a ellos con un buen relato, si logramos encender la chispa de su curiosidad, si logramos que puedan avizorar que hay otros mundos posibles, sabremos que esos niños tendrán más chances de “crecer en la cultura” y, tal vez así, conquistar el 2+2 (Zelmanovich en Dussel y Finocchio, 2003).*

Mientras Zelmanovich sostenía lo citado arriba, la capacitadora, por su parte, recomendaba que, si los docentes no lograban el ingreso de los niños y las niñas a un secundario, buscaran que fueran a algún centro de capacitación para que al menos tuvieran un oficio.

Ante este desencuentro sobre la función de un programa compensatorio, Daniela se preguntó:

- .....● *¿Por qué “al menos”? ¿Por qué apelar a lo mínimo y no a lo máximo? Entiendo lo complejo de trabajar en determinados contextos y con determinadas comunidades, pero cuando esas situaciones “excepcionales” se multiplican dentro y fuera del sistema educativo es porque esa realidad se impone.*

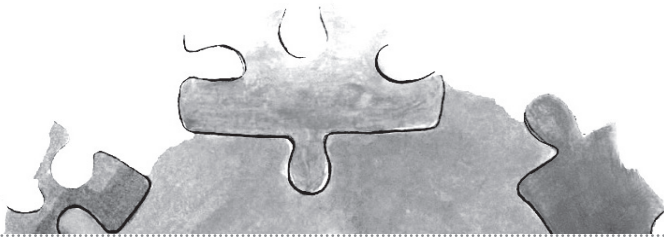


*Una vez más me encuentro preguntándome: ¿qué responsabilidad tiene la estructura escolar actual en estos “fracasos escolares”, en estos “al menos”? ¿Cuánto de todo esto lo generamos los adultos que trabajamos en el sistema educativo, enquistados y empantanados en nuestra realidad escolar cotidiana? Me refiero a la realidad de tiempos, de organización espacial y de contenidos, de delimitación de responsabilidades y tareas, de cuál es la función del docente, de los directivos y de cada uno de los que trabajan en la institución.*

*¿Por qué nadie se pregunta, al menos explícitamente, qué se puede hacer para solucionar de fondo la cuestión y no solo de momento? Creo que mucho depende desde dónde se analice el problema: si es meramente social y está por fuera de la escuela, entonces no nos queda nada más que tapar baches; si el problema es intrínseco, entonces debemos cambiar nosotros.*

*En otras palabras, de lo que se trata es de poder vislumbrar en esta coyuntura qué cuestiones atañen a la escuela en sí misma y qué cosas quedan fuera del alcance del sistema educativo. ¿Puede el sistema educativo terminar con la pobreza, el hambre, la falta de trabajo, la emergencia habitacional, la violencia, la droga? Seguramente que no y tampoco creo que esa sea su función. Ahora bien, ¿son la pobreza, el hambre, la falta de trabajo causas principales y determinantes de que nuestros pibes “fracasen”? ¿O hay algo más para pensar y revisar?*

*En caso de ver el problema como algo externo al sistema educativo, la escuela debería de todas formas considerar la posibilidad de, al menos, cuestionarse algunas cosas por esto de que la escuela debe acercarse a la vida cotidiana, debe estar íntimamente relacionada con ella para cobrar sentido.*



## • 2012. CONSOLIDACIÓN DEL QUÉ Y DEL CÓMO

*Ninguna de nuestras innovaciones tiene su origen en una idea a priori que se trata de hacer pasar a los hechos, sino que hemos adaptado los instrumentos antiguos y forjado y perfeccionado los nuevos en el propio trabajo día a día.*

Célestin Freinet

El camino transitado desde 2009 hasta fines de 2011 permitió al Grupo iniciar una etapa caracterizada por la estabilidad de su objeto de estudio y de la metodología utilizada para su abordaje. El foco del plan de trabajo para 2012 planteó tres interrogantes que mantienen su vigencia hasta la actualidad:

- ¿Por qué la práctica docente, a pesar de la intencionalidad de muchos maestros y profesores, contribuye a reproducir la realidad social más que a transformarla? ¿Es posible revertir esta situación?
- ¿Existe espacio en la escuela pública para el desarrollo de prácticas pedagógicas emancipadoras? ¿En qué se diferencian de las prácticas que enajenan a docentes y alumnos?
- ¿Qué condiciones son necesarias para que se produzcan? ¿Qué circunstancias las impiden o dificultan?

Decidimos analizar estas preguntas en el contexto de nuestro sistema educativo caracterizado, desde su creación, por la oposición entre enfoques clasistas y racistas y tendencias democratizadoras, tales como la universalización y el carácter común y no dogmático de la enseñanza, a las que tempranamente se sumó la realización de experiencias pedagógicas contrahegemónicas, profundamente emancipadoras aunque de carácter aislado, como las desarrolladas por Carlos

Vergara, Saúl Taborda, Julio R. Barcos, Luis Iglesias, Florencia Fossatti, Olga y Leticia Cossettini, entre otros.

La persistencia de las contradicciones señaladas determinó la coexistencia de modelos docentes liberadores cuyas huellas fueron retomadas, adaptadas y profundizadas, junto con el desarrollo de estructuras y modalidades educativas que transitan caminos opuestos, ya que promueven los aspectos más enajenadores del trabajo docente. En consecuencia, cabía analizar en profundidad tanto las orientaciones alienantes como la recuperación de los modelos contrahegemónicos, incluidas nuestras propias prácticas docentes orientadas hacia la transformación emancipadora de nuestra sociedad.

El año 2012 fue pródigo en proyectos y experiencias de aula analizadas en nuestros encuentros, con vistas a fundamentar colectivamente sus rasgos emancipatorios. Respecto de nuestra estrategia metodológica, decidimos escribir los relatos de aula y de escuela y no presentarlos oralmente, por cuanto el proceso de escritura conlleva la posibilidad de interactuar con el texto a medida que se lo produce. La permanencia de lo escrito frente a la fugacidad de lo oral permite el anclaje del pensamiento al habilitar al autor a interactuar con lo que está elaborando y reelaborarlo.

Múltiples investigaciones demuestran que, al objetivar el pensamiento, el texto escrito se convierte a su vez en objeto para el pensamiento. Y esta doble objetivación origina la recursividad que rige la relación pensamiento-escritura, que permite la reorganización y reconstrucción de ambos. Por otra parte, los comentarios escritos de los miembros del Grupo generan una tercera objetivación porque posibilitan al autor conocer los efectos que su trabajo produce en los lectores y le revelan aspectos de su propia producción que no había reconocido en el momento de realizarla.

## **El Grupo produce y analiza**

---

La modalidad de trabajo consistió en solicitar al autor de la experiencia de aula o de escuela que la relatara por escrito, para proceder luego a su análisis por el Grupo en su totalidad o por algunos de sus integrantes, con el fin de reconocer particularidades que le asignan el

carácter de prácticas desenajadoras. Optamos por la escritura, en lugar del relato oral, tanto para la comunicación como para el análisis de las experiencias, porque el escribir conlleva la potencialidad de transformar el conocimiento. La estabilidad de lo escrito frente a la evanescencia de lo oral provoca el anclaje del pensamiento y hace posible que el productor y/o el lector interactúen con el producto elaborado o en elaboración.

Este proceso se desarrolló en nuestro Grupo de Reflexión, ya que la escritura individual se socializaba mediante la lectura, análisis y comentario de los otros integrantes que colaboraban en el reconocimiento de los rasgos emancipadores de la experiencia. Así procedimos con los escritos presentados durante 2012. A continuación, ofrecemos los primeros relatos personales y los primeros análisis grupales.

## **Patricia D'Amore** **¿Es posible cambiar la escuela?**

---

Fue la primera experiencia de aula que el Grupo de Reflexión convirtió en objeto de análisis, buscando fundamentar colectivamente por qué podía ser considerada una práctica docente emancipadora. Patricia, maestra de grado de la Escuela N° 64 de Avellaneda, provincia de Buenos Aires, relató el proceso de transformación de ese establecimiento primario público, desvalorizado por padres y alumnos y rechazado por el barrio, a partir de la decisión de sus directivos y docentes de pasar de la queja a la propuesta, y de la resignación a la construcción de nuevas alternativas de enseñanza y convivencia.

- *Llegué a la escuela, en la que todavía trabajo, hace dieciocho años de casualidad, ya que era “desconocida” tanto para mí, que vivía solo a doce cuadras, como para muchos en el barrio, a pesar de que estaba ubicada a seis cuadras de la avenida Mitre. Una escuela sobre empedrado, pero entre calles de tierra y limitada por dos arroyos, el Santo Domingo y el Sarandí. Encerrada entre el camino de acceso a La Plata y las vías del ferrocarril Roca, era la escuela que siempre quedaba del “otro lado”... del otro lado del arroyo, del otro lado de la vía, siempre del “otro lado”.*

*Para una mayor comprensión del imaginario con el que ella cargaba, se debe sumar a lo geográfico lo histórico. Su fundación, en 1965, despertó la oposición de los vecinos, pues formaba parte de un plan habitacional que radicaba en el barrio a los ex pobladores de una villa de Dock Sud destruida por un incendio. Se convirtió desde su origen en la escuela de los que fracasaban en los establecimientos de la zona por problemas de conducta, rendimiento o discriminación. A ella se llegaba por descarte, nunca por elección, hasta que algo empezó a cambiar...*

*Organizaré la descripción de los cambios producidos en casi veinte años, dividiendo el relato de mi experiencia en tres momentos:*

*1º momento: cuando ingresé, el equipo directivo estaba integrado por dos señoras que transitaban sus últimos años en la docencia y sostenían su rol con una presencia mínima. Esto, sumado a la casi nula participación familiar, hacía de la escuela una suma de individuos, de los cuales "trabajaban los que querían". Los alumnos faltaban muchísimo y eran habituales los robos y desmanes durante los fines de semana.*

*2º momento: unos años después, se renovó en parte el plantel directivo, se fueron algunas de las maestras más antiguas y las integrantes del equipo de orientación escolar. Y lo que había sido hasta entonces proyecto individual, decisión personal, trabajo áulico aislado, empezó a socializarse. Comenzamos a interrogarnos: ¿por qué nuestros alumnos no aprenden? ¿Por qué faltan tanto? ¿Por qué se agreden y agreden a la escuela? Y las primeras respuestas mostraron la necesidad de hacer de la escuela un lugar querible, en el que tuviera sentido estar.*

*Los nuevos directivos promovieron la creación del comedor escolar (tan necesario en la década del noventa), el grupo docente, con el apoyo y el entusiasmo contagioso de la dirección, ideó formas de "agasajar" a los alumnos con la intención de que aumentaran su autoestima, se sintieran respetados y valorados, y, así mejoraran el presentismo y la matriculación.*

*Recuerdo entre las iniciativas la recreación de cuentos y canciones, la organización de fiestas y de rifas para comprar el primer grabador y luego el primer micrófono. Y lo fuimos logrando. Nos quedábamos después de hora para ensayar, armar los juegos, preparar los canastos a rifar, tomar mate, conversar, discutir, reírnos. Recuerdo emocionada el clima de verdadera camaradería que se fue gestando.*

*Con mis alumnos de 7º grado armamos un proyecto de radio al que ellos denominaron "Fuerza Interna", de alcances limitados al*

patio de la escuela, pero que incluía secciones de deporte, espectáculos, reportajes, noticias escolares y barriales... Además, recibíamos y difundíamos saludos, pedidos de los compañeros de otros grados que eran editados para su incorporación en las emisiones.

Cuando correspondía a 7° grado la responsabilidad institucional de presentar las conmemoraciones y fiestas escolares, los locutores eran de Fuerza Interna. Vestidos de acuerdo con la fecha en cuestión, ofrecían datos históricos mechados con publicidad y canciones de moda adaptadas a las características del período de los sucesos.

Hoy, a la distancia, tomo conciencia de que el nombre elegido por los chicos para la radio expresaba que algo se estaba gestando, que la escuela empezaba a latir y que ellos eran parte de ese cambio. No es casual que el logo de Fuerza Interna fuera un corazón con brazos y piernas de fisicoculturista.

El objetivo se cumplió. Bajó considerablemente la inasistencia. ¡Habíamos logrado que los alumnos vinieran a la escuela, posiblemente porque el asistir empezaba a ser significativo para maestros y alumnos! Pero aún faltaba mucho por hacer.

3° momento: un nuevo cambio de directivos promovería futuros logros. En primer término, en nosotras, las maestras, comenzó a producirse un cambio de conciencia sobre la práctica docente. Eso del "sacerdote", de "la segunda mamá", de "pobrecito el nene, agradecé que viene" empezó a ser cuestionado y fue dando lugar al orgullo con que presentábamos a nuestra escuela como una gran familia, en la que docentes y alumnos nos sentíamos como en casa.

Algunos cuestionamientos surgieron a partir de la bibliografía que el nuevo director, Edgardo Maggi, no sin discusión, fue proponiendo como material de lectura. Recuerdo su insistencia por hacer reuniones plenarias, cuando no estaban permitidas por la inspección escolar. Las directivas oficiales establecían una reunión por turno a cargo de uno de los directivos. Edgardo, por el contrario, habilitó espacios de encuentro y debate para todos los miembros de la escuela. Así es que participábamos de cada jornada directivos, maestros, equipo orientador y los auxiliares.

Recuerdo el fastidio inicial del plantel docente porque era llegar a una jornada de reflexión, encontrar las mesas ubicadas en círculo y el material de lectura listo para empezar puntualmente a las 8, y trabajar, trabajar, trabajar... Recuerdo cómo esa práctica se transformó en habitual y luego en esperada por todos nosotros. Era la hora de salida y ahí continuábamos

*leyendo, debatiendo, entusiasmándonos. Recuerdo cómo esa escuela desconocida, la escuela “del otro lado de la vía”, empezó a ser reconocida como la “escuela de Edgardo”, una escuela en la que se trabajaba. Recuerdo a Ana María Kaufman, Josette Jolibert, Paulo Freire, Luis Iglesias, Olga Cossetini... comenzando a transitar por los pasillos y a meterse en nuestras aulas. Entonces, el objetivo logrado, que los alumnos asistieran a la escuela, nos quedó chico. Pretendimos más. Y fuimos por más*

*Así, el patio de la escuela se convirtió en un patio colonial al que un patriota de mayo (que no era otro que nuestro director) llegaba corriendo, anunciando a los gritos que teníamos gobierno patrio. Allí lo recibía doña Lucía (nuestra vicedirectora) junto a sus damas de sociedad y sus esclavos. Y estos personajes, mezclados con alumnos, familiares y vecinos, festejaban, aplaudían o cuestionaban al nuevo gobierno. Y yendo por más, convertimos a la escuela en un mundo mágico de cuentos al que la Hormiguita Viajera llegaba por el empedrado en un carro verdadero, tirado por caballos verdaderos, prestados por una familia que se ganaba la vida con su trabajo de botelleros. ¡Se imaginan el orgullo de sus hijos que solían avergonzarse cuando sus compañeros los llamaban “cartoneros”! Orgullo de sentirse parte, de tener algo para dar...*

*Y a la Hormiguita Viajera la esperaban hadas, brujas, princesas y un señor alto en pijama, que había dejado de ser director para convertirse en anfitrión, y terminaba apareciendo con la camiseta de Racing, para augurar que su equipo saldría campeón. Pero lo que no era sueño sino realidad era que todos los chicos de la escuela recibían un libro de regalo. Y le siguieron el Festival de Comunidades Latinoamericanas, la Fiesta de la Educación Física, la Murga en la escuela y en la calle, los Musiqueros, el Circo, el Cuentacuentos... y las familias que ya estaban dentro de la escuela... y los alumnos y las alumnas que armaban afiches e invitaciones, que investigaban, que comunicaban, que inventaban historias para contar, ¡que aprendían!*

Hasta acá, el relato de Patricia D'Amore, veraz, emotivo, profundo, que revela lo que la escuela pública puede cuando sus docentes lo quieren y disponen de las condiciones necesarias para lograrlo. El análisis en el Grupo de Reflexión permitió identificar en la experiencia narrada las primeras alternativas a modos alienantes de enseñar y de aprender habituales en las instituciones educativas. Destacamos, entre otras:

- La conversión de las dificultades y los obstáculos en problemas susceptibles de ser analizados y resueltos.
- El reemplazo del fatalismo y la resignación por intentos de modificar la representación que el barrio, las familias, los alumnos y los propios maestros tenían de la institución.
- El paso de la impotencia a la búsqueda de soluciones en forma conjunta por docentes y directivos.
- La superación del sin sentido de las actividades escolares para maestros y alumnos y la comprensión de lo logrado que permitía comprender lo mucho que aún faltaba por hacer.
- El cambio de la relación práctica-teoría, pues se leía para comprender las situaciones específicas que se debían afrontar y fundamentar las intervenciones docentes.
- La integración escuela-comunidad y la formación en el respeto a la multiculturalidad.

## **Edgardo Maggi** **Detrás de la vía**

---

El relato “¿Es posible cambiar la escuela?” fue retomado por el Grupo en 2016, cuando Edgardo Maggi, director del establecimiento en el tercer momento caracterizado por Patricia D’Amore, elaboró su enfoque de la experiencia. Su aporte ejemplifica la diversidad de lecturas posibles de una misma situación escolar, enriquecida en este caso por el proceso de acción-reflexión desarrollada por nuestro Grupo durante los cuatro años transcurridos entre ambas versiones.

Edgardo anticipó que engazaría su escrito con el de Patricia, con la intención de profundizar las causas de la transformación vivida por la Escuela N° 64 de Avellaneda a partir de un eje: el pasaje del individualismo y la indiferencia a la comunicación y la cohesión en función de objetivos compartidos. Escribió Maggi:

- .....● *A medida que la escuela comienza a constituirse en un colectivo surgen proyectos que reducen la incidencia de los problemas y empieza a vislumbrarse un cambio posible. Se gestan acciones áulicas e institucionales.*



*les orientadas a disminuir el ausentismo, a generar un cambio de rumbo, enmarcado en un clima armónico, de manifiesto compañerismo.*

*Con mi designación como director titular del establecimiento en el año 2000 empezó en la Escuela N° 64 el tercer momento descrito por Patricia. Lo sucedido en los dos momentos anteriores llegó a mí en las voces de distintos actores institucionales. Vivencias, dolores, intentos, dificultades surgían como expresión de lo no logrado, de los problemas no resueltos. Quienes recién ingresábamos a la escuela pensamos que era indispensable socializar esos relatos para analizarlos críticamente. Conocer lo constitutivo de una institución es un paso imprescindible, pues su omisión puede convertir al director en un falso adelantado, en alguien que se incorpora sintiéndose el “fundador de una institución”, sin advertir que su accionar producirá, a la vez, continuidades y rupturas con lo que antecede.*

*La lectura de la escuela realizada por Patricia destaca lo colectivo de la institución, que comenzaba a ser una gran familia, en la que docentes y alumnos se sentían como en casa, y al mismo tiempo surge el cuestionamiento compartido por la bibliografía elegida por el nuevo director como material de lectura.*

Respecto de esto último, Edgardo aclaró:

- Desde la dirección no se intentaba imponer “un saber elaborado”, sino utilizarlo para analizar lo nuevo que emergía, transformándolo en interrogantes a responder entre todos. Garantizar la discusión brindaba la posibilidad de confrontar en torno a lo que surgía como expresión de otra forma de ser y de hacer escuela. En ese proceso se descubrían explicaciones de los logros alcanzados, así como lo que exigía ser nombrado y transformado. Iluminar con aportes teóricos las realidades escolares complementaba la explicación de los hechos y sumaba ideas para generar cambios o reafirmar lo construido.

*Patricia recuerda mi insistencia para que las reuniones docentes fueran plenarios, transgrediendo lo dispuesto por la “superioridad”, convencido de la necesidad de habilitar espacios de encuentro y debate de todos los miembros de la escuela, incluidos los auxiliares. Pienso que mi decisión coincidía con lo sostenido por Gabriela Saslavsky, también integrante del Grupo de Reflexión, en su relato “Memorias de una directora”<sup>9</sup>; en el que*

9) Ver el apartado Educación Superior.

*manifiesta su convicción de que las instituciones no se gestionan, sino que se coordinan, se organizan, se potencian, se dirigen. ¿Por qué no gestionarlas? Porque gestionar es administrar lo dado, es concretar lo previsto, es ejecutar las pautas y etapas de una estrategia macro preestablecida.*

*Precisamente, nuestras jornadas tenían como objetivo vislumbrar lo propio de la institución que necesitaba ser analizado, sin olvidar las redes históricas que cimientan a cada establecimiento. En consecuencia, es un error actuar como gestores o administrar lo dado desde una estrategia previa, desconociendo los hechos, las circunstancias, los procesos que fueron conformando la situación actual.*

*Podemos ejemplificarlo con el trabajo colectivo realizado con la comunidad barrial para superar los problemas de comunicación y participación que caracterizaban su vínculo con la escuela. El punto de partida del contacto con familias y vecinos fue recorrer el barrio, sumergirnos en la geografía del lugar y visualizar el territorio, lo que nos develó espacios diferenciados: pobladores que se asentaron con la creación de la escuela y los que fueron poblando la zona en arribos posteriores, cuyo rasgo distintivo era la precariedad. Esta distinción repercutía en el vínculo con la escuela y en cómo se autoubicaban en el interior de la misma.*

*Salir al barrio (directivos, equipo de psicología, maestros) implicó desentrañar los significados de “esos otros”, “de los que están del otro lado”; entender las formas de subsistir de los diversos sectores de la comunidad y de sus maneras de resistir y mejorar.*

*Todo lo anterior reconfiguró una concepción de alumno y de maestro que era imprescindible convertir en acciones pedagógicas, rescatando las vivencias, el pasado y el presente de la comunidad. Si el colectivo docente no hubiera transitado ese camino, se hubiera obturado la necesaria nueva forma de pensar y concretar las prácticas pedagógicas y de establecer la nueva comunicación que Patricia ubica en el 2º momento, pues implicó una mayor participación de la comunidad en unión con los nuevos objetivos pedagógicos de la escuela.*

*Las jornadas docentes fueron ámbitos para interactuar con todos esos datos e ir trazando, no sin resistencias, alianzas y acuerdos. Lo institucionalizado no se conmueve fácilmente; necesita de la insistencia y de la confianza de todos los actores para encontrar nuevas explicaciones sin negar lo hecho y pensado previamente. Patricia lo señala al recordar que el nuevo modo de definir y organizar las jornadas docentes, que tanto malestar generaron en un primer momento, terminó siendo una práctica*

*habitual, esperada por todos, al punto que “llegaba la hora de salida y ahí seguíamos leyendo, debatiendo entusiasmados”.*

*La redefinición de rumbos institucionales instaló formas de trabajo trazadas a partir de decisiones conjuntas, en una permanente apertura a las voces del afuera de la escuela. Así fuimos sumando prácticas sociales y culturales que incidían positivamente en la enseñanza y el aprendizaje escolar. Aparecieron los artistas populares (La Maroma), los alumnos de la Escuela de Música Popular de Avellaneda, los Centros Culturales de las colectividades boliviana, paraguaya, peruana, cuyos proyectos fueron parte del proyecto institucional. Patricia da cuenta del diálogo escuela-comunidad cuando remarca: “Y le siguieron el Festival de Comunidades Latinoamericanas, la Fiesta de la Educación Física, la Murga en la escuela y en la calle, los Musiqueros, el Circo, el Cuentacuentos”.*

Finalizando el escrito, Edgardo se preguntó:

- .....● *¿Se puede proyectar la escuela hacia afuera sin un proyecto hacia su interior? La respuesta es: “¡No!”, pero ¿cómo entramar la acción pedagógico-didáctica del establecimiento con la historia, con los saberes de la comunidad? ¿Cómo insertar en los proyectos institucionales las acciones de participación comunitaria? Preguntas complejas que no admiten respuestas definitivas. De lo que sí estamos seguros es de que la experiencia y los resultados obtenidos en la Escuela N° 64 fueron construyendo nuevos sentidos del enseñar y el aprender escolar. Esto significó la aparición de representaciones nacidas de planteamientos, replanteamientos y del sostenimiento de idearios intensamente trabajados.*

Hasta acá, el relato de Edgardo Maggi. Lo que continúa son algunos de los comentarios producidos por integrantes del Grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente, en el marco del análisis y el intercambio sobre el escrito.

Gabriela Mefano destacaba del relato la cuestión del territorio y comentaba:

- .....● *Territorio refiere a lo espacial y a lo que se percibe de él. Edgardo, sabedor de que las circunstancias que rodean la escuela configuran el modo de ser de los niños, comprende que esa escuela desprestigiada, no querida*

*por el barrio, en algún punto reproducía en su interior esas miradas. Esto empieza a cambiar cuando el barrio comienza a ser punto de partida para construir lo colectivo. Los directivos y docentes lo recorren porque en él están las claves que hay que identificar para construir y reconstruir la escuela que no se inventa de espaldas al barrio, sino dialogando con él; pero desde un diálogo genuino, no formal. Desde la escucha, desde entender los espacios diferenciados y desde el convocarlos para dar sentido a la tarea institucional.*

*No puedo dejar de "leer" este relato desde la lógica del teatro comunitario, donde lo que se produce es tejido desde lo que el barrio tiene para contar, desde el rescate de su identidad. La Escuela N° 64 se piensa como comunidad, no solo de docentes y directivos, sino de toda la gente que la habita: auxiliares, familias, organizaciones barriales, personas e instituciones que participan en sus actividades.*

*Cuando el barrio entra a la escuela, ella se convierte en un lugar propio, ya no sufre robos... la seguridad no la garantiza la vigilancia, sino la apropiación del territorio, la gente ocupando en todas sus dimensiones los espacios que le pertenecen...*

A partir de la lectura del relato de Edgardo Maggi, Marta Marucco señalaba:

- .....● *Nos preguntamos cuál es su aporte al propósito del Grupo de Reflexión de entender cuándo y por qué los procesos de enseñar y aprender pueden ser desenajenantes y lo primero que advertimos es que el director recién llegado, antes de tomar decisiones, busca conocer y comprender la historia que define la identidad de esa escuela que no nace con su arribo y seguirá funcionando cuando deje el cargo. Comprende que debe apelar a los distintos actores institucionales, pero primero tiene que acordar con su compañera de equipo, la vicedirectora, tan "nueva" como él.*

*Juntos comienzan a rastrear los relatos, las vivencias individuales o compartidas, considerando que conocer lo constitutivo de una institución es un paso privilegiado para acercarse a esa realidad desconocida; omitirlo puede convertir al director en un falso adelantado que se autoasigna la misión de fundar lo que ya está fundado y tiene historia. Lo primero que advierten es la fragmentación pedagógico-didáctica en el interior de la escuela y la insuficiente o conflictiva comunicación con el*

entorno. Los “de adentro” no comparten, o solo lo hacen parcialmente, los por qué, los para qué y los cómo de la enseñanza. El vínculo con los “de afuera” es débil, formal y está atravesado por prejuicios recíprocos.

El equipo directivo comprende que es necesario superar el hiato con la comunidad, pero se pregunta si “es posible proyectar la escuela hacia afuera sin proyecto hacia su interior”, y al aceptar que no lo es, se propone empezar por construir un proyecto institucional que arraigue en la primera escuela de todos: el medio familiar y social. Para hacerlo se inspiran en la herencia de los maestros que los antecedieron en ese intento. En Luis Iglesias, para quien las escuelas deben “desarrollar los temas del programa común, pero con la estructura, las formas y las voces de la geografía y de las gentes que la nutren” (Iglesias, 1980: 264). En Olga Cossettini, para quien la escuela cuenta con dos medios en los que los valores se hacen realizables: el contorno natural, barrio, lugar, paraje, donde es posible verificar las primeras valoraciones científicas, éticas y estéticas; y el mundo o medio social donde estas se amplían indefinidamente (Cossettini, 1942). Es por ello que en la escuela de la señorita Olga el estudio partía siempre de la realidad. En el caso de las ciencias sociales, los alumnos de los primeros ciclos entrevistaban al pescador, al isleño, al alfarero, a antiguos pobladores del barrio. En los últimos grados, el eje era el puerto de Rosario para abordar tres temas centrales: el niño frente a la máquina, frente al producto, frente al obrero.

Los trabajadores de la Escuela N° 64 de Avellaneda quisieron y supieron, orientados por su director Edgardo Maggi, transponer a su tiempo y a sus circunstancias los aportes de nuestros maestros referentes demostrando, a la vez, la vigencia de su pensamiento y su acción.

## **Claudia Barrientos**

### **De cómo la nivelación se convirtió en integración**

---

El relato de Claudia Barrientos reactualizó en el Grupo el análisis de los grados de nivelación, iniciado en 2011 con la experiencia de Daniela Imperatore. Su aporte presentó una alternativa susceptible de superar un efecto indeseable del programa: generar actitudes discriminatorias hacia los alumnos a nivelar:

.....● *En junio de 2012, me hice cargo del grado de nivelación de la Escuela N° 15 D.E. 14, una de las más tradicionales del barrio de La Paternal que funciona desde hace cien años en el mismo edificio. Su arraigo en el barrio lo demuestra la presencia en los actos escolares de los abuelos de los actuales alumnos, quienes evocan conmovidos sus épocas escolares o las de sus hijos, también alumnos del establecimiento, o recuerdan su intervención en los actos recitando, bailando, cantando.*

*La presencia de tres generaciones da un sentido de pertenencia muy fuerte, que se evidencia, por ejemplo, en las muchas manos que colaboran cuando hay que realizar reparaciones en el edificio. Pero este sentido de pertenencia tiene, también, un costado negativo: es muy difícil conseguir una vacante, si bien la inscripción es “abierta y democrática”. Pero algo ocurrió en el barrio de La Paternal a comienzos de este siglo que alteró su aspecto tranquilo de clase media: la presencia, al costado de las vías del ferrocarril San Martín, de un asentamiento, La Carbonilla, que ha ido creciendo exponencialmente, cuyos habitantes son en su mayoría cartoneros. Las diversas nacionalidades que conviven en el lugar no solo han alterado la fisonomía del barrio, sino que “se han metido dentro de las escuelas”.*

*Con la Asignación Universal por Hijo, los niños que viven en el asentamiento han ingresado a la mayoría de los establecimientos. El que estoy caracterizando se mantenía “a salvo” de la inscripción masiva de niños villeros, hasta que un relevamiento en La Carbonilla demostró que muchos de sus habitantes no estaban escolarizados. Uno de sus efectos fue la necesidad de abrir en la escuela donde trabajo un grado de nivelación, que recibió, en 2012, seis alumnos. Los tres provenientes de la villa eran repetidores o habían abandonado la escolaridad; de los restantes, uno de ellos, luego de ser judicializado por recibir maltratos de su familia y ser obligado a trabajar, acababa de ser adoptado (nunca había asistido a la escuela); otro era de nacionalidad paraguaya, llegado a la Argentina un año antes casi sin conocer el idioma, y la última era una niña con diagnóstico psiquiátrico, que por su patología había abandonado la escuela tres años antes. Sus edades oscilaban entre 11 y 13 años; tenían muchísimas ganas de aprender, pero, al mismo tiempo, repetían con frecuencia: “Yo no sé...”.*

*Sus diversas historias de vida, sus trayectorias escolares tan diferentes, así como sus edades, hacían muy difícil concretar el objetivo de nivelarlos en el menor tiempo posible e integrarlos al grado que*

les correspondía. Ante las dificultades que advertíamos, resolvimos con la asistente técnica que colaboraba con mi trabajo y la maestra de 6° grado planificar contenidos variados para el área de Prácticas del Lenguaje, que iban desde actividades para el aprestamiento escolar, pasando por la sistematización de la escritura, hasta el trabajo con cuentos tradicionales infantiles, leyendas de pueblos originarios, relatos de distintos autores.

Para el área de Matemática, nos propusimos sistematizar los conocimientos sobre numeración y operaciones que los chicos utilizan en su vida cotidiana y no se encuadran en un grado específico. Como observamos que dominaban los útiles de geometría, trabajamos construcción de figuras geométricas, lo que a su vez creó la necesidad de utilizar la numeración decimal.

Todo esto les interesaba, pero no alcanzaba para incluirlos en el grado que les correspondía: 6°. Entonces, decidimos que comenzaran a compartir con los alumnos de ese grado las horas de Ciencias Naturales y Sociales. La maestra recibía a los alumnos de nivelación cuando asistía con sus chicos al laboratorio para realizar actividades de observación y de experimentación. Los “a nivelar” participaban activamente en la realización de ese tipo de tareas y en la discusión de las conclusiones, ya que su dificultad no estaba en la oralidad, sino en la escritura. Pero integrarlos en esas actividades para evitar la marginación implicó un trabajo arduo.

Al principio, veíamos que en los recreos casi no salían del aula (la anterior maestra de nivelación les hacía servir el desayuno allí, en lugar de compartirlo con los demás alumnos del establecimiento), y a pesar de nuestra insistencia para que fueran al patio, permanecían “recluidos” en el salón. Consultamos a la profesora de Educación Física sobre la posible participación de los chicos de nivelación en las clases que desarrollaba con 6° y accedió a trabajar con los dos grados juntos. A partir de esta actividad, comenzaron a conocerse, a saber cuáles eran sus nombres, y dejaron de ser “los de nivelación” para tener nombre propio.

El comienzo fue duro. Los partidos de fútbol o hándbol eran “a muerte”, pero la profesora trabajó muchísimo lo actitudinal y, de a poco, la nivelación se fue transformando en integración. Luego se extendió al área de Prácticas del Lenguaje con una secuencia didáctica que organizamos sobre el libro *El anillo encantado* de María Teresa Andruetto.

*Los alumnos de 6° grado concurrían al aula de nivelación todos los viernes a la 4° hora, para desarrollar la secuencia. Yo leía el cuento que trabajaríamos ese día (era hermoso ver a veintiocho púberes escuchar con tanta atención como cuando eran pequeños).*

*Luego de la lectura, como decimos con Silvia, mi compañera de 6°, abríamos la caja de Pandora y los chicos expresaban lo que sintieron al oír el relato. Allí aparecían miedos, prejuicios y momentos de mucho debate acerca del amor, la sexualidad, los sueños, las discriminaciones, la pobreza, la riqueza, la vida misma. En esa confluencia de opiniones fogosas, fuimos transcurriendo las horas, y de la secuencia didáctica, pasamos al proyecto de realizar una película. Entre todos, luego de varias discusiones, eligieron el cuento "Guijarros blancos, guijarros negros", y comenzó la distribución de tareas: actuación, musicalización, vestuaristas, maquilladores, escenógrafos. Si bien por cuestiones económicas no pudimos concretar el film, el proyecto devino en una obra de teatro que los chicos y chicas tanto de nivelación como de 6° grado prepararon para despedir a 7° a fin de año.*

A continuación, una síntesis de las apreciaciones de los integrantes del Grupo sobre los aspectos contrahegemónicos de la experiencia:

- Se destaca que Claudia, en el contexto de su práctica, trasciende los propósitos del programa de nivelación, al advertir que la adquisición en el menor tiempo posible de los conocimientos necesarios para incorporarse al grado correspondiente por edad cronológica no resuelve el problema central: la integración real a la escuela de los niños con escolaridad nula o interrumpida. Es por ello que los aprendizajes conceptuales que planifica con sus colegas se sostienen y logran sentido en la medida en que los "desnivelados" se aceptan como alumnos y son aceptados como tales por docentes y compañeros. Se concluye que, acuciados por las demandas puntuales de la realidad, los maestros en el aula construyen conocimientos que no siempre son reconocidos como aportes conceptuales ni por ellos mismos ni por sus "superiores jerárquicos". Asimismo, la experiencia muestra que la concreción de los cambios educativos depende, en gran medida, de la capacidad docente para "leer" las situaciones escolares desde su complejidad, evitando miradas reduccionistas y estereotipadas.



A partir de estas consideraciones colectivas, Patricia D'Amore enumeró rasgos emancipadores de la experiencia:

- La conversión de las dificultades y obstáculos en problemas, al sustituir las afirmaciones por interrogantes. Ante la “perturbación” para una escuela de clase media, orgullo del barrio, de la presencia de niños de una villa de emergencia producto de la crisis de 2001, portadores, además, de una historia problemática, la docente no baja los brazos, sino que se pregunta: ¿qué hago? ¿Con quién? ¿Cómo? ¿Con qué?
- Reemplazo del trabajo individual aislado por la búsqueda de participación y de colaboración. Claudia apela a la contribución comprometida de la asistente técnica del programa y acuerda con la maestra de 6° y con la profesora de Educación Física su presencia en la elaboración y desarrollo del proyecto de nivelación.
- Respeto de los tiempos de adaptación de los alumnos y de la necesaria gradualidad del aprendizaje cooperativo, al planificar y organizar el doble proceso de articulación que deben desarrollar sus alumnos: su conformación interna como grupo de aprendizaje y su progresiva vinculación con los chicos de 6° grado (clases en el laboratorio, participación en las horas de Educación Física...) y con la escuela en su conjunto (compartir el espacio del desayuno).

## **Nuevas formas de difusión de nuestros haceres y pensamientos**

---

Otros logros importantes de 2012 consistieron en el incremento de la difusión de nuestros trabajos, en particular a través de la creación del blog del Grupo, que nos permitió ampliar el conocimiento de nuestras producciones; el aumento de nuestra participación en reuniones, encuentros, jornadas, congresos sobre la problemática educativa, y la intensificación del intercambio con docentes y grupos de docentes con quienes compartimos acciones y concepciones.

A lo largo del año llevamos a cabo las siguientes reuniones públicas en salas del CCC Floreal Gorini:

- 25/04/12. Patricia D'Amore, Marta Marucco, Edgardo Maggi y Rafael Angulo, maestros y/o directivos de establecimientos primarios del partido de Avellaneda, relataron experiencias caracterizadas por su propósito transformador respecto de las modalidades habituales de trabajo pedagógico en el aula y en la escuela.
- 13/06/12. Mariana Álvarez, Julieta Iurcovich, Facundo Cantarini, Hernán Boeykens y Augusto del Cueto, miembros del equipo de redacción de la revista *Sacapuntas*, desarrollaron el tema "El docente como productor activo de conocimiento". Relataron acciones concretas realizadas por ellos en escuelas públicas de la CABA, producto del análisis conjunto de las relaciones entre teoría y práctica y del ejercicio habitual de la escritura como modo de conceptualización y difusión de sus proyectos y experiencias.
- 22/08/12. Susana Fernández, Walter Rago, María Teresa Bertazzo, Miguel Palma, miembros del equipo directivo y del cuerpo docente de la Escuela Media N° 1 D.E. 16 Rodolfo Walsh, y Lucía Pereyra y Melina Bellotto, estudiantes de dicha institución educativa, presentaron el proyecto institucional de la escuela y analizaron distintas dimensiones referidas a su despliegue en un proceso continuado de más de veinte años de duración. Expusieron logros alcanzados y obstáculos enfrentados, alimentados por la convicción de que es posible brindar una educación de calidad en el marco de la escuela pública.
- 03/10/12. Nora Miracca, Silvia Viera, Nuria Barreiros, Alicia Verón y Liliana Capuano, maestras y directivas del Jardín Maternal N° 5 D.E. 20, relataron experiencias llevadas adelante en la sede y en el anexo al que asisten los hijos de las madres adolescentes que cursan sus estudios en la escuela media de la Villa 15. Se describieron prácticas desplegadas por las docentes fundamentadas en los aportes de la teoría del apego y en las propuestas de Emmi Pikler sobre la necesidad de ofrecer a los pequeños escenarios apropiados, ya que su autonomía no solo deriva de su desarrollo motor, sino también de cómo se organiza la relación con los adultos, basada en el respeto a los niños, considerados como personas en proceso de crecimiento.

Finalizadas las presentaciones de los panelistas, transcurría el intercambio con los asistentes, cuyo objetivo central radicaba en identificar las notas que caracterizan a una práctica pedagógica emancipadora con el objeto de avanzar en la respuesta a los interrogantes planteados por el Grupo.

## **Otras palabras que construyen**

---

### **Aproximaciones a las notas distintivas de las prácticas emancipadoras**

A partir de los relatos de aula y de escuela producidos y analizados por los integrantes del Grupo y de los aportes brindados por la lectura analítica de los maestros Olga Cossettini (1942) y Luis F. Iglecias (1995), elaboramos los siguientes acercamientos a las características de una pedagogía emancipadora y establecimos sus diferencias con las prácticas que alienan a docentes y alumnos:

- Las dificultades y obstáculos que traban la concreción de los propósitos formativos de la educación escolar son convertidos por docentes y/o directivos en problemas susceptibles de ser analizados, interpretados y solucionados.
- El fatalismo y la resignación son reemplazados por acciones tendientes a modificar la representación que las familias, el barrio, los alumnos y las alumnas y, en algunos casos los propios docentes y directivos, poseen de la escuela y de la enseñanza que en ella se desarrolla.
- El trabajo individual aislado es sustituido por la participación colectiva de docentes, alumnos, directivos, acompañados, en ciertas ocasiones, por las familias y representantes de las organizaciones barriales, en la gestación y desarrollo de proyectos colectivos.
- Se transita de la impotencia y la rutina a la búsqueda conjunta de nuevos modos de convivencia y aprendizaje.
- Se supera el desarrollo de actividades escolares sin sentido para maestros y alumnos y la conciencia de lo logrado los lleva a advertir lo que aún falta y es factible de llevar adelante.

- Cambia la relación entre teoría-práctica. Ya no se lee para aplicar en el aula lo sostenido por los especialistas, sino para comprender las situaciones específicas que se deben afrontar y para fundamentar las intervenciones docentes.
- La integración entre la escuela y la comunidad que la nutre permite la formación en el respeto a la multiculturalidad.
- El aprendizaje escolar es entendido como la reconstrucción del saber experiencial que todos adquirimos desde que nacemos en los ámbitos sociales que integramos.
- La discusión sobre el carácter reproductivo de la escuela cede su lugar al esfuerzo sistemático por su transformación.
- Se promueven en los protagonistas del hecho educativo sentimientos de pertenencia y asignación de sentido al esfuerzo que implica el trabajo de enseñar y de aprender.
- La escuela deja de ser una sumatoria de individualidades para convertirse en un colectivo de trabajadores y trabajadoras que comparten un proyecto elaborado participativamente.
- La dependencia del alumno respecto de sus docentes es reemplazada por la construcción progresiva de la autonomía en el pensar, el sentir y el hacer.

2013-2019

**Siempre avanzando,  
pero a distintos ritmos**





## • INTRODUCCIÓN

Durante la etapa 2013-2019, el Grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente transitó dos períodos de características diferentes.

El primero, de 2013 a 2015, exhibió un notable incremento de nuestra *acción-reflexión-conceptualización* sobre las prácticas docentes, en el marco de las relaciones entre trabajo enajenado/educación opresora y trabajo desenajenado/educación liberadora. Asimismo, avanzamos en la problematización de la posibilidad y los límites de este último par en el contexto de la sociedad capitalista. Coherentes con el propósito de partir de lo concreto sensible para ascender a lo concreto pensado, estudiamos la estructura de prácticas de aula y de escuela de los miembros del Grupo y de otros colegas, con la ayuda de bibliografía, en particular, la aportada por Luis F. Iglesias y Olga Cossettini.

El funcionamiento de nuestro blog en la página web del Centro Cultural de la Cooperación, a partir de 2013, potenció la difusión de las experiencias producidas, analizadas y comentadas por los integrantes del Grupo. A este hecho se sumó nuestra intervención en la organización y el desarrollo de las Expediciones Pedagógicas argentino-venezolanas<sup>10</sup> y la participación como coorganizadores y

---

10) Con la participación de docentes de diferentes países nuestroamericanos, fundamentalmente venezolanos y argentinos, se realizaron recorridos por experiencias que profundizan la relación escuela-comunidad y la construcción y legitimación de políticas públicas cada vez más justas y, eventualmente, de luchas contra las acciones gubernamentales que restringen derechos, atentan contra el protagonismo de las

ponentes en los Encuentros hacia una Pedagogía Emancipadora en Nuestra América, convocados por el CCC; todo lo cual evidencia el salto cualitativo del Grupo, que se asumió como hacedor de conocimientos, ya que rechazó el papel de “simple seguidor dócil de los paquetes producidos por los sabelotodo en sus oficinas, en una demostración inequívoca de su autoritarismo y de su absoluto descreimiento en la posibilidad que tienen los maestros de saber y de crear” (Freire, 1994: 15).

Por su parte, el período 2016-2019 se definió por la instalación en nuestro país, vía electoral, de un gobierno neoliberal generador de un retroceso político-ideológico que se extendería por Sudamérica. La pérdida de capacidad de autodeterminación nacional y el reemplazo de las políticas distribucionistas a favor del enriquecimiento de una minoría trajeron consigo la inevitable secuela de endeudamiento, destrucción de la producción nacional, desocupación e incremento a niveles desconocidos de la pobreza y la indigencia. Si bien la mayoría de la población fue su víctima, maestros y profesores resultaron doblemente afectados: en sus condiciones de vida y en las condiciones en que debían desarrollar su trabajo.

El Grupo de Reflexión sufrió el impacto de la situación, pero continuó funcionando al adaptarse a la dura realidad que afectaba a sus integrantes en tanto trabajadores, así como a sus alumnas y alumnos, a sus familias, al barrio de la escuela. Próximos a nuestro décimo aniversario, resolvimos retomar el proyecto de escribir nuestra historia, estimulados por la decisión de Ediciones del CCC de publicarla en la Colección Prácticas Pedagógicas, que se inauguró con un libro de nuestro Grupo: *Otra escuela posible. Cooperativa Escolar Manzana Podrida*, de Hugo Lichtenzveig y Marta Marucco, publicado en 2018.

Esta segunda parte de *Haciendo caminos...* presenta las producciones escritas de sus integrantes agrupadas por temas y organizadas a partir de la autobiografía docente de aquellos miembros que, a través del tiempo, mantuvieron una comunicación estrecha con el Grupo.

---

comunidades educativas o de algunos de sus integrantes: docentes, padres, estudiantes. Asimismo, se analizaron ejercicios que promueven el cuidado del territorio, la solución de problemas de la comunidad o el cambio de los vínculos en el interior de las escuelas en un sentido democrático y liberador (ver López Cardona, 2015).

Así como nuestra historia informa el proceso de constitución grupal, la autobiografía docente enmarca las producciones educativas personales desde la perspectiva de quien vivió los momentos, sucesos y actividades narrados. Los eventos son reales, pero leídos desde la subjetividad de quien los escribió.

Si bien las personas se construyen a partir de las prácticas cotidianas de su trayectoria vital, el paso por la escuela emerge como uno de los sucesos de mayor continuidad y permanencia, por ello imprime huellas profundas que se constituyen en ideas, creencias, valoraciones de la realidad social en todas sus manifestaciones.

Las trayectorias vitales y docentes de los integrantes del Grupo de Reflexión y las experiencias pedagógicas que ponemos a disposición de los lectores conforman un colorido caleidoscopio en el que se expone, más allá de las inevitables particularidades, lo que tenemos en común, las convicciones compartidas que nos identifican como educadores. Queremos expresarlas con palabras de Paulo Freire:

Somos docentes a favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales. [...] Somos docentes contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración: la miseria en la abundancia. [...] Somos docentes a favor de la esperanza que nos anima a pesar de todo. [...] Somos docentes contra el desengaño que nos consume y nos inmoviliza. [...] Somos docentes a favor de la belleza de nuestra propia práctica, belleza que se pierde si no cuidamos el saber que debemos enseñar, si no peleamos por ese saber, si no luchamos por las condiciones materiales necesarias sin las cuales nuestro cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchadores pertinaces, que se cansan pero no desisten (Freire, 2002: 98-99).

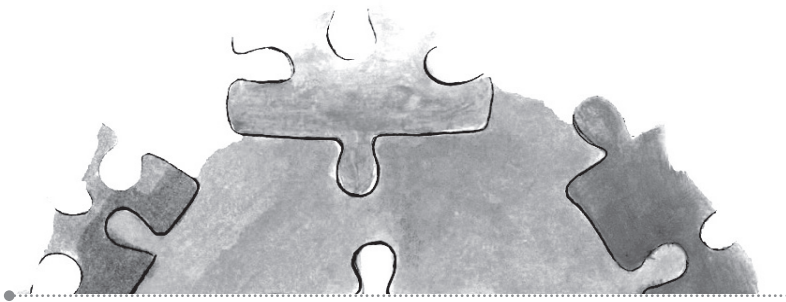


---

# **Vidas y experiencias**

---

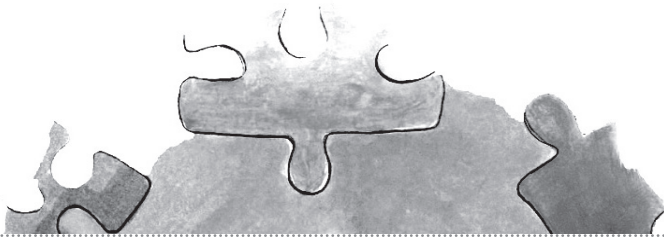




## EDUCACIÓN INICIAL

*La Educación Inicial concibe al niño con su historia, su cultura, sus redes vinculares que lo anclan a un determinado espacio-tiempo. Es un niño, hijo de una familia –que tiene una determinada inserción social– y como tal es portavoz de ella. Por lo tanto, si el nivel se propone dar protagonismo a la infancia, debe necesariamente integrar a la familia y a la comunidad. Integración que implica la construcción conjunta de una propuesta educativa propia y singular para cada institución, que se articule con las peculiaridades del contexto social.*

Diseño Curricular Educación Inicial, CABA, 1991



• LILIANA CAPUANO

## **Breve recorrido de treinta y siete años**

*Recordar: volver a pasar por el corazón.*

Eduardo Galeano

### **Comienzo este recorrido sin esperarlo, sin solicitarlo**

Mi primer recuerdo es para las maestras del jardín de CASFEC, Caja de Subsidios Familiares para Empleados de Comercio, donde comencé a trabajar en abril de 1976 sin ser aún maestra. El jefe de la sección en la que me desempeñaba como administrativa, sabiendo que cursaba el Profesorado de Educación Primaria, me dijo: "Ya que te gustan los chicos pasás a trabajar en la guardería; se necesita personal en la sala de lactario". Fui con mucha alegría y mis compañeras me enseñaron cómo cambiar pañales, dar de comer, acompañar a esos pequeñitos que estaban a cargo de mujeres extrañas durante ocho horas mientras sus mamás trabajaban en la misma institución. A diferencia de las otras cuidadoras, yo me quedaba con los que lloraban mucho y sin saberlo creaba ese vínculo de confianza del que tanto se habla actualmente. Pero mis compañeras me decían que así nunca se acostumbrarían a estar en el jardín. Permanecí allí trece años, en el ínterin me recibí de profesora para la Enseñanza Primaria, me casé con un maestro, tuve tres hijos, que ahora son maestros, y me recibí de profesora de Educación Preescolar. A fines de septiembre de 1989 me echaron junto a otras compañeras por defender los derechos de niñas y niños y solicitar junto a las familias un jardín en buen estado, acorde con lo que esa institución podía brindar.

En esos años leí al maestro uruguayo Jesualdo Sosa y al maestro argentino Luis F. Iglesias, pero no fue en los profesorados donde los

conocí. Hice mis estudios terciarios en épocas de dictadura en las que no leíamos a Paulo Freire ni a Erich Fromm, y de Piaget, solo los *Seis estudios de psicología*. Tuve algunos buenos profesores, pero mucho silencio... Recuerdo al profesor de práctica diciéndole a una compañera que hacía sus observaciones en primer grado, al verla abrazar a un alumno: "¡Eso no lo podés hacer, está prohibido!".

## **Momento de construir espacios y conocimientos**

En noviembre de 1991, alrededor de treinta maestras fuimos convocadas, junto a la comunidad, para convertir a un establecimiento primario desactivado en la Escuela Infantil N° 4 D.E. 8. Nos acompañaban las profesoras Hebe San Martín de Duprat, Miriam Feldman, Raquel Cabrera y Susana Saporitti.

Nos encontramos con un edificio vacío, sucio, que chocó con las ilusiones de muchas de nosotras, mientras que otras lo vimos como una hoja en blanco donde comenzar a escribir una nueva historia. Éramos muy jóvenes, algunas solo habían realizado pocas suplencias, pero todas estábamos decididas a brindar a niñas y niños lo mejor que teníamos. Pasamos un largo mes conociéndonos, contándonos nuestras vidas, sueños e ilusiones.

Durante el primer mes, mientras limpiábamos las salas (no había auxiliares), proyectamos cómo armarlas. Allí donde había un agujero, pegábamos un dibujo, lo que llamó la atención de una directora, amiga de la nuestra, quien le comentó que las salas estaban muy recargadas de decoración. La respuesta fue que lo hacíamos para tapar agujeros. También visitamos otros maternales para conocer cómo se trabajaba en ellos.

Salíamos a recorrer el barrio, a presentarnos, a pedir en los negocios y fábricas materiales para preparar juegos didácticos. Los papás y las mamás nos acompañaban cuando íbamos a buscar mesas, sillas y otros muebles donados; pasaron horas y horas acondicionando las cunas conseguidas, mientras tanto nos conocíamos, nos vinculábamos, nos juntábamos para resolver cómo asegurar una buena adaptación. Si bien todas las maestras habíamos trabajado en jardines, pocas teníamos experiencia con niñas y niños tan pequeños. Lo mismo les ocurría a los directivos, y en una mezcla de

intuiciones y saberes fuimos encontrando el camino hacia nuestra propia identidad.

Tejiendo vínculos y redes llegó el 10 de diciembre de 1991, día en que se abrieron las puertas de la Escuela Infantil N° 4. Las salas de lactario y deambuladores fueron las últimas en funcionar, pues requerían agua caliente, piletones y, sobre todo, convertirlas en espacios confortables, cálidos y seguros para recibir a los bebés y a sus familias, que llegaban con sus angustias, interrogantes y ansiedades.

Mi cargo de base correspondía a la sala de lactario. Fue una época maravillosa y terrible al mismo tiempo; maravillosa porque allí conocí a las que serían mis amigas a lo largo de la vida, seguí estudiando el Profesorado de Jardín Maternal donde conocí la teoría del apego de Bowlby y con asombro me di cuenta de que eso que venía haciendo desde el 76 estaba bien, pues era crear vínculo. ¡No lo podía creer! También pasaron cosas terribles: llegó otra conducción, intentamos seguir caminando juntas, pero no era posible, y como le sucedía al país en esos tiempos, "estábamos mal, pero íbamos bien", frase del entonces presidente. Eso hacía que el malestar aumentara, nos dividíamos, discutíamos, se perdían las ganas de ir a la escuela y por ende el estar compenetradas con nuestra tarea. Levantarse cada día para ir a trabajar era una carga pesada, difícil de sobrellevar.

En medio de esa situación, apareció el Equipo de Orientación Escolar de nuestro distrito; tuvimos largas charlas para analizar qué nos pasaba, pero no hubo cambios. Luego llegó el Equipo de Contención y nuevamente hablar, explicar y reflexionar sobre las situaciones que vivíamos. En esos años, algunas de nosotras muy angustiadas nos reuníamos una vez por semana a tomar café mientras esperábamos que nuestros hijos e hijas salieran de la escuela primaria. De tanta charla y catarsis, fueron surgiendo ideas creativas para trabajar mejor por nuestros nenitos, nenitas y por nosotras mismas.

Luego llegó Elisa Castro para darnos una capacitación en servicio. ¡Qué maravilla! Con su ternura, su paciencia, su contención, su escucha, sus palabras pudimos restablecer los canales de comunicación y reconstruir nuestra escuela infantil. Hablamos del niño como sujeto de derecho; replanteándonos nuestro rol, comenzamos a buscar nuestra identidad como maestras del nivel inicial; pusimos en palabras nuestras angustias; aprendimos que lo que se fundamenta con claridad y conocimientos rara vez se desautoriza, y fuimos floreciendo

felices de saber que no estábamos erradas en nuestras decisiones. Dejamos de tener una presencia pasiva en reuniones en las que solo podíamos escuchar; sin interrumpir; a alguien que nos retaba. Dejamos de oír de “nuestros superiores” que no debíamos opinar; que no debíamos vincularnos con los padres, que no valía la pena ser maestra, que era mejor estudiar para otra cosa...

Fuimos creciendo y, como ocurrió con el país en el estallido social de diciembre de 2001, nuestras voces se empezaron a escuchar y comenzamos a romper las barreras que nos separaban y que no nos permitían formar una verdadera comunidad educativa. Fue así como reencontramos a madres y padres con deseos de participar en la educación de sus hijos, de lograr las mejoras edilicias que tanto necesitábamos. La comunicación nos abrió un montón de puertas.

A mitad de 2002 cambió la directora. Llegó Lucía Correas, quien, con cosas muy sencillas, escuchándonos, comprometiéndose con nuestra tarea diaria, nos devolvió la alegría y nuestra dignidad como maestras. Con solo enviar una carta, consiguió que las docentes tuviéramos un plato de comida al mediodía. Organizó un concurso de móviles, ¡sí!, las maestras debíamos construir móviles que se expondrían en el comedor de la escuela y los nenes y nenas de las salas de 5 años elegirían el móvil ganador. Con acciones como esta logró llenarnos de ganas, pues rescató la importancia de nuestro trabajo diario.

Recuerdo el día posterior al que los deambuladores, mis nenes y nenas de 1 año, dejaron de almorzar en la sala para hacerlo con todos los demás en el comedor: Era hermoso verlos cada uno en su silla sentados a una mesa, cuchara en mano. En eso llegó la supervisora y lo primero que hizo Lucía fue comentarle el trabajo que las maestras veníamos realizando para que todo funcionara. Como me llamó la atención, se lo comenté y su respuesta fue: “Hay que mostrar lo bueno que hacemos, eso rara vez se mira”, pero para nosotras, que no estábamos acostumbradas a ese trato, fue algo maravilloso. Entonces, “empezamos a estar bien para ir mejor”.

## La complejidad de ser maestra en el jardín maternal

Si bien la escuela infantil es un todo, me centro en el jardín maternal que, para muchas de nosotras, en un comienzo, resultó un enigma a descifrar. Contentas, ansiosas y con miedo, nos preguntábamos: ¿podremos llegar a vincularnos con ese bebé? ¿Llegaremos a entender por qué llora? ¿La mamá o el papá deberían permanecer en la sala? Estas y tantas otras dudas solo las pudimos disipar con la vivencia del caminar diario. Fuimos trabajando juntas, planificando, pensando contenidos, actividades, recursos que permitieran a los bebés crecer, explorar, vincularse con nosotras y con los otros. Nos reconocían, nos buscaban, nos extrañaban y los veíamos felices.

Siempre hicimos nuestro trabajo con la convicción de que así debía ser, pero solíamos sentirnos insatisfechas, creyendo que solo dábamos de comer y cambiábamos pañales, en lugar de hacer “actividades pedagógicas”. Durante años, hubo grandes discusiones sobre si teníamos que utilizar material de desecho o juguetes didácticos comprados, sobre si nuestra tarea era asistencialista o pedagógica. Nos preguntábamos: ¿quién es más maestra, la que da de comer y cambia pañales o la que no lo hace? ¿Resolver estas incertidumbres nos traería mayor bienestar a nosotras y a los niños?

Recuerdo que en una ponencia elaborada en 2004 con mis compañeras y amigas Silvia Vázquez y Andrea Pozzi evocamos la siguiente situación: en una jornada de organización institucional que compartimos con otro jardín maternal, al llegar a la instancia de reflexión final, las maestras del otro jardín tiraron una bomba: estaban muy enojadas porque sostenían que la tarea asistencial del jardín maternal no les dejaba tiempo para las actividades específicamente pedagógicas. Nuestra compañera Silvia intentó explicar lo importante que era cubrir ambos objetivos que para nosotras formaban parte de la tarea diaria. Más tarde, comentando lo ocurrido, debimos admitir que ya habíamos oído de otras compañeras de nuestro jardín esa falsa dicotomía.

Poco después, Valeria Feder en una capacitación en servicio para maestras del maternal, con su proverbial paciencia, su sensibilidad, fue guiándonos hacia la intencionalidad pedagógica de nuestra labor: Fueron surgiendo iniciativas, como nombrar al niño en el momento de realizar una actividad, anticipar lo que iba a acontecer, hablarle



mientras se le daba de comer; preguntarle por la temperatura o el sabor de la comida, si estaba satisfecho o si quería más, permitiéndole progresivamente adquirir autonomía y participar activamente, y establecer un vínculo a través de la relación cuerpo a cuerpo y de la mirada, que hiciera sentir a cada niño un ser único y especial.

Comenzamos a reflexionar sobre nuestra manera de vincularnos con los chicos, con sus familias, con nuestras compañeras; sobre la importancia de la calidad del vínculo que establecíamos y mirar al otro desde un lugar distinto. Fue entonces cuando llegó el material bibliográfico que nos permitió discutir y repensar la tarea que veníamos realizando. Así pude conocer el trabajo de la pediatra Emmi Pikler y su libro *Movimiento en libertad*. Hicimos nuestras palabras como sujeto y sujeto de derecho, ambiente facilitador, apego, autonomía, empatía, miramiento, maternar o maternante, andamiar o andamiaje... y al usarlas se nos representaba ese texto o ese contexto dentro del cual descubrimos su significado y real dimensión.

Frente a un nuevo alumno siempre creímos necesario establecer un contacto físico y emocional que generara alegría, seguridad, confianza y bienestar; que el bebé pudiera sentirse reconfortado y contenido en nuestros brazos. También sabíamos que era fundamental crear lazos de confianza con las mamás, indispensable para la adaptación de los niños y niñas, por eso cuando veíamos que alguna mamá sentía angustia, dudas o inseguridad, la conteníamos y la invitábamos a pasar a la sala, a ver a su bebé.

Considerábamos importante crear "cierto clima, cierto ambiente", sobre todo en los momentos del descanso y de la alimentación, para ayudar a que los chicos estuvieran serenos. En las actividades de juego, preferíamos ofrecerles materiales que resultaran facilitadores del desarrollo y del despliegue de determinadas capacidades, independientemente de si eran juguetes comprados o material no estructurado.

Al observar a los niños comenzamos a advertir cómo nos sonreían y nos tiraban los brazos al llegar; la alegría de encontrarse con sus compañeros y compañeras, el asombro y la curiosidad evidenciados en sus movimientos y expresiones al recibir cada material, y llegamos a la conclusión de que el jardín maternal se constituye en un espacio enriquecedor y, a la vez, socializador que se complementa con la vida familiar:

Esto se logra si los vínculos se construyen a través de la ternura, siempre que se dé lugar al miramiento, a ver a cada niña o niño como alguien singular y diferente. Así asumimos el compromiso de establecer un contacto emocional, de afectarse y dedicarse, de ponerse a disposición de esta relación, abriendo un espacio que cada pequeño pueda habitar; ofreciéndole un sitio especial, rodeándolo de un ambiente facilitador de experiencias, un ambiente confiable y predecible en el que puedan sentirse seguros para ir construyendo cada aprendizaje.

### **“El Isauro”, lugar de compromiso solidario donde sigo construyéndome...**

En 2005 conocí, a través de la profesora Ana Libedinsky, el “Programa de fortalecimiento a las iniciativas de educación infantil de organizaciones comunitarias e instituciones dependientes de organismos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires”, perteneciente al Área de Educación Inicial del Ministerio de Educación, y me incorporé a él como maestra de sección en el jardín que funcionaba en la escuela primaria para jóvenes y adultos en situación de calle Isauro Arancibia.

Mis primeros recuerdos del entonces denominado Jardín de la CTA<sup>11</sup> y luego Jardín del Puente son de un lugar muy oscuro. Veo el patio, la sala, una especie de rectángulo largo y angosto, solo separado por una mampara del salón de clases de los jóvenes que cursaban primaria. Nada más distante de todo lo aprendido sobre cómo debía ser un lugar confortable para niñas y niños tan pequeños. Había muchos bebés, ninguna cuna, pocas mantas para el piso y poco o ningún espacio para estar cómodos en el suelo de la salita. Me pregunté: ¿qué hago? ¿Cómo hago para darles un lugar mejor que la calle ¡si eso era casi igual!? Lo hablé con las coordinadoras del programa y me respondieron con una frase que nunca me gustó: “En el mientras tanto”, o sea, mejor esto que nada, hasta que el Ministerio nos diera algo mejor.

---

11) La Central de Trabajadores de la Argentina (CTA) albergaba en su edificio al Centro Educativo Isauro Arancibia. Ante la necesidad de contar con un jardín para los hijos de los alumnos del Centro Educativo, se solicitó al Área de Educación Inicial un jardín maternal, del que se hizo cargo el programa que conducía Ana Libedinsky.

Empecé haciéndome cargo de los bebés hasta 2 años. No fue fácil, mi compañera y mi coordinadora creían que lo hacía para trabajar menos. Sabía que no era así, ya que los muy pequeños requieren de una mirada atenta para comprender lo que necesitan, acompañarlos desde la ternura y la individualidad, crear ese vínculo estrecho de confianza... A partir de ese momento, viví con la emoción a flor de piel, ya que me encontraba con lugares muy poco recorridos por mí.

Conocí a quien estaba del otro lado de la mampara, Susana Reyes, coordinadora del Centro Educativo Isauro Arancibia. ¡Qué honor llevar el nombre del gran maestro asesinado en Tucumán por la más feo-roz de las dictaduras que padecemos! Conocí también a las maestras y los maestros, a los auxiliares y especialmente a nuestros alumnitos, a sus mamás y papás, estudiantes del Isauro, la mayoría en situación de calle o albergados en hoteles subsidiados por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que cursaban el nivel primario.

Durante los primeros meses no era yo la que asistía diariamente a trabajar; me sentía paralizada porque todo lo que allí ocurría me emocionaba. Me emocionaban las niñas y los niños que me recibían con besos, sus mamás, muchas de ellas casi niñas, que se acercaban a disfrutar momentos de jardín, como si fueran pequeñitas. Me emocionaba y angustiaba su falta de todo y su gran pertenencia a la "escuelita de la CTA", sus enojos pasajeros con nosotras y sus abrazos diciendo: "Ayer me fui enojada, pero yo te quiero". Me enojaban las caras ardidadas con las que a veces llegaban, porque la policía las rociaba con aerosoles en Constitución. Me emocionaba lo que escuchaba detrás de la mampara, reflexiones, pensamientos de las alumnas y alumnos con sus docentes. La ternura con que Yamila, alumna del Isauro, disfrutaba de los animales en una visita al Jardín Zoológico. Me emocionaba que hubieran participado en la elección del nombre del jardín, Jardín del Puente. Me emocionaba que Beba, mamá de Axel y Matías, nos pidiera que cantáramos *Allá en la fuente* y ver su cara transformada por una gran sonrisa sin dientes o que Micaela, mamá de Kevin, cantara con nosotras "Una señora iba..." y que Susanita, mamá de Diego, Micaela y Ezequiel, se animara a leer un cuento a todo el grupo de niñas y niños.

Recuerdo cada acto escolar en el que participé: el 9 de julio, con su locro y la canción al Che. El Día del Niño, con la presentación de la bandera de nuestro jardín, pintada por chicos y madres. El Día del

Maestro, organizado por todos los participantes en el Isauro, con su locución, sus canciones, sus comentarios, que nos llenaron de orgullo, alegría y nuevamente ese “nudo en la garganta”.

El trabajo en conjunto con los maestros, las reuniones para organizar y reflexionar sobre cómo mejorar, cómo acompañarnos. Las tardes, luego de clase, evaluando la tarea u organizando el viaje a Córdoba de quienes egresaban de la escuela primaria; la solidaridad de Teresa Parodi, cantando en el Teatro de Luz y Fuerza con nosotros; León Gieco pagando el micro para el viaje, los músicos, el personal del teatro, amigos y amigas, que siempre están y los chicos y chicas actuando... La visita de Osvaldo Bayer; las miradas atentas de Nicolás, Rocío, Norma, Hernán, entre otros alumnos del Isauro, las preguntas, las fotos...

Cuando comencé, sabía desde lo ideológico que podía ser mi lugar, que ya no solo hablaría de los derechos vulnerados, sino que podría participar en el hacer para cambiar la situación de quienes tienen mis mismos derechos, pero el Estado “los tira del mapa”. Pasó el tiempo, pero la emoción continúa. Poco a poco, pude comenzar a ser nuevamente yo, utilizando mis conocimientos y experiencia pedagógica para modificar lo que fuera posible. Contener, escuchar, comprender, dar afecto, acompañar y, hasta a veces, enseñar a una mamá cómo ayudar a su hijo a comer. Estoy convencida de que trabajar allí fortaleció la convicción de que un mundo mejor es posible. Estuve desde agosto a diciembre, pero del Isauro nunca me fui, y aún continúo acompañando luchas y sueños, acaso el más peleado es que la escuela tenga su propio edificio.

Con Ana Libedinsky nos reuníamos todas las trabajadoras del programa para evaluar lo hecho y perfeccionar nuestros conocimientos. Una de las últimas preguntas de Ana antes de su prematura muerte fue: “¿Existe una infancia o diferentes infancias?”.

## **Lugares nuevos, experiencias enriquecedoras**

Continué participando en el “Programa de fortalecimiento” ocupándome de la conexión entre la Dirección de Educación Inicial y unas salitas de jardín que se abrían en la Villa 20, barrio de Lugano. Fue la primera vez que trabajé en una villa o asentamiento, y volví

a comprometerme con los problemas de las familias y, sobre todo, continué aprendiendo mucho acerca de esa realidad.

En 2007 me asignaron la coordinación de un grupo de maestras que llegarían al Jardín de los Abrazos, en Villa 15, Ciudad Oculta, creado por la Asociación Madres de Plaza de Mayo para quienes trabajaban en la misión Sueños Compartidos que se desarrollaba en la zona. Como las maestras nunca llegaron, ayudé a coordinar a un grupo de mamás cuidadoras que estaban a cargo de los niños y niñas, esperando impacientes a las maestras para aprender de ellas cómo enseñar en las salas; mientras tanto, traían ideas de lo que hacían sus hijos en los jardines a los que asistían. De a poco, con más confianza, me empezaron a preguntar qué hacer; qué leerles a los pequeños, cómo resolver determinadas situaciones, y así, con mucho esfuerzo, se logró terminar ese año con el primer grupo de niñas y niños egresados de la sala de 5.

Tengo muy presente a la gente haciendo sus casas, felices de poder trabajar luego de años de desocupación. Vi a las mujeres albañiles en el obrador acarreando materiales con la carretilla llevando el casco puesto y al terminar la jornada volver del jardín maternal con sus hijitos que ahora tenían el casco en sus cabecitas. El sueño de la dignidad del trabajo que allí se hacía realidad. Participé en un congreso de economía organizado por la Asociación Madres de Plaza de Mayo, en el que pude contar mis vivencias en el Jardín de los Abrazos. Me lo pidieron orgullosamente y con orgullo de “pertener” acepté.

El Jardín de los Abrazos forma parte del proyecto de construcción de viviendas en Villa 15, elaborado entre la Asociación de Madres y los vecinos del lugar, con el objetivo de contribuir a convertir en “Ciudad Luz” lo que deshonrosamente se conoce como “Ciudad Oculta”. Se esperaban alrededor de quince maestras para trabajar en las salas, pero nunca llegaron...

Releyendo las evaluaciones entregadas a la Dirección de Educación Inicial en el primer cuatrimestre de 2007, evoco la progresiva construcción de vínculos de confianza, respeto y afecto con el personal del jardín, con las niñas y niños que concurrían, con las mamás cuidadoras que dejaron de percibir “mi mirada” como la de quien pretendía controlar, verificar, criticar la tarea que ellas realizaban con mucha responsabilidad y compromiso. Paulatinamente, la coordinación de Madres me permitió tomar decisiones sobre situaciones planteadas en el ámbito del jardín, en apariencia insignificantes, pero

que me demostraron que confiaban en mis conocimientos y en mi accionar a favor de mejorar el trabajo y la armonía en la institución.

En la evaluación del segundo cuatrimestre, destacué que durante el mes y medio que estuve ausente del jardín, colaborando con la apertura del maternal del Movimiento de Ocupantes e Inquilinos, la coordinadora de Abrazos se comunicaba conmigo buscando apoyo y mostrando confianza en mis criterios. Con mi regreso se reactivó lo pedagógico propiamente dicho: volvimos a las reuniones y a la organización de tareas y espacios. Retomé mis actividades docentes en sala de 4 años y el paseo con la biblioteca rodante y sus libros, que necesitaban pasear porque ni en el jardín ni en las salas había espacio para instalarla.

Hasta vivir esta experiencia no tenía claro si un jardín podía funcionar con madres cuidadoras, hoy puedo decir que son muy importantes por su conocimiento del barrio, de las historias de las familias, de sus posibilidades y limitaciones. Ellas cumplen una función de articulación con las maestras de sección, las ayudan a incorporarse a la vida de esa población tan maltratada socialmente. Pero la eficacia de su tarea depende de su formación. Las madres con las que trabajé completaron el nivel secundario, algunas cursaban estudios terciarios, profesorado de nivel inicial o primario, entre otros. Además, las madres cuidadoras reciben un sueldo, son consideradas trabajadoras, no se trata de un voluntariado como en otros lugares.

### **Cumplo mi sueño, acompaño, construyo, asumo mi lugar en el mundo...**

A fines de 2008 concursé para directora titular de nivel inicial y elegí el Jardín Maternal N° 5 D.E. 20, de la Villa 15, cercano al Elefante Blanco donde funcionaba el Jardín de los Abrazos. Tiene un anexo en la Escuela Media N° 2 al que asisten los hijos e hijas de los jóvenes alumnos de esa escuela secundaria. Las docentes del jardín, varias de las cuales se desempeñaban allí desde su creación cinco años atrás, se reunían dos veces por semana en horario de trabajo para hacer lo que tanto necesitamos los docentes: reflexionar sobre nuestra tarea. Esto me pareció extraordinario y por eso lo mantuvimos tanto en la sede como en el anexo.

En nuestras jornadas de reflexión estudiábamos los aportes de Emmi Pikler, que varias maestras conocían y utilizaban. La pediatra húngara modificó nuestras ideas sobre el desarrollo postural y motor del bebé y, en consecuencia, nuestros modos de intervención en tanto educadoras. Sus ideas renovadoras nos exigieron modificar prácticas muy arraigadas, como las que suponen que somos nosotras quienes debemos enseñar cuándo y cómo gatear, sentarse, caminar, hablar, desconociendo que es cada bebé quien prueba con prudencia sus propios desafíos siempre a un nivel de creciente complejidad. Los beneficios de poder transitar a su ritmo y a su tiempo el conocimiento y dominio de su cuerpo le brindan calidad, agilidad, destreza, armonía de sus gestos y movimientos. Y a los maestros nos cabe ofrecerle las mejores condiciones para que pueda ejercer su autonomía. Por supuesto que esos nuevos enfoques los introdujimos con el consentimiento de la supervisora Nora Cumbaire, que nos dio alas para volar juntas y hacer todo lo que quisiéramos y pudiéramos, pero siempre con mucho respeto a la comunidad, a la identidad colectiva, al trabajo en equipo.

En estas jornadas, como en todas las que realizamos, estaba invitado a participar el personal auxiliar y de cocina. Al principio se negaban, trataban de convencerme de que su presencia no era necesaria, que podían aprovechar el tiempo para limpiar a fondo las salas y la cocina. Les respondía que era muy importante que compartieran sus conocimientos con las maestras y lo logré; siempre fueron muy valiosos sus aportes y esto estrechó los vínculos entre todos nosotros.

Una de las actividades que venía desarrollando el jardín y a la que no solo le di continuidad, sino, además, un nuevo impulso fue la denominada Callecita de los Libros, una peculiar feria del libro que tenía su sede en los pasillos que rodean a nuestra escuela infantil. De su organización, desarrollo y resultados podrá el lector informarse leyendo la experiencia que presentaré a continuación de esta autobiografía.

Estoy convencida de que hay que cambiar la escuela, y si el jardín maternal es el primer eslabón de la educación formal, por allí se debe comenzar. Me pregunto: ¿por qué el formato del maternal tiene que ser parecido al del jardín de infantes y el de este, similar al de la escuela primaria? ¿Por qué un niño pequeño debe permanecer en una institución escolar más horas que las que su mamá necesita para trabajar o realizar tareas que debe atender? ¿Cómo es posible que alguien con capacidad de decisión determine que niños y niñas que están más de

seis horas en la institución no puedan descansar acostados y relajarse o dormir; bajo la falsa premisa de que a partir de los 3 años ya son grandes? ¿Qué es más importante, la organización de los adultos que trabajan en la escuela, o las necesidades de los niños y sus familias? Y estos son solo algunos ejemplos.

### **Jubilación. Seguir aprendiendo, acompañar a otras y otros en la construcción de una educación emancipadora**

Me jubilé en el año 2013 como docente del nivel inicial, segura de haber aportado un granito de arena para una mejor educación, con compromiso, honestidad, apostando al trabajo colectivo y cooperativo. Pienso que, si bien podría haber ayudado más a las maestras, a las familias, a las niñas y niños, creo que lo sigo haciendo a distancia y con los conocimientos que continúo adquiriendo, al formar parte del Grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente desde su formación en 2009. Este es mi lugar en la actualidad. Allí, junto a muchos maestros y maestras que estuvieron o están en el Grupo, seguimos buscando, reflexionando, soñando con una educación emancipadora, volviendo a las fuentes, relejendo a nuestros referentes Luis F. Iglesias, las hermanas Cossettini, Célestin Freinet, Mario Lodi, trabajando con nuestras propias experiencias, tratando de entender qué es esto de ser maestra, maestro. Se trata de un momento privilegiado de formación docente, ya que aprendemos permanentemente los unos de los otros identificando los rasgos distintivos que dan sentido a nuestras prácticas.

Pertenecer al Grupo de Reflexión me ayudó mucho en mi cargo de directora para que el proyecto institucional pudiera llevarse a cabo de manera colectiva y cooperativa. Las ideas que escribo a continuación fueron las que más me apuntalaron:

- Intentar que todos los protagonistas tengan sentimientos de pertenencia a la institución escolar; al barrio donde trabajan, a lo que ocurre en esa zona y a lo que viven las familias de los niños y niñas que habitan la escuela.



- Proponer el permanente diálogo entre la práctica y la teoría realizando reuniones para reflexionar sobre la práctica diaria, utilizando teorías significativas y no corriendo atrás de lo último que aparece y que el Ministerio de turno convierte en moda.
- Reemplazar la actividad aislada por la participación colectiva, realizando reuniones docentes, abriendo la escuela a las familias, invitando a participar y a acompañar en las salidas escolares, en los eventos y demás actividades que favorezcan el ingreso de la cultura familiar a la institución y la difusión en el vecindario de lo que nuestro jardín realiza.
- Apropiarnos del espacio circundante al edificio escolar para sacar la escuela al barrio, mientras reforzamos la articulación con las escuelas e instituciones de la zona.

Un evento que me ayuda a encontrarme con otras y otros colegas son los Encuentros hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nueva América, que desde el año 2013 organiza el Departamento de Educación del Centro Cultural de la Cooperación. Todo el colectivo departamental trabaja para organizar, leer y contactar a los participantes y es en esos momentos cuando descubro que somos muchos, pero que todavía estamos muy dispersos y que nos queda un largo camino de hacer y pensar para transformar la dispersión en un colectivo que muestre otras formas de educación escolar que promuevan la cultura de lo colectivo, de la solidaridad, de la cooperación. Un objetivo siempre vigente es seguir buscando formas de unirnos.

Hablando de encuentros, en el año 2015 se cruzó con nuestro andar Enrique Samar, director de escuela jubilado, con su guardapolvo lleno de inscripciones contra la injusticia y su sombrero de paja, con la wiphala al hombro, con los sikuris, con su libro *Wiphay*, en el que escribió su historia como director de la Escuela N° 23 D.E. 11 de la CABA. El Enrique que nos convocaba a escribir sobre nuestras prácticas y que con su lema "En la escuela no pueden faltar la ternura ni la alegría" alimentaba nuestras ganas de luchar por la escuela pública. Mi homenaje a su recuerdo, ya que siempre estará en mi corazón y mi deseo que también lo esté en cada maestra y maestro, en cada niña y niño, que transiten por nuestras aulas.

Por último, mi convencimiento de que ser maestra es compromi-

que algún día, más temprano que tarde, podamos ganar la batalla cultural de la que nos habla Floreal Gorini. Pero también significa, como dice Paula, otra joven integrante de nuestro Grupo de Reflexión, que luego de uno de esos días en los que pensamos que nada es posible, al salir de la escuela nos abracemos entre todas para sabernos juntas, y nos abracemos hasta mañana, porque mañana hay que arrancar otra vez, a escribir; a dibujar; a jugar; a abrazar... Y yo agregaría, ¡a ganar la batalla cultural!

El recorrido docente de Liliana Capuano se cierra con el relato de su experiencia como directora de un jardín maternal, escrito para el Grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente, que demuestra la potencialidad educativa de la escuela pública cuando directivos, docentes de aula y auxiliares se preocupan por mejorar e integrar sus prácticas en el hacer cotidiano de la institución.

## **De lo que puede ser y hacer un jardín maternal**

---

Al hacerme cargo de la dirección del Jardín Maternal N° 5 D.E. 20, encontré a un grupo de maestras preocupadas por desarrollar de un modo diferente su trabajo diario, no solo con los pequeños y pequeñas, sino también con sus familias. Los objetivos que compartían eran educar a los nenes y nenas en la autonomía y acompañar a las familias en el conocimiento de sus derechos, frecuentemente vulnerados. Para lograrlo, buscaban nuevos aportes teóricos y se reunían para reflexionar sobre su implementación en las salas.

Mi emoción fue muy grande porque en ese jardín del Barrio General Belgrano, de la Villa 15, se hacía lo que tanto había pregonado desde mis comienzos en la educación inicial. El compromiso de las docentes fue nuestro punto de partida, y junto con la vicedirectora y la secretaria, acompañamos y gestionamos condiciones que profundizaran la búsqueda que voluntariamente venían realizando las maestras.

El área de acción del Jardín Maternal N° 5 se extiende a un anexo ubicado en las instalaciones de la Escuela Media N° 2 D.E. 20, que recibe a los hijitos e hijitas de las madres y padres adolescentes que estudian en ese establecimiento. Esto nos llevó a elaborar un único

proyecto institucional adaptado a la función específica de la escuela sede y del anexo. En la sede, el proyecto se dirigía a las familias y al barrio donde está ubicada; en el anexo el propósito era ayudar a la retención de los estudiantes de la escuela secundaria, afianzando la articulación ya existente con la escuela media y dando la contención que necesitan para no abandonar los estudios.

Un objetivo común era que las familias sintieran a la sede y al anexo como un espacio propio, de puertas abiertas, donde podían estar con sus hijos todas las veces que les fuera posible o que lo necesitaran, tanto ellas como los niños. El crecimiento anual de la matrícula en el anexo, por la trasmisión boca a boca del buen acompañamiento y el trato afable que recibían familias y chiquitos, nos demostraba que el objetivo se estaba logrando.

Las maestras de la sede y del anexo estaban allí desde hacía años. Lo remarco porque en las escuelas de zonas vulnerables, los docentes y los directivos suelen permanecer poco tiempo y su rotación impide elaborar y sostener proyectos de largo plazo. Pienso que la continuidad se produce cuando, a pesar de lo complejo y angustioso de las situaciones que se viven, las maestras son conscientes de la significación educativa y social de la tarea que realizan y ello las motiva a continuar:

Entre las múltiples actividades que llevábamos a cabo con los pequeños y sus familias se encontraba la visita a museos, exposiciones, talleres, teatros. La finalidad no era solo que acompañaran a las maestras y directivos en las salidas, sino que pudieran acceder al conocimiento y disfrute de manifestaciones culturales que suelen serles ajenas, de modo tal que reconozcan y satisfagan su derecho a apropiarse de las expresiones culturales y recreativas que posibilita la ciudad.

Una experiencia particularmente valiosa que ya venía realizándose es La Callecita de los Libros. En ella, la biblioteca del jardín salía de la sede para instalarse en los pasillos que la circundan. Todo su material se ponía a disposición de familias y vecinos para que lo hojearan, lo leyeran, disfrutaran de un momento de intimidad con el libro. También había narradoras, obritas de títeres y regalo de libros a quienes quisieran llevarlos a su hogar. En palabras de las maestras, La Callecita de los Libros era la historia de un recorrido de reflexión y acción docente e institucional para que la escuela se convirtiera en mediadora entre la expresión artística y la comunidad. La unión de desafío y audacia permitió crear nuevos lazos entre el arte, la escuela y la comunidad.

Al enterarme de su realización, no dudé en darle continuidad por su carácter de proyecto innovador que exige compromiso y colaboración del personal del establecimiento en interacción con el barrio.

Una de las iniciativas que recuerdo con más orgullo fue invitar a los vecinitos del pasillo, de entre 9 y 14 años, a pintar murales en las puertas de nuestro jardín; eran ex alumnos, hermanos o amigos de nuestros nenes. La maestra a cargo de la biblioteca se reunió con ellos para comentarles la idea, que fue muy bien recibida, y les pidió que pensarán qué querían dibujar y qué materiales necesitarían. A los pocos días volvieron muy entusiasmados y solicitaron pinturas en aerosol; les explicamos en qué momento lo harían y, llegado el día, cuatro varones y una mujer se acercaron a realizar la tarea.

Una vez finalizada, todos los presentes, familias, niñas y niños, maestras, auxiliares y vecinos, hasta la orgullosa abuela de uno de los artistas, fuimos a disfrutar de sus pinturas con motivos del barrio. Uno de ellos fue el Elefante Blanco, un gran hospital que nunca se concluyó. Hubo aplausos para los artistas, que estaban muy emocionados, al igual que todo el personal del jardín, y luego se destaparon dos grandes chapones pintados por las familias para celebrar el Bicentenario de la Revolución de Mayo, actividad realizada por todos los jardines de la zona que, tras ser exhibidos en la Feria de Mataderos en mayo de 2010, quedaron pegados en las paredes del jardín.

Otro momento muy especial vivido en una de las veces que se organizó La Callecita de los Libros (actividad que era anual) fue la decisión de regalar un libro a todas las personas que la visitaran ese día. Armamos una especie de hamaca paraguaya y la llenamos de libros de distintos géneros: novelas, poesías, información general, cuentos para niños con imágenes y sin ellas. Lo más emotivo fue que mientras cada uno elegía su libro, se escuchaban comentarios como: "Llévate ese de poesías, son de amor", "el de los caballos tiene lindas fotos", "yo llevo este y después te lo paso". Al oírlos comprobamos que los libros nos provocan, nos llaman, se nos ofrecen a todos.

Tal vez, lo más importante que surge de este evento y de otros que realizamos es el vínculo de confianza que se va creando con la comunidad. Las familias no solo disfrutaban participando como invitados, sino que se ofrecían para limpiar el pasillo, adornar las instalaciones junto a las maestras; traían ideas que la institución tenía en cuenta.

Durante mis últimos años en el jardín insistí en la necesidad de dar continuidad a La Callecita de los Libros, pues forma parte de nuestra historia y es una de las actividades reconocidas y esperadas por todos y todas. Felizmente lo logré. Gracias a la decisión de quienes trabajan en este jardín maternal año a año, continúa y soy una de las invitadas que siempre se sorprende con las nuevas y hermosas creaciones de las que participo y especialmente porque se mantiene el compromiso hacia la comunidad, el respeto hacia niñas y niños y hacia las familias. [...]

Muchas veces algunas colegas nos decían que no es posible salir del jardín con niños tan pequeños, pero nosotras demostrábamos que sí lo es, que la ciudad nos pertenece, que los parques, las plazas, los museos, los edificios públicos son nuestros. Pero, además, nos apropiábamos de lo que nos pertenece porque así lo establecía el proyecto educativo institucional de la zona en la que funciona nuestro establecimiento. A nuestra decisión se sumaba el invalorable apoyo de nuestras supervisoras.

Subsiste la necesidad de repensar la escuela toda problematizando los modos tradicionales de desarrollar su función pedagógica-social, pero partiendo de las prácticas cotidianas, como lo ejemplifica una de las maestras que trabajó en nuestro jardín: "Llegué aquí y encontré que las mamás entraban al jardín, que en lugar de cerrar las puertas y dejarlas afuera me decían que las dejara entrar a la sala, que entren... que entren. Al principio me fue difícil comprenderlo, pero entendí que es cierto: hay que dejarlas entrar".

El trabajo no es sencillo, las situaciones que viven las familias provocan constantemente emociones encontradas, en las que se entremezclan alegría, tristeza, bronca, impotencia, esperanza... Pero no bajamos los brazos y para continuar nos juntamos, organizamos espacios de discusión, de reflexión, de lectura de viejas y nuevas propuestas, así creamos la fuerza necesaria para continuar; mejorando día a día el camino que recorremos con alegría y convicción. Damos un paso atrás y dos adelante siempre con la certeza de que algo bueno amanece en esta escuela, donde cada una y cada uno de nosotros sentimos que es nuestro lugar en el mundo, para juntos y juntas caminar hacia la utopía.

Paula Muriel Martínez sintetizó con precisión el análisis del relato desarrollado en el seno del Grupo de Reflexión:

El relato de Liliana muestra las distintas dimensiones de un trabajo colectivo: el trabajo previo de un grupo de docentes, el trabajo del equipo directivo en conjunto con las docentes y, por último, el trabajo con las familias y el barrio. Respecto de este último, del relato se desprende que no se encara el vínculo con las familias a partir de situaciones individuales de los chicos y chicas, sino que se reconoce el contexto de vulneración de derechos en el que viven. A partir de allí, se asume una perspectiva alejada del asistencialismo cuando se proponen acompañar a las familias en el conocimiento de sus derechos. En un contexto que puede ser adverso, el proyecto no relega su dimensión pedagógica central: el derecho que promueven es el derecho a la educación, lo que se observa principalmente a través de la apropiación que las familias hacen de la institución escolar y en el crecimiento de la matrícula del jardín maternal, un nivel educativo que no tiene el estatus de obligatorio.

Patricia D'Amore destacó que Liliana, al llegar a la escuela, valoró lo que se venía realizando y logró, desde su cargo de directora, ampliar y profundizar el proyecto institucional. Al construir sobre lo construido, consiguió que el jardín creciera cuantitativa y cualitativamente. Además, el análisis de Patricia identificó rasgos que el Grupo considera definitorios de las prácticas docentes emancipadoras:

- Logró en todos los protagonistas sentimientos de pertenencia y asignación de sentido al esfuerzo que implica el trabajo de enseñar y aprender.
- Reemplazó la actividad aislada por la participación colectiva. La soledad y el individualismo dejaron paso a la constitución de una comunidad educativa en su sentido más amplio, porque incorporó a los vecinos, a las familias.
- Concibió el aprendizaje escolar como la reconstrucción del saber empírico construido en la vida cotidiana y a partir de él, se promovieron experiencias culturales habitualmente "ajenas" a los niños y a sus familias, que resignificaron y facilitaron aprendizajes posteriores.
- Eliminó la subordinación de la práctica a la teoría, ya que propuso el permanente diálogo entre ambas, leyendo bibliografía para enriquecer la reflexión vivencial sobre proyectos y prácticas.



## • STELLA MARIS ZUCCARINO

### **Canciones para crecer**

Stella Maris Zuccarino, integrante del Grupo de Reflexión, compartió una experiencia realizada en un lactario conjuntamente con sus compañeras Andrea Pozzi y Silvia Vázquez, presentada en 2014 en las Primeras Jornadas Regionales de Educación Infantil del Noroeste Argentino. El relato confirmaba la función educativa que puede cumplir un lactario cuando sus docentes se plantean objetivos que trascienden el mero cuidado de los bebés a cargo. Una rutina como entonar canciones de cuna para dormir a los chiquitos adquiere la dimensión de un estímulo poderoso para la construcción de la identidad individual, familiar y comunitaria. A continuación, presentamos el relato de la experiencia de Stella, Andrea y Silvia:

La presente experiencia realizada en el lactario de la Escuela Infantil N° 4 D.E. 8 de la Ciudad de Buenos Aires tiene por propósito demostrar la importancia de compartir el acervo cultural diverso y propio de cada familia. Consideramos que, siendo la identidad lo que nos permite construirnos como sujetos únicos, el conocimiento de nuestras raíces, nuestra historia, nuestro pasado resultan imprescindibles para vivir el presente y proyectar el futuro. Cada familia se acerca a la escuela con sus creencias, costumbres, saberes culturales y es la escuela la que, al conocerlos y respetarlos, les permite a niños y niñas sentirse seguros y confiados para construirse a sí mismos como sujetos miembros de una comunidad.

Elegimos en esta oportunidad la canción de cuna porque nos dice acerca de cómo es albergado cada bebé. Esas canciones transmitidas de generación en generación son perfectas porque se cantan con una ternura, una empatía y un amor únicos. Todo parece desaparecer y solo existen dos personas, una cantando, otra oyendo y ambas sintiendo. Ese susurro rimado, ritmado y musicalizado ayuda al bebé a entregarse confiado al sueño. A través de él le damos cuidado, abrigo y amor; pero también le transmitimos la cultura y la tradición familiar. Creemos que al traer al jardín las canciones de cuna que oyen en cada hogar, no solo evocamos ese lazo amoroso, sino que, además, al ser escuchadas, valoradas y compartidas con los otros, las canciones construyen las voces que nos darán una identidad como grupo.

Pero también existen otras razones: la canción de cuna reúne música y literatura. La belleza interna de estas composiciones y su sencillez comunicativa la hacen portadora de una enorme riqueza literaria. La transmisión de las canciones de cuna de generación en generación, durante miles de años y en cada rincón del mundo, evita que este género termine desapareciendo, porque es patrimonio de las colectividades que se expresan en la misma lengua, y es coincidente con otros pueblos que hablan otras lenguas.

Que los niños no entiendan el significado de las palabras no interesa por ahora. La unión de la voz, la estructura poética, la melodía y el movimiento de arrullo dan a la canción de cuna su singularidad más significativa. Es el primer género literario que el ser humano disfruta en su vida.

Iniciamos el año convocando a una reunión cuya actividad central fue la narración del cuento "Iyoke es muy pequeño", que termina con el bebé en brazos de su mamá, meciéndolo mientras suena una nana, *Wá wá wá wá*, de origen africano, en lengua kikongo (Congo). A partir de esto, explicamos la importancia de las nanas y les pedimos a papás y mamás que escribieran y grabaran aquella canción que los identifica como familia. Una vez recopilado el material se inició una serie de acciones en la sala para el desarrollo de la experiencia.

En una primera instancia se preparó un ambiente adecuado esperando el horario en que los rayos del sol iluminaban la sala; colocamos una manta en el piso en la que se acomodó a cada bebé en la posición que le resultaba más placentera y las maestras nos sentamos entre los niños. Al comenzar a sonar las nanas se produjo



un momento mágico, ya que pudimos apreciar cómo algunos bebés, al reconocer la voz familiar; buscaban con la mirada de dónde venía el sonido, otros movían brazos y piernas, sonriendo algunos, haciendo “puchero” otros.

Luego, el CD que grabamos con las nanas familiares nos sirvió como sostén para otras actividades de sensibilización por el arte. Por ejemplo, se armaron escenarios lúdicos ambientados con grandes tu-les de colores colgados en la sala y se estimuló así la percepción del color acompañado de la escucha de las nanas. También se incorporaron en distintos momentos otros elementos como plumas, títeres, pompones, los que se utilizaron también como entorno musical durante la visualización de reproducciones de pintores sobre la temática de la maternidad y el acunamiento: *Madre sentada sosteniendo a su bebé* de Claudio Bravo, *Maternidad* de Lidia Capusotto, *Madre e hija* de Oswaldo Guayasamín, *La cuna* de Berthe Morisot.

En otro momento, se escucharon acompañadas por el suave sonido de un palo de lluvia, ejecutado por la maestra. Más adelante se ofrecieron cotidiáfonos a los niños para que exploraran mientras escuchaban las nanas. Con el registro escrito que se solicitó a cada familia en la primera reunión, se confeccionó una carpeta que circuló por todos los hogares. Así como cada uno de los bebés fue acunado mientras escuchaba las canciones de cuna, se les ofrecieron muñecos para que ellos pudieran hacer lo mismo.

Como actividad de cierre se convocó a las familias y se las invitó a acunar a los bebés mientras oíamos las nanas. Después de compartir ese momento, se pidió a cada uno que expresara una palabra que surgiera espontáneamente desde la emoción de lo vivido. Con esas palabras, entre todos, elaboramos una canción de cuna, con melodía del *Arrorró*, que luego formó parte de las nanas que se escucharon en la sala diariamente.

*Arrorró mi niño*

*Me das alegría*

*Arrorró mi amor*

*Me das mucha paz*

*Tú eres la esperanza*

*Arrorró mi niño*

*De mi corazón*

*Arrorró mi amor*

*Me llenas la vida*

*Tú eres la esperanza*

*De felicidad*

*De mi corazón...*

Stella, Andrea y Silvia finalizaron así su relato:

Fue muy placentero transitar todo este proceso, porque posibilitó un canal de comunicación diferente construido desde la ternura para conocer más a cada niño y a su familia. Esto brindó mayor fluidez a la vinculación de las familias entre sí. No solo nos permitió tender un puente entre los bebés y las nanas como expresión poética y musical, sino también abordar el tema de los orígenes y la importancia de la historia personal. Así nos vimos sorprendidas ante la realidad de una mamá que había nacido en una comunidad aborígen, que no tenía documento, y que, a partir de esta experiencia, salió a la búsqueda de su identidad. Este proyecto se continuó al año siguiente en otra sala.

Las tres maestras manifestaron:

Esta experiencia simple pero significativa naturalmente nos modificó como docentes y se vio reflejada en la manera de abordar la tarea en los años posteriores con distintos grupos. Permitted abrimos a las diversas manifestaciones culturales. Las nanas nos abrieron las puertas hacia otras formas de conocer la identidad familiar y grupal. Fue así que, con el objetivo de acercar el entorno cotidiano a través de variadas expresiones, en la sala comenzaron a sonar boleros, rock nacional, folclore, reggae, música infantil, música clásica... También llegaron las distintas comidas, las danzas típicas.

Los grupos con los que se trabajó este proyecto de identidad lograron tener sus propios nombres: "El grupete del chupete", "Los amaneceres", "Los musiqueros", "Los exploradores", "Los exploradores verdes". Con ellos se continuó a lo largo de los años profundizando la otredad. Lo grupal se hizo muy fuerte. Fueron reconocidos en su identidad por toda la escuela. Se hicieron amorosos y solidarios ante la adversidad y fuertes ante la vulnerabilidad de derechos de uno o de todos.

Por ejemplo, a "El grupete del chupete" lo intentaron separar al llegar a sala de 2 años; sin embargo, las familias se organizaron y, apelando al sentido de pertenencia grupal, defendieron su identidad y justificaron frente a las diferentes instancias de autoridad la necesidad y el deseo de permanecer juntos como grupo. También ante la pérdida de un familiar "Los amaneceres" se mostraron muy unidos,

y las familias formaron una red de sostén emocional muy fuerte, aun después de haber egresado del jardín.

Recapitulando la historia de este mismo grupo, recordamos que a su egreso cada maestra que había trabajado con él lo despidió con algún recuerdo escolar y nosotras lo hicimos cantándoles el arrorró que fue creado a partir de unas palabras que nos dieron sus familias en el primer encuentro en la sala de bebés. Y aquella emoción nos volvió a atravesar:

Estamos convencidas de que la identidad otorga dignidad, proporciona seguridad, quita miedos, da alivio y libera. Permite ocupar un lugar desde lo genuino y darse a conocer desde quienes realmente somos y no desde lo que la escuela y la sociedad imponen como estereotipo.

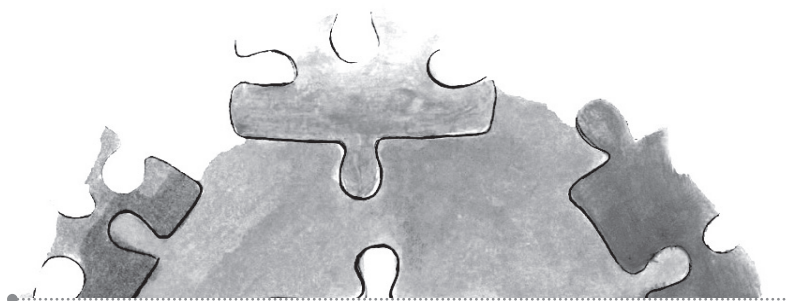
Cerramos el apartado “Educación Inicial” con palabras de Hebe San Martín de Duprat, una maestra que convocó a pensar en la infancia como construcción social, pública, esencialmente política, y que tal vez por eso pasó a engrosar lo que Jaime Martínez Bonafé (1994) denomina “los olvidados” en el discurso pedagógico actual, cuyos silencios y exclusiones nos exigen pensar: ¿qué se excluye y por qué? ¿A qué intereses responde esa pérdida de memoria de un importante fragmento de nuestro pasado pedagógico? Y lo que resulta más importante, ¿qué tipo de prácticas institucionales se constituyen desde ese discurso del olvido?

*Si los niños no pueden gozar del derecho a aprender, a hacer sus primeras adquisiciones, a deleitarse con la música o con el movimiento, a apoderarse del lenguaje u otros medios de expresión, a compartir con sus pares las primeras experiencias de convivencia social, entonces ellos mismos nos acusarán con razón, por haberlos abandonado a su suerte en un mundo de adultos en el que, aunque nos duela, sabemos que muchos de ellos encontrarán, en vez de la escuela, la calle<sup>12</sup>.*

---

12) Fragmento del discurso de Lydia Penchansky de Bosch en el homenaje a Hebe San Martín de Duprat realizado en la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires, 30 de junio de 2000.

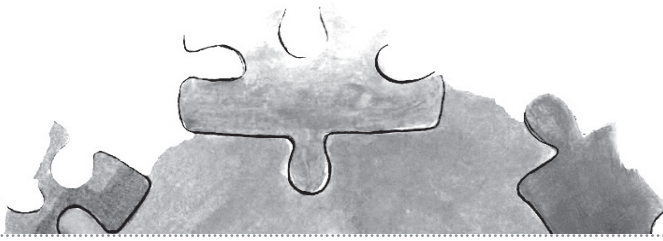




## EDUCACIÓN PRIMARIA

*La educación siempre ha vivido en una contradicción, entre su intento de promover, impulsar y mantener ideales más o menos utópicos, y su realidad, a menudo conservadora, más al servicio de la exclusión que de la igualdad y de la transmisión que de la transformación, elitista y vinculada al control social... Una educación que quiera responder a los nuevos desafíos no tiene suficiente con efectuar modificaciones estructurales: precisa ordenarse desde realidades concretas, contando con los profesionales que las conocen y que intervienen en ellas.*

*De realidades y utopías*  
Joaquín Gairín Sallán y Pere Darder Vidal



• GABRIELA MEFANO  
**El arte de ser docente**

Soy Gabriela Mefano. Actualmente trabajo como maestra de grado y como profesora de Teatro en el nivel terciario, esto implica que alterno el aula primaria y la formación docente, cumpliendo en esta última un doble rol: profesora de un lenguaje artístico en la capacitación inicial de maestros como en la de quienes proyectan dedicarse a enseñar Teatro. Puesta a reflexionar sobre mi ser docente, reconstruiré las experiencias que me configuraron y conformaron mi forma de habitar las aulas.

Mi recorrido escolar como estudiante se desarrolló sin obstáculos, ya que por mi facilidad para la matemática se me consideró “inteligente”, me convencieron de ello y así me constituí. Destaco este aspecto porque al empezar a organizar mi biografía docente, encontré una clave en los diálogos entre Paulo Freire e Ira Shor (2014) que me mostró una de las herramientas que hoy utilizo en las aulas: buscar lo que le permite al o la estudiante empoderarse y pensarse desde la posibilidad, nunca desde la carencia. Esto es fundamental en mi opción político-pedagógica, en mi posicionamiento docente.

Luego, el destino, las elecciones, los mandatos me llevaron a las ciencias económicas (¡claro, era buena con los números!) y así llegué a ser profesora de asignaturas de esa área. A la vez, el teatro me llevó a estudiar un profesorado en la especialidad y luego a ser docente de esa materia curricular en una escuela primaria cuya población “gritaba” vulnerabilidad en todos los sentidos posibles, lo que determinó que también quisiera ser maestra de grado.

Cuando tomé contacto con la escuela a través de la enseñanza de Teatro, empecé a entender que, si bien armar un acto escolar no era mi función, podía aportar otras formas de generar ese momento de encuentro con la comunidad, de expandir y descubrir la potencia de lo artístico. Ahí comencé a dimensionar todo lo que implica educar; ahí me quedaron cortas dos horas por semana con cada grupo y necesité construir la escuela desde el aula.

En ese camino, Edgardo Maggi, mi profesor de prácticas del Profesorado de Educación Primaria, me llevó al Grupo de Reflexión sobre la Práctica del Centro Cultural de la Cooperación. Fue entonces que el entramado de experiencias fue delineando el posicionamiento desde el que hoy educo, que trataré de caracterizar seleccionando algunos de los proyectos pedagógico-didácticos sobre los que escribí en el Grupo y para el Grupo.

Estudí en la universidad y comencé mi recorrido profesional sintiendo que escindía mi esencia de mi labor; ahí vislumbré que lo que quería era enseñar y al pisar las aulas aparecieron las preguntas: sí, tengo un saber; pero ¿cómo lo comparto? ¿Qué otras cosas atraviesan el aula además de lo que debo enseñar? El teatro, mi otra pasión, me dio respuesta: había que empezar a juntar los pedacitos y entonces relacioné teatro con enseñanza y vino el Profesorado de Teatro. Precisamente, el primer escrito que hice para el Grupo de Reflexión se refería a "La construcción grupal, ¿un contenido a enseñar?"<sup>13</sup>.

Siendo "docente curricular" empecé a reflexionar sobre los posibles significados y senderos que propone esa curiosa denominación. En muchas escuelas, las materias llamadas curriculares, Tecnología, Música, Teatro, Educación Física, Plástica, son definidas como las horas libres. En el discurso de los chicos aparecen dichos como: "Hoy tenemos tres horas con la seño y después libre", refiriéndose a alguna de las asignaturas curriculares.

Esto me obligó a analizar el porqué de usos y costumbres aceptados sin reflexión. Acaso, ¿libre estará asociado a no anotar en el cuaderno? Y en el resto de las horas, ¿no se sienten libres? ¿O tendrá que ver con la jerarquía de determinados espacios del currículo y la percepción que los chicos tienen de ello? Esto señala un obstáculo:

---

13) Ver el apartado "Materias curriculares".

tener que justificar permanentemente el espacio, y, a la vez, una ventaja: comprobar que la exigencia de “contenidos socialmente válidos” no es delimitante, pues permite poner en acto otros saberes indispensables aunque de menor “legitimación” académica. Encontrar este resquicio me permitió habitar atentamente el sistema educativo, y aprovechar tanto sus posibilidades como sus fisuras. Así comencé a pensar que lo colectivo es una lógica de construcción que el teatro necesita como condición necesaria para existir, pero que muchas veces la estructura formal de la escuela lleva a desatender:

Una pregunta central que atraviesa este trabajo, ¿qué aporta el teatro a la educación?, me acompaña tanto en mis prácticas como profesora de Teatro con niños como con futuros docentes de enseñanza inicial, de primaria o de Teatro.

Al intentar delimitar los aportes del teatro en la concepción de construcción grupal como un contenido a enseñar es que dejaré a un lado otras herramientas que provee esta disciplina, como la construcción de conceptos a partir de “poner” el cuerpo, las relaciones con el espacio, y el juego como forma de conocimiento. Sin querer entrar a discutir si el arte es un lujo o un derecho, y convencida de que, por suerte, es un saber “inútil” (ya que es “solo” útil para el desarrollo de la expresión, de la capacidad creadora y transformadora, pero nunca funcional a la producción desde el punto de vista capitalista), es que quiero explorar, en este caso, la potencia del teatro como espacio de construcción grupal.

El trabajo grupal es para la actividad teatral una condición necesaria de inicio. Todos los contenidos que se pueden agrupar bajo el título “preparación para el juego dramático” tienen que ver con la conformación de un grupo. El eje de la actividad es lo grupal, la posibilidad de producir con otros y la riqueza que logra esa producción con el aporte de cada uno. Y esta integración se da desde el cuerpo, porque el teatro pone el cuerpo en el centro de la escena, es el cuerpo el que realiza acciones que comunican.

Esta experiencia, entre otras, me llevó a querer estar en el grado, a disputar el sentido de la educación desde lo más formal: el aula y sus materias históricamente legítimas. Y comencé a trabajar como maestra de grado sin olvidar el bagaje que traía de las artes; sabiendo que en lo formal la política educativa encorseta más activamente, pero descubriendo que las propias construcciones desarrolladas en el aula



también deben ponerse en cuestión. Porque es esclarecedor leer a Iglesias, a Lodi, a Freinet, a Hugo Lichtenzweig, pero los mandatos que nos habitan siguen allí y no se desarman en dos días... ni en tres años, ni en mucho más...

Y es aquí donde quiero reflexionar sobre otras tareas a cargo de los y las maestras, como por ejemplo el registro de los datos personales y familiares de los alumnos y las alumnas. Recuerdo que, en 2014, haciendo el correspondiente a mi grupo de 5º, descubrí que las resistidas tareas burocráticas pueden tener un sentido y una función pedagógica, como intenté demostrarlo en el relato "Cuando lo formal adquiere sentido pedagógico: la voz de Boi", incluido al finalizar mi autobiografía.

## **La potencia de lo vincular**

Continuando con mis andares y pensares docentes, llegué a 2018, año en el que el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires no solo acentuó la vulnerabilidad de los niños, sino que profundizó las contradicciones internas del sistema educativo. Las "bajadas" ministeriales interpelaron permanentemente las concepciones de enseñanza y aprendizaje que sostenemos y desarrollamos desde el Grupo de Reflexión, e interfirieron el desarrollo de nuestras planificaciones.

En el año de referencia, fui maestra de Prácticas del Lenguaje en 6º y 7º grado. En carácter de tal, participé en las capacitaciones organizadas por el Ministerio de Educación que nos permitieron revisar nuestra forma de planificar; aunar criterios, realizar provechosos intercambios en torno a la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos del área. Según lo discutido colectivamente, estructuré el recorrido de los grupos a mi cargo. Pero cuando apareció el proyecto ministerial de las "Olimpiadas escolares" con carácter obligatorio, comuniqué formalmente mi resistencia a una propuesta que, consideraba y considero, avasalla el derecho de los y las niñas a aprender; y continué creando caminos alternativos y paralelos para efectivizar mi negativa, porque esa es la función de los maestros.

Algunos de los argumentos que utilicé para fundamentar mi oposición a las Olimpiadas fueron que, de acuerdo con mi formación y mis años de práctica en el aula, mi trabajo consiste en diseñar y poner en

acción recorridos adecuados a las particularidades del grupo escolar para que niños y niñas puedan expresarse en forma oral y escrita de acuerdo con las diversas situaciones comunicativas. Esto implica que tomen contacto con diversos textos, logrando entrar en esos mundos, comprenderlos, apropiarse de sus particularidades y ponerles palabras... y, también, asegurar que puedan expresar por escrito el mundo, con todos los propósitos que ello puede abarcar. Tras fundamentar desde dónde y cómo concibo el proceso de enseñanza y aprendizaje, expresé mi desconcierto frente a requerimientos que, como este, invaden la tarea escolar diaria.

Utilicé deliberadamente el verbo “invadir” porque, si bien provienen del organismo que tiene autoridad sobre mi quehacer docente, contradicen los lineamientos estipulados por el diseño curricular y lo acordado con representantes de ese mismo Ministerio en las acciones de capacitación en servicio.

Mi alerta se basó en que el espíritu de las Olimpiadas es la competencia; esto es así desde su origen en Grecia. Por más que se proponga la resolución de las actividades en clase de modo “colaborativo”, la finalidad última es competir, en grupo si se quiere, pero para ganar una competencia, y lo que me inquieta es que esta tarea áulica insume dos de las seis horas semanales del área de Lengua. Preparar para competir no encuadra en la finalidad de hacerlo para desempeñarse en distintas situaciones comunicativas, porque la finalidad del aprendizaje no es ganar, es aprender. Nuevamente reaparecía acá la disputa de una lógica.

A este proyecto se sumó otra interferencia, la “pausa evaluativa” (evaluación estandarizada a realizar en 6º grado), cuestionable no por su forma, sino por lo que subyace: “medir” estadísticamente la comprensión lectora de los niños. Esta evaluación, organizada con textos seleccionados por el Ministerio de Educación de la Ciudad y desarrollada con actividades que responden a los lineamientos del diseño curricular, provee mucha información sobre las prácticas del lenguaje, pero como toda estadística, deja afuera muchos de los sentidos fundamentales que la atraviesan.

Aquí la política educativa me arrojó un claro mensaje: fui considerada un mero instrumento ejecutor de decisiones tomadas por fuera de las aulas, sin mi participación. Claramente, mis enfrentamientos individuales quedaron licuados frente a un Ministerio que sostiene esa mirada, pero la experiencia arrojó nueva luz a mis búsquedas: lo

vincular se transformó en el centro de la evaluación que nos encorsetaba, pero en la que seguíamos encontrando caminos.

Ante la evaluación externa de su aprendizaje, las niñas y los niños de 6° grado estaban muy nerviosos. Entonces lo primero fue asegurarles que como los conocía bien, tenía la plena seguridad de que la realizarían perfectamente, y que si había algo que no pudieran hacer, era mi responsabilidad y luego veríamos juntos cómo aprender lo que quizá nos faltaba. Primer paso: se distendieron. Segundo paso: "La evaluación –les dije– es como cualquier otra clase nuestra, me preguntan si no entienden algo, cada uno a su tiempo". Hubo un alumno que me conmovió porque me pidió terminarla un lunes (luego, revisando mentalmente su historia escolar, descubrí que algo sucedía los fines de semana que lo organizaba. Meses más tarde supe que era la visita de su hermano mayor).

Hubo quienes necesitaron cantar mientras respondían las consignas, hubo alguno, cuyo tiempo de atención se agota, que necesitó salir a llevar algo y el cambio de aire le permitió retomar. Hubo quienes disfrutaron del desafío de hacerlo solos sin preguntar, y hubo quienes necesitaron un abrazo y que les mostrase lo que habían resuelto muy bien para seguir... Eso es lo vincular, eso es la mirada que todo sujeto necesita para constituirse, eso es ser maestra contemplando lo singular en lo colectivo.

Así como entendí lo fundamental de lo colectivo, profundicé el concepto y empecé a ver los colores de lo singular dentro de lo compartido. Esa comprensión me acompañó en mi posterior incursión inicial en 1° grado. ¡El primer día de los chicos era también mi primer día! Ellos trajeron sus preguntas, yo las más, y había que hacerlas dialogar para empezar a responderlas. Tenía que alfabetizar y al mismo tiempo garantizar que esos pasos iniciales en la escuela primaria fuesen el comienzo de un nuevo viaje de descubrimiento del mundo. Ellos y ellas estaban ávidos por explorar el universo de las letras y los números. Y allí nos lanzamos, nos acompañaban, entre otras experiencias, aquel acto del Día del Trabajador<sup>14</sup>. La voz de Boi<sup>15</sup>, nuestro

---

14) Se puede conocer esta experiencia en el escrito de Gabriela Mefano del apartado "Materias curriculares".

15) El relato "Cuando lo formal adquiere sentido pedagógico: la voz de Boi", lo hallarán en el cierre de su autobiografía.

modo de abordar la Pausa Evaluativa. Nos acompañaba ese entender que lo que yo creía formal podía ser herramienta, que también el saber de las familias era una parte fundante de este proceso y no debía quedar afuera. Y en ese colectivo cada uno hizo su proceso singular. Y me invitaron a mirar y a escuchar de verdad, más allá de saber si estaban entendiendo, para descubrir cómo estaban pensando y poder pensar con ellos desde allí.

Hoy el aula me encuentra ya habiendo aprobado mi 1º grado, con la misma pregunta esencial y fundante: ¿cómo hago para que estos niños aprendan? Sin dudas, encuentro en mi recorrido pistas para construir la respuesta. Seguro que el Grupo de Reflexión en cada reunión me permitirá pensar en las mil formas de contestarla. Sin dudas, cada respuesta arroja nuevas preguntas, pero algunas cosas van siendo más claras: los interrogantes son el motor necesario, las innumerables respuestas se tejen pensándolas con otros y accionando con ellas en las aulas.

Gabriela Mefano complementó su autobiografía con un escrito que cuestionaba una de las tantas dicotomías que afectan la potencialidad transformadora de la educación institucionalizada: concebir a lo administrativo y a lo pedagógico como aspectos disociados del trabajo docente.

## **Cuando lo formal adquiere sentido pedagógico: la voz de Boi**

---

Esta breve experiencia me permitió encontrar algunas respuestas a interrogantes habituales en nuestro Grupo de Reflexión. A principios de año, una de las actividades “administrativas” que realizo como maestra de grado es completar los datos de los niños y sus familias en el registro correspondiente; actividad de tal grado de formalidad y exactitud, por tratarse de “un documento”, que la llevo a cabo, a priori, sin pensar en su posible incidencia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pero en esta oportunidad, mientras la estaba cumplimentando, apareció un dato que atrajo mi atención: sobre veinticuatro alumnos,

diez pertenecían a familias paraguayas; uno, incluso, había nacido en Paraguay. Ese hecho me quedó “rebotando en el cerebro”; me resonó cuando realizaba la planificación anual y cuando comencé a proyectar actividades. Me dije: “Esto es algo que desde algún lugar tiene que aparecer en el aula”. Luego de unas semanas se presentó la oportunidad: estaba eligiendo leyendas para trabajarlas como tipo de texto y encontré algunas de origen guaraní, específicamente una que explica el origen de las Cataratas del Iguazú.

Apenas empezamos a leerla, uno de los chicos, Matías, comentó algo en voz baja sobre uno de los personajes. Le pedí que nos compartiera su opinión y Mati se acercó para decirme en el oído que Boi significa serpiente en guaraní. Le pregunté si se lo podía informar a sus compañeros y me autorizó. Entonces, ante una simple habilitación, se adueñó del momento y empezó a explicarnos que el personaje se llamaría así porque debía ser un dios serpiente, ya que en la zona donde transcurre la leyenda las hay en cantidad y, casi sin darse cuenta, caracterizó todo el bioma. Algunos compañeros escucharon atentamente, otros (creo que por envidia infantil de protagonismo) interrumpieron: “¿Y qué? En mi casa también hablan guaraní”.

Entonces comenzamos a desentrañar los nombres en ese idioma que aparecen en la leyenda, y hablamos sobre su significado y su relación con las características del personaje. Y los chicos se apropiaron de la dinámica de la clase. Y ahí estábamos aprendiendo nombres, conociendo que existen diferentes clases de tatú carreta y versiones muy diversas del origen de las Cataratas del Iguazú; que todo ese saber proviene de las casas, de lo que las familias comunican de generación en generación por tradición oral.

Y a partir de allí, muchos de esos “niños de familia paraguaya” decidieron (confianzudos, ¿no?) que cada vez que aparecieran personajes o datos referidos a lugares o historias que ellos conocían, tenían derecho a interrumpir la clase y contar a todos, incluso a la maestra, lo que por su origen cultural saben acerca del tema en estudio. Y debo confesarlo, los niños que subvierten el orden establecido son mi debilidad. Así que en el mar de preguntas que me habita cada vez que entro a dar clase y cada vez que pienso en ellas, sola o con otros, tengo algunas certezas: esa actividad que tildé como puramente burocrática me dio información para dialogar con mis alumnos; gracias a ese registro encontré la punta del ovillo para que apareciesen sus

voces, pero no desde donde yo podía imaginármelas, sino desde donde ellos encontraron el espacio para elevarlas. Su apropiación superó los puntos de entrada que había pensado.

Otra respuesta fue constatar que un proyecto sobre discriminación, formal, aislado, que intentaba instalar la cuestión de los “valores”, era solamente un “como si” frente a la posibilidad de descubrir cuánto tenemos cada uno para aportar en el aula, no a pesar de nuestra procedencia, sino gracias a ella. Porque muchos chicos explicitaron su origen en el momento en que tuvieron algo que compartir de su cultura ancestral y porque, de esto estoy convencida, la discriminación no se resuelve “tolerando” al diferente, sino escuchando lo que tiene para decir, convocando su mirada.

Muchas veces, y cada vez más, las escuelas “bajan” directivas para armar proyectos sobre convivencia, educación sexual, modalidades de reunión y de discusión; una lógica de construcción que puede convertir a las asambleas de aula en un trámite burocrático. Y así se me presentaron las dos caras de la misma moneda: una herramienta formal que otorga la posibilidad de encontrar sentido y un dispositivo que partió del sentido y se transformó en una mera formalidad. Lo que nos lleva a seguir desentrañando la profundidad de este interrogante: ¿qué aspectos posibilitan que una práctica educativa adquiera sentido?

Ana Heras, compañera del Grupo de Reflexión, ofreció un significativo análisis del relato:

La leyenda que elige Gabriela permite poner de manifiesto el conocimiento lingüístico y cultural específico de algunos de los alumnos. Uno, en particular, actúa como facilitador cultural para interpretar una clave lingüística de la leyenda. Matías se acerca y le dice: “Boi es serpiente en guaraní, Gabriela”. Y aquí asistimos a un movimiento casi imperceptible de muchos docentes: el respeto hacia el alumno. La maestra le pregunta a Matías si puede compartir esa información con los demás. Está implícito que la pregunta es del orden social, político y cultural, pues significa hacer público que el niño sabe el significado de Boi porque habla guaraní. El alumno no solo acepta, sino que explica que el ambiente natural de la zona aloja ciertos tipos de plantas, de animales, mostrando su relación con la naturaleza.

Se pone así a disposición del aula un conocimiento que podría haber quedado oculto, pero también se expone la legitimidad de hablar más de una lengua, situación que puede parecer obvia, pero no suele serlo en nuestra sociedad y en nuestras escuelas, especialmente cuando se trata de lenguas autóctonas. Asimismo, Gabriela autoriza, en ese momento, la posibilidad de “interrumpir”, es decir, de aportar información cultural, lingüística y geográfica al grupo por parte de niños y niñas provenientes de distintos lugares. Así, se pone de manifiesto que es relativamente sencillo modificar pautas de dominación durante mucho tiempo presentes en nuestros contextos: la pauta que significa “lo otro” (Paraguay, en este caso) como algo que debe ser silenciado.

Con la invitación a hacer público el conocimiento oralmente transmitido en las familias, se revierte, o comienza a revertirse a nivel del grupo-clase, una situación de dominación cultural. Hubiera sido fácil tomar lo que aporta Matías, pero pedir permiso para darlo a conocer y luego habilitar la “regla de la interrupción” es lo transformador que Gabriela hizo posible porque lo tenía en foco. Si ella no estuviera pensando sobre estos temas, podría no haber significado y resignificado lo que, en toda su amplitud, quiere decir: “Boi es serpiente en guaraní”, enseñado por un alumno a su maestra.

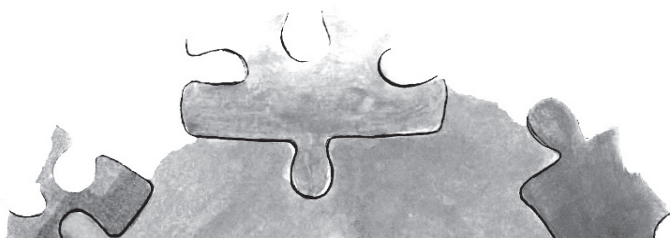
Por su parte, Gabriela agregó:

Si el Grupo de Reflexión no se estuviese interrogando sobre qué categorías configuran una educación emancipadora, quizá yo tampoco hubiese reparado en la importancia de lo que estaba allí ocurriendo. También, y a la distancia, compruebo cómo el cuerpo se pone en juego en las materias llamadas formales. Esto quedó demostrado en el pararse de Matías para que esa palabra apareciera. Él se puso de pie y atravesó el espacio-aula para decir simplemente: “Boi es serpiente en guaraní”.

Esta vez, descubrí que lo formal no es necesariamente burocrático: la aparente formalidad de llenar un registro me hizo mirar orígenes, cultura, seleccionar en función de ello determinados textos y eso abrió un mundo de posibilidades, a partir de un simple dato. Y entonces, cada vez más consciente de mi posicionamiento, es que comencé a fundamentar mis desacuerdos con la política educativa que se nos

impone, sustentada en una lógica que claramente está en las antípodas de lo que como Grupo empezamos a delinear como “emancipatorio”, sabiendo que es el posicionamiento político pedagógico el que convierte en emancipatoria una propuesta de enseñanza.





• MARÍA FERNANDA PELLEGRINO  
**Mi historia docente y lo que el Grupo  
de Reflexión hizo de ella**

Cuando pienso en quién soy como docente, necesariamente tengo que remitirme a lo que fui antes de serlo. Vengo de una familia de clase media de profesionales universitarios, con gran responsabilidad y compromiso hacia su trabajo. Rescato el profesionalismo de mi padre y el cariño de mi madre como dos ejes de lo que soy hoy como persona y como docente. También me vienen a la mente mi tía Alicia, quien siempre apoyó mis decisiones y deseos, y mi abuelo Roberto, quien con sus cuentos me invitó desde chica a sumergirme en la fantasía.

Relato esto porque, en retrospectiva, advierto que los aportes felices de esos vínculos son parte de lo que hoy considero importante transmitir a los estudiantes. Por otro lado, mi familia sostenía una ideología bastante conservadora acompañada por acciones de muy buena gente; esto último resultó fundamental para mí. Desde niña comprendí la importancia de lograr coherencia entre ideas y acciones, y pienso que respetar esa coherencia es uno de los rasgos que aparecieron primero en mi práctica docente.

Siempre supe que quería ser maestra, pero las imposiciones sociales y la tradición profesional universitaria de mi familia me llevaron a bifurcar mis caminos. La idea de la insuficiencia de un terciario como carrera, la necesidad de un título universitario, la insistencia en mi “capacidad intelectual”, sea lo que fuera que todo eso significara, me llevaron a que antes de empezar el profesorado comenzara la Licenciatura en Ciencias Biológicas, solamente para descubrir que eso no

me hacía feliz, aunque las ciencias naturales me apasionaran. Yo quería ser maestra y no otra cosa. Por eso, empezar el profesorado fue como recuperar mi voz e iniciar un camino de descubrimiento muy importante. En principio, comenzó a configurarse otro de los rasgos que como docente trato de sostener: darles voz a las y los estudiantes y hacer circular su palabra autónoma y auténtica.

A lo ya comentado, se agregaba el hecho de haber cursado toda mi escolaridad en escuelas privadas, de las que me iba a estudiar danza el resto del día. Aunque tenía algunas ideas incipientes de lo que después serían fuertes posicionamientos políticos, ideológicos y pedagógicos, en esa etapa vivía encerrada en una burbuja. En mi caso, el profesorado tuvo el papel importante de pinchar esa burbuja y de cuestionar muchas de mis ideas y alimentar otras.

¿Cómo lo hizo? Siendo alumna del Profesorado de Educación Primaria en el Normal Superior N° 4 de la CABA tuve la suerte de cursar con docentes de una importante trayectoria en la enseñanza y la investigación. Profesoras como Susana Fernández, Liliana Heredia, Patricia Gabrielli, Ana Barral me presentaron la teoría desde una mirada realista y concreta. Sus clases no consistían en leer apuntes interminables sin saber para qué lo hacía, ya que todos aparentaban poseer el mismo valor formativo, sino con el propósito explícito de pensar la educación desde la práctica o desde investigaciones concretas y orientadas hacia esa misma práctica. Posiblemente hayan sido mis primeras experiencias en este "ida y vuelta dialéctico" que es la práctica-teoría-práctica. Además, destaco su trato hacia nosotras y nosotros como futuros colegas y no como meros estudiantes, lo que invitaba en sí mismo a posicionarse desde un lugar ético profesional.

Corría el año 2010 y nos juntamos un grupo de ingresantes y estudiantes de los primeros años de la carrera deseosos de reactivar el Centro de Estudiantes. Conformamos un espacio de compañerismo y militancia horizontal que fue fundamental para el fortalecimiento de un posicionamiento comprometido con la educación liberadora con vistas a construir una sociedad más justa para todas y todos. Además, fue, sin duda, mi primer espacio de reflexión no solo sobre la teoría que nos enseñaban, cuyas insuficiencias advertimos rápidamente, sino también sobre nuestros primeros pasos en las aulas. Muchas secuencias y proyectos pedagógicos se iniciaron o tomaron forma en la aulita sin techo, al lado de la escalera, donde nos reuníamos y fuimos

comprendiendo el carácter colectivo de la tarea docente y de que lo de “cada maestrillo con su librillo” es un mito a desarmar:

Hablando con colegas que tuvieron experiencias similares en sus profesorados, concluimos que los espacios de militancia horizontal resultaron fundamentales en nuestra formación. Me pregunto de qué manera se los podría ampliar y sostener a través del tiempo, así cómo llegar a más docentes en formación. El grupo de pertenencia que se formó en el Centro implicó vínculos fuertes que, ocho años después, perduran y siguen enriqueciendo mi práctica. A su vez, abrió las puertas a la militancia sindical, la otra pata de la militancia pedagógica que desarrollamos día a día en las aulas.

Me detengo en este punto recuperando lo ya señalado sobre la importancia que la coherencia tiene para mí. Considero que parte de mi trabajo implica acompañar a los estudiantes en la profundización de su pensamiento crítico, lo cual requiere reflexión y acción sobre la propia realidad. Por ello, sostengo que, en el contexto sociopolítico que nos toca vivir, la militancia sindical y el reclamo por nuestros derechos como trabajadores son un eje necesario. De la misma manera, lo son la reflexión sobre la propia práctica, el encuentro con otras y otros, las acciones cotidianas dentro del aula y de la escuela.

Volviendo a mi transcurrir por el profesorado, hacia el 3° año comencé a sentir que los contenidos que me presentaban eran repetitivos e insuficientes, escritos y enseñados por académicos a quienes les faltaba una suficiente experiencia docente en el nivel para el que formaban. La carrera se volvió tediosa y comenzó a crecer con fuerza la sensación de que las y los maestros de primaria estaban ausentes, y de que muchas veces eran defenestrados en el profesorado. Estas sensaciones se confirmaron ese mismo año, al incorporarme al Consejo Directivo de la Escuela Normal Superior N° 4 como representante del claustro estudiantil, pues al leer los llamados a concurso para cubrir cargos, advertí que la experiencia en los niveles primario o inicial era considerada un requisito valioso, pero no excluyente, e incluso podía ni siquiera ser un requisito.

Si bien a lo largo de la carrera nunca me había pensado solo como estudiante, sino también como futura maestra, ese 3° año marcó el inicio de mi profesionalidad docente porque empezaron a nacer preguntas profundas sobre las implicancias de mi trabajo. Las primeras que recuerdo son: ¿cómo ser docente? ¿Cómo llevar a la práctica, a

lo concreto, todo eso que me enseñaron desde la teoría, aquello que me había ilusionado al punto de cambiar mi visión sobre el mundo? Los libros se sentían muy reconfortantes, pero también muy alejados de mis posibilidades como profesora en las escuelas que empezaba a conocer por los talleres de práctica.

En ese momento ocurrieron dos cosas: primero, con una compañera del Centro y del Consejo, Ana Goldberg, comenzamos a diagramar un proyecto de adscripciones para que docentes recibidos en los institutos de formación de CABA pudieran acompañar las clases de ciertas materias del profesorado; segundo, conocí a Marta Marucco, lo que es un párrafo aparte.

No recuerdo con qué motivo se habían organizado varias charlas en el Normal, en las que, entre otras, participaban como expositoras Marta Marucco y Aída Rotbart. Si bien con Aída solo tuve un breve contacto, remarco su nombre, pues sus aportes sobre historia de la educación fueron muy esclarecedores para mí. Recuerdo que nos habló sobre la constitución de los sistemas educativos, pero desde un posicionamiento fuertemente político, relacionándolo al auge de la burguesía y analizando cómo eso, a la larga, había sido fuente de desigualdades sociales y de una profunda crisis educativa vigente desde sus inicios. Sin dudas, esto marcó fuertemente mi forma de mirar y entender la escuela.

Las dos charlas se hicieron a contraturno, pero mis cuñadas, que en ese momento eran mis principales referentes docentes, me recomendaron asistir, pues habían sido alumnas de ambas. No se equivocaron. De la charla de Marta, retengo la sensación de que en una hora y media había resumido tres años de estudio y abierto las puertas para investigar posibles respuestas a las preguntas que me venía haciendo. Al final de la charla me acerqué y le consulté si podíamos armar un grupo de estudio y continuar pensando sobre esos temas. Con una generosidad enorme y una alegría humilde, ella ofreció su casa para reunirnos sábado por medio.

Así, el grupo de amigas y amigos del Centro de Estudiantes conoció la casa de esta maestra y de su mano a grandes referentes de la enseñanza, como Luis Iglesias y Olga Cossettini, a quienes solo habíamos escuchado nombrar de pasada. Volvimos a leer a Paulo Freire y nos preguntamos si los docentes eran trabajadores y por qué. Empezamos a conocer experiencias que volvían tangibles nuestros

ideales educativos. Comprendimos la importancia de escribir sobre lo que hacemos, de objetivarlo y compartirlo. Se nos abrieron caminos reales y posibles de llevar a las aulas lo que habíamos aprendido. Y eso fue lo que empezamos a intentar hacer. También nos enteramos de que existían grupos de reflexión sobre la práctica, uno de los cuales es el que convoca las escrituras de este libro.

Al año siguiente, mientras cursaba el Taller 5<sup>16</sup>, se me presentó la primera oportunidad de llevar a la práctica lo que veníamos pensando. Fue en un 7º grado de la Escuela N° 4 D.E. 8, de la mano de la poesía. Transcribo algunos párrafos de lo que fue mi experiencia en ese momento:

El 27 de mayo de 2013 empecé a adentrarme en el área de Prácticas del Lenguaje a través del tema "poesía contemporánea". Disponía de un tiempo reducido: cuatro bloques de cuarenta minutos y dos de ochenta. Decidí que lo que me interesaba era que los chicos se acercaran a la poesía sin demasiadas reglas, que disfrutaran de su lectura por la lectura misma, que expresaran lo que este tipo de texto les producía.

Por otro lado, quería lograr una escritura colectiva de poesías a partir de las producciones individuales. Me animé a llevar a cabo esta propuesta en tan poco tiempo por dos razones: porque era un grupo muy unido en un momento muy especial de su escolaridad, la finalización de la primaria, y porque eran chicos con vidas emocionalmente muy ricas, pero que solían estar callados y extremadamente tranquilos. Me dio la fuerte impresión de que no solo tenían mucho para decir, sino que necesitaban hacerlo.

Como me ha sucedido en las pocas oportunidades que pude trabajar poesía en un grado, sin importar la edad de los alumnos, se generó un clima de gran interés en el que cada uno pudo elegir las poesías que más lo movilizaban. Cuando pusimos en común las elecciones

---

16) El Profesorado de Educación Primaria cuenta con un trayecto de prácticas docentes. Los Talleres 1 y 2 son de observación de clases en una institución de nivel primario y de tres clases de ese nivel. Los Talleres 3 y 4 consisten en dos semanas de observación áulica y dos semanas dando clases de dos materias. Finalmente, los Talleres 5 y 6 duran ocho semanas, dos de observación y el resto impartiendo clases de Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. En todos los casos, los grados y los temas trabajados dependen de las decisiones de la institución que recibe a los estudiantes y de las y los docentes de grado.

apareció, de manera no muy inesperada, un tema que se repetía insistentemente: el silencio y el grito como compañeros inseparables. En las clases siguientes analizamos metáforas y comparaciones en canciones que ellos conocían y estaban incluidas en la selección que había realizado. Centramos el trabajo en lo que aportaban esos recursos al texto y en qué manera influían en la movilización que generaban en el lector. Después de esa experiencia tan rica en opiniones y sentimientos, tocaba jugar al todo o nada con la escritura. Con el objetivo personal de darles el espacio para expresarse, llené las paredes con dibujos, pinturas, fotos y frases y les di una consigna tan sencilla y tan terrible como "escriban una poesía. Pueden basarse en una imagen, en una frase, o en lo que a ustedes les movilice para escribir".

Por supuesto, la reacción inicial fue de desesperación. Los primeros veinte minutos se fueron, para la mayoría de los chicos, en lloriqueos pidiendo ayuda bajo el reclamo: "¡Yo no sé escribir poesía! ¡Por lo menos decinos cómo tenemos que hacer!". Mi respuesta, no sé qué tan acertada, fue que no había una manera determinada de hacerlo, que releyeran aquellas que habían elegido las clases anteriores, que miraran las reproducciones de cuadros que había colocadas en las paredes, que se concentraran en algún tema que los movilizara y empezaran a escribir sobre lo que sentían acerca de ese tema, con la única condición de que lo hicieran en verso. Poco a poco, todos comenzaron a escribir. Tanto fue el entusiasmo por escribir que muchos quisieron quedarse en el recreo para seguir haciéndolo, o se llevaron las poesías a sus casas para mejorarlas; e incluso hubo alguno que siguió escribiendo poesías con independencia del aula y de mis consignas.

Me llevé los poemas y volví con la novedad de que a partir de ellos haríamos reescrituras en grupo, hasta llegar a una escritura colectiva de cada poesía. Los chicos, orgullosos de sus producciones, querían volver a trabajar sobre ellas, pero no los dejé. A cada grupo le tocó una poesía que ninguno de sus miembros había escrito. Una vez reescrito, el nuevo poema cambiaba de manos y, por consiguiente, de forma.

Las clases que restaban las dedicamos a esta actividad. Así como algunos estaban orgullosos, otros sentían vergüenza al tener que aceptar la consigna dictatorial de compartir sus poesías. El clima se distendió cuando todos vieron que sus compañeros se sorprendían

y apreciaban el trabajo que tenían entre manos. Cuando me fui, dos semanas después de haber empezado esta secuencia porque había finalizado el primer período de residencia, le regalé a cada alumno un libro en el que aparecían las poesías originales de cada uno y las que fueron producto del trabajo colectivo. Y los que quisieron compartieron con su voz, con las de sus compañeros o con la mía lo que habían escrito.

A los lectores les regalo la poesía individual de Camila y lo que sus compañeros hicieron con ella.

Poesía individual:

### **Los gritos que callan**

*Los gritos son llamadas de  
atención. Algunos son  
de castigo otros  
son de amor. En medio de  
un grito hay un silencio, un  
susto o una alegría.*

*Hay gritos en silencio que  
se sienten pero no se escuchan.  
Se sienten en el alma, duelen y pesan.  
Cuando los soltás todo se tranquiliza  
te sentís libre. Te quedás  
en silencio y sentís que todo  
se resuelve.*

Camila

Poesía colectiva:

### **Los gritos que aúllan**

*Los gritos son llamadas de atención  
que muy pocos pueden escuchar.  
Es como si hablaras sin que nadie te escuche  
aunque estés rodeado de personas  
que manifiestan tu dolor.  
Son gritos de amor y desafío.  
Están entre un silencio, o un susto, o una alegría.*

*Hay gritos que se gritan en la vida  
pero que nadie los puede sentir,  
como tu corazón al latir:  
se sienten en el alma.  
Alma que duele y alma que pesa en la espalda.  
Cuando se calla un grito,  
se calla el silencio.  
Pero cuando habla un grito  
todo se tranquiliza  
y las aguas dejan de moverse.*

Leyendo la experiencia seis años más tarde, puedo ver con renovada claridad los inicios de una práctica que busca lo colectivo, la aparición de la voz propia, el arte como camino de libertad. Al respecto, comparto algunas reflexiones del profesor de Plástica y compañero del Grupo de Reflexión Luis Damián Santarán:

Evidentemente, el arte supera las fronteras que la educación impone en forma de materias. Poesía, pintura, dibujo, fotografía van de la mano, pues siempre se trata de expresarse. La formación inicial docente está inevitablemente encapsulada en los niveles o áreas para los que forma, lo cual desemboca en una lamentable incapacidad para trabajar juntos. Qué valioso sería poder encontrar puentes, superar las fronteras impuestas, para no depender solo de las iniciativas o los recorridos individuales. La práctica de la libre expresión, la incursión en el arte y una formación inicial y permanente, consciente de la importancia de la construcción en equipo, podrían ser algunos de esos puentes.

Con la guía de Marta, redacté la experiencia y ella la compartió con el Grupo de Reflexión sobre la Práctica que funciona en el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Me invitaron a hablar sobre mi paso por el aula y luego a unirme a participar en sus reuniones. Para ese momento nuestro pequeño grupo de estudio ya se había disuelto, pero las preguntas se habían multiplicado. El Grupo de Reflexión en el que aún hoy participo significó en ese momento y sigue significando la posibilidad de intercambiar con compañeros que tienen importantes recorridos por las aulas y con docentes que, como yo, están haciendo su camino. El propósito compartido es



seguir pensando en los necesarios aportes de la educación a la construcción de otro mundo posible.

A lo largo de los años, el Grupo ha sido muchas cosas: un espacio de encuentro e intercambio; un lugar para sorprenderme de las maravillas que hacen otras y otros docentes (y también, muchas veces, sentirme una pichona, pero de buena manera, de esa forma que da ganas de seguir buscando y creciendo); me ha permitido hacer catarsis y no quedarme en ella, lo que es muy importante; me ha enseñado a problematizar los conflictos que aparecían en la escuela, para poder empezar a buscar soluciones. Algo muy valioso que me enseñó el Grupo fue convertir en preguntas esos problemas. Sobre todo, ha sido y sigue siendo una forma de construcción colectiva, en medio de un sistema educativo que se esfuerza en separarnos.

Muchas veces hemos dicho que vernos los sábados nos renueva las fuerzas. Y es así, porque nos recuerda que somos muchos tirando para el mismo lado, que se puede construir en conjunto y que cuando se hace, pasan cosas muy interesantes y liberadoras. Es, de hecho, un espacio de emancipación personal, desde el que pensamos qué y cómo hacer para que la educación también lo sea.

Al año siguiente, 2014, conocí a Paula Muriel Martínez que también empezó a participar en el Grupo. Nos tocó intercambiar y comentar trabajos durante un encuentro pedagógico, en el que ella presentó una experiencia de una cooperativa radial escolar. Escucharla fue esclarecedor en muchos sentidos, pero en aquel momento recuerdo, particularmente, tomar conciencia de la necesidad de realizar un trabajo sostenido en el tiempo. Esto se me dificultaba porque todavía era muy nueva en el sistema educativo y no conseguía una suplencia larga, por eso decidí no presentar trabajos escritos en el Grupo durante un tiempo.

A mediados de 2014 conseguí una suplencia en 2º grado en una escuela pública de Villa Crespo que se extendió durante todo el año siguiente en el mismo grado. Para planificar la enseñanza me apoyé en lo aprendido en el Grupo de Reflexión a partir de compartir la lectura y análisis de experiencias de sus integrantes, a las que se fueron sumando las de nuestros maestros referentes. En ese período, una de las experiencias más importantes que realicé la tomé prestada de Luis Iglesias, reviviendo sus "cuadernos de libre expresión".

A continuación de la presentación de mi trayectoria personal y docente, describo en detalle el proceso de enseñanza y aprendizaje que implicó mi tanteo experimental con la propuesta de que todos los niños y niñas tuvieran su “cuaderno de pensamientos propios o de expresiones libres”, en los que escribieran cuando tuvieran algo para decirse a sí mismos y a sus futuros lectores: el maestro y los compañeros.

Como señala Iglesias, la decisión acerca del contenido de sus escrituras queda en manos del autor. La intencionalidad del maestro es que cada uno registre con naturalidad todo lo que pueda y quiera contarse y contarnos, para que vaya conquistando su expresión personal y adquiera el manejo cada vez más ágil de las técnicas instrumentales que la escuela le ofrece, “dejándolo elegir libremente, pero a la vez acercándole el estímulo y la ayuda del docente, el niño, narrador autobiográfico por excelencia nos abrirá progresivamente de par en par las puertas de su individualidad; nunca conoceremos tanto de él por otro camino...” (Iglesias, 1950: 7).

El año 2014 fue sin dudas uno de muchos aprendizajes. Principalmente aprendí que la docencia es un camino largo, lleno de idas y vueltas, de pruebas y errores. Y que eso está bien, que en esas idas y vueltas se construye. Fue esencial contar con el Grupo en esa etapa. Porque en las vueltas siempre hay frustraciones y decepciones, se vuelven necesarias otras voces con quienes problematizar también esto.

Por esa época una de las preguntas que nos hacíamos muy seguido tenía que ver con cómo difundir y volver masiva nuestra experiencia. A fines de ese año se aprobó el proyecto de adscripciones en el Normal N° 4 y yo concursé para Didáctica I a cargo de la profesora Pilar Navarro. Me pareció un buen espacio para ensayar un intento de difusión y construcción de trabajo similar al de nuestro Grupo. Por esto con Pilar decidimos modificar todo el plan de la materia, haciendo interactuar teoría y práctica y animando a las y los estudiantes a pensarse como futuros docentes...

Propuse añadir al programa textos producidos por maestros de nivel inicial y primario en actividad, lo que permitiría tener un parámetro real y significativo para comprender lo planteado desde la teoría. La idea inicial fue analizarla desde la práctica y viceversa, intercalando textos puramente teóricos con otros que hablaran de experiencias reales en el ámbito escolar. Analizar lo ideal desde lo posible para poder criticarlo y repensarlo, así como reinventar la práctica para mejorarla,

con vistas al desempeño futuro como docente. Mi objetivo era que de esta manera la teoría ganara significado, dando la posibilidad a los estudiantes de asumirse como futuros docentes y a establecer relaciones entre sus estudios y su práctica. Es decir, que la materia aportara a construir y reconstruir su pensamiento crítico como futuros docentes a partir del análisis de la realidad, el debate y el intercambio.

Durante febrero de 2015 nos reunimos con Pilar Navarro para revisar y rearmar el programa de la materia. La primera pregunta que nos planteamos fue qué nos proponíamos enseñar, qué podía aportar Didáctica I a docentes en formación. Era nuestro intento desnaturalizar la relevancia que todos los profesores atribuyen a la materia a su cargo, ya que como dice Marta Marucco en el prólogo de *Diario de ruta* de Horacio Cárdenas (2013b: 8), “el punto de partida del maestro Cárdenas [que nosotras compartimos y deseamos que se haga extensivo a cualquier práctica docente] es la reflexión sobre por qué y para qué se enseña, y las conclusiones a las que llega le permiten decidir con fundamento el qué y el cómo de la enseñanza”.

El camino lógico que seguimos fue considerar a la Didáctica como ciencia que nace de la pregunta “cómo enseñar”. El “qué” en principio no es relevante, ya que no se pone en duda la respuesta: enseñar todo. Pero ante la imposibilidad de concretarlo, se concluye haciendo un recorte del contenido que inevitablemente tiene un carácter subjetivo y político. En este reconocimiento, subyace la pregunta “¿por qué enseñar?” (esto y no aquello; de esta forma y no de otra; en este momento y lugar, a determinada población...). De esa pregunta se desprende “¿a quiénes enseñar?” e, inmediatamente, llegando a los cimientos de todo este proceso, “¿para qué enseñar?”. La conclusión a la que arribamos es que a toda práctica pedagógica subyace un para qué, que va ramificándose en para quiénes, por qué, qué y, finalmente, casi como una consecuencia inevitable, aparece el cómo.

Si la base de la Didáctica es el para qué enseñar, entonces nosotras debemos apuntar allí. ¿Para qué enseñamos Didáctica? Para que los estudiantes puedan comenzar a construir sus propios “para qué”. Para que esos “para qué” surjan de cuestionar las prácticas propias y de otros. Para que los criterios de enseñanza construidos estén fundamentados y reforzados por las teorías que aportan otras áreas del conocimiento y, a la vez, sean fundamento de nuevas teorías.

En la conducción de todas las clases participábamos Pilar y yo, aportando desde nuestros ámbitos de experiencia. Se desarrollaron en un clima de libre expresión en el que las y los alumnos manifestaron sus opiniones y sentimientos, así como sus dudas sobre los temas tratados. Fueron clases dialogadas y debatidas, en las que se construía el aprendizaje de manera espiralada y procesal.

Fue una experiencia muy enriquecedora que me permitió volver a preguntarme sobre mis “¿para qué?” como docente, a la vez que reencontrarme con teorías que, vistas hacía tiempo, ahora cobraban otro significado. El estudiantado con el que trabajamos, en general, pudo comenzar a construir su posicionamiento como docente y muchos siguieron en contacto con nosotras, formando redes. Sin embargo, después de dos años de adscripción y de muchas situaciones gratificantes, la sensación era que fue insuficiente. El profesorado, la academia en general en lo que respecta a educación, requiere una revisión realista que tenga en cuenta las necesidades y saberes de las y los maestros y maestras que estamos cada día en la escuela.

No es mi intención negar la importancia de los aportes académicos, sino problematizar la función y el lugar de poder que se les ha asignado históricamente. El saber conceptual en sí mismo resulta insuficiente para resolver los problemas de la educación, pues se necesita establecer una relación dialógica y dialéctica con los docentes que día a día construimos la escuela, con las y los estudiantes, con los directivos, con las familias... Considero que es un error plantear una teoría prescriptiva, normativa, tanto como lo es insistir con la generalización sobre la ignorancia e inoperancia de los docentes. ¡Qué enriquecedora sería una teoría descriptiva, consultiva, a la que recurrir con preguntas auténticas surgidas de la práctica, que se construya a partir del diálogo, de la consulta, de la horizontalidad! ¡Qué cambio enorme significaría darles voz a los docentes y apoyar, desde el sistema educativo, la profundización de su pensamiento político-pedagógico!

Hacia 2016 me mudé y necesité cambiar de distrito. Empecé a trabajar en 6° y 7° de un establecimiento de La Boca que recibía una población muy vulnerada, lo que repercutía en el nivel de conocimientos que los estudiantes habían construido y también en las expectativas que la escuela tenía sobre ellos. Más allá de eso, resultó ser una institución con un grupo docente muy unido, por lo que pudimos planificar trabajos en equipo, como un taller de Educación Sexual Integral (ESI)

que desarrollamos durante todo el año con mi paralela y el profesor responsable del grado de nivelación. A pesar de ello, el año fue muy duro. Diariamente me enfrentaba a situaciones para las que no tenía herramientas, al tiempo que trataba de avanzar en los contenidos mínimos de los grados a mi cargo. Tenía la sensación permanente de estar estafando a los estudiantes por el bajo nivel de mis clases y una frustración enorme por no poder motivarlos lo suficiente.

Otra vez, fue un año de prueba y error en el que las discusiones con mis compañeros del Grupo sirvieron muchísimo. La frustración, tan común en los docentes, nos lleva a encerrarnos en los problemas y a no vislumbrar soluciones. Hablar con otras y otros aporta nuevas perspectivas y posibilidades.

Finalmente encontré un camino: abordar Matemática desde las Ciencias Sociales. Esta última materia interesaba a los estudiantes, así que comencé llevando noticias sobre la realidad que nos atravesaba a todos, y que a ellos los partía al medio. De la realidad sabían y sobre ella querían y podían conversar. Quien conversa piensa, y al hacerlo con otros, se va gestando la posibilidad de unirse para transformar la realidad.

Nuestros materiales de trabajo fueron las facturas de los servicios, las informaciones sobre los incesantes tarifazos, los aumentos de la canasta familiar, los reducidos montos de los ingresos familiares... Y comenzamos a comparar; pero para hacerlo necesitábamos las herramientas matemáticas: dominar la multiplicación y la división, aprender proporcionalidad, cálculo de porcentajes... Y para esos estudiantes que sumaban y restaban dibujando palitos, la aritmética se volvió necesaria y hasta entretenida, porque resultaba imprescindible para seguir pensando la realidad. Una realidad que, insisto, no nos era ajena.

De las consecuencias de la crisis generada por la política macrista conocían y mucho, y este no era un dato menor, pues les permitía participar; lo cual empodera. Y un pibe, una piba empoderados son estudiantes que tienen ganas de saber más, de entender más.

Reconozco que se trató de un trabajo desordenado e incompleto porque fue surgiendo sobre la marcha y en un contexto extremadamente difícil. Las familias de mis estudiantes, muchas de las cuales ya se encontraban en situación de vulnerabilidad, comenzaron a perder sus trabajos, o a conservarlos pero de forma precarizada. Más de una familia se quedó en la calle y empezó a vivir en paradores. Muchas

veces venían a la escuela con hambre, con la ropa rota o sin útiles. A mí me correspondía, además de acompañar esas situaciones, enseñarles Matemática y tratar de no estafarlos con la excusa tantas veces repetida de "hacen lo que pueden, hay que bajar las expectativas". Todo esto afectaba mis posibilidades de planificar y reflexionar sobre la enseñanza. Pero logré que los chicos se comprometieran y avanzaran en sus conocimientos desde una mirada crítica.

Convencida de que la escuela tal como está planteada no sirve, al menos para la población con la que trabajaba en ese momento, y aprovechando el equipo que habíamos formado con algunos compañeros, comenzamos a planificar una propuesta para el año siguiente en la que las enseñanzas no estarían organizadas por áreas, sino por proyectos referidos a temas de interés de los y las estudiantes. Incluso lo charlamos con los chicos de 6º, quienes se interesaron y empezaron a delinear un plan para pintar las aulas. Lamentablemente al año siguiente no pudimos concretar nuestra iniciativa porque, debido a un error administrativo, tuve que trasladarme a otra escuela. Siento que la propuesta quedó como algo pendiente en mi carrera.

Comencé a trabajar en otro establecimiento de La Boca, primero en 4º y luego en 6º y 7º. Mantuve la lectura habitual de noticias, pues desencadenaba discusiones interesantes y profundas. También sostuve los talleres de ESI, que promovían la entusiasta participación de los alumnos y las alumnas.

Conecté el trabajo desde lo colectivo y la cooperación con el abordaje de los vínculos que la escuela habilita a construir en interacción con la domesticación del cuerpo. Lo primero que hice fue invitar a los estudiantes a utilizar el espacio como quisieran, permaneciendo en el piso o en el patio o sentados de espaldas al pizarrón, solos o en grupitos, y por supuesto no funcionó, porque ocho años de escolaridad y más de doscientos de escuela no se rompen fácilmente. Entonces, planifiqué un proyecto de acción y reconquista del cuerpo y la propia voz constituido por tres espacios.

El primero fue una cooperativa de trabajo. Tras explicar escuetamente qué es una cooperativa, los invité a decidir en asamblea nuestro primer proyecto. Optaron por armar un diario cooperativo, debatido y organizado en asambleas semanales. Resultó difícil que ocuparan el lugar que les cedía en la regulación del trabajo, pero gradualmente definieron comisiones que se ocuparían de las distintas

secciones del diario. Recolectar la información y escribir las noticias implicó recorrer la escuela, reconocer actores y espacios que antes no veíamos tan claros, como la cocina o a los auxiliares; hacemos preguntas sobre la cotidianidad del establecimiento, socializar la información conseguida y aprender del más allá de los límites del banco. A lo largo del año, produjimos tres números del diario.

El segundo espacio se dividió en dos: por un lado, un cuaderno de hojas lisas en el que podían escribir lo que quisieran, con la única condición de firmarlo. Por otro, una ronda de desayuno los miércoles en la que, al igual que en las asambleas, corríamos los bancos, nos mirábamos las caras y nos contábamos noticias nuestras o del mundo exterior. El cuaderno no funcionó como yo esperaba. Creía que sería un espacio creativo principalmente literario, pero actuó como una especie de chat, de red social en papel. Si bien esto me desanimó, los estudiantes manifestaron que les servía para conocerse mejor y que estaban pudiendo expresar emociones y pensamientos que antes no compartían.

Los desayunos remitieron enseguida al nivel inicial y generaron por ello una gran alegría. Al principio comentábamos novedades personales, a las que se les fueron agregando noticias de actualidad. A partir de eso, y por una necesidad del grupo, resolvimos empezar a utilizar parte de esos espacios para comentar y debatir lo que sucedía en nuestro país y en el mundo.

El tercer espacio consistió en un taller de ESI que abordaba a la sexualidad como totalidad. Para ser coherentes, considerábamos al cuerpo como espacio de emociones y relaciones, y al taller como un medio para reencontrarnos con todo lo que guardamos en él. Además de trabajar los contenidos propuestos por los lineamientos curriculares, comenzábamos cada reunión con un momento de relajación y sensaciones. Apagábamos las luces, poníamos música y hacíamos lo que el cuerpo nos pidiera. Siempre recordábamos que somos dueños de nuestro cuerpo y que este siente, se relaciona y tiene cosas para decirnos; que el de los demás también lo hace y que podemos comunicarnos, con respeto, a través de él. El taller permitía, entonces, el reencuentro con todo lo que guardamos en nuestro cuerpo.

A partir del trabajo descripto, fui observando pequeños grandes cambios. Un día algún estudiante se sentaba en el piso para trabajar. Otro me retaba por hablar fuera de la lista de oradores. Otro cantaba

porque teníamos asamblea y lo escribía en el pizarrón, que era de ellos. Estaban también los que nunca habían hablado, y ahora lloraban, dibujaban, se reían o se abrazaban. De pronto, alguien se me acercaba y me agradecía, o los escuchaba conversar sobre lo bueno que es poder decir lo que se piensa de verdad...

Los trabajos referidos ocurrieron en medio de muchas bajadas ministeriales que nos obligaron a interrumpir nuestras planificaciones para aplicar lo diagramado por otros, que muchas veces no conocen la escuela, ni a sus alumnos y docentes.

El año 2019 me encuentra con una nueva mudanza, nuevas escuelas, una hija en camino y nuevos problemas para desentrañar. En principio, una diversidad cultural riquísima y no siempre bien recibida en las escuelas. Pero de ese trabajo, ya hablaré más adelante...

## **Cuadernos de pensamientos propios**

---

La experiencia de María Fernanda que compartimos a continuación demuestra qué injusta resulta la crítica generalizada a la enseñanza escolar y la responsabilización a los maestros por el deterioro de la escuela pública. Con lo poco que le aportó su formación inicial para el trabajo en el aula y lo mucho que le otorgaron sus inteligentes búsquedas y la lectura del hacer práctico-teórico de un maestro rural, la docente fue desanudando el potencial expresivo de sus alumnos y avanzando en la construcción de su ser y su hacer profesional.

Entre mediados de 2014 y fines de 2015, como contaba en mi autobiografía, fui maestra de 2° grado en la Escuela N° 2 D.E. 7, en la que desarrollé el proyecto que describo inspirado en los "cuadernos de pensamientos propios", promovido por el maestro Luis F. Iglesias a partir del momento en que uno de sus alumnos le mostró el que venía construyendo por iniciativa personal. Iglesias confiesa que hizo suya la iniciativa, basándose en el principio de la escuela ginebrina para la que lo esencial del lenguaje es expresar las ideas propias y comprender las ajenas.

Cuando comencé a trabajar en primer ciclo a mitad de 2014, era consciente de que tenía muy pocas herramientas para desempeñarme en él. Me costaba entender y manejar los tiempos de los chicos



y chicas de esa edad; muchas veces me sentía sobrepasada por la responsabilidad de darles una sólida base alfabética, matemática y científica; por momentos tenía la sensación de que la comunicación se volvía imposible. Obviamente eran y son problemas que tengo en cuenta y que estudio para resolverlos.

Con esta carga personal, llegué a 2º grado y me encontré con un grupo que había tenido seis maestras distintas, carecía de hábitos de trabajo y presentaba conflictos de convivencia. Pero, además, había alumnos que recién comenzaban su proceso de alfabetización, mientras que otros no habían interiorizado las nociones matemáticas más básicas; a todos les faltaba trabajar el área de Conocimiento del Mundo. Y como si esto fuera poco, se encontraban las situaciones personales de algunos que los atravesaban emocionalmente de forma negativa y excedían ampliamente mis alcances. Entre las distintas secuencias que propuse para intervenir sobre esas situaciones, estaban los "cuadernos de pensamientos propios" y la realización de asambleas; pero al intentarlo la empecé a pifiar:

Las nenas y los nenes no traían sus cuadernos a la escuela y cuando lo hacían, la mayoría de las veces no habían escrito nada. Y si lo habían hecho, las escrituras trataban un mismo tema: R siempre contaba sobre los partidos de fútbol; D siempre escribía sobre lo que comía en el fin de semana; G, sobre los lugares que había visitado; S, L y F prácticamente no escribían... Y las asambleas de aula pasaban sin pena ni gloria, poniéndonos objetivos a cumplir en la semana y no mucho más. Si bien esto mejoró ligeramente con el correr del tiempo, el cambio no fue trascendental.

Yo creo que las cosas se dieron así por responsabilidad mía. ¿Por qué?

Porque planteé los "cuadernos de pensamientos propios" como un ejercicio más de escritura. Los chicos escribían para mí, no para ellos. Cumplían, a veces, con traer algo, porque si no, yo protestaba o me desanimaba y entonces les llamaba la atención.

Porque las estrategias que usé para que efectivamente escribieran generaron la tendencia a la descripción de hechos concretos: contar qué habían hecho un fin de semana o en alguna fiesta, describirse, relatar un sueño, caracterizar a algún personaje...

Porque no respeté la tendencia al dibujo que existe a esa edad: siempre exigía palabras, como si con sus creaciones gráficas no dijeran mil cosas. En fin, terminó siendo una escritura tan enajenante como si

les hubiera exigido una “composición, tema: la vaca”. De pensamientos propios, no había nada.

### **Una nueva experiencia con los “cuadernos de pensamientos propios”**

Cambió el año, cambió el grupo, me propuse cambiar yo. Se mantuvieron el grado y algunas de las propuestas didácticas.

Los “cuadernos de pensamientos propios” sobrevivieron en nuestro pequeño rincón del colegio, ahí al lado de la puerta de entrada. Y florecieron como los colores de los árboles... Si vamos a ser justos, también cambió el momento del año en el que empecé a trabajar con el grupo y, por supuesto, su historia escolar.

En 2015, recibí desde principio del año escolar a un grupo que había tenido continuidad en sus docentes, que era muy unido y presentaba niveles similares de aprendizaje. Con esto no quiero decir que fuera un grupo “mejor” que el anterior, sino que desde el comienzo hubo menor cantidad de conflictos a los que debía prestar atención. Esto me permitió revisar con mayor profundidad la manera en la que iba a plantear la propuesta de los “cuadernos de pensamientos propios”. Por otro lado, haber atravesado la experiencia del año anterior me brindó valiosas herramientas de análisis. Entre las que proyecté tener en cuenta estaba que los “cuadernos de pensamientos” realmente fueran espacios personales en los que niños y niñas escribieran lo que necesitaran y quisieran. Les propuse, además de relatar experiencias o contar sueños, hacer preguntas, escribir chistes y adivinanzas, registrar algo que les hubiera llamado la atención y que desearan compartir con sus compañeros, dibujar sus miedos, sus alegrías... En fin, les planteé el cuaderno como un espacio para ser y expresarse. Y ellas y ellos supieron hacerse eco de la propuesta. Ya no me preguntaban qué tenían que escribir, sino que simplemente escribían y/o dibujaban.

Les dedicábamos tiempo de lectura todos los días. Cada primera hora leíamos y comentábamos dos o tres cuadernos. Al volverlo hábito, los chicos se anticipaban, sacaban sus cuadernos, protestaban si se los habían olvidado, se llamaban la atención entre ellos cuando alguno no escribía.

Comenzamos a transformar algunos pensamientos propios en pensamientos colectivos. Nadie tenía la obligación de compartir lo que escribía, pero si querían comentar algo específico en el aula, tenía que pasar antes por el cuaderno. Esto transformaba los pensamientos en algo externo a su productor y los volvía debatibles. Al estar a la vista de todos, podíamos hacernos preguntas, opinar, recomendar...

El dibujar fue aceptado. Aunque seguía pidiendo que escribieran, no lo hice desde el comienzo ni a todos por igual. Aún hoy, hay algunas y algunos que han elegido el dibujo como medio de expresión, ya que se sienten inseguros con la palabra escrita. Hay otros que necesitan las dos cosas para poder expresarse. A algunos les aburre dibujar... Lo interesante de esta diversidad es que no se queda solamente en los cuadernos, aparece también en las recomendaciones que hacen a sus compañeras y compañeros para que lo escrito se entienda mejor: Es decir, se da una situación de respeto por las producciones de cada uno, de análisis de esas producciones y de construcción colectiva a partir de los aportes de los otros.

Las familias se integraron en el trabajo. Se les informó desde el principio que los "cuadernos de pensamientos propios" pertenecían a los niños y que los adultos no debían intervenir directamente. Pero, al mismo tiempo, se les remarcó la necesidad de que les recuerden o propongan escribir situaciones, pensamientos, ideas, para poder compartirlos o simplemente exteriorizarlos. Este pedido lo realicé en una reunión grupal de padres y lo reiteré en cada reunión individual. Como resultado, el trabajo con los cuadernos se fue volviendo significativo no solo para los chicos, sino también para sus círculos más cercanos.

El horizonte de esta experiencia fue proponer escrituras propias, desenajentes, participarlas y debatirlas con otras personas. Empezar a adentrarnos en una mirada profunda del mundo y de nosotros mismos a partir del lápiz, el papel y la palabra de los demás.

Ahora puedo afirmar que niños y familias se han apropiado de la propuesta. Ellos me muestran sus cuadernos, las familias me los comentan; piden pasar a leerlos, hacen preguntas sobre las producciones de sus compañeros, se molestan cuando por algún motivo no pudieron escribir, y producen cosas como estas:

*“¿Cuántos colores hay en el mundo?”.*

*“Mi mamá está muy feliz (acompañado del precioso dibujo de una fiesta de cumpleaños)”.*

*“Anoche soñé que me convertía en monstruo y giraba y corría por la plaza y entonces me desperté”.*

*“¿Cómo se hace la pasta de dientes?”.*

*“¿Cómo se creó el universo?”.*

Paula Muriel Martínez, compañera del Grupo de Reflexión, comentaba:

Lo primero que me produce la lectura del relato de María Fernanda es una profunda sensación de alegría: sonrío con cada una de sus sensaciones de “frustración” sintiendo solidaridad pedagógica; hago muecas frente a percepciones tales como “ahí la empecé a pifiar”, justo en el momento en que yo siento que arrancaron los aciertos; suspiré con las producciones... Y me pregunté por qué la lectura de un relato se vuelve de pronto tan emocional. Creo que encontré una primera respuesta, o una hipótesis sobre ella: el trabajo con el “cuaderno de pensamientos propios” pone de manifiesto lo profundo, lo verdadero, lo observado o vivido como algo especial. Pero no creo que esto sea tarea exclusiva de quien escribe en su cuaderno. Entiendo que Fernanda, al proponerlo, también expone lo que para ella es profundo, verdadero y observado o vivido como especial. Fernanda habla de la importancia de que las prácticas de la escritura sean significativas, que sean la puesta en marcha de algo que alguien tiene para decir. Pone de manifiesto su objetivo de brindar a sus alumnas y alumnos situaciones de escritura y de lectura donde el mundo que viven, que observan y sobre el cual intervienen sea manifestado. Y sea comunicable y comunicado. Propone poner en palabras o en dibujos lo pensado para transformarlo en colectivo. Les propone trascender: Que lo propio sea de todos. Que lo de todos sea pensado, repensado y reescrito.

Y no lo propone solo a sus alumnos, sino a las familias, parte fundamental de esta tarea. De su relato se desprende, también, su pensamiento propio, en el cual las familias no son meras invitadas a la escuela, son parte principal y activa de la práctica cotidiana. Y no

de cualquier práctica, sino de la de escribir sobre lo propio de cada individuo, sobre lo profundo y valorado como importante, tan importante que merece ser registrado.

Y ella participa activamente del proceso, un proceso que, a mi entender, empieza a funcionar justo en el momento en el que Fernanda siente comenzar "a pifiarla". Creo que poder revisar la propia práctica, encontrar las debilidades de una frustración pedagógica y reformularla sin abandonar las fuertes ideas que nos convencen de que ese es el camino es un excelente modo de empezar "a pegarla".

Y entonces, creo que es por este ensayo de respuesta a la pregunta inicial por lo que el relato toca hermosas fibras en nuestros adentros. Quizá porque la experiencia de Fernanda bien podría ser la primera de muchas otras páginas de su propio "cuaderno de pensamientos propios", de su diario de ruta.



• EDGARDO MAGGI  
**Caminando la escuela pública**

Mi formación inicial como profesor para la Enseñanza Primaria transcurrió en la Escuela Normal Superior Próspero Alemandri de Avellaneda (ENSPA), de la que egresé en 1976, tras dos años de estudio. Impregnaron esa etapa los modelos pedagógico-didácticos vigentes, en los que se entrecruzaban tradiciones normalistas y lecturas subterráneas de “otra educación” en tiempos de desmoronamiento de un gobierno devorado por conflictos y pérdida de ilusiones.

Cursando la materia Historia de la Educación Argentina<sup>17</sup> concurrí a una de las clases un maestro que con voz quebrada nos contó su experiencia, acompañando su exposición con láminas, ilustraciones, libros. Si bien se presentó como maestro rural, la validez de su trabajo excedía ese ámbito. Teníamos enfrente a Luis F. Iglesias, cuyo libro *Viento de estrellas* permitía a los y las futuros maestras conocer la infancia a partir de dibujos y relatos de niño plasmados en cuadernos personales que Iglesias denominaba de “pensamientos propios”. El programa de la materia también nos acercaba a la luminosa vida y a la propuesta pedagógica de Olga Cossetini; es decir, al movimiento de la Escuela Nueva, que con sus postulados y principios nos permitió reconocer esencias, prácticas pedagógicas contrapuestas a las experiencias que atravesaban nuestra propia escolaridad.

---

17) La dictaba María Elena Camarotte de De Vincenzi, maestra rural, graduada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires) e inspectora de Enseñanza en Avellaneda.

Los docentes y el movimiento aludido nos mostraban la centralidad del niño en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la importancia de la libertad de expresión, la significación de la ayuda mutua; o sea, las matrices de las propuestas del maestro de Tristán Suárez y de los maestros de la Escuela Experimental N° 69 Dr. Gabriel Carrasco de Rosario. Las escenas escolares reales, laboriosamente construidas por docentes y alumnos de esos establecimientos representativos en nuestro país de la denominada Escuela Activa, despertaban calurosa adhesión en quienes nos estábamos formando. Pero también es cierto que aquella pedagogía que estudiábamos desmoronaba, entre otros mitos, la creencia de que la creatividad es un proceso natural que se despliega espontáneamente. Como muy bien lo señala Philippe Meirieu:

*No podemos insinuar que la creatividad sea un don que solo necesita que no se imponga ninguna restricción escolar para florecer; pues es algo que se forma; exige una investigación permanente del maestro para encontrar situaciones estimulantes, proporcionar recursos variados, buscar materiales adaptados, recurrir a dispositivos atractivos, identificar obligaciones fecundas, tener una actitud de espera positiva y exigente hacia cada alumno (Meirieu, 2016: 19).*

Historia de la Educación Argentina nos estimulaba para enseñar de acuerdo con esos principios, lo que no era una constante en los espacios formativos que cursábamos. En muchos casos estábamos atravesados por teorizaciones que se desvanecían ante las realidades que encontrábamos al comenzar a trabajar. Recuerdo con dolor que durante la dictadura veíamos desaparecer de los anaqueles de las bibliotecas los libros de Iglesias y Cossettini.

## **Formación en la práctica**

Concluido el profesorado realicé, en 1977, una breve suplencia con niñas y niños de 3° grado en la Escuela N° 58 de Lomas de Zamora, próxima al Puente de La Noria, en esa época, una zona despoblada. En los viajes entre mi casa y la escuela, comprobaba cómo se intensificaba el control y la vigilancia sobre los ciudadanos; frecuentes operativos de las fuerzas de seguridad nos hacían bajar del colectivo para palpamos

de armas. El guardapolvo no detenía la andanada de prepotencia. Fue entonces que tuvimos que aprender gestos y palabras que nos permitieran esquivar detenciones e interrogatorios. Las requisas demostraban el nivel de control que ejercían sobre los maestros y su interés de que lo supiéramos: “Suba, usted es el maestro de la 58, ¿no...?”. Aquel contexto en que me movía me enseñó que la escuela y mi tarea estaban condicionadas por ataduras resistentes. Era un tiempo de tabicados y tabicadas. Quienes nos conocíamos y nos encontrábamos por esos caminos siempre controlados sentiríamos lo mismo que Jean-Paul Sartre en su bello libro *La república del silencio*, en el que relata la ocupación nazi de París, tiempo en el que “cada uno de nuestros gestos tenía el peso de un compromiso” (Sartre, 1965).

En 1977 inicié un período de intenso aprendizaje en la Escuela N° 50 de Avellaneda que se extendió hasta 1981. Las familias del alumnado pertenecían a sectores sociales medios y medio-bajos. Allí completé mi formación inicial adquiriendo las formas creativas de trabajo pedagógico cooperativo que desarrollaban los docentes con fuerte presencia de la comunidad. La conducción del establecimiento<sup>18</sup> había hilvanado un proyecto institucional construido laboriosamente con el aporte de maestros y familias; por esa razón, ingresar a esa escuela significaba, además de asumir la responsabilidad de un grado, conformar un colectivo de trabajo en el que el hacer diario de los maestros se transformaba en construcciones pedagógico-didácticas producto de diferentes instancias de elaboración y de reflexión grupal. El aislamiento, el trabajo solitario del maestro, matrices fundantes del sistema educativo, estaban descartados en esa escuela.

En aquella época, el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (hoy Dirección General de Cultura y Educación) pausaba “reuniones técnicas” con formatos de carácter burocrático, pero la conducción de la 50 modificaba tanto el contenido como la modalidad, transformando las reuniones en verdaderos “ateneos docentes”. En ellos se trabajaban temáticas referidas a la realidad de la escuela. Las experiencias presentadas individualmente o en pequeños grupos

---

18) La directora era Raquel Montes de Oca, primera secretaria general del Círculo de Educadores de Avellaneda (adherido a la Federación de Educadores Bonaerenses-FEB) y la vicedirectora, Marta Marucco, maestra y formadora de formadores, a quien conocía desde mi época estudiantil en la ENSPA.



por los docentes se referían a problemáticas surgidas en el grado en el que se desempeñaban, mostrando cómo las habían encarado. Se producían, además, intercambios entre los participantes que afloraban perspectivas y emergían encuadres teóricos que les daban sustento. Estas actividades estaban precedidas por la supervisión, discusión y análisis por parte del equipo directivo. La conducción elaboraba documentos pedagógicos que circulaban entre los maestros de la escuela. Esto nos ayudaba a todas y todos a explicitar los por qué, los para qué de nuestras intervenciones. Se perfilaba de esta manera un proyecto institucional de enseñanza reflexionado entre todos los integrantes del establecimiento.

Cuando me integré a esa "comunidad pedagógica", era un maestro novel que aprendía que la producción didáctica cotidiana en el aula está sometida a permanentes tomas de decisiones, a juicios críticos, al análisis de la complejidad que se despliega en la práctica transformándose, al decir de Shon, en "una conversación reflexiva". Además, podía develar junto a otros docentes los meandros de la tarea áulica y descubrir sus fundamentos. Mi trayecto por la Escuela N° 50 me permitió reconocer y vivenciar formas de resolver un viejo problema aún vigente, la integración práctica-teoría.

Aquel itinerario pedagógico transcurría en un tiempo de atropellos a la condición humana. Docentes y directivos de la escuela no estábamos ajenos a las presiones de las autoridades educativas y del gobierno en general, pero, a pesar de ello, firmábamos pedidos de aparición con vida y luego de liberación de Alfredo Bravo, maestro en actividad, secretario general de la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA) y copresidente de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, desaparecido, torturado y encarcelado por la dictadura. Entonces, nuestra reflexión sobre la práctica conllevaba, como señala Kenneth Zeichner, la "problematización de la propia tarea de enseñar, así como la del contexto en el que se realiza" (en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992).

Como indiqué, la comunidad tenía una activa participación en la vida institucional. La Asociación Cooperadora motorizaba iniciativas que incluían a padres y a maestros. Una vez al mes, en especial los domingos, se convocaba a vecinos, familias y maestros a un almuerzo, jornada de encuentro donde además de recaudar fondos se activaban vínculos. Ese encuentro comunitario incluía juegos de mesa y

actividades recreativas para todos. Las autoridades educativas desalentaban y en muchos casos prohibían las reuniones comunitarias en las escuelas, pero a pesar de ello y de que regía el estado de sitio, las galerías de la escuela se colmaban con las familias que se habían apropiado de ese espacio, reforzando con su participación el accionar pedagógico del establecimiento.

La Escuela N° 50 me proveyó nutrientes que me acompañaron a lo largo de mi trayectoria docente. Los propósitos que perseguía surgían de lo pautado por los programas, pero se redefinían a la luz de mis intervenciones, de las respuestas de mis alumnas y alumnos y del acompañamiento y asesoramiento del equipo directivo. Los productos de la tarea áulica, puestos a consideración del colectivo docente, se reescribían en los ateneos, generando nuevos actos pedagógicos, enriquecidos por la participación de la comunidad que valoraba los logros de aprendizaje alcanzados.

### **Transitando senderos diversos**

Paralelamente a mi trabajo en la Escuela N° 50, me desempeñaba como docente en establecimientos cuya modalidad organizativa difería de la que vivía en ese establecimiento, lo que me llevó a conocer rituales propios de una escuela que, al no terminar de morir, obturaba el nacimiento de la nueva enseñanza. Consciente de que esa tensión se resolvería con el trabajo interactivo entre colegas, les propuse reunirnos fuera del horario escolar para pensar y planificar “nuestra pedagogía escolar diaria” o para discutir nuestras condiciones de trabajo en el marco de la situación del país. En 1981 creamos la Agrupación Unidad Docente, un instrumento para dar a conocer nuestras reivindicaciones y analizar nuestra postura ante la escuela que pretendía imponer la dictadura<sup>19</sup>. Ese ámbito de militancia y de aprendizaje canalizaba nuestra desazón y reforzaba esperanzas.

---

19) La Agrupación Unidad Docente, integrada por compañeros de distintas trayectorias gremiales y políticas, se fue consolidando y al reanudarse la actividad gremial en 1983 nos presentamos a elecciones en la única organización sindical existente, el Círculo de Educadores de Avellaneda, adherida a la FEB. Las ganamos durante varios años consecutivos. La nueva conducción transformó al círculo en un sindicato. Desde ese espacio bregamos por la unidad de todos los docentes y por nuestra incorporación a la CTERA.

Las políticas educativas implementadas por el gobierno de facto provocaron jubilaciones masivas y falta de maestros y profesores. Para cubrir los cargos en los distintos niveles educativos se recurría a los listados de docentes con "títulos supletorios", lo que habilitaba a maestros a trabajar en escuelas secundarias. Directoras desesperadas en búsqueda de docentes para cubrir puestos vacantes era una de las tantas imágenes de un tiempo donde el derecho a la educación era violentado. En ese entonces, conocí a la directora de la Escuela Técnica N° 4 de Gerli, que intentaba convencerme de que me sumara al equipo de trabajo de la institución. Su pedido, sumado a la decisión de nuestra agrupación de contribuir a la solución del problema, me llevó a transitar una experiencia inimaginable. Fue así que ingresé al nivel medio ante la emergencia educacional gestada por la dictadura cívico-militar:

La población de la escuela técnica vespertina a la que ingresé como profesor del Taller de Estudios y Expresión y de la asignatura Castellano estaba integrada por alumnos provenientes de una villa de emergencia cercana, estudiantes repetidores en escuelas diurnas, jóvenes que retomaban los estudios tras fracasos sucesivos o que después de una larga jornada de trabajo no resistían la cursada escolar diaria. Un 45% trabajaba más de ocho horas en relación de dependencia. La escuela funcionaba entre las 17:30 y las 22, indicador de que una gran proporción de la matrícula carecía del tiempo necesario para la lectura, preparación y elaboración de trabajos prácticos o exposiciones sobre los temas de estudio. Esto sin dudas incidía en el rendimiento del estudiantado y en la calidad de los aprendizajes.

En la escuela técnica, se daba una nefasta coincidencia: mientras los profesores utilizaban latiguillos habituales ("estos chicos son duros para aprender, son apáticos", "tengo que recortar contenidos porque no alcanzan a comprenderlos", "carecen de conocimientos básicos y capacidad suficiente"), el silencio y la introversión de los aludidos confirmaban el diagnóstico y, más aún, lo reafirmaban con comentarios como: "Me costó mucho la primaria", "las escuelas diurnas son más difíciles", "aquí es más fácil aprobar". Vistas estas apreciaciones, en perspectiva, se tiene la dolorosa sensación de que siguen vigentes.

La afirmación de que eran "duros para el aprendizaje" se sostenía en la concepción de la educación como proceso individual. Fracasaban los chicos y no la escuela, o fracasaba la escuela y no la sociedad.

Pero algunos profesores entrábamos en contradicción al conversar con ellos, al escucharlos cantar, tocar instrumentos, interpretar complejas poesías musicalizadas y dar testimonios de las temáticas.

En la sala de profesores, las conversaciones habituales se referían a los problemas de “estos chicos”, a “lo poco que se puede enseñar”, a su “escasa cultura general”. Fuertes precisiones basadas en misteriosas investigaciones educativas sobre una especie estudiantil que habitaba en la localidad de Gerli.

Coincidían mis horarios con los de Daniel Anacondio, profesor de Música, y comenzamos a pensar juntos cómo revertir esa imagen desvalorizada de nuestros alumnos, al mismo tiempo que armábamos una propuesta pedagógica que vinculara nuestras materias, teniendo en cuenta los saberes musicales que demostraban. Para luchar contra la impotencia que implicaba la imposibilidad de cambiar la situación, decidimos partir de las canciones que los chicos conocían y desde allí ampliar su mundo lector; nos propusimos también abordar música y lengua en forma de taller; respetando la especificidad de cada materia, pero procurando generar conocimientos compartidos e ideando estrategias que estimularan la discusión y la reflexión.

Fue así que convertimos las materias en un “taller musical y literario”. La dirección aceptó sin reparos la iniciativa. Trabajábamos, en general, canciones aportadas por los alumnos, las que se cantaban y musicalizaban. Sus contenidos –Informe de la situación de Víctor Heredia, Aprendizaje de Sui Generis, entre otras– invitaban a analizar la dura realidad social que se vivía. Y al hacerlo, esos jóvenes con destinos predestinados, estigmatizados como “cabezas duras”, demostraron que podían abordar los rasgos complejos del discurso poético. Al conversar con ellos sobre las canciones, sorprendía la claridad con que interpretaban la intencionalidad social y política que expresaban.

Esto abrió el diálogo y sus vidas diarias se nos hicieron presentes atravesadas por la dictadura y sus políticas. Eran sujetos de permanente vigilancia a semejanza de sus barrios. Y en medio de ese horror, la palabra nos y los entrelazaba. Confirmaríamos lo que señala Paulo Freire:

*La posición normal del hombre es no solo estar en el mundo sino con él, trabar relaciones permanentes con este mundo surgidas de la creación y recreación o del enriquecimiento que el hombre hace del mundo natural, representado en la realidad cultural. Y es en esas*

*relaciones que se produce un vínculo particular donde surge el conocimiento expresado en el lenguaje (Freire, 2011: 98-99; énfasis en el original).*

Encontramos el sendero a seguir, pero debíamos dar un salto desde esa primera apropiación y fuimos complejizando sus visiones del mundo, distanciándonos de él para encontrar nuevos significados más profundos. Entonces aparecieron nuevos diálogos, nuevos textos, que nos llevaron a la escritura y a una mayor reflexión. Aparecieron Neruda, Pedroni, Cortázar... La gramática, la literatura se enredaban con la realidad, con el pasado y el presente. Era significativo y extraño que encerrados en aquella lejana escuela estuviéramos desgajando miserias y alumbrando esperanzas en el marco del sometimiento y el acoso al que estábamos sujetos por los apropiadores del país.

Durante dos años fuimos consolidando una forma articulada de trabajo: lectura, escritura y música, que se prolongó cuando logramos autorización para reunirnos los días sábados en la escuela entre las 14 y las 16. Fue así que empezamos a dividir nuestras tareas: durante los días hábiles, trabajaríamos los textos con lecturas diversas y produciríamos escritos, y en las horas de Música se seleccionarían canciones y se irían probando melodías y todo lo vinculado con los arreglos musicales. Los sábados tenían lugar los encuentros para compartir las producciones escritas, leer nuevos poemas, entonar canciones, discutir intensamente los contenidos de ambos espacios; música y literatura borraban sus fronteras. Entre los otros alumnos y profesores circuló la información sobre este ensamble y las reuniones sabatinas se comenzaron a poblar. Frente al nivel de aceptación, se proyectó organizar un coro y presentarlo en lo que llamamos Festival por los Derechos Humanos y la Paz. Todo esto implicó trabajos diferentes en las distintas materias que se cursaban, como la confección de escenografías e instalaciones eléctricas. Se integraron en un proyecto colectivo espacios formativos comunicados. En los años siguientes, se replicaron los festivales; hubo puestas en escena de obras teatrales, paneles y otras actividades.

Esta experiencia provocó reestructuraciones en los departamentos de la escuela técnica. Comenzó a superarse el trabajo fragmentado y se fue gestando una programación curricular que integraba saberes diferentes. Además, se produjeron discusiones sobre las re-

presentaciones que circulaban en torno a los alumnos y se tensionaron las visiones sobre el sentido y función de la escuela secundaria a la que concurren jóvenes y adultos. Era evidente que el intercambio entre literatura, música, expresión plástica y las materias del campo científico nos introdujo en un formato particular que unía “afecto con intelecto”, y esto es necesario para “leer lo real en su complejidad” (Petit, 2016: 184).

Trabajé veintisiete años en esa institución atravesando diferentes momentos que afianzaron un modelo institucional particular. Pero la aplicación de la Ley Federal de Educación produjo quiebres y resistencias que no impidieron, sin embargo, sostener principios y dinámicas escolares labradas con profundo compromiso por directivos, docentes y alumnos.

### **Por otras rutas de la tarea docente**

A finales de la década del ochenta ingresé a la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires) para cursar la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Elegí el trayecto de “Educación formal” por su cercanía en lo declarativo con mi historia personal en la docencia y con las inquietudes generadas por mi actividad como maestro y profesor sobre la práctica docente. De la facultad, recibí abundante información sobre contenidos diversos y marcos teóricos de las asignaturas que cursaba, pero no encontré formas de integración entre materias y talleres ni entre los distintos campos disciplinares que abordan el fenómeno educativo. Y fundamentalmente, no se problematizaba la realidad de la compleja vida escolar; cuestión específica del tramo que había elegido.

Me preguntaba: ¿por qué se deja en soledad a un futuro especialista en educación para hacer la síntesis de la complejidad de lo educativo en el marco de las teorías que se estudian en la carrera? ¿Por qué no se discuten los problemas reales de la educación abundantemente relevados? Terminé mis estudios universitarios a fines de la década del noventa. Empecé, además, a concursar para ocupar cargos directivos. Fui realizando suplencias e interinatos hasta obtener, en 1999, la titularidad de la Escuela N° 64 de Avellaneda. Fue allí donde pude construir junto a todo el personal un modelo de institución configurado

a partir de legados recibidos en mi largo desempeño docente, pero adaptándolos a las tradiciones y modalidades de la escuela a la que llegaba. Permanecí en el cargo de director hasta 2007, cuando decidí jubilarme y continuar trabajando en formación docente.

## **¿Y si construimos la escuela juntos y juntas?**

---

Edgardo Maggi fundamentó su desempeño como director y como profesor en institutos de capacitación docente inicial en sus experiencias de maestro de grado. De los múltiples relatos que fue enhebrando durante décadas, eligió este texto para cerrar su autobiografía.

Pipo volvió una mañana en su jaula al aula de 2° grado de la Escuela N° 1 de Avellaneda en la que fui maestro durante muchos años. Ese canario era transportado por su ocasional cuidador; después de haber pasado algunas horas fuera del salón que habitábamos desde 1° grado. Rápidamente emergieron las preguntas frecuentes sobre su comportamiento, la alimentación que había recibido, entre otras. Frente a esa batahola, Pipo lo único que hacía era saltar y revolotear en su casa con rejillas.

Cada integrante de aquel bullicioso grupo aportaba, a través del diálogo, breves historias, hazañas e interrogantes sobre la aventura de convivir con aquella mascota escolar. El activo y fervoroso intercambio iba entretrejiendo, entre otras cosas, pareceres, formas de ver y de hacerse ver frente a una meta común: cuidar y disfrutar de Pipo. En esta modalidad de participación también había un lugar para mis intervenciones. El encuentro matinal que surgía espontáneo se convertiría en un ritual de vínculos y conocimientos que iría trazando un modo particular de trabajo áulico.

En esta oportunidad, Pipo hacía de mediador entre las ausencias que me distanciaban algunas horas de mis alumnas y alumnos y los relatos y noticias de los hogares que eran motivo de inquietudes e indagaciones. Y fue así como empezaron a surgir en diversas voces de niños, de padres y madres algunos relatos que mostraban la distancia entre las formas de resolver nuestras tareas diarias y las vividas por las familias que habían cursado años atrás su escuela primaria: "¿Por qué

cuando dividimos, restamos? Mi mamá no lo entiende". "Mi papá dice que cuando iba a la escuela no jugaban tanto en el patio y que ellos hacían gimnasia". "¿Por qué nos disfrazamos con tanta frecuencia? Mi abuela dice que eso se hace para los actos...".

Aquellas fuentes informativas se trasformaron en problemas que había que abordar. Era necesario retomarlos y encontrar modos de dialogar que permitieran una verdadera comunicación. Obviar esos mensajes podía ser una opción. Pero se mostraban con una densidad en las exposiciones y en las palabras de todos que no podían estar ausentes de mis reflexiones personales y también de mis decisiones pedagógicas. Siempre fue desafiante en mi tarea rescatar ese borbotón de hechos que se entrecruzan en un tiempo de enseñanzas y aprendizajes.

Me permitían en las clases diarias desenhebrar hilos que traman diversas relaciones humanas, también abordar misteriosas interpretaciones expuestas con candidez, que, aunque se desplieguen desordenadamente, son suelos fértiles para cultivar. Lo cierto era que entre las familias y el grupo que conformábamos ese 2° grado existían ruidos a partir de opiniones contrarias a este tiempo escolar compartido. No transitábamos esos comentarios envueltos en enfrentamientos ni malestares porque ya había existido un inicio de la vida escolar durante el desarrollo del 1° grado que había sido trabajoso pero fructífero.

¿Interpelaban mi trabajo y sus resultados las observaciones familiares? De alguna manera, desnudaban actitudes que me configuraban como docente, así como los fines y sentidos de mis posturas pedagógicas. Quedaba explícito que las experiencias de enseñanza y aprendizaje que veníamos realizando contrastaban con las vividas por las familias en aquella otra escuela de la que fueron alumnos y alumnas.

Pero ¿cuáles eran y son las valederas muestras de la eficacia de una institución y del desempeño de un docente? Este es un interrogante permanente y no una incógnita nueva, ya que atraviesa el hacer y la historia de la pedagogía y es también un núcleo problemático en permanente discusión. Hay mucho construido, descrito y fundamentalmente realizado en la búsqueda de mejores logros educativos. Es un largo recorrido de disputas académicas sobre la función y la tarea de la escuela. Y también lo es de las búsquedas realizadas en forma muy creativa y enriquecedora por enseñantes en la vida cotidiana de las aulas. Es desde este último lugar donde se me imponía una pausa,



ya que se desplegaban miradas y sentidos que había que rescatar para explorarlos. Por otra parte, no tenía clara conciencia en aquel tiempo de que al hacerlo iría adentrándome en nuevos sentidos del acto pedagógico.

Estábamos sumergidos en nuestro espacio que nos entrelazaba a través de los cuentos que leíamos, los murales colectivos que adornaban nuestras aulas y nuestros cantos “ruidosos” frente a la oficina de la directora que nos “visitaba” muy seguido, lanzando extrañas miradas que viraban desde un enojo no explicitado hasta una duda que la sacudía: “Pero ¿están trabajando?”. Pasado el tiempo, las palabras que deponen prejuicios y temores permitieron entendimientos, entradas y salidas del salón sin sobresaltos por parte de la “autoridad”. Se incorporó y nos divertíamos todos y todas juntos. ¿Acaso los reparos y los supuestos de la dirección de esa institución y de las familias de mis chicos y chicas no caminaban por los mismos senderos?

El querido maestro Luis Iglesias se abocó a producir una obra luminosa nacida desde su práctica y su reflexión en la escuelita de Tristán Suárez, atravesando padecimientos y cuestionamientos similares a los vividos por tantos enseñantes. Iglesias nos cuenta que “desde los primeros años hasta ya muy entrada nuestra experiencia, chocábamos a diario con la tradición escolar rutinaria, y todos nuestros intentos técnicos renovadores recibían serios golpes de rechazo casa por casa” (Iglesias, 1980: 27).

Concebir la tarea de los maestros como la mera réplica de formas y contenidos producidos desde afuera de la escuela se desbarata ante una escena como la descrita. Las búsquedas de un trabajo diario construido sin ataduras, sin miedos y con esperanzas suelen sufrir permanentes heridas producidas por las palabras enunciatoras de un pasado de gloria que tenazmente exhala una forma de ser alumno, alumna, maestro y maestra. Eran, y en muchos casos siguen siendo, portadoras de verdades irrefutables que obstinadamente niegan el derecho a ejercer la libertad. Pero junto a mis alumnos estábamos decididos como tantos otros en distintos tiempos a molestar con preguntas y con haceres a un ámbito escolar fortificado por una estructura particular que dio forma a una escuela determinada.

Había que encontrar maneras de acercamiento y develar significados que se expresaban en escenas escolares contradictorias entre el afuera y el adentro de aquel grupo e intentamos resolver

los desencuentros finalizando cada jornada con las preguntas: “¿Qué hicimos hoy?”, “¿para qué lo hicimos?”, que se respondían mirando el cuaderno y explicando nuestros trabajos, lo que generaba comentarios, correcciones y aclaraciones.

Decidí que había que reunir toda esta gama de mensajes y convertirla en un encuentro, no con el fin de justificarme, sino de intercambiar historias, explicitar los fundamentos de distintas formas de trabajo escolar. Y consideré que debían ser los niños y niñas que circulaban libremente por el salón quienes informaran las experiencias áulicas desarrolladas. ¿Acaso la laboriosa tarea que realizábamos juntos al construir lugares para dibujar, para cuidar bichos bolitas, lombrices y plantas y que además era el espacio donde festejábamos cumpleaños, representábamos poesías y canciones, no era la muestra de nuestro trabajo colectivo, de nuestra forma de enseñar y aprender?

Con certeza podíamos afirmar que nuestro patio no era un límite ni tenía tiempos preestablecidos para su uso, sino que, además de ser utilizado para jugar juntos, servía para realizar juegos matemático-geométricos, para localizar el sol y dibujar las distintas formas de las sombras de acuerdo con la hora del día... Teníamos un cúmulo de producciones para poner a dialogar con las familias que no participaban de las clases, pero estaban muy cercanas a ellas. Los chicos y las chicas recibieron la propuesta con alegría y con un montón de preguntas. Pusimos la reunión en marcha y fuimos seleccionando lo que mostraríamos y a explicar aquello que era, en síntesis, el reflejo de nuestro diario hacer en el que también estaba la presencia y la colaboración de las familias. Decidimos mostrar todos los tipos de producciones de ese período del año y en un afiche agregamos realizaciones del año anterior.

Recibimos a las familias con carteles de bienvenida desplegados en la escalera que llevaba a nuestra aula. La escuela convocaba a la comunidad y esta se hizo presente. Habían sido y eran colaboradores entusiastas, pero en esa oportunidad no se trataba de las reuniones habituales de entrega de boletines o de los actos patrios; el encuentro se distinguía porque conversaríamos “sobre nosotros y nosotras”, nos adentraríamos en tiempos y vidas escolares.

Las nenas y nenes estaban muy alegres por eso de “jugar a enseñar”, y en cierto sentido valorar sus logros personales y grupales. Yo me sentía intrigado por las posibles reacciones de esos mundos

que se entrecruzarían. Abrí con una acotada presentación anunciando que colaborarían en este encuentro los chicos y chicas, sus hijos e hijas, lo que produjo asombro.

Habíamos organizado diferentes grupos, distintos espacios que excedían el del aula, y habíamos preparado diversas propuestas: lugares para mostrar nuestras plantas y explicar las tareas que realizábamos con ellas, juegos matemáticos con sus correspondientes explicaciones, nuestros títeres y nuestros cuentos; también los testimonios de nuestras clases de historia que atravesaban la de las propias familias e incluían hechos y rarezas de nuestro pasado. Aparecían las maquetas de los barrios donde vivían los chicos confeccionadas por ellos y sus familias, carteles con fotos de nuestros paseos por el barrio, por Avellaneda y la Ciudad de Buenos Aires. Pipo, agitado por tantas presencias y actividades, tenía un lugar especial.

En el aula, alumnos y padres resolvieron problemas matemáticos y "cuentas con dificultad", tema que había provocado disidencias entre el modo de hacerlo antes y el nuestro. Las diferencias se saldaron cuando comprendieron que el tradicional "le pido a un compañero" o "me llevo uno" se reemplazaba por la conversión de decenas en unidades, lo que estuvo a cargo de los chicos y chicas, quienes con "sus ataditos" mostraban que la decena equivalía a diez unidades. Algunas familias miraban con extrañeza, pero reconociendo lógicas que los noveles enseñantes revelaban con seguridad. Nuestro propósito era lograr que comprendieran que no se trataba de una mera cuestión de procedimientos, sino de nuevas formas de ser alumno en una escuela que se proponía enseñar a pensar en lugar de imponer automatismos que solo se adquirían mecánicamente. Ese intercambio ayudaba a descubrir propósitos educativos que se privilegiaron en diferentes etapas históricas de la educación.

Nuestras experiencias en Ciencias Naturales se distribuían en distintos espacios, ya que el año anterior habíamos conquistado un salón en desuso. Escribimos una carta a la directora pidiéndoselo, lo que nos permitió realizar una interesante actividad de escritura y, además, conocer el funcionamiento del correo. Lo convertimos en un precario laboratorio donde realizábamos estudios de animales y plantas. Otros ámbitos para mostrar nuestras investigaciones eran los canteros del patio de juegos, en los que plantábamos y cuidábamos distintas especies. Fue enorme el asombro de nuestros visitantes ante

el inmenso terrario y sus habitantes: lombrices y caracoles. Explicaciones sobre estos animales y otros aspectos de la vida en la naturaleza generaban intercambios enriquecedores. También hubo tiempo para las poesías y cuentos breves creados por los niños en forma individual y colectiva.

El encuentro terminó cuando con mi flauta y una pequeña orquesta de niños formada con toc-tocs y maracas generamos una melodía para, reunidos en ronda, despedirnos y agradecer la presencia de las familias. Hubo aplausos y abrazos en nuestro lugar de trabajo, que más allá de interrogantes e inquietudes demostraba la posibilidad de una escuela distinta.

Esta memorable reunión se sumó a tantas otras que habíamos realizado a lo largo de 1° grado. “Empezar la escuela”, “entrar a 1° grado” implica para los pequeños y las pequeñas la llegada a un lugar desconocido, portando equipajes armados por otros, conocedores de esa tierra a la que casi siempre evocan con nostalgia. Por eso fueron permanentes los encuentros con las familias durante esa primera etapa, lo que permitió que los temores compartidos, el peso y el significado del nuevo ámbito escolar fuera transitado sin grandes sobresaltos. Pero en esta oportunidad nos corrimos de los ritos formales del espacio escolar que convoca a los padres para ser informados por el maestro sobre cómo transcurre la escolaridad de sus hijos e hijas.

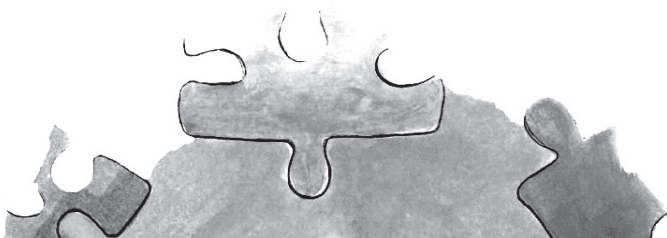
Docentes, alumnos, padres portamos escuelas y saberes entrecruzados por añoranzas de otros tiempos y por nuevos desafíos, pero ello no nos autoriza a reforzar antinomias intentando desmoronar épocas y formas de enseñar arraigados en los integrantes de la comunidad educativa. Ningún tramo de la historia de la escuela es arbitrario, ya que responde a determinaciones político-pedagógicas que explican sus luces y sus sombras. Una vez más apelamos al maestro Célestin Freinet, quien tiene las palabras precisas para explicar los ritmos de los cambios educativos: “Aquí no se trata de quemar en un ataque de rabia todos los vestigios del pasado para sacrificarlos a un porvenir agitado e inquieto [...]. Esta adaptación se hará bajo el signo del equilibrio y de la armonía al servicio de la vida” (Freinet, 1996: 31).

Recuerdo que al concluir el acto de fin de curso, un grupo de padres propuso actividades para el año siguiente, ya que continuaría siendo el maestro de sus hijos en 3° grado: pintar el salón, colocar cortinas, aumentar la participación en los actos escolares, organizar

salidas y realizar reuniones sobre temas que los inquietaban como familias. Los primeros días de febrero serían el punto de partida. No fue fácil convencer a los directivos, pero la persistencia férrea en el pedido revirtió posturas negativas.

Fue un febrero intenso y pleno de trabajo colectivo: cepillos, lijas, escobas, pintura y pinceles, mates y tortas. Turnos programados para diferentes tareas, y niños y niñas entretenidos con juegos de mesa o colaborando en algunas de las tareas de los adultos. El patio con partidos de fútbol mixtos. Hubo buenas negociaciones para la limpieza, que revirtieron gestos oscos de auxiliares que frente a la algarabía y las transformaciones suplieron la ausencia de algún padre o madre. Una colmena escolar sin reinas ni zánganos. Niños atentos a las discusiones de los adultos y a los consensos que se lograban. Marzo fue mes de inauguración de salones pintados porque se incluyó nuestro espacio de Ciencias Naturales. Las cortinas llegaron en abril.

Durante todo el año, se sucedieron reuniones y paseos. Hubo participación de las familias en un homenaje a María Elena Walsh con canciones y representaciones. Esto último provocó discusiones con la dirección y, como contrapartida, aplausos sostenidos en un salón de actos pleno de presencias. Los trabajos y las reuniones sirvieron también para leer la realidad. Era el año 1981, aún tiempo de dictadura.



• LUIS DAMIÁN SANTARÁN  
**Los primeros años  
de mi aún breve vida docente**

*¡Si no terminás la escuela, vas a tener 40 años y  
vas a seguir acá como yo!  
Compañero de trabajo*

Palabras como estas me dieron el empujón para presentarme a rendir las materias previas que adeudaba en mi querida Escuela Técnica N° 6 Fernando Fader. A esta advertencia se sumaba que vencía el plazo concedido para presentar mi título de enseñanza media en la oficina de recursos humanos de la empresa donde trabajaba, lo que significaba la amenaza de perder mi primer puesto de laburo: vendedor en un shopping de la Capital. Evoco esa situación y pienso que estaba vendiendo mi tiempo a cambio de dinero, pero en ese momento no lo veía ni por asomo. Creía que la única prioridad en la vida era ganarse el mango, como fuera. Recuerdo que pude aprobar gracias a la paciencia pedagógica de los docentes que me recibieron en aquella mesa de examen, porque ya había perdido el hábito de prepararme para enfrentar una evaluación.

Desde el año 2005 reboté de trabajo en trabajo, pero ninguno me daba ganas de quedarme, ni siquiera ante la perspectiva de conseguir un ascenso. En aquel entonces, algunos recuerdos de mi infancia me invadían la mente. Internamente sentía ganas de reencontrarme con el disfrute que me producía sentarme a dibujar (había perdido el hábito). Poco a poco, comencé a buscar la manera de volver a estudiar algo relacionado con ese deseo.

En 2011 comencé a recorrer mi formación inicial como docente y hoy soy egresado del Profesorado de Artes Visuales de la actual Escuela Superior de Enseñanza Artística Lola Mora. Antes de comenzar la cursada nunca se me había ocurrido la idea de enseñar ni me

imaginaba en ese rol. Confieso que me inscribí porque la institución me daba la posibilidad de cursar talleres gratuitos que ampliaban lo ya aprendido sobre dibujo en la secundaria y además sumar otras disciplinas artísticas, como pintura, escultura y grabado, de las que poco conocía.

Puede que suene bipolar, pero al recibirme en el año 2014 ese punto de vista había sido modificado y estaba decidido a dedicarme de lleno a la docencia. Creo que nunca me cerró el imaginario social del artista que desde su taller solo crea obras de arte. Con mi posición no intento desestimar a quienes toman ese camino, muy por el contrario, los considero como "materia prima" de los profesores de arte, pero mi elección respondía a que había sido seducido y atrapado por el complejo desafío que implica enseñar en la masividad de la escuela pública. En este contexto, atravesado por miles de factores, creo que es inminente crear metáforas para tomar por asalto al conocimiento, ya que nos permite defendernos de quienes deciden que el patrimonio cultural sea "disfrutado" por un puñado de personas.

### **Una cosa es saber dibujar y otra, enseñar a dibujar**

Esta frase, compartida con un docente en mi 1º año de profesorado, la tuve muy en cuenta al finalizar la formación inicial. Ya, entonces, tenía en claro que la relación entre quien aprende y quien enseña resulta asimétrica por varias razones, pero la más evidente es la premisa de que enseñar consiste en llevar problemas didácticos a las aulas, ya que sin ellos no se produce un aprendizaje auténtico. Quizás tenía muy en claro esa dimensión, pero en ese momento no supe ver que me esperaban múltiples situaciones que impactarían en mi "falta de experiencia como docente".

Una vez recibido, y pasada la mitad del ciclo lectivo, pude tomar una suplencia como maestro de Educación Plástica en la Escuela N° 15 D.E. 19 de Villa Soldati, la cual no tenía ni tiene fecha de finalización. Por consiguiente, pude organizar la enseñanza contando con un tiempo prolongado por delante. De un día para otro tuve siete grados a cargo y comenzaron a surgir dificultades que se fueron transformando en situaciones problemáticas. En primer lugar, creo que no sabía "esperar" para empezar la clase y entonces hablaba por encima del

bullicio de los chicos y chicas. Ello no me permitía convocar la mirada de los estudiantes en el momento de presentar las propuestas que llevaba al aula. Así que tuve que aprender a esperar y a invitar a participar a partir de un gesto de mi cuerpo.

Cabe aclarar que la escuela no cuenta con un aula/taller para llevar a cabo la práctica pedagógica de la plástica, por lo tanto, circulo por los salones transportando, como puedo, los elementos necesarios. A su vez, tampoco cuento con horas remuneradas para observar a los grupos en otros espacios de enseñanza y de ese modo tener más información a la hora de planificar las propuestas didácticas. Estas falencias de las políticas educativas obturan y no permiten profundizar las experiencias significativas en los diversos contextos educativos.

### **¿Cómo alimentar esos ojos con preguntas?**

Con el transcurso del tiempo pude ir entablando un vínculo de intercambio con los estudiantes, pero todavía era habitual “el desorden” a la hora de repartir los materiales y las herramientas necesarias para trabajar. Pienso que el conflicto se desata cuando simultáneamente muchos chicos quieren hacer esa tarea al mismo tiempo, pero decidí no intentar “apagar el incendio de una sola vez”, sino que me di un tiempo para seguir percibiendo el latido de esas aulas, y recién al regreso del receso de verano, probé una manera distinta de comenzar las clases.

A continuación, presento el relato de una propuesta didáctica sobre lo que en el profesorado llamamos “gestionar los recursos en las dinámicas de apertura”<sup>20</sup>.

En primer lugar, propuse a los chicos organizar las mesas para formar cinco grupos y les presenté unas cajas con las que trabajarían orientados por las preguntas que había preparado (aclaré que probablemente volveríamos a usar ese material durante el año). Para repartir las cajas, resolví que un integrante de cada grupo se encargara de trasladarla (quizás haya una alternativa más significativa, pero por el momento no se me ocurrió).

---

20) Entiendo por “dinámicas de apertura” las acciones e intervenciones docentes en función de captar la atención del grupo para invitarlo a mirar, reflexionar y crear.



- *GRUPO 1 - Caja A:* contenía un cuadrado negro de madera de 25 x 25 centímetros y dieciocho formas, también de madera, pero de distintos colores y medidas.

Les pregunté: “¿Cómo piensan que se juega a este juego?”. Cuando comenzaron a responder, les pedí que me mostraran cómo hacerlo. Luego, les propuse cumplir algunas misiones:

*Misión 1:* deben entrar todas las formas adentro del cuadrado negro (aclaración importante: no puede quedar ninguna afuera).

*Misión 2:* Ahora que sabemos que todas las formas entran en el cuadrado negro, tendrán que agruparlas según su color: las rojas con las rojas, las azules con las azules y así con todos los colores.

*Misión 3:* ¡Atentos porque esta es casi opuesta a la anterior! Tendrán que ubicar las formas dentro del cuadrado negro pero las que sean del mismo color no se pueden tocar. Es decir, no pueden estar una al lado de la otra.

Al finalizar la tarea, algunos estudiantes confesaron las ganas que tenían de “revolear todo por el aire” porque les costaba resolverlo. Pero sucedió algo hermoso: en un 5° grado me enseñaron que era posible jugar haciendo que las formas del mismo color no se tocaran ni siquiera en sus vértices, lo que me sorprendió, porque yo no había reconocido esa posibilidad, así que incorporé esa misión descubierta por el grupo y la compartí con otras aulas.

- *GRUPO 2 - Caja B:* contenía formas imantadas de distintos tamaños, colores y texturas.

Cuando me acerqué al grupo que exploraba las formas les pregunté si, además de sobre la mesa, podríamos apoyarlas en otros lugares dentro del aula. Para comprobarlo, les propuse que se levantaran y probaran qué pasaba si las apoyaban en las paredes, en los armarios y en las puertas. Los integrantes continuaron indagando posibles combinaciones de las formas sobre las superficies de acero que existen en el salón.

Cabe aclarar que durante el año no volví a llevar las formas imantadas porque no pude preparar más cantidad para ofrecerlas a la totalidad de los grupos. Hoy creo que hubiese sido más interesante, luego de esa clase, que cada grupo armara sus propias formas imantadas.

- *GRUPO 3 - Caja C:* tenía fragmentos de distintas reproducciones de pinturas de artistas latinoamericanos que funcionaban como partes de un "rompecabezas". La pregunta fue si era posible unir las. A medida que lo lograban y visualizaban las imágenes formadas, les ofrecía lupas para que localizaran distintos objetos que aparecían en ellas.  
Durante el año volví a llevar esa caja para tratar de contextualizar esos patrimonios culturales e hicimos un juego donde había que inventar nombres para cada imagen. Considero la necesidad de seguir ajustando la propuesta porque no pude, por falta de tiempo, profundizar en los autores ni en los orígenes de esas producciones artísticas.
- *GRUPO 4 - Caja D:* había cinco espejos de 10 x 10 centímetros, lápices, gomas, marcadores, lapiceras, hojas de distintos tamaños y texturas. Al acercarme a las mesas les pregunté para qué sirve un espejo a la hora de dibujar.  
Durante el año volvimos a usarlos para probar diferentes maneras de crear autorretratos y fue una herramienta que nos permitió ampliar la mirada sobre las diversas formas de los rostros. Con esta propuesta intentaba desnaturalizar los estereotipos de la representación icónica.
- *GRUPO 5 - Caja E:* era la más pequeña, pero la más pesada. Contenía trozos de plastilina de distintas medidas. Al acercarme a la mesa, les propuse que mostraran maneras variadas de utilizar el material. Yo había pensado, si no surgía ninguna idea al respecto, proponerles: aplanar, enrollar, pellizcar, ahuecar, estirar; pero no hizo falta porque enseguida comenzaron a mostrar distintos modos de accionar sobre la plastilina, muchas de las cuales no las había previsto, como, por ejemplo, pisarla para capturar la huella de las zapatillas. Por supuesto que lo recibí como una acción pertinente y no como algo negativo.

En este relato didáctico intenté poner en evidencia la importancia de revisar y ajustar las acciones realizadas para identificar y transformar los aspectos que obstaculizan el desarrollo de propuestas significativas y, al mismo tiempo, desnaturalizar la falacia que circula tanto en la sociedad como en las escuelas de que con ciertos alumnos "no se puede trabajar".

Para cerrar les confieso que todavía me cuesta destrabar algunos emergentes que surgen en los primeros minutos de cada clase y que mis intentos no siempre “funcionan”, pero cuando sucede siento uno de los sabores más ricos que he probado en mi vida.

Escribir para hacer pública la propia práctica me ha permitido tomar conciencia de que ni el aprendizaje ni la enseñanza son un disfrute permanente. Esta comprensión me lleva a enfrentarme con mis limitaciones, defectos y errores como laborante de la educación. El empujón que una vez me hizo retornar a lo abandonado hoy se convirtió en estas ganas de levantarme y construir maneras posibles, de apropiarse del lenguaje visual, como lo plantea el paradigma actual de la educación plástica.

## **Habitando otras aulas**

El ciclo lectivo había comenzado hacía unos pocos meses y me dirigí al acto público de la Junta de Artística en búsqueda de un cargo vacante como profesor del Taller de Dibujo I. Esa mañana no alcancé mi objetivo porque “la sortija” la atrapó otro docente con mayor puntaje, pero para mi sorpresa tomé la materia Historia del Arte, en un bachillerato con orientación artística, ubicado en el sur de la Ciudad, materia que el plan de estudios considera “teórica”, para diferenciarla de los talleres de dibujo, pintura, escultura y grabado, que tendrían carácter de “prácticos”.

Al contarle la noticia a Hebe Roux (profe que siempre me ayuda), me comentó que Historia del Arte es una asignatura “adormecida” de la enseñanza artística. Al escucharla, recordé las muchas veces que me quedé casi dormido cuando se apagaba la luz del aula para proyectar diapositivas con el único propósito de realizar el análisis formal de “imágenes del pasado”. Esa situación me llevó a pensar otros enfoques pedagógico-didácticos para la enseñanza de la asignatura: evoqué lo aprendido en mi formación inicial y lo que continué aprendiendo una vez recibido. En esa búsqueda, reconocí el montón de aspectos de la materia que desconocía.

Siendo aún estudiante me enteré, por una entrevista radial que nos hizo escuchar nuestra docente del Seminario de Políticas Educativas, de que existía un grupo de reflexión sobre la práctica, integrado

por maestros y profesores en el Centro Cultural de la Cooperación. Cuando egresé me acerqué a participar, interesado por conocer formas de abordar los conflictos didácticos que, seguramente, me esperaban en las aulas.

Entre los diversos aportes que recibí como integrante del Grupo, rescato en este momento el análisis de una experiencia pedagógica que me permitió comprender que la enseñanza de la historia no implica necesariamente ir del pasado al presente, ya que es posible ir y venir en el tiempo partiendo de distintas relaciones.

Esto me llevó a organizar los contenidos de la materia buscando puntos de encuentro entre imágenes artísticas y manifestaciones estéticas cercanas a nuestro presente, con obras que forman parte del pasado. Es decir, partir de prácticas artísticas contemporáneas para ir hacia patrimonios culturales que corresponden a otros tiempos, en el marco de concebir que toda práctica pedagógica es puntual y situada.

Algo que descubrí de mí mismo al iniciarme en la docencia es que la existencia de dimensiones ignoradas no me desvela, pero sí lo hace el deseo de construir estrategias que me permitan ir desde lo conocido hacia lo desconocido, como lo ha planteado Paulo Freire hace ya tanto.

## **La escuela nocturna y sus adolescentes**

Mi inicio docente en la enseñanza media fue complicado. A la complejidad de la materia se sumaban las dificultades para acceder al programa de estudios y la inexistencia de documentos curriculares que me orientaran, pero como mi prioridad era empezar a conocer a los estudiantes, utilicé en la primera clase una dinámica que me permitiera identificar algunas características del grupo. Llevé rollos de papel blanco de los que se usan para imprimir comprobantes de pago, y pedí a cada estudiante que midiera su estatura, de pies a cabeza, y luego escribiera: nombres, domicilio, qué le gustaba hacer, por qué había decidido ir a esa escuela, cómo se imaginaba diez años más adelante...<sup>21</sup>.

Al finalizar las escrituras las compartimos en voz alta. Con mis intervenciones traté de que hallaran puntos de contacto entre sus

---

21) Hoy, visto a la distancia, pienso que faltó indagar sobre "conflictos" en las historias personales.

historias personales. Fuimos ubicando geográficamente sus viviendas, sus escuelas primarias; conociendo sus gustos musicales, hábitos cotidianos, trabajos e intereses laborales a futuro. Solo un estudiante se negó y dijo: “Yo no leo ni en pedo lo que escribí”, y respeté su decisión. Esa noche volví de la escuela con la sensación de haber construido, en conjunto con los estudiantes, un espacio de escucha atenta y comprometida.

El grupo estaba integrado por adolescentes que venían de otras instituciones de la zona y habían interrumpido sus estudios por situaciones personales de carácter laboral, maternidad, paternidad... Respecto de la decisión de estudiar en esa escuela, no mencionaron interés por su orientación artística; un dato desafiante era el horario de la cursada: viernes de 21 a 22:45. A diferencia de cuando llego a la escuela primaria, los estudiantes no me recibían con una sonrisa y menos con abrazos; por el contrario, me esperaban retratos de cansancio, hambre de hogar y preguntas como: “¿Usted no piensa faltar?”. Ojalá que en un futuro pudiera hacer de ese día y horario un momento donde las ganas por escapar del aula no fueran mayores que las de enfrentar el esfuerzo que implica aprender.

En las clases siguientes recuperamos uno de los intereses personales que habían planteado en las escrituras del primer día: bandas y/o grupos musicales, e incorporé el uso de los celulares que miraban con frecuencia durante la clase. La actividad era elegir la portada de un disco en la que se pudiera reconocer la influencia de una obra de arte<sup>22</sup> y a continuación responder una serie de preguntas para contextualizar las imágenes.

Mis intenciones pedagógicas apuntaban a poner los intereses de los estudiantes en el centro del aula y mis intervenciones como docente trataron de invitarlos a buscar, desde una mirada distinta a la habitual. Pero...

---

22) Recurso conocido como préstamo o cita visual dentro de las figuras retóricas en las imágenes.

## **Todo lo que brilla no es oro**

Debido a la cantidad de preguntas que propuse, la actividad se extendió para la clase siguiente y cuando intenté retomar la tarea, no contaban con datos móviles en sus celulares y el servidor de Internet de la escuela brillaba por su ausencia. Creo que no contemplé una dimensión nada menor; y como si eso fuera poco, descubrí que los estudiantes mayores de 18 años tienen la posibilidad de retirarse de la escuela cuando lo deseen, así que se fue más de la mitad del grupo. Por un segundo me sentí como un actor a quien se le va el público en medio de una escena. Como nada salió como lo esperaba, esa clase continuó con mate, truco y conversación, pero comprobé que muchas veces las consignas o preguntas son claras y precisas para quien las formula, pero no para quien las recibe e interpreta.

Entonces, resolví barajar y dar de nuevo para transitar la primera parte del año. Ya no confié tanto en los servidores de Internet e implementé recursos que tenía amasados como el armado de mapas conceptuales en el pizarrón. Eso nos permitió identificar algunas características puntuales en dos quiebres de la historia de las imágenes: el impresionismo en Francia y el expresionismo en Alemania, que nos posibilitaron hablar, a la vez, sobre los orígenes y las características generales del cine y de la fotografía.

## **Aprendí que enseñar no es soplar y hacer botellas**

Cuando empezó el receso de invierno, me surgió una pregunta: ¿no podemos conocer e investigar sobre la historia del arte a partir de prácticas propias de la producción artística? O, en otros términos, ¿cómo desnaturalizar que enseñar Historia del Arte es leer y responder preguntas? Y comencé a pensar en la posibilidad de trasponer didácticamente los modos de representación de las corrientes o movimientos artísticos a la realización de ejercicios que nos permitieran crear imágenes para luego relacionarlas con obras de arte o con patrimonios culturales que necesitamos investigar en la materia. Al volver del receso, le propuse tanto a la conducción como al grupo de adolescentes llevar a cabo actividades en las que

también tuviéramos que usar las manos y los ojos para resolver problemas, ya que es una de las tantas maneras de aprender.

Hoy creo que no hubiera podido interpelar mi propia práctica docente si no hubiéramos leído en nuestro Grupo de Reflexión el libro de Mario Lodi *El país errado* (1977). En el capítulo titulado "Narices frías", el maestro le plantea al grupo de niños: "¿Por qué nosotros no podemos hacer poesía?". La pregunta ayuda a cuestionar la idea de que solamente estaban habilitados para leer poesías producidas por escritores consagrados. Esas breves líneas del texto me hicieron dar cuenta de que es posible organizar la enseñanza de esta materia de una manera distinta a como yo la estudié en la secundaria y en el profesorado.

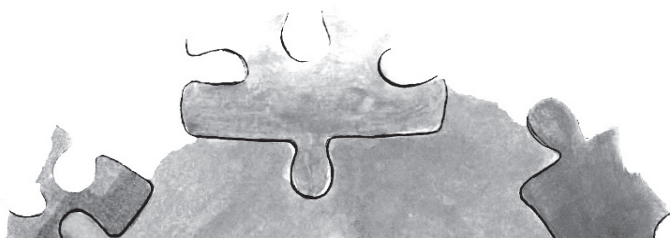
Por lo tanto, en la segunda parte del año, sin abandonar la escritura, la lectura y los cuestionarios, también dibujamos, pintamos, jugamos, miramos y debatimos para intentar apropiarnos de conocimientos de la Historia de las Artes.

Al analizar el desempeño docente de Luis Damián Santarán en el Grupo, destacamos los siguientes aspectos: su comprensión de la necesidad de darse tiempo para pensar sobre lo realizado en el aula y reflexionar sobre los efectos de sus modos de enseñar; antes de idear otras modalidades de intervención didáctica; la apelación a la escritura para sistematizar su proceso de acción-reflexión. Estas decisiones le facilitaron un rápido reconocimiento de que no "sabía esperar" el momento oportuno para iniciar la clase y la conveniencia de evitar una respuesta inmediata a los emergentes grupales con insuficiente análisis de la situación. En síntesis, demostró su precoz comprensión de uno de los rasgos conflictivos del trabajo docente: la *inmediatez*.

La situación de aula se halla cruzada por variables diversas a las que el enseñante debe atender aun cuando ello lo aparte de la organización prevista de su trabajo. Quien enseña, a diferencia de otros profesionales, suele no contar con el tiempo necesario para analizar los imprevistos antes de resolver cómo abordarlos. La propia formación profesional se encuentra atravesada por exigencias prematuras. Los calendarios de evaluación obligan a medir, en muchos casos, conocimientos en proceso de construcción; las clases llevadas adelante por practicantes y residentes son objeto de análisis no bien finalizadas, lo que obstaculiza el intento de reflexión crítica de observadores y observados sobre su desarrollo. Esto se agrava en el ejercicio de la

docencia por la soledad de maestros y profesores, quienes no tienen un par con quien compartir la mirada. Lo constructivo en Damián se expresa en eludir la tendencia a la improvisación que lleva a cambiar “lo que nos salió mal” de un día para otro, lo que suele generar modificaciones cosméticas que no atacan los problemas de fondo porque son producto de una lectura ingenua, superficial, de sus causas.





• SILVIA KIMAN COMAR  
**Mi trayectoria docente**

### **De mis búsquedas y hallazgos**

Mi nombre es Silvia Kiman Comar; soy maestra de Enseñanza Primaria recibida en la Escuela Normal Superior N° 4 de CABA y maestra nacional de Dibujo, egresada de la Escuela de Bellas Artes Lola Mora; actualmente, estudio mecánica de motos en la escuela del Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor. En momentos de escribir esta semblanza, tengo 45 años de edad y veintidós de antigüedad docente a cargo de grado en la enseñanza primaria pública.

No me considero una maestra tradicional, quizás soy "tradicional-mejorada". Siempre sentí amor por el saber; no puedo dejar de buscar; de leer; considero que mi tarea es aportar mi granito de arena a la construcción de un sistema social más justo e igualitario, pero teniendo en cuenta, como dice Paulo Freire, que los maestros somos los formadores de los que cambiarán el mundo.

En mi permanente búsqueda conocí al Grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente que funciona en el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Allí nos reunimos periódicamente trabajadores de la educación de distintas escuelas públicas para analizar las propuestas pedagógico-didácticas que desarrollamos con nuestros alumnos. Compartimos, además, la lectura analítica de maestros que, como Célestin Freinet y Mario Lodi, lamentablemente poco conocidos en los profesorados, dejaron testimonio escrito

de su pensamiento y su acción educativa y recuperaron el valor fundamental de la cooperación en la formación de los educandos.

Mi participación en las reuniones del Grupo me permite poner en palabras cuestiones que no entendía o no sabía cómo expresar, a saber: las características de una educación emancipadora o contrahegemónica; cuándo y cómo la escuela puede contribuir al cambio social, cómo incide el modelo económico capitalista sobre la organización y funcionamiento de la escuela, el porqué de la perpetuación de prácticas individualistas y maestrocéntricas en educación... Pude, también, compartir un interrogante sin respuesta que me formulo desde que tengo memoria: ¿cómo es posible que haya maestros revolucionarios, comprometidos, que quieren cambiar el mundo y otros que pasan por esta vida sin demasiados cuestionamientos a la desigualdad y la injusticia? ¿Será una cuestión de herencia social, de ideología familiar o de algunos otros factores que no logro identificar?

Recuerdo que cuando era adolescente hacía danza, teatro, literatura; me encantaba la música, la ciencia, pintar, practicar deportes. Cuando llegó la hora de elegir una carrera opté por ser maestra, un trabajo que reúne todas las artes. Ya que no podía elegir una, pues las quería a todas, me decidí por el lugar donde las encuentro reunidas: la escuela pública.

Al llegar al profesorado del Normal N° 4, ubicado en el barrio de Caballito, Marta Marucco fue mi profesora; una docente que me mostró, además de los contenidos de la materia que enseñaba, un amor inmenso. Con ella conocí a Freire, a Olga Cossetini y entendí que el profesorado debía enseñar a escribir. En la formación docente se considera que los estudiantes ya saben hacerlo y no siempre es así; Marta se hizo cargo de esta cuestión. Me acuerdo que leíamos sobre educación de adultos, ella nos daba algunos cuestionarios, y con todas las respuestas armábamos textos informativos que respondían a lo que habíamos aprendido sobre el tema. Con ella aprendí a narrar y es por eso que no tengo miedo ni dudas cuando debo hacerlo. Desde que la conocí, sigo conectada con Marta, esta maestra-referente-faro de luz que siempre me da algo sorprendente para leer.

Sobre la lectura, quiero contarles que no supe hacerlo hasta 2° año del secundario. Al hacerlo en forma silábica, no entendía y me cansaba, pero por influencia de compañeros de la división comencé con nuestros clásicos: Cortázar, Borges, Sábato... Sacaba sus libros en

préstamo de la biblioteca de la secundaria y desde entonces nunca dejé de leer:

## **Cómo entiendo la enseñanza**

Cuando empecé a trabajar como maestra de grado me fui animando a experimentar distintas propuestas. Para algunas directoras era la maestra constructivista, porque con el hacer y la charla lograba que los niños se entusiasmaran, buscaran y llevaran al aula textos, videos, propuestas de actividades científicas. Yo los analizaba en casa, hacía una selección y secuenciaba su uso en el aula. Del hacer surgían nuevas búsquedas y cuestionamientos.

Recuerdo un grupo de actividades para los cinco sentidos que incluía juegos diversos con sabores, texturas, ilusiones ópticas, que implicaban descubrir y describir. Trabajando con el tema de las fuentes de luz hicimos un robot usando lamparitas y conexiones de electricidad; esta actividad gustó mucho a los directivos, que resaltaron lo pertinente de la tarea ya que esa escuela primaria articulaba con la técnica cercana. En los recreos, las niñas dramatizaban libremente en un escenario, al que otras maestras no dejaban subir, y que con la aprobación de los directivos empezamos a usar habitualmente para recrear los textos de las novelas infantiles de esa época que se veían en la tele.

Para otras directoras, yo era una descontrolada. Una de ellas nos exigía una carpeta didáctica que visaba cada día, pero como era tanto lo que yo leía y buscaba (y todo me parecía interesante y novedoso), confeccionaba las actividades diarias en hojas separadas, así tenía la posibilidad de intercalarlas en la carpeta sin tachar ni borrar las que había planificado en un principio. De más está decir que eso me costó un apercebimiento en el cuaderno de actuación que me arrebató el "sobresaliente" con el que las directoras anteriores me evaluaban por mi búsqueda incansable y mi compromiso.

Al pensar en mi trayectoria, recuerdo las aventuras en las que nos embarcamos todos los años con los chicos: confección de diapositivas que narraban la vida de los nativos; títeres, con armado en cartón del teatro y elaboración de muñecos y escenografías; revistas; fritura de pastelitos, cocción de mazamorra, panes, mermeladas, ¡hasta un día hicimos vino!; murales; emisiones de radio; teatro de sombras...

Hicimos también un túnel del tiempo con sillas, cinco de cada lado, y sábanas que hacían de techo, para evocar la vida de San Martín, con participación de varios grados de la escuela, a partir de una lista de eventos que yo había confeccionado: los primeros años hicieron collares con fideos, que simulaban las joyas donadas por las damas para contribuir a las campañas libertadoras; otros ilustraron las máximas a Merceditas; los 4º grados contamos lo difícil que fue el cruce de los Andes y los más grandes aportaron variada información bibliográfica. El día del acto, todos, niños y maestros en cuatro patas, pasamos por el túnel para dejar testimonio de lo trabajado en las aulas sobre el tema.

Mis compañeras se ocuparon de dejarme bien en claro que terminara de inventar proyectos institucionales que agregaban trabajo al hacer cotidiano. Con mis alumnos, seguimos haciendo cosas no convencionales: análisis de canciones de rock, aprendizaje del sistema Braille para escribir como Morena, una compañerita ciega que con la ayuda de las demás niñas copiaba del pizarrón a la par de todos; también repasamos los mapas con la pistolita de silicona para que los pudiera ver con sus dedos, pintábamos con texturas y escuchábamos cuentos con audio. Fue un gran aprendizaje para mí y un gran trabajo en equipo con la maestra integradora de ciegos. Otros años organizamos una huerta e hicimos baldosas con cemento decoradas con tapitas de colores de gaseosa para armar los senderos de la huerta.

Llegando a los últimos años, me detendré en el relato de algunas de las experiencias de aula que nos dieron más satisfacciones.

### **Una bisagra en mi carrera docente**

Pasé el año 2015 haciendo suplencias cortas, y el 5 de diciembre me ofrecieron un cargo por quince días que me permitía cobrar todas las vacaciones y continuar durante el año siguiente. Pero... surgieron los peros que lo desaconsejaban: me informaron que en ese 3º grado había tres niños que no entraban a clase y la escuela estaba en la Villa 20 de Lugano. Esto último no me decía nada, ya que no hago juicios *a priori*, pero entendí la advertencia y decidí aceptar el cargo proponiendo tareas que ayudaran a resolver los problemas del grado.

Además de ser lectora hambrienta, tengo un gran bagaje de actividades-herramientas que sé que gustan y uso cada vez que es

necesario, por eso sabía que no tendría problemas, porque, además, soy experta en buscar soluciones transitando caminos inesperados.

En la CABA, los docentes recibimos capacitaciones periódicas y un acompañamiento cada dos meses focalizado en la lectura compartida de secuencias prearmadas sobre contenidos curriculares, pero no sobre prácticas de cooperación y de empatía. Y aunque el discurso y el diseño curricular oficial predicen una escuela inclusiva, que atiende a la heterogeneidad, la verdad es que el establecimiento que me ofrecía esa tentadora suplencia no había dado respuesta a la extraña situación de tres alumnos aceptados en su condición de “paseadores del patio”.

Acepté el desafío y antes de llegar a la institución, Escuela N° 19 D.E. 21, pasé, como pirata que sabe dónde está el tesoro, por la librería y compré un paquete de cien papeles glasé metalizados. Al entrar al 3° grado asignado me presenté y, previa charla, les propuse hacer farolitos para el arbolito de Navidad o para adornar la casa si es que no lo armaban. Elegí como primera propuesta esta actividad manual al alcance de todos, porque muchas veces los niños excluidos lo son porque tienen dificultad para resolver las tareas que les proponemos. Quería empezar con algo novedoso, sencillo, que pudieran llevar de regalo y que les sirviera como bagaje para hacer un presente que requería ingenio y no dinero. Creo que la escuela tiene que servir para darnos herramientas inesperadas.

De más está decir que al mostrarles los papeles de colores y contarles la propuesta, los tres que permanecían afuera del aula entraron, trabajaron entusiasmados y luego ayudaron a elaborar el texto informativo con las instrucciones para realizar la artesanía. De esta manera los inicié en el conocimiento de ese tipo textual a partir de la práctica, de la acción. ¿Cómo lo hice? Les pedí que fueran contando lo que habíamos hecho y yo lo iba escribiendo en el pizarrón. Así comenzaron a reconocer la silueta del texto instructivo que iríamos perfeccionando en otras oportunidades, elaborando, por ejemplo, reglas para determinados juegos, mientras dialogábamos sobre la importancia de la escritura para comunicar y recordar.

En la tercera hora jugamos al juego de la oca y nos volvimos a encontrar con el instructivo. Me pareció importante que vivenciaran en distintos momentos la función de las reglas, ya que, de esta manera, van cimentando la comprensión de la necesidad de la ley. Al ver que los chicos pegaban onda con la dinámica, la directora decidió que al

año siguiente pasaría con ellos a 4º grado; le había resuelto un grave problema.

En esa escuela conocí a Rosa, una maestra MATE (Maestro Acompañante de Trayectorias Escolares) cuya función es acompañar las trayectorias de los docentes ayudando a planificar, dar clase como pareja pedagógica, sacar niños del aula para intensificar el trabajo pedagógico con ellos, narrar... Entonces empezó la aventura, y mientras estuvo en esta escuela nunca nos separamos.

## Experiencias didácticas

---

### Enseñando fracciones

Al año siguiente trabajé en 4º con los mismos alumnos, ninguno repitió ni se fue del establecimiento, ni hubo incorporaciones con pase. Uno de los temas que abordamos fue “fracciones”. Usamos como texto el manual *Los Matemáticos*, con cuyo enfoque acordábamos por su sintonía con el diseño curricular vigente. Pero no partimos de “saquen el libro y ábranlo en la página...”, porque como maestra no quiero convertirme en apéndice de una propuesta estandarizada. Sí aprovechamos sus ideas y actividades para construir nuestro objeto de trabajo y contextualizarlo según la realidad del grupo que conformamos los chicos, Rosa y yo.

Comenzamos proponiendo pensar de cuántas maneras diferentes podemos cortar papeles por la mitad, en cuartos, en octavos... Lo hicieron usando papeles cuadrados de tacos de colores. Luego rearmaban el todo, combinando trozos de distintos colores. Así nacieron tantos rompecabezas como niños había en el grado. Como recibieron con entusiasmo nuestra invitación a trabajar, les propusimos continuar haciendo baldosones de cemento decorados con tapitas multicolores de gaseosas, para embaldosar los senderos de la huerta de la escuela. Y los confeccionamos usando los rompecabezas como bocetos. Mientras trabajábamos en medio de fotos y alegría descubrimos que Mario, uno de los ex paseadores del patio, tenía experiencia en albañilería.

Con los rompecabezas realizamos operaciones con fracciones de igual y distinto denominador; abordamos perímetro y superficie

pasando los bocetos a hojas cuadriculadas de igual área que las baldosas; calculamos cuántas tapitas entraban en una línea para luego determinar la cantidad que debíamos juntar de cada color; recibimos la visita del papá de Mario, que nos contó sobre su trabajo de albañil y de electricista y nos dio consejos sobre la tarea que habíamos encarado. Rosa nos informó que su hija había egresado de una escuela técnica y estaba estudiando Ingeniería Naval, lo que nos dio pie para conversar acerca de la cuestión de género, a partir de los trabajos habituales de hombres y mujeres.

Volviendo al diseño de las baldosas, usamos el programa GeoGebra para decidir qué colores nos convenía usar. Se trata de un programa dinámico para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas utilizable en todos los niveles educativos, que combina geometría, álgebra, análisis y estadística en un único conjunto tan sencillo como potente a nivel operativo.

La docente facilitadora de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) se sumó al proyecto y conocimos la obra de Piet Mondrian, pintor vanguardista holandés, y de Joaquín Torres García, pintor y escultor uruguayo, cuyas obras basadas en líneas y bloques de color se relacionan entre sí constituyendo un todo multicolor. Sus cuadros permitieron interactuar con nociones matemáticas desde contextos artísticos aparentemente ajenos a las ciencias exactas.

Llegados al mes de noviembre, con la colaboración de la hija de Rosa que nos hizo cajones para colar el cemento, empezamos con el material. La primera baldosa se nos quebró. Otras dos salieron bien. Diciembre nos encontró agotados y no concluimos la propuesta, y allí dimos por finalizada la tarea<sup>23</sup>.

Terminando el año, conversamos con los chicos sobre lo realizado y las maestras sacamos algunas conclusiones: los alumnos pudieron participar comprometidamente de la tarea, y cada uno aportó a su realización de una manera personal: los que se destacaban en su tarea prolija en el cuaderno enfrentaron nuevos desafíos y aquellos a los que el cuaderno les traía problemas lograron lucirse en otros espacios, consiguiendo el reconocimiento y la admiración de sus compañeros.

---

23) Podrán ver la experiencia acompañada de imágenes que grafican el modo de realizarla en el blog del CCC, disponible en <<https://www.centrocultural.coop/blogs/practicaseducativas/2020/03/fracciones-muy-fraccionado-por-silvia-kiman-comar>>.

En nuestro distrito, el 21, se organiza todos los años un encuentro denominado “Entre Maestros”, donde se exhiben los proyectos más logrados e integrales de cada escuela. Tuvimos la suerte de participar exponiendo nuestro trabajo en equipo sobre fracciones. Sin embargo, nos quedó una sensación rara después de presentarnos en la jornada, ya que al terminar de contar nuestra experiencia las colegas aplaudieron y dijeron: “¡Muy bueno!”, “¡qué bien que lo hicieron!”, “¡qué trabajo!”, pero ninguna mencionó la intención de implementarlo con sus alumnos. Eso nos hizo pensar que nuestra presencia no había servido de mucho.

Al año siguiente, Rosa renunció a su cargo en la escuela por no ser reconocida y valorada en su tarea.

En 2019, continué en la Escuela N° 19 a cargo de 4° grado en el turno mañana, con treinta alumnos, de los que ninguno es repitente. Está con nosotros Adán, en su carácter de acompañante personal no docente de Michael, que tiene problemas motrices. Adán nos ayuda mucho porque, además, está estudiando en un Profesorado de Educación Primaria.

La escuela se planteó desarrollar tres proyectos: uno institucional referente al Año Internacional de las Lenguas Nativas, cuyo propósito es recuperar las lenguas prohibidas por los conquistadores españoles, que son, a la vez, el habla familiar de muchos de los alumnos; un proyecto de ciclo sobre ESI y un proyecto de grado sobre asambleas.

### **“El cuaderno viajero”**

Desde mitad del primer cuatrimestre empezó a circular; y lo sigue haciendo, un “cuaderno viajero” de tapa dura que invita a las familias a compartir sus idiomas nativos, ya que muchas de ellas son originarias de Bolivia, Paraguay, Perú. La consideramos una acción reivindicativa que saca a la luz y revaloriza los lenguajes autóctonos. En los encuentros y reuniones, algunas mamás contaron que entendían guaraní, pero no lo hablaban o no lo escribían; un papá comentó que tiene un grupo de música en aymara; la mayoría manifestó que recuperar las lenguas autóctonas abrió un nuevo diálogo con sus hijos sobre la historia de las familias. Los chicos que sabían canciones las googlearon y otros se pusieron en contacto con parientes para cumplir con la tarea. Todos



estaban agradecidos, les parecía que la actividad había aportado a la relación con sus hijos y que unía a la escuela con la familia.

Comencé el cuaderno con la Declaración de la Independencia en castellano, quechua y aymara, y la pregunta: "¿Por qué piensan que se escribió en los tres idiomas?". Luego vinieron los aportes de los hacedores del cuaderno con vocabularios sobre las partes del cuerpo, los saludos de cortesía, himnos, canciones, poesías, leyendas, descripciones de lugares y fotos. Surgieron preguntas e investigaciones como por ejemplo quién fue Bartolina Sisa y quiénes eran Adela y Celsa Speratti, dos mujeres que aparecían en los billetes paraguayos.

Paralelo al "cuaderno viajero", en la biblioteca de la escuela nos adentramos en la vida y las costumbres de los guaraníes leyendo un libro sobre mitos y leyendas. Proyectamos videos sobre cómo cazaban y qué animales había en la región, cómo era el relieve y la flora. Los chicos escuchaban la lectura de las maestras y luego volvían al texto para localizar dónde aparecía determinada información y anotaban preguntas sobre lo que querían saber; finalmente sintetizamos toda la información en un cuadro.

La tarea fue intensa y comprometida. Durante las clases estudiamos el camino que llevaba a las minas de plata de Potosí, las características del trabajo de los mineros, las condiciones de vida de los nativos en la época del virreinato, las causas de la gran mortandad de nativos (tantos fueron que se habla de genocidio indígena), el monopolio comercial. Vimos los grabados de Ulrico Schmidl y Theodor de Bry, viajeros cronistas del siglo XVI; nos preguntamos por qué Santiago del Estero fue fundada cuatro veces; marcamos en el mapa las primeras ciudades que se crearon que oficiaban de escudo protector para el comercio con Potosí; buscamos información sobre los motivos de la venida de los españoles y cantamos junto a Víctor Heredia la canción de Juan Chalimín, el famoso y bravo cacique calchaquí, para terminar con un himno de lucha: *Cinco siglos resistiendo*. Estos contenidos y actividades contribuyeron al entendimiento entre pueblos hermanos y dieron contexto histórico al "cuaderno viajero".

Cierro mi semblanza afirmando que los maestros trabajamos mucho. Estar juntos nos potencia, sobre todo cuando nos encontramos de verdad, dispuestos a compartir y coordinar. Hay muchas cosas que mejorar en la escuela, lo primero y lo último me parece que es reflexionar sobre la propia práctica y eso nos está faltando. Sorprende

pensar que al Grupo de Reflexión lo encontré en un centro cultural cuando debería estar dentro de las escuelas. Yo agradezco haberlos conocido porque con ustedes puedo hablar de la construcción de un mundo diferente y del papel que corresponde a la escuela en esa construcción.

El análisis de la experiencia didáctica “Enseñando fracciones” por el Grupo de Reflexión dio lugar a devoluciones escritas realizadas por algunos de sus integrantes. Analía García confesó que el relato la invitó a pensar muchas cosas, entre ellas, cómo las escuelas reciben a los docentes cuando llegan.

En el caso de Silvia, la nueva (la extranjera), lejos de ser alojada y acompañada para tomar el supuesto grado problemático, es objeto de un sinnúmero de prescripciones, que expresan miradas esencializadas y estereotipadas sobre los pibes. Las advertencias de los directivos, disfrazadas de consejos y cuidado hacia el docente, pueden, de acuerdo con las trayectorias de los maestros, ser obviadas o reforzadas, obturando así la posibilidad de constituir otros vínculos y aprendizajes.

Por su parte, Silvia decide conocer y darse a conocer a través de una propuesta artística y lúdica, que abrió la posibilidad de subvertir el tiempo, el espacio y las relaciones escolares. Pensaba en Winnicott, Montes, Pettit, quienes sostienen que la literatura, el juego y la creación se constituyen en prácticas que nos humanizan, nos permiten pensar otros mundos posibles, nos igualan. Los “paseadores del patio”, y el resto del grupo, pudieron aprender y disfrutar haciendo, ayudándose y socializando conocimientos. Se apropiaron de esas “herramientas inesperadas” y también llevaron otras a la clase, otros saberes que pluralizan las herramientas y su lugar de procedencia. Además, la posibilidad de dar materialidad al conocimiento permitió que los pibes más rotulados vean externalizado algo de lo que son capaces de hacer y de crear. Son experiencias que, en sí mismas, los colocan en el lugar de lo posible, distinto del que se atribuyen porque la escuela se los asigna.

María Heleder Balbuena reflexionó:

La propuesta de Silvia permitió superar una enseñanza centrada en los contenidos que olvida la necesidad de la cooperación y de la empatía. Para saldar esa brecha, se presenta con un regalo, que intenta atraer a los niños y al mismo tiempo generar la inclusión pedagógica. Eligió una actividad en la que todos podían y deseaban participar; intervención tan simple como efectiva que incorporó a los tres niños que se segregaban y dio las bases para introducir el texto instructivo, contenido del área de Prácticas del Lenguaje.

La otra actividad que también creó lazos y alojó a todos sin exclusiones fue el juego de la oca. Silvia aborda dos cuestiones que se complementan: vuelve al trabajo del texto instructivo, y este, con sus reglas, abre el camino a la incorporación de las normas como condición para vivir en el mundo de la cultura, del estar con el otro. Y es a partir del vínculo amoroso que establece con los niños y niñas, que introduce el estudio de las fracciones.

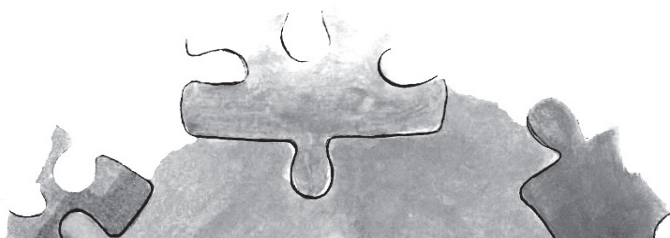
Con la misma lógica de construcción del conocimiento a partir de la pregunta, del tanteo experimental sobre los materiales, fueron armando el objeto de estudio pasando del todo a las partes y de estas nuevamente al todo; utilizando la observación, compararon, emplearon las nuevas tecnologías con lo que se sumó otra disciplina... Y finalmente, pudieron plasmar todo ello en un trabajo colectivo, un sendero de colores hacia un lugar de crecimiento y vida, como lo es la huerta de la escuela. La propuesta didáctica de Silvia la define como una verdadera estrategia del campo del juego, en el que ella también utilizó el cálculo y una mirada para nada ingenua.

Marta Marucco leyó la experiencia desde los rasgos distintivos de las prácticas docentes emancipadoras o contrahegemónicas identificados por nuestro Grupo de Reflexión. Partió de la siguiente pregunta:

¿Por qué Silvia no aceptó el “prudente” consejo de rechazar el cargo? Porque confió en que podría transformar a esos “paseadores del patio” en alumnos. Para lograrlo, puso en acción una de las dimensiones que caracterizan, desde nuestro enfoque, a una educación desenajante: la conversión de las dificultades y obstáculos que traban el logro de los propósitos formativos de la enseñanza escolar en problemas susceptibles de ser analizados, interpretados y solucionados por docentes y/o directivos. En cuanto a su propuesta de escribir, con

participación de los chicos, las instrucciones para elaborar la artesanía, permitió a alumnos de 3º grado ingresar al texto instructivo, no como un género textual que responde a determinadas normas gramaticales, sino como el acto cotidiano de escribir la receta de la torta o de la comida que querríamos cocinar. Aquí encontramos otra característica de la educación liberadora: la superación del sinsentido de contenidos y actividades que solo tienen por objeto cumplir con el mandato de los diseños curriculares o de lo establecido por los libros de estudio.

El texto instructivo vuelve luego con un juego reglado, lo que permite, además de divertirse, conversar sobre la importancia de la escritura para recordar, comunicar, hacer. Y cerramos con una dimensión central de la educación desenajenante: Silvia convierte la estéril discusión sobre el carácter reproductivo de la escuela en la fructífera lucha por lograr su transformación desde el trabajo cotidiano en las aulas.



## • HORACIO CÁRDENAS **Autobiografía de formación**

*El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un “conócete a ti mismo” como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso efectuar, inicialmente, ese inventario.*

*Cuadernos de la cárcel  
Antonio Gramsci*

### **Recuerdos primarios**

Vuelvo a mi infancia cabalgando sobre la memoria esperanzada. Llego velozmente a un gigantesco patio arbolado, custodiado por enormes paredes que abren sus ventanas al sol. Recorro con ansia de niño esas escaleras que tantas veces nos vieron subir corriendo, unos pasillos anchos, cuna de travesuras y besos robados, aulas espaciosas de cuadernos manchados y cómplices miradas. Escuela N° 18 D.E. | Dr. Rafael Herrera Vegas, laico templo de la modernidad.

La vigilante figura de Sarmiento se refugia en la biblioteca de anaqueles distantes, láminas vastas, mesas antiguas. El ejército amable de libros devuelve una sensación de miedo y misterio, de invitación y peligro, astuta tentación de lo celosamente guardado. Antes de que suene el timbre bajo raudamente montado en la baranda, aventura prohibida, y me escabullo en el salón de actos. De pronto vuelvo a ser San Martín, rojo de vergüenza ante la marea blanca de espectadores; acto seguido, zapateamos un malambo con mi dulce compañera, al tiempo me veo agitando en las gradas de inocentes barrabravas... Silencio... ¡De pie! Hace su ingreso la bandera de ceremonia...

Me sumerjo aún más en los recuerdos del afecto y aparece Carmen, la bibliotecaria, con su sonrisa joven y su cálida voz. No sé si

realmente era bonita, pero lo cierto es que todos los varones estábamos maternalmente enamorados de ella. Sin recordar ni una sola de sus palabras, recuerdo sin embargo todos sus cuentos. Hechicera del relato, poseía los mágicos poderes de la buena literatura. Con palabra suave, con ritmo lento, nos creaba un paisaje de fantasía e imaginación. Volábamos, soñábamos, nos escapábamos inmóviles de esa vida a veces dura, a veces cruel, para remontarnos a países de leyenda y cielos de aventura. Quisiera reencontrarte, Carmen, para decírtelo y para pedirte que me enseñes a fabricar esos confines imaginarios con la simple varita de la voz.

Gracias, Graciela, Alberto, Nelly, Norma, Laura, maestros históricos, maestros normales, docentes fuera de lo común. Comprometidos con su tarea, nos enseñaron las cosas simples del mundo. Nos enseñaron a ver lo que nos rodea y a disfrutar de aprender. Era divertido llenar esos cuadernos con la escurridiza tinta de la 303, pintarlos de plaplas, ganarle al blanco de los renglones vacíos; fantástico cuando salíamos de excursión, cuando nos exiliábamos brevemente de nuestro pequeño barrio-mundo; placer de trabajar en grupo, aprender con nosotros, exponer las vergüenzas; era lindo construir con las manos y con la cabeza; maravilla compartir aventuras con todos los pibes del barrio. Era y sigue siendo.

Didácticamente quizás nuestros maestros fueran objetables, pero lo cierto es que enseñaban a todos, haciendo lo imposible para que todos aprendamos. De memoria, tal vez, pero había que estudiar. Repitiendo, quizás, pero sin contemplaciones. A lo mejor ingenuos, a lo mejor soberbios, pero con sumo empeño en lo que hacían y confiando en que valía la pena.

Un desfile escandaloso de guardapolvos barriletes que se vierten sobre la avenida: nos vamos a la plaza. Una pelota, los árboles, el banco; somos Maradona, monos adultos. Todo el día, unidos gracias a la escuela. Venimos de Paraguay, expulsados por el hambre; llegamos del interior sin padre, madre sola, cama adentro; traemos recuerdos de Santiago, lengua quechua, bombo legüero; vivimos en el hogar, conventillo de Barrio Norte, resaca del pago que crece; hijos de porteros (o "encargados", faltaba más), mucamas, empleados, amanuenses, pocos profesionales, mercachifles, artistas, basureros; en fin, hijos de la clase trabajadora. Todo el día, unidos gracias a la escuela.

## La calle del agujero en la media

*La cabra encontró unas hojas de la lláda, y se las comió.*

*Pero no baló en verso.*

*Animalía*

Álvaro Yunque

Bolívar entre Alsina y Moreno, la calle del agujero en la media.

De la manzana arenosa y gris del barrio me dispararon a la brillante y apetitosa Manzana de las Luces. La primera impresión, nocturna y otoñal, fue bastante oscura: a esa catedral de libros le faltaban sus luces. Ya descubriría por qué: yo era el único de mi escuela primaria que habían aceptado en el templo mitrista. Desconcertado, me preguntaba por aquellos que habían quedado afuera; también ya descubriría por qué.

Allí me educaron en una forma particular de conocimiento. Peregrinando con paso doloroso, la distancia y la marcha me mostraron el agujero en la media: el frío del pavimento se colaba por la tela raída.

El baluarte de la "excelencia académica" sostenía su frágil prestigio merced a la decadencia ajena. Y este falso mérito es ventaja para demostrar que así no se aprende bien, que una noción de conocimiento puede ser inútil o, en el peor de los casos, peligrosa. Esa media nos abrigó solo para ser grandes jugadores del Carrera de Mente, de una tosca trivía de cafetín. Aprendimos a destacarnos en las reuniones sociales por nuestros datos sobre cultura general, conocimientos para ganar el ping-pong de *Feliz Domingo*<sup>24</sup>. Descollamos ante señoritas discretas y muchachones afectados cuando citamos a los griegos, pero por favor no nos pregunten más. Podemos nombrar novelas de Kafka, tragedias de Esquilo y dramas de Shakespeare, pero no leímos a ninguno. Oteando solapas en las librerías desarrollamos un guitarrero literario, pero nuestra expresión oral es pobrísima, plagada de muletillas y sin el sincero fruto de la cosecha personal. Escuchamos

---

24) Popular programa ómnibus de televisión de preguntas y respuestas muy exitoso en las décadas del setenta y ochenta.

hablar de Bergman y de Joyce, pero no conocíamos al grupo de Boedo ni a los poetas sociales de Latinoamérica. Nos tragamos libros y manuales de literatura española en rigurosa cronología, pero no llegamos a Hernández, Lorca o Alberti. Leímos mucho sobre el feudalismo y nos creíamos que ya había pasado. Recitamos la termodinámica, pero ninguno sabe qué significa. Dominamos la pesada técnica del álgebra y solo vemos letritas que saltan por arriba de la igualdad; la matemática apareció como legado platónico, mágica y repentina abstracción. Calculamos con la ley de Ohm, pero no podemos cambiar ni el enchufe. Sabemos usar el telescopio, pero no pensamos todavía a dónde apuntarlo<sup>25</sup>.

Memorizando etiquetas, haciendo más hincapié en el rótulo que en el contenido, más en el nombre que en el concepto, fuimos separando cada vez más el saber de la acción sobre la realidad. El verbalismo a todo trance nos alejó de las cosas reales, de la realidad concreta y punzante. Borrachos de sabiduría libresca, copiando en lugar de mirar, y sin ver —porque no todos los que miran ven—, rápidamente corremos el riesgo de caer en el escandaloso abismo de las vaguedades vacías, pura hojarasca sin la ternura del maíz.

En laberínticas bibliotecas a medio leer estamos, perdidos entre pasadizos sin hallar el hilo de una Ariadna que nos muestre el sentido de tanto anaquel polvoriento. Nos presentaron el conocimiento como un bien individual: el mítico fuego de Prometeo como antorcha personal, cucarda de olimpiada, y no como un tesoro robado a los dioses para abrigar a la humanidad, un fuego que abrase y abrace, una hoguera levantada que libere las penas de los que están en la tierra.

---

25) "Los colegios jesuíticos del siglo XVII en Europa instalan una nueva forma de socialización. Rompen la estrecha relación entre formación y aprendizaje que se daba en los gremios de artesanos y hasta en la educación de la nobleza de armas. Se separan el trabajo manual y el trabajo intelectual; ya no se forma más en el oficio, en situación y contexto, en contacto con los problemas de la realidad, de la tierra o el trabajo, en cooperación maestro-aprendiz. Se sustituye el trabajo productivo para impartir saberes de 'distinción' —como el latín— que convierten en 'vulgares' a los conocimientos populares; así se preserva de la supuesta contaminación de las masas y se cristaliza una cultura única. Se conforma un proceso de individualización desgajando de la comunidad y de la pertenencia de clase. Ahora el individuo es 'ciudadano del mundo', por no decir sencillamente que pertenece a territorio de nadie" (Varela y Álvarez-Uría, 1989).



## Los Aristogatos

Las chapas y bronces de que nos vanagloriamos hacen referencia a un sentido egoísta del conocimiento. ¿Cómo puede ser? ¿Cómo voy a pensar la ciencia y el arte en términos de propiedad privada? Pensar el conocimiento como patrimonio personal es hacerse dueño de una montaña levantada piedra a piedra, palmo a palmo, por generaciones antepasadas, un resultado de la incesante lucha por comprender la naturaleza.

Esta enseñanza estéril, desvinculada de la realidad y de sus problemáticas, no es más que una “cultura deshuesada”, una efímera escultura de barro. Desenamorando jerárquicamente la teoría y la práctica, el verbo y la acción, la mente y la mano, padecemos el predominio de las fórmulas vacías sobre la realidad exigente.

El viejo y aún vigente eslogan de la “elite intelectual”, ínfulas pretensiosas del “ex alumno” (que así se autodenomina para distinguirse del resto, como si los demás no fueran ex alumnos de establecimiento alguno) o la referencia orgullosa a El Colegio (como si este fuera el único) denuncian el carácter aristocrático de la institución –“aristocracia del saber”, aclaraba un antediluviano rector; “sí, del saber diferenciarse”, le contestábamos algunos–.

Esta concepción elitista no hace más que legitimar las jerarquías sociales, reforzando el principio de autoridad, y es otro factor más de separación entre los iguales.

## Los Anarcogatos

Por suerte siempre están los románticos, rebeldes ensoñadores de pico y pala, de hacha y tiza. Los que germinan la semilla de la discordia frente a la monocordia, los que legaron y regaron la contradicción.

A pesar del proyecto, estuvieron los diferentes. El Toto nos mostró una física plena de significado. Lo recordamos todavía hoy corriendo por el aula, dando vueltas, subido a las mesas, invitándonos a desafíos, quemando cables y neuronas, poniendo los pelos de punta y encontrándole su fórmula. Cada signo de la ciencia tenía su origen en la institución; cada general, su particular; toda abstracción tenía su concreto;

lo formal, su material. El conocimiento científico era lo que en verdad es: una asombrosa síntesis lógica del mundo real.

También estaba Paquelo. Irascible, infranqueable, temible a veces. Pero dos años de Geografía bastaron para hacernos comprender las relaciones íntimas entre clima, relieve, naturaleza y economía. Sus evaluaciones eran un buen síntoma de que aprendíamos. Sin estudiar vertiginosamente los días anteriores, pero sin perder la atención ni un segundo en las clases, podíamos contestar consignas del estilo: "Describe cómo sería Europa si no existieran los Montes Urales" o "Analice las consecuencias sobre el territorio argentino si quitásemos la Cordillera de los Andes". Había que saber; y lo importante es que nos daba las herramientas para hacerlo.

Y por supuesto el Tío Lucas. Enamorado de la vida, apasionado de la Historia, nos propuso un trabajo que todavía hoy recordamos como bisagra-mojón-columna en la propia identidad. La consigna era escribir la historia familiar. Nada más simple de enunciar; nada más difícil de alcanzar. Volviendo y revolviendo, pasando sobre el pasado y los antepasados, extirpando de la estirpe el linaje desalineado, llorando sobre mi sangre, encontré un camino hacia saber quién soy. Esa herencia de luchas, de exilios, de sueños campesinos, de nobleza derrumbada, de proyectos por un mundo nuevo, hoy es parte de mi vida porque de los que me hicieron también lo fue.

Eso es el aprendizaje de la historia; esa es la finalidad del conocimiento: la posibilidad de encontrarse, reconocerse y proyectarse.

## Universidad y universales

*Mi opinión es que el único fin de la ciencia consiste en  
aliviar la miseria de la existencia humana.*

*Vida de Galileo Galilei*

Bertolt Brecht

Esas dispersas pepitas de vívida curiosidad me llevaron a estudiar Física, ciencia que taladra hasta el caracú para preguntarse por el mundo, que busca relaciones desde el subsuelo a la estratósfera, de un polo al otro, tal y como lo hace la filosofía. La sorpresa no fue

poca al descubrir que en la carrera –la misma que hizo famosos a Galileo, Newton, Descartes, Einstein, Planck, Bohr; primero filósofos, luego científicos– no hay ninguna materia dedicada a reflexionar sobre el conocimiento, ni una epistemología, ni historia, ni nada.

Quería ser científico, pero un proyecto de país agroexportador y financiero, expresión máxima del neoliberalismo de fin de siglo, junto a la necesidad de trabajar para vivir, atentaron contra mi continuidad. La concepción de conocimiento hizo el resto.

Un día, deambulando por los pasillos del pabellón universitario, crucé por delante de la fotocopidora y descubrí un cartel que promocionaba: “Cuadernillos de Descartes: \$0,50”. Con los ojitos brillantes grité: “¡Al fin! La filosofía entra triunfal a abrazarse con la ciencia, la historia del conocimiento al acceso del pueblo, a precio irrisorio”. Todos íbamos a poder entender de dónde salía el álgebra analítica, sus ejes de coordenadas, el aporte cartesiano a la lógica, la duda metódica, el racionalismo idealista... El origen, su sentido, el significado...

Entusiasmado le pregunté al becario si podía ver los cuadernillos. Me miró fijo, serio, dudó unos instantes y me dio una segunda oportunidad: “¿Cómo?”. Comencé a sospechar lo peor: “Digo... si los puedo ver... los cuadernillos... de Descartes”, dije tímidamente y me encogí de hombros. “¿Quién sigue...?”, preguntó. Ahora sé que ignorarme fue lo mejor que pudo haber hecho. Efectivamente no eran cuadernillos sobre René Descartes, sino que eran los descartes de las fotocopias que no servían, y que muchos usan como hojas borrador:

Así se enseña ciencia en la “gloriosa Exactas”. Un conocimiento sin historia, mágico, eterno. Un saber parcelado y cerrado sobre sí mismo. Si querés filosofía, andate a Puán; si querés literatura, leé en tu casa; si te interesa la política, andate a la m...

Otro día, en tiempos donde googlear no estaba en el vocabulario, me acerqué al mostrador de la fastuosa biblioteca de la facultad y pregunté por un atlas y una enciclopedia. Luego de unos instantes de perplejidad, la becaria me respondió con su mejor sonrisa: “Mirá que estamos en Exactas y Naturales... ¿Eh? ¿Vos qué enciclopedia querés?... ¿Acá tenemos diccionarios de física y de química... ¿Querés esos? Si no, buscá en el catálogo o andá a otra biblioteca... Te repito: estamos en Exactas y Naturales...”.

Quizás su enfático interés por ubicarme provenía de que yo hubiera solicitado un atlas. Tal vez era una simple ayuda para mi eventual desorientación. Lamentablemente, creo que su respuesta evidencia otro aspecto más problemático. Obviamente, ni la Geografía, la Historia o la Filosofía forman parte de las consultas más frecuentes de los estudiantes de ciencias duras. No está pensado que el científico se ubique en tiempo y espacio con respecto a los conocimientos que aprende. ¿Pero es acaso accesorio conocer la vida y las circunstancias de los seres humanos que contribuyeron al desarrollo de la ciencia a lo largo de los tiempos? ¿Es prescindible que un investigador de la naturaleza desconozca la distribución geográfica y económica a lo largo del planeta? ¿No debe recurrir a la filosofía, a los significados, a las relaciones entre los términos aquel que desarrolla la ciencia? ¿Cómo puede ser que no sean de cabecera en “Exactas y Naturales” las enciclopedias y los atlas, los compendios más importantes de la cultura universal?

El verdadero investigador, no el “especialista”, es aquel que puede formular hipótesis y desarrollar sus fundamentos. Para esto se requieren conocimientos generales, sintéticos, una mirada comprensiva desde distintos ángulos y en relación; no es posible hacerlo desde la parcela, desde lo específico solamente.

En situaciones como la descrita se manifiesta la *función política* de la educación: distribuir desigualmente el conocimiento. Los mecanismos de diferenciación social...

Los mecanismos de diferenciación social en el interior del sistema educativo se basan en el grado de abstracción y síntesis con que se proyecta formar a cada grupo. Para los verdaderos cuadros dirigentes, los autores e intérpretes de un proyecto, aquellos capaces de formular una propuesta y sus maneras de implementarla, para ellos son los significados universales. Son los que conocen los hilos conductores, los ejes principales, son quienes portan una teoría de sustento con sus correspondientes nociones centrales, son quienes pueden observar a largo plazo, aquellos que pueden distinguir lo esencial y lo accesorio y tomar decisiones reales, pues saben el porqué y el para qué de lo que hacen. Para los otros, para los meros “técnicos”, quedan los singulares (y con muy buena suerte, los particulares).

## La bisagra

*Es bueno conocer aquello que hoy necesitamos.  
Pero mucho saber quieto y ocioso, mucho saber  
que no puede transformarse en amor, es veneno.  
Tiempo de dragones  
Liliana Bodoc*

Antes de terminar la secundaria ya venía dando algunas clases particulares de Matemática y de las materias "duras", juntando para puchear. Luego, una amiga me propuso dar visitas guiadas en el Museo Participativo de Ciencias del Centro Cultural Recoleta. Otro compañero me hizo entrar como profesor de 6° y 7° grado en un instituto de ingreso a secundarios. Comencé además a participar en un proyecto comunitario de Barracas con talleres para estudiantes secundarios. Y a través de la facultad terminé dando clases en el Ciclo Básico Común (CBC) de Economía. De modo que tenía 21 años y una montaña de trabajos ligados a la enseñanza. La ciencia me apasionaba y me seguían invitando sus preguntas, pero la facultad hacía todo lo posible por convertir el contenido en mera forma, el concepto en símbolo y las preguntas en mecanismos.

Por otra parte, la lucha social vivía en mi familia antes de que yo llegara al mundo. Crecí con la dictadura, me crié entre persecuciones y duros olvidos que dejaron huellas: palabra negada, un innumerable vacío que duraría por años. Tiempo más tarde, la militancia entre los míos tenía un aire distinto. Los que quedaron habían cambiado, no tanto de pensar, pero sí de hacer. Conocer de a poco esa historia borrada por el dolor de la muerte cercana influyó en mi manera de ver el mundo.

A medida que transcurrieron los años de secundaria me acerqué progresivamente al Centro de Estudiantes, hasta que en 5° y 6° año me involucré directamente. Así vi la importancia de la participación y la posibilidad de transformación a través de la lucha colectiva. Ahí me empapé de mis primeras discusiones políticas, aunque más ligadas a los ardides de ganar una elección que a las del proyecto de país.

Llegado a los veinte años, con quien en ese entonces era mi compañera, nos acercamos al comedor de la Parroquia Santa

Rosa. Solo nos movía la necesidad de acción y de conocer una realidad muchas veces ajena; no nos enmarcaba ningún proyecto a largo plazo. Este breve contacto con la sacra institución terminó cuando el cura de la congregación nos invitó a retirarnos por no rezar el padrenuestro (mejor dicho, el "padresuyo") frente a los chiquilines.

En 1998, conocí a Ana y Roxana, referentes de Casa Cambalache, una organización comunitaria barrial. Así llegué un frío sábado de invierno a la Villa 21-24. Allí encontré respuestas a preguntas sobre la sociedad que la escuela no me había dado. Y encontré nuevas preguntas que no se me habían cruzado. Ahí me convencí de que hay que pelear en la calle y en la esquina, pero más que nada en las aulas de la escuela popular.

Así que dejé la Física y me pasé al Magisterio.

## Las nociones de sustento

*Hay hombres que de su ciencia  
tienen la cabeza llena;  
hay sabios de todas menas,  
mas digo, sin ser muy ducho:  
es mejor que aprender mucho  
el aprender cosas buenas.*

*Martín Fierro*

José Hernández

Habiendo comprendido que la única manera de vivir feliz es trabajando por un horizonte compartido, busqué en la escuela el rumbo necesario para ese destino mejor. Y confirmé esa esperanza.

Hice la carrera del Profesorado de Educación Primaria en la Escuela Normal Superior N° 4. En este sendero del Magisterio se me cruzaron intempestivamente Marta y Aída, maestras antenas, proas, estandartes. Aprendí con ellas la historia de las luchas de mujeres y hombres por una sociedad distinta; entendí en ellas la importancia de ser un buen trabajador; un buen estudiante, como lo fueron quienes lucharon; comprendí por ellas el compromiso social, político y moral

que significa toda tarea en la sociedad; admití ante ellas que todo conocimiento es transformación y que sin transformación no hay conocimiento. Con ellas supe lo necesario de aprender siempre cosas nuevas, la trascendencia de formarse cada día más.

Elas nos ofrecieron las vertientes del movimiento de la Escuela Nueva, legado fundamental. Acercarnos a la obra de Luis Iglesias, de las hermanas Cossettini, de Jesualdo Sosa, de Mario Lodi, Freinet, Korczak, Makarenko y tantos otros docentes forjadores de una nueva pedagogía, fue central. Solapada, oculta, a veces ultrajada y otras, vedada, esta herencia todavía resiste los avatares del poder que pretende esconder todo aquello que camina hacia la emancipación.

Además de lo práctico, útil y necesario, mercancía ambulante de trolebús, confieso que he aprendido otras cosas. Recuerdo esa sensación, mezcla de vértigo y alegría, entre satisfecho y sediento, cuando construía ideas nuevas, lentes recientes para enfocar la realidad. Cuando me hacía consciente de que había producido nuevos significados, podía ver  $\Delta$  qué diferente era el mundo mirado a través de esas ventanas. Construir categorías para comprender la realidad: ese es el sentido del conocimiento. Me sorprende apasionado al organizar nuevamente mi percepción de lo que ocurría alrededor habiendo construido esos nuevos esquemas.

Ya no veía más lo mismo; vale decir, miraba lo mismo, pero lo veía diferente, comprendido, aprehendido. Nociones de forma y contenido, objeto y sujeto, ciencia y técnica, clases sociales, poder formal y poder real, cantidad y calidad, política y economía, continuo y discontinuo, absoluto y relativo, finito e infinito, aleatorio y determinado, potencia y acto, esencia y existencia, producción y reproducción, naturaleza y cultura, me permitieron comprender la realidad como constante transformación del ser; una de las ideas más apasionantes a las que me aferré.

No son nombres, no son etiquetas. Son nociones, ideas que lleva tiempo construir y desarrollar. No son casilleros rígidos, estancados para clasificar y guardar; son ejes, trazos, cauces que se unen para crecer en caudaloso torrente.

Aprendí también algo fundamental para la práctica: la concepción epistemológica asumida, la idea que se sostenga sobre el conocimiento, determina la forma de organizar la enseñanza. A su vez, las armas de

la lógica dialéctica me dieron una perspectiva fundamental para comprender el conocimiento, el eterno diálogo entre el sujeto y el objeto.

El "arte" de este oficio, un poco científico, por basar nuestras acciones en la razón, un poco filosófico, por inmiscuirnos con el problema del conocimiento, y otro poco artístico, por la necesidad de crear, comunicar, expresar, se sostiene en nociones centrales, en ideas liminares, en fundamentos, mucho más que en técnicas estandarizadas. En suma, el eje de nuestra formación docente está en la conciencia de la ideología y su consecuente posibilidad de transformarla.

### **El registro de la experiencia**

Una de las herramientas principales para desarrollar esas nociones de sustento es el registro de la experiencia. Por las aulas andamos, sentimos, pensamos. Ponemos el cuerpo y lo que sabemos. De ese esfuerzo nos quedan algunas huellas, pero no siempre con "beneficio de inventario". Para que la experiencia se traduzca en aprendizaje es necesario revisarla, analizarla detenidamente, desmenuzarla y luego articularla.

El registro de la experiencia es, entonces, una herramienta pedagógica para la propia formación. Se trata de escribir sobre lo andado para convertirlo en memoria y en idea. Es pasar la práctica a palabras, para compartirla, para someterla a discusión. De la acción a la reflexión y de allí a su conceptualización.

Desde 2007 a 2018 trabajé ininterrumpidamente como maestro de grado en la Escuela N° 15 D.E. 13 del Barrio Samoré, Villa Lugano, CABA. Allí, en ese edificio gigante de una zona castigada, enseñamos y aprendimos con compañeras y compañeros, elaborando proyectos colectivos. De los tantos ensayos desplegados, elegimos ofrecer aquí uno que trasciende el carácter instrumental que habitualmente se le asigna: construir la convivencia en el aula, para transformarse en una forma de aprender mucho más profunda que la simple disposición geométrica de las sillas. Estamos hablando de...



## Las asambleas de aula

---

Entendidas como una manera de nombrar y conocer colectivamente el mundo, una concepción de fondo acerca del vínculo pedagógico y la distribución del poder en el aula. Para ilustrarlo someramente, van aquí fragmentos de asambleas con nombres cambiados, pero con palabras infantiles absolutamente ciertas, más algunas reflexiones esparcidas entre líneas.

### Dylan y la formulación del problema

Hacía rato que en 4º grado no hacíamos una ronda. Tiempos cortos para temas largos y el buen clima grupal se conjugaron para tendernos la clásica trampa. Y caímos: parecía que reunirse en asamblea era desaprovechar horas importantes o rascar donde no picaba. Pero tarde o temprano emergen las consecuencias de distraerse.

Hoy, principios de agosto, hubo combate en el recreo. Dylan aplicó una llave de judo barrial que dejó boqueando al fortachón de Tiziano. Lo cierto es que se veía venir, pero la facilidad de mirar para otro lado nunca nos avisa que luego será peor. Y así fue.

Tomamos entonces las dos últimas horas del día para hacer la asamblea. Las preguntas anotadas en el pizarrón eran: "¿Qué está pasando en los recreos?" y "¿Qué problemas aparecen para trabajar en la escuela?". Amplias como para no encorsetar, pero con leve precisión para no divagar.

Casi todos expusieron sus palabras. Hablaron y mucho. La necesidad era evidente, ¿cómo no lo habíamos visto antes? Dijeron de todo un poco, pero siempre alrededor de un denominador común: Dylan. Mi primera intervención, luego de un largo vaivén de comentarios y acusaciones, fue darle a la conversación el orden de un tridente: el problema-la causa-las posibles soluciones. Esto lo aprendimos con el tiempo. Por lo general en la escuela (y en la vida) queremos encontrar rápidamente soluciones a problemas que ni siquiera caracterizamos. Formular el problema es realmente un verdadero desafío. Ante una misma circunstancia, las percepciones

de cada cual son diferentes; por lo tanto, podemos estar queriendo resolver algo que interpretamos de formas bien distintas.

No fue fácil precisarlo. Valentina inició dejando su cotidiana dulzura para arrojar una cruda hipótesis esencialista: "Para mí que Dylan es malo. Malo por dentro y por fuera. Parece que tiene el demonio adentro".

Muy interesante, pensé. Si este es el problema, la solución es sencilla: ¡exorcizarlo! o directamente aniquilarlo, expulsarlo. Pero callé, porque la ronda se da su tiempo.

No hubo total acuerdo con la interpretación en clave sobrenatural de Valen. Aparecieron otras formulaciones tales como "Dylan es muy bruto", que también remite a alguna esencia, a alguna inmanencia, a una cualidad pseudogenética que el susodicho trae y de la cual no podría desprenderse. Pero sabemos que los seres humanos no somos esencias, sino existencias. Además, si ese fuera el problema, entonces la solución sería pulir a Dylan, pasarle la lija hasta que quede lustroso. O bien alguna forma de amaestraje o domesticación. Pero, por convicción, la ronda se da su tiempo.

Mientras tanto, un silencioso Dylan escuchaba las imprecaciones con su mirada rasgada. Ni una palabra, solo unas venas del cuello tensas como cable de acero. Continuaban las caracterizaciones, ahora desplazadas hacia las acciones de Dylan, más que a sus supuestos atributos intrínsecos. "Dylan pega", resultaba adecuado para la mayoría. Fue pasando a las sacudidas por varios "todos" y "siempre" que rápido se esfumaron hasta quedar mejor formulado así: "Lo que pasa es que Dylan busca pelea".

El planteo me pareció muy certero. La ronda se dio su tiempo.

Sobre las causas, distintas voces arriesgaron de todo. Desde que Dylan "se defiende" legítimamente de los atropellos pasando porque lo hace "sin querer", hasta que le sale por instinto de "venganza". Alguien dijo que era "para ser el rey del grado"; consulté entonces si le estaba funcionando: claramente convinieron en que no. Otros propusieron que era "para llamar la atención", aunque ninguna hipótesis convenía demasiado hasta que rescaté una que tiró Camila y resonó esporádicamente en otros: "Dylan lo hace porque no puede hablar".

Me metí para señalar que esa debía ser la razón, pues el mismo Dylan estaba confirmando la prueba: ¡hasta el momento habían hablado casi todos y él no dijo absolutamente nada!

Aproveché para darle la palabra y no quiso usarla. Pero se notó que estaba escuchando muy atentamente.

Con respecto a las soluciones Chiara propuso: "Lo mejor es que todos sean amigos y listo", pero enseguida comprendió que no bastaba con enunciarlo para que suceda.

Camila también aportó: "Mi mamá me dijo que no hay que pegar y que sí hay que hablar".

Aproveché para resaltar la contradicción entre su anterior hipótesis y la posible solución. Si Dylan pega porque le cuesta hablar, ¿cómo haría para resolverlo hablando?

El entusiasmo de decirse y pensarse no decayó en ningún momento. Al contrario, lo que subió en temperatura fueron las acusaciones contra Dylan, inflamadas por su intrigante silencio y más por sus consuetudinarias diabluras. Valentina prosiguió, llamativamente picante: "Dylan no hace nada bien". A lo cual intervine y pregunté: "¿Nada bien hace Dylan?". El coro automático infantil bramó: "¡Noooooo!". "¿Nada bien?", insistí. "¡¡Nooooooo!". Parecía una turba, pero como sé que no lo son, esperé con cara de naípe y ahí nomás salieron varias voces a relativizar: "Bueno, no siempre". "Sí, es verdad: a veces es bueno".

Camila, íntima amiga de Valen, levantó la mano para contar que hoy las había ayudado a ambas con los problemas de Matemática: "Y hasta me soportó porque no entendía nada". Contundente. Tanto que Valentina asintió con la firmeza y el alivio de la razón. Aproveché para recordar todos los aportes de Dylan a las clases de Naturales, entre otras virtudes, porque no merecía irse a casa con fama de criminal irreparable. La biaba colectiva que le dieron fue suficiente para moverlo, mucho más que lo que funcionaron todos los recreos perdidos hasta el momento.

Volviendo a las soluciones, esperaba que pronto hicieran tronar el escarmiento. Imaginé que el castigo estaba al caer, pero la ronda avanzaba y no aparecían los reclamos punitivos. Hasta que Melisa expresó con claridad lo que todos estaban viendo mucho mejor que yo. Dijo cuál sería el castigo irremediable que no le mancharía las manos a nadie: "Si Dylan sigue molestando y pegando, se va a quedar sin amigos". Así de fácil. Así de suficiente por ahora.

Como ya estaba claro el problema y bien definida una solución, quise volver sobre las causas. Insistí para que Dylan demostrara que sí puede hablar, o darse una oportunidad de intentarlo, pero no quiso,

aunque se veía que tenía la declaración en la punta de la lengua. Retomé entonces una frase que cacé al vuelo de Joel y la formulé como pregunta: “¿Será que Dylan no habla porque está muy enojado?”.

Lo escucharon, lo pensaron y sobre todo lo sintieron. “Capaz que sí está enojado. O tal vez está triste... o dolido...”, dijo Juanma.

Su lanza hizo mella. Dylan acusó recibo. Se le empañaron los ojos. Los demás también lo percibieron. El silencio cayó como manto sobre el círculo. Solo Damián esbozó una risita descolocada; enseguida lo censuraron con miradas torvas.

Ahí Gabriel intervino con un globoso desatino que al cabo resultó afinado: “Para mí que a Dylan lo echaron de la otra escuela porque molestaba a todos y nadie lo quería”.

Nada que ver con la realidad –por cierto, mucho más dura que eso–, pero resultó para destrabar. Dylan habló. Dylan saltó. Dylan contestó. Muy enojado y muy triste le escupió la voz: “¡¿Qué decís?! ¡¡No me echaron nada!! Me cambié de escuela porque mi mamá quería mandarme a una-de-todo-el-día para...”.

Y le faltó, y no pudo decir lo que yo ya sé: que su mamá se lo quería sacar de encima, que no lo quería ver, como no lo quiere ver ahora ni ahora lo ve.

Dylan se largó a llorar definitivamente. Habló también con sus lágrimas y se las oyeron con atención.

Cerré entonces diciendo que ese enojo y ese dolor que vemos en Dylan puede tener una historia detrás, que no conocemos y que, antes que inventarla, mejor sería saber. Así que cuando queramos y estemos más tranquilos, si estamos verdaderamente interesados, podemos conversar con él.

El timbre de salida nos obligó a empacar útiles y pensamientos. Pinchar la discusión con el tridente problema-causa-solución ayudó a escuchar, a entender y a conmoveer, tres vértebras del conocimiento.

## **El conjuero de la ronda**

Ayer en 4º grado Tiziano le revoleó su cuaderno de comunicaciones a la seño de Inglés, la más buena del mundo. Ese fue el titular de la noticia. Ya teníamos programada una nueva asamblea para hoy, así que el incidente invadió el temario y no se habló de otra cosa.

Arrancaron por una serie de reiteraciones desmejoradas al estilo periodismo carnicero, hasta que Mariano movió las fichas: "El tema es que, antes de eso, Tiziano se había peleado con Juan Carlos".

Bien ahí. Salió del amarillo y buscó en el rojo profundo; fue a hurgar en las causas del hecho, a ver qué pasó antes.

Aprovechamos entonces para cerrar la caracterización del problema y lo anoté en el pizarrón. Usaron las mismas palabras que en la ronda anterior, sin referir a ella. Resultó que el episodio del cuaderno volador fue solo la cúspide de un día feroz de Tiziano, en el que "se la pasó buscando pelea". Así textual: "Tiziano buscaba pelea".

Destacamos, por un lado, cómo se cambió el eje. Antes el demonio era Dylan; ahora, Tiziano. Eso quiere decir que no hay un solo diablo; quizás entonces no haya tal cosa. Las culpas y las cargas se dispersan, lo que las vuelve más livianas, ingravidas y gentiles.

Por otro lado, resaltamos nuevamente la importancia de caracterizar bien el problema, porque no es lo mismo decir que alguien "busca pelea" a que "pega o insulta" (o, peor aún, que "es malo por naturaleza"). El que busca no siempre encuentra. Varios comentaron en la ronda que Tiziano ayer los había provocado, pero ellos no le habían dado ni cabida. Es decir, si me invitan a pelear; puedo esquivar. El problema aquí fue que justo en Juan Carlos encontró al enojón ideal.

Continuamos conversando. Camila siguió buscando en las causas y fue más allá que Mariano. No miró antes, causa cronológica, sino en los motivos, causas lógicas. Afirmó: "Para mí que Tiziano hace todo eso porque quiere que le presten atención... No sé... Quiere hacerse el gracioso y que todos nos riamos... No sé si es para hacerse el capo... o no sé... capaz porque está un poquito enamorado... no sé... de Valen, capaz".

Detrás de un baño de duda puso su certeza sobre la mesa. Apuntó el índice hacia donde todos saben. Lo del rubio es amor declarado y descarado. Tiziano está cautivo, hechizado, completamente hipnotizado. Así, quiere ser cómico y termina siendo un bufón. Su gregarismo de ingenuo pasa a ridículo; su cortejo se vuelve pantomima.

La intervención de Camila generó una polvareda de aprobaciones. Sin castigos desarticulaban la mascarada de Tiziano. De alguna manera, intentaron deshacer el conjuro. Con palabras, con abracadabras, como saben los brujos y los embrujados.

## Explosiones

No empieza mal el día en este 5° grado, mismo grupo del año anterior: Bien temprano me saluda cariñosamente Tiziano, son su sonrisa más buena y sus ojazos de búho atento. Viene encaminado este año, contento de estar y con lindas producciones en las materias.

Al rato llega Fernando y apenas saluda con un cabeceo todavía distante y desconfiado. Arrancó el ciclo con una tirantez de tregua frágil. Nos venimos llevando bien, pese a su legajo indefendible y su pertinaz barrera para dejarse querer. Pero hoy ya lo tengo que ir a buscar en la fila de 6° grado y llego justo antes de que un compañero lo hunda de un manotazo a cambio de todas las barbaridades que en tres minutos le madrugó nuestro personaje. No es su mejor día; otro más para su larga trayectoria escolar.

Fernando repitió 5° grado. Es nuevo en el grupo, aunque la mayoría lo conoce por sus fechorías y estridencias en los recreos. Con Tiziano se calaban de vista nomás, pero su incorporación al grupo anticipaba una alquimia explosiva que tardaría poco en reaccionar.

Le toca a Tiziano ser encargado de materiales, tarea que asume con ganas y denodada responsabilidad, aun con su habitual modorra matinal. Se hace cargo de los juegos para el recreo, de la caja de útiles y reparte fotocopias cuando es necesario. Con Fernando deciden sentarse juntos en un superficial gesto de complicidad pandillera. En el fondo leemos una dupla conectada por la chispera rivalidad de la aspiración capanga. Fernando es muy astuto y sabe dónde pinchar. Con el correr de las horas va probando y agitando el gregarismo latente en Tiziano, le azuza meticulosamente su afán de sobresalir, de impresionar a sus compañeros.

Luego del primer recreo converso con Tiziano y le propongo que se cambie de banco. No quiere; lo acepto a regañadientes para no alborotar el avispero. Espero incómodo un par de secuencias en que resulta claro que la yunta entorpece el trabajo y tomo el toro por las astas: recojo la carpeta de Tiziano y la coloco en el banco libre al lado de Anahí.

Como tiene registro moral y la intervención es en momento oportuno, no le queda otra que cambiarse. Podría yo haber movido a Fernando, pero no lo conozco tanto y no me animo a tentar su imprevisible reacción. Por suerte Tiziano no hizo reclamos.

Después del segundo recreo la chispa se enciende y el fuego se propaga de manera insostenible. Mientras todos se sientan, Tiziano toma sus útiles y aclara a viva voz: "Yo me vuelvo a mi banco".

Con el último resto de calma genuina le digo que, como está trabajando bien, mejor se quede donde está. Pero dice que no y se cambia. Un poco más tenso, me acerco y le pido personalmente que vuelva a donde lo mandé. Me retira la vista, levanta socarronamente el hombro y me dice que no. Le advierto que si no se cambia, me obliga a sancionarlo de alguna manera, por ejemplo dejándolo sin recreo. Me contesta que no le importa. Le digo que bueno y lo anoto. El próximo recreo es el lunes; muy lejos queda la sanción, pero al menos la puja queda momentáneamente disuelta.

Continuamos con la clase y lo que siempre funciona, ahora no. Tiziano espera cada palabra que un compañero o yo decimos para arrojar una burla, un sabotaje, un insidioso boicot. Dos o tres veces lo miro con tono de repreensión suave (no quiero echar más nafta), pero me devuelve una risa desafiante. Fernando, a su lado, agita la carcajada burlona y aumenta la tensión del clima. Los demás, por supuesto, lo perciben.

Opto entonces por un desentendimiento resignado. Supongo que dejándolo pasar se calmará o, en todo caso, se aburrirá. Los compañeros comprenden y no le siguen la corriente (ayuda también que ninguno de sus chistes ofensivos es muy ingenioso, por suerte). Pero Tiziano la sigue. Ahora incluso repite mis palabras en tono alto y burlón.

Me entra a arder el estómago. Trato de pensar claro, pero un dolor visceral me lo impide. Tengo ganas de gritar, de romper el vidrio oscuro que inundó el aire. Nunca me había pasado algo así en un aula. Me siento injusta y desmedidamente agredido; no encuentro cómo pararlo. Veo además que esa violencia hacia mí es transitivamente una injuria a la clase y un látigo contra sí mismo, una decisión que Tiziano toma casi sin posibilidad de retorno.

Respiro hondo y pienso qué hacer. Seguir como si nada es imposible. Detengo la charla y le digo firmemente que por favor la corte, que nos deje trabajar de una buena vez. No levanto la voz como mi malestar lo exige, pero se nota mi enojo. No sé qué responde, pero la frase arranca por un "bah...".

Le pido entonces a Camila que vaya a buscar a la vicedirectora para ayudarme a resolver el problema. En el fondo, creo que lo hago

porque temo responderle con un gesto rayano a la ilegalidad escolar; violencia que la bronca y la angustia interna me vienen madurando.

No viene la vice; está ocupada. ¡Maldición! Lo único que quiero es que Tiziano se vaya y así relajar esta tensión insostenible. Está empeinado con que la clase no funcione de ningún modo. Propongo continuar con lo planeado, que era un juego. Apenas lo enuncio y ya me suena ridículo. ¿¡Un juego!?

Corrijo torpemente por el aroma a fracaso que impregna el aula y pido que guarden todo y armemos una ronda.

Todos, hasta Fernando, la hacen prolija y diligentemente. Todos, menos Tiziano, que se queda sentado en el medio del aula, empujando con furia las sillas que pasan a su lado. Notoriamente nadie le responde y con precisa velocidad logran una ordenada ronda con él en el medio.

Abro y digo con voz nudosa: "Chicos, chicas... Hoy estoy mal. Estoy viviendo algo que nunca me había pasado. Yo sé que me equivoqué seguido y a veces hasta me enojo de más, pero creo que nunca le falté el respeto a nadie. Sin embargo, hoy me sentí agredido, violentado, humillado...". Usé esas palabras, textuales. "Quiero que lo sepan y también quiero saber si ustedes están viviendo lo mismo...".

Varias manos se levantan y dan sus opiniones, todas interrumpidas hirientemente por sonoros aplausos y groseros sonidos guturales de Tiziano, quien da la sensación de estar a punto de reventar como un sapo. Sin embargo, percibo que, tras sus groserías puntiagudas, también tiene un ojal de intención para escuchar lo que le dicen.

"Para mí que Tiziano hace eso porque quiere hacerse el mejor; ser el jefe de todos, el más canchero...", arriesga Mariano y, por supuesto, recibe una respuesta irreproducible del acusado.

"Él molesta porque gusta de Valentina y quiere que ella lo mire", dice Damián y liga otra parva de insultos.

"Antes él no era así, pero se puso malo desde que llegó Fernando", observa Alan, y al rato lo completa Jesús, con cierto grado de pertinencia, aunque me veo obligado a interrumpir: "Ustedes plantean que Fernando es responsable de lo que hace Tiziano, pero ahora Fernando está en la ronda y las dos veces que le pedimos que escuche, se calló, cosa que no hace Tiziano. ¿O no es así?", con lo cual corrí el eje de una acusación que era tan acertada como difícil de fundamentar para ellos.



“Yo creo que si él sigue así, se va a quedar sin amigos”, observa Juanma y esta vez, sorprendentemente, Tiziano calla.

La ronda sigue opinando sobre las causas y las consecuencias del accionar del compañero y, aunque no hay avances, yo ya respiro mejor: Eran palabras lo primero que necesitábamos. Pero igual no alcanzan para resolver.

Cuando Tiziano ve que sus ofensivas interrupciones pasan de largo, pues los demás siguen hablando sin registrarlo, se levanta del centro de la ronda y lanza con mucho odio, con mucha saña, con tanta bronca que recién ahí pude ver que nada de lo que venía haciendo era contra nosotros: “Yo me voy a ir de esta escuela de mierda. Son todos unos pobres. Son todos una porquería. Chau, chau, chau, chau, chau...”, y señaló metódicamente uno por uno a sus compañeros con el dedo, como una acusación, como un disparo, pero también como una personal y dedicada despedida.

“Bueno, dale”, digo y con un leve cabeceo le ofrezco la puerta. Sé que no se va a escapar y que todos necesitamos que se mueva.

Sale del aula mientras lo miro de reojo. No llega ni a la escalera y vuelve a entrar; pero no se instala de nuevo en el centro. Se queda en silencio y al borde de la ronda, escuchando. Ya es otro.

La vicedirectora sigue sin venir. Menos mal, porque lo que hace un rato yo necesitaba encarecida y desesperadamente (sacar a Tiziano de mi vista) no habría servido para nada. La ronda sigue. El azar, el misterio de la palabra circulante, la constelación de miradas o acaso la lucidez de un grupo que sabe verse, algo de todo eso desemboca en Chiara sugiriendo con inocencia: “Para mí que Tiziano tiene que hablar en su casa con su papá y su mamá de lo que le está pasando”.

Le pido que repita, porque veo que a Tiziano se le mueve la estantería. Lo hace y funciona: “¿Sabés qué pasa, Chiara? Yo con mi mamá no quiero hablar... Y con mi papá no puedo porque está preso. Está en cana porque le pegó tres tiros en la cabeza a un gil...”, termina la confesión con su mano derecha simulando una pistola que gatilla más de la cuenta.

Hay un silencio con cierta cuota de incredulidad. Varios deben pensar que esto viene con el mismo libreto exagerado de las histriónicas agresiones anteriores. Pero como no es así —¡claramente no es así!—, digo: “¿Escucharon lo que dijo Tiziano? Contó algo importante.

Se animó a decir algo muy importante de su vida a nosotros. ¿Alguien tiene algo para decir?”.

“¿Eh? ¿Qué dijo?”, preguntan un par de caídos del parapente.

Y Tiziano lo repite serena, seriamente, mostrando que necesita decirlo. Juan Carlos pregunta qué quiere decir “preso” (créase o no, como para ilustrar el descuajeringado entrevero de cabezas que puede ser una ronda escolar). Planteo entonces, para retomar el hilo: “Si nos contaste eso, Tiziano, debe ser por algo, ¿no?”, y temo que me mande de nuevo a bailar al corso, pero responde con una aplastante seguridad, literalmente: “Sí, claro. Porque yo sigo los mismos pasos que mi papá”.

Me invaden las ganas de decir, pero encuentro a todos tan concentrados que les pregunto si piensan algo de esa frase. Temo que salgan las condenas, los desvíos o el desprecio. Sin embargo, no, no salen. ¡Profe inseguro, profe receloso, hombre atorado! ¿Qué te hace falta para terminar de confiar en ellos, que tantas pruebas ya te dieron?

“A mí me pone triste lo que contaste, Tiziano”, arroja Damián, uno de los que más burlas recibió en todo el día.

“Yo quiero saber por qué está preso su papá”, me pregunta Jona tímidamente sin saber si puede preguntar.

Yo tampoco sé si puede preguntar, pero lo miro a Tiziano, quien sin temblar enseguida le cuenta de las dos causas que enfrenta su padre por homicidio.

“¿Hace mucho que está en la cárcel?”, se pregunta en voz alta Joel. “Creo que tres o cuatro años”, contesta Tiziano y en el tono de la voz y la mirada perdida desnuda toda su ternura recién olvidada.

“Lamento mucho lo de tu papá, pero vos sos chico y ahora todavía podés cambiar. Después cuando seas grande, ya no vas a poder”, observa Chiara.

“Yo creo que vos no tenés por qué seguir el camino de tu papá, Tizi. Vos podés ser vos...”, reflexiona agudamente Camila, apoyándose en las palabras de la amiga.

“Yo también creo que vos vas a ser vos y después, cuando tu papá salga, hasta capaz lo ayudás a él para que cambie también”, completa Jesús con una imprescindible esperanza en las virtudes humanas.

A través de la ventana pasa un viento que renueva el aire; una nube se aparta silenciosa y el aula de pronto se puebla de luz. Nuestras voces ahora son más dulces y se huelen alivios. El Tiziano que

parecía haber franqueado un límite sin retorno ahora está de nuevo con nosotros, como antes, pero más entero, más visible, más abierto.

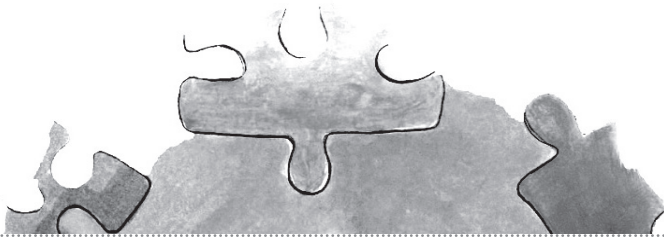
Igual, las heridas crueles no se borran así nomás. Vendrán el tiempo y más palabras para cicatrizar del todo, pero al menos por hoy nos despedimos con sabor a camino transitado.

En dos minutos el aula queda impecable. Nadie deja de ordenar su silla, de limpiar su banco, de colaborar con el espacio que le pertenece. Bajamos hacia la puerta tranquilos y nos despedimos.

Tiziano se queda solo en el aula. Me avisan y lo acepto. Quizás quiere hablar conmigo. Tal vez le da vergüenza salir con sus compañeros, a quienes ha herido y lo sabe. O acaso está purgando una penitencia personal, autoimpuesta. O simplemente necesita un poco de paz luego de semejante torbellino.

Posiblemente, la misma serenidad que necesitamos recuperar los lectores para comprender que las asambleas por sí mismas no son “oasis democráticos” que transforman el vínculo pedagógico y la distribución del poder en el aula simplemente por apelar a recursos como sentarse en ronda, elegir presidente y secretario, establecer un orden en el uso de la palabra... Por el momento, quedémonos pensando en el tridente problema-causa-solución, que desde la perspectiva del maestro Cárdenas no solo debe estructurar el desarrollo de las asambleas, sino también el abordaje cooperativo del vivir y el accionar en las instituciones educativas.

La autobiografía del maestro, por otra parte, demuestra la invalidez de una lectura dicotómica de lo educativo, ya que crea, al decir de Patricia Sadovsky (2017), oposiciones, separaciones, bifurcaciones que ocultan la posible complementariedad entre falsos contrarios. Cárdenas lo ejemplificó citando la impronta de distintos educadores sobre la constitución de su ser docente, a lo largo de su escolaridad, con lo que refuta el falso dilema educación reproductora-educación transformadora.



• ANA INÉS HERAS

## **Algunas notas personales para situar desde dónde escribo mis contribuciones**

Nací en 1962. Dadas las circunstancias de mi familia, tuve que mudarme cinco veces entre mi nacimiento y mis 8 años, y cambié de configuración familiar esas tantas veces. Es decir, vengo de una familia ensamblada que además contó con la solidaridad de mis abuelos maternos para transitar nuestros cambios. Si bien eso parece un detalle, a los fines de lo que escribo acá no lo es, ya que esa forma de vida algo nómada, digamos, me puso de frente a la cuestión de pensar en grupo y sobre los grupos, en la cooperación mínima necesaria para hacer algo y en la satisfacción máxima cuando ese hacer transforma algo difícil en algo placentero; también fueron temas muy presentes las cuestiones que tienen lugar cuando ocurren constantemente cambios de configuraciones grupales y –por ende– de formas de pensar sobre la tarea. De eso se trata, a mi modo de ver, la participación en una cooperadora escolar: pensar en grupo, sobre los grupos, hacer tareas comunitariamente, tener en cuenta que las personas en los grupos voluntarios vienen y van, y que en cada uno de esos cambios de configuraciones se vuelve a armar la conciencia grupal de maneras diferentes, así como el sentido de la tarea de modos distintos.

Mi formación como niña, adolescente y joven estuvo muy atravesada por los hechos políticos, sociales, culturales y estéticos de los años sesenta-ochenta. Desde muy temprano, y por el hecho de que tengo hermanos y hermanas que me llevan 11, 9 y 2 años, tuve conciencia de que era posible participar en “algo”, voluntariamente, y que ese “algo” tuviera un tinte especial: justicia, transformación, lucha, de-

saffó. Durante los años setenta y ochenta, además de asistir a la escuela primaria y secundaria, pude formar parte de una federación de entidades culturales de la colectividad judía progresista de Argentina (ICUF).

Si bien no soy de familia judía, en la escuela primaria pública a la que fui había un grupo de familias de esa colectividad que enviaban a sus hijos e hijas a las actividades artísticas, recreativas, educativas y sociopolíticas que llevaban adelante los clubes del ICUF. Y allí pedí ir yo también. Asistí a campamentos y actividades deportivas, y luego solicité permanecer en las instituciones realizando actividades de formación para ser docente de los clubes. De este modo, hice esa especie de "carrera" educativa de forma muy sistemática y con mucho interés de mi parte por entender y aprender un modo educativo que era diferente al de la escuela pública a la que asistí y –en muchísimos aspectos– también muy distinto al modo de mis familias de origen.

Puedo decir que en los clubes escuché por primera vez las palabras autoorganización, autogestión y autogobierno. En esas actividades existía una filosofía educativa que promovía la coparticipación de niños, familias, docentes y otro personal (administrativo, técnico, etc.). Así que aprendí sobre esos temas participando como niña, adolescente, joven, luego como docente en formación, y más adelante como docente y directora de actividades recreativas. Durante esos años, además, realicé actividades deportivas y expresivas, en particular, danza. En todos estos aspectos tuve la suerte de contar con estas formas de la cultura política y expresiva que moldearon mi forma de pensar desde muy temprano, no solamente porque escuchaba "acerca de ellas", sino porque las ejercí de primera mano junto a otros.

Profesionalmente me preparé en la Universidad de Buenos Aires (estudié Historia) y en el Profesorado Romero Brest (estudié Educación Física). Luego tuve la oportunidad de solicitar y obtener una beca para estudiar en el exterior (Universidad de California, Estados Unidos) y de titularme como magíster y doctora, lo cual más adelante me permitió concursar y acceder a un cargo de investigación y docencia en UNSAM/CONICET. Paralelamente a mi formación, como mencioné, trabajé en los clubes del ICUF y en otras instituciones: Cooperativa de Trabajo Mundo Nuevo, dos años en un estudio jurídico, varios años en actividades recreativas con el Gobierno de

la Ciudad de Buenos Aires, y varias otras “changas” distintas (animar fiestas infantiles, cuidar niños, organizar actividades educativas). Y, paralelamente, tuve militancia sociocultural y político-partidaria.

Por fin, otro dato no menor es que hice la escuela secundaria en un establecimiento con Proyecto 13<sup>26</sup>. Y un detalle curioso: a la semana de empezar mi 1º año fue el golpe de 1976. Sin embargo, el Proyecto continuó vigente y, por lo tanto, mi experiencia escolar fue muy diferente, en un sentido positivo, respecto de la de mis pares generacionales. En las escuelas del Proyecto había dos delegadas por curso (digo “delegadas” porque fui a una escuela de mujeres; en ese momento, todavía era común la segregación por sexo). Desempeñé esa representación durante los cinco años de mi escolaridad. Además, había delegadas de disciplina que, junto con las profesoras y directoras, tomaban decisiones sobre posibles sanciones y cambios en las normas. Y también existían actividades voluntarias: culturales y social-solidarias; por ejemplo, realizar actividades educativas y recreativas con escuelas del Conurbano en situaciones de vulnerabilidad por falta de acceso a derechos básicos para los niños. Toda esta experiencia educativa, social, cultural y política de mi escuela secundaria pública fue un laboratorio de práctica y un modo de ir objetivando las posibilidades de la autoorganización estudiantil. Este aprendizaje lo fui pensando y retomando en diferentes momentos de mi vida laboral. Quiero decir con esto que tuve por suerte la posibilidad de ser sujeto de práctica de muchas de las cuestiones que a veces los docentes aprendemos porque nos las cuentan, pero no nos las hacen practicar. En mi caso, las hice, pude pensar sobre ellas, e ir las incorporando y socializando con otros más adelante.

Algo similar me ocurrió con la participación en la cooperativa de trabajo: allí, además del rol específico de cada uno —por ejemplo, en mi caso, profesora de Educación Física—, teníamos un papel (o varios) dentro de la cooperativa. Yo fui secretaria y presidenta en distintos momentos, y también conformé, con otros compañeros,

---

26) El Proyecto 13 se implementó con carácter experimental en establecimientos de enseñanza media de la jurisdicción nacional, a partir de 1973. Innovaba respecto de la designación docente que, al hacerse por cargo y no por horas/cátedra frente a alumnos, liberaba tiempo para tareas de programación y coordinación interactiva entre profesores. Instituyó, también, la elección por los estudiantes de dos delegados por curso.

la Comisión de Trabajo de Educación Cooperativa, que se ocupaba de la socialización de socios nuevos en la institución, de pensar trayectos de formación cooperativa internos, y de comunicar a las familias qué es una cooperativa de trabajo. Además de estas cuestiones, en la cooperativa había coordinadoras pedagógicas que se encargaban de la formación de los que teníamos cargos docentes. Esas coordinadoras también nos propusieron realizar actividades de investigación sobre nuestra propia práctica. Tuve entonces la oportunidad de realizar esas actividades, analizar mi práctica, pensarla como parte de un accionar colectivo más abarcador (la cooperativa) y escribir sobre ello. Desde la Comisión de Educación Cooperativa, además, nos propusimos analizar y escribir sobre lo realizado y, en ese movimiento, nos conectamos con otras cooperativas de trabajo. Conformamos la primera Federación de Cooperativas de CABA y Provincia de Buenos Aires (1989) y tuve la posibilidad de presidirla y asignarle un carácter primordialmente gremial-político y cultural-educativo.

Otro momento de mi recorrido fue la participación en el Grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente que funciona desde 2009 en el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Allí, en función de mi experiencia como cooperativista escolar, intervine, desde la perspectiva de los padres, en la discusión sobre los propósitos, los alcances y las condiciones de la reflexión integral sobre las prácticas escolares de enseñanza y aprendizaje. Son todas estas múltiples experiencias las que conforman mi orientación hacia la práctica de la participación como mamá en una cooperadora escolar entre los años 2005 y 2015.

En el escrito que sigue a continuación comentaré algunos de los aspectos más salientes de esa intervención. Si bien lo haré en primera persona, pretenden ser rasgos y cuestiones que exceden "mi perspectiva", ya que se ponen a debate para ser pensados como posibilidades de la participación de las familias en la escuela.

## Todas y todos somos la cooperadora

---

### Tríptico inicial

En esta primera sección presento tres apartados breves para explicar qué es una Asociación Cooperadora Escolar y cuáles son las situaciones más corrientes en torno a su funcionamiento. En secciones subsiguientes, desarrollo una reflexión sobre la experiencia de diez años de trabajo voluntario en una escuela pública de doble jornada en la CABA, como mamá de dos varones que asistieron al mismo establecimiento desde sala de 3 años hasta 7° grado, entre 2004 y 2015.

### Uno. Historia muy breve sobre las Asociaciones Cooperadoras Escolares

En Argentina existe una larga tradición de asociaciones, mutuales y sociedades que cooperaron solidariamente con la escuela entre 1815 y 1915. Podríamos afirmar que durante esos años existió una trama social de distintos tipos de instituciones que se proponían realizar aportes a las escuelas. Esa trama social variada, tanto con respecto a sus formas organizacionales como a sus orientaciones político-ideológicas, se perdió entre 1916 y 1930, ya que el Estado-nación argentino estableció —en esa época— normas para instaurar pautas específicas de relación entre familias, escuelas y tejido social comunitario. Algunos historiadores interpretan que esta necesidad de fijar parámetros tuvo que ver con una puja de intereses sectoriales (por ejemplo, de la iglesia católica) y con una firme determinación del Estado nacional burgués de que las ideologías identificadas como foráneas (socialistas, comunistas y anarquistas) no pudieran hacer pie en las escuelas.

Una de las formas de reglamentar la relación entre familias, escuelas y comunidades fue la creación de las Asociaciones Cooperadoras Escolares que se inscriben en un registro del Ministerio de Educación de cada jurisdicción; forma jurídica que perduró en el tiempo y existe aún hoy.

Las cooperadoras son administradoras de fondos del Estado y, en los establecimientos en los que es posible, también actúan como



generadoras de fondos, ya que tienen posibilidad jurídica de producir y administrar los denominados “fondos propios”, rol reducido a pocas instituciones. Consideramos importante destacar que son asociaciones civiles que cooperan con la escuela y, en ese carácter, poseen muchas más atribuciones y posibilidades que solo originar y administrar fondos. Pero lo que puede cada cooperadora, en el caso singular de cada escuela, es una cuestión que se define, precisamente, en la práctica cotidiana.

Para resumir, durante el siglo XX el sistema escolar argentino logró ampliar su cobertura, la cantidad de años de escolaridad obligatoria, las ofertas de tipos de especialización a nivel secundario, pero no logró transformar totalmente la lógica que suele regir las relaciones escuela-familia, ya que perdura una impronta que tiende a desconocer la posibilidad de toma de decisiones de las Asociaciones Cooperadoras o los aportes que pueden realizar las familias (aunque no sean canalizados a través de las asociaciones) cuando estos no son pedidos por las escuelas, sino propuestos por las familias.

La nueva Ley de Educación Nacional de 2006, por primera vez, aborda las relaciones entre escuelas, familias y comunidades, y hace lugar al fenómeno de la gestión social para el ámbito escolar, aunque no cuenta aún con una gran cantidad de prácticas que respalden esta legitimidad y legalidad. También en Argentina, y desde el punto de vista de las familias como sujetos colectivos, el siglo XXI trajo una novedad de hecho: la aparición, consolidación y presencia de una serie de movimientos, de base comunitaria y político-social, para peticionar por el cumplimiento de la educación como un derecho.

Por lo tanto, la posibilidad de tomar decisiones por parte de las familias y las comunidades, y de realizar aportes para contribuir al funcionamiento de cada centro educativo, parece hoy estar conformada al menos por cuatro circunstancias:

- El reconocimiento explícito en la Ley de Educación Nacional de que se deben favorecer y poner en marcha relaciones entre escuelas, comunidades y familias.
- La existencia concreta de organizaciones autoconvocadas que han ido generando acciones específicas en la defensa de los derechos educativos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en escuelas de enseñanza inicial, primaria y media de gestión pública estatal.

- El desarrollo de una serie de acciones sueltas, no programadas, codificadas, ni sistematizadas, pero efectivizadas, cuyo origen son las familias y su destino, la escuela y la comunidad, con el fin de realizar aportes específicos no necesariamente económicos, tales como propuestas de carácter pedagógico y comunitario.
- La vigencia de una legalidad y marco jurídico propio para las Asociaciones Cooperadoras Escolares que les permiten autonomía en la toma de decisiones, puesta en marcha de acciones y evaluación de sus resultados.

Un problema que se hace evidente al presentar este breve marco descriptivo acerca de qué es una Asociación Cooperadora Escolar consiste en la desinformación, fundamentalmente de las familias, quienes no suelen conocer los alcances de sus derechos asociados al formar parte de cooperadoras escolares.

## **Dos. Las Asociaciones Cooperadoras como entidades de bien público y con persona jurídica propia**

La Constitución de 1853 ratificó legalmente la posibilidad de los ciudadanos de asociarse en pos del bien común. Las Asociaciones Cooperadoras Escolares entran en esta categoría de organización: son entidades de bien público para el desarrollo de las mejores condiciones posibles de escolaridad de los niños y niñas que asisten a establecimientos públicos estatales.

Las cooperadoras escolares comparten con otras asociaciones de bien público el hecho de que su propósito sea aportar al mejoramiento de las condiciones del establecimiento que apoyan y con otras asociaciones civiles el estatuto de tener órganos de conducción y toma de decisiones, de manejar fondos públicos, y propios, y de proponer líneas de trabajo acordes al mejor desarrollo de su objeto social.

Las cooperadoras escolares, sin embargo, aunque son asociaciones civiles y poseen las características mencionadas, no se inscriben en el registro nacional de la Inspección General de Justicia, sino en registros específicos jurisdiccionales de los Ministerios de Educación correspondientes. De esta manera, su existencia está reglada y enmarcada en las carteras de Educación.

Asimismo, por reglamentación educativa escolar, las asociaciones de este tipo deben ser asesoradas por un equipo de conducción pedagógica, que debe estar presente en las reuniones. Si bien se especifica que el rol de la conducción es asesorar, de hecho, muchas toman decisiones, o bien presionan a las cooperadoras en el sentido en que consideran qué es mejor decidir. Por estos motivos, en algunos casos se generan situaciones tensas cuando las Asociaciones Cooperadoras les recuerdan a las conducciones pedagógicas que su rol consiste en asesorar y que sus autoridades, los integrantes de la Comisión Directiva, son quienes deciden.

Incluso se producen tensiones en sentido contrario: algunas Asociaciones Cooperadoras tienden a constituirse en entidades de poder para beneficio propio (incluso he documentado situaciones de malversación de fondos, robos, o de falta de comunicación acerca de cómo se generan y para qué se utilizan los fondos propios). O bien —aunque su administración de recursos no sea objetable— entienden la construcción de poder de un modo que no se condice con su objeto social (el bien común), sino con un interés de posicionarse como autoridad. Esta es otra fuente de tensión que se ampara, precisamente, en que el marco jurídico permite la toma de decisiones en forma independiente, pero algunas cooperadoras han interpretado esto como una forma de construir poder alejadas del bien colectivo y común, y cercana a relaciones autoritarias, sectarias y cuasi secretas.

### **Tres. Las cooperadoras y las costumbres escolares**

En muchas escuelas públicas, “la cooperadora” tiene un aire entre secreto y lejano. Cuando se escucha nombrarla, suele no saberse de qué se está hablando: ¿es un grupo de amigos? ¿Es un club de la escuela? ¿Son “los que cobran la cuota”? Incluso suele ignorarse quiénes son: ¿cuáles son las caras de la cooperadora? Y qué relación exactamente tiene esta con la escuela: ¿son los amigos de la directora? ¿Son los papás y mamás que hace más tiempo están en la escuela? ¿Son los que conocen mejor qué hace falta comprar para que los niños estén bien?

Algunas cooperadoras escolares son conscientes de este aire misterioso y poderoso, y tienden a repetirlo en beneficio de... ¡no sabemos bien qué! Otras, también conocedoras de este rótulo distante, sin

embargo asumen una perspectiva crítica e intentan trabajar en otro sentido. A veces logran establecer nuevas pautas, otras veces no.

En los apartados que siguen proporciono algunos ejemplos acerca de estas orientaciones que llamo autoritarias. Mi intención es contraponerlas a orientaciones que considero democráticas y emancipadoras, y que irán surgiendo como posibilidades generadas en el contexto de las prácticas autoritarias, al irse abriendo brechas posibles.

Todas las secciones que continúan en este escrito son reflexiones sobre mi experiencia como mamá, por lo cual, de plano queda claro que no pretenden ser generalizables. Pero sí buscan proporcionar elementos para problematizar la relación entre escuelas y familias, y para sostener un horizonte de sentido que pueda transformar los lazos en un vínculo más amable, más perdurable y más democrático para todos los involucrados. De allí que este texto lleve por título "Todos y todas somos la cooperadora", ya que intento proponer como tesis fuerte que en una escuela es posible cooperar entre distintos participantes para defender la educación de nuestros hijos e hijas.

### **Desarrollo de la reflexión. Qué nos trae la experiencia para pensar y para contribuir a transformar**

Como la narración que sigue tiene por objeto reflexionar sobre las prácticas escolares emancipadoras, la pregunta que recorre el escrito es: "¿Qué habría de emancipador en las acciones que relato?". Entiendo por emancipador un proceso que permita intervenir en la decisión sobre lo que es común a todos; un proyecto que tome en cuenta a todos quienes participan en él, definiendo que lo de todos es común, y por eso nos pertenece, pero no es de nadie, en forma individual; un modo de hacer que permita volver (re-flexionar) sobre ese hacer para entenderlo, entender las consecuencias de las acciones que realizamos, entender lo que significa hacer una cosa u otra.

### **Historias y conflictos para pensar**

Año 2004. Ingresé como mamá a la escuela pública ubicada a dos cuadras de mi casa. Durante ese año me sentí contenta y aprendí

mucho. Por motivos de trabajo, viajaba con frecuencia y hacía estancias largas en otras provincias, que incluían llevar a mis hijos a otras escuelas y tener entonces una mirada comparativa. En 2006 entró mi segundo hijo al jardín de la misma escuela pública y me dispuse a participar más activamente de la cooperadora.

Durante 2004 y 2005 me sentí partícipe, porque en el jardín se convocaba permanentemente a las familias a asistir, colaborar, estar en la escuela. Sin embargo, en 2006, cuando mi hijo mayor ingresó a 1° grado de la escuela primaria, advertí cambios: la convocatoria era diferente, incluso lo eran las normas para entrar y salir del edificio. Es "el mismo establecimiento" con dos niveles educativos, cada uno de los cuales tiene su propia dirección; jardín funciona en el primer piso y primaria en la planta baja.

A partir de esta diferencia de relación entre escuela y familias me propuse averiguar mejor qué podía hacer, cómo podía participar. No fue fácil vincularme con la cooperadora. En primer lugar, nunca se sabía cuándo iría a la escuela. Traté de que algunas mamás que integraban la Comisión Directiva (a partir de ahora, CD) me avisaran cuándo concurrirían, de manera de poder colaborar con algo concreto que ellas me indicaran. Nunca lo logré. Me comentaban haber ido luego de hacerlo. Cuando era más insistente, recibía respuestas tales como: "No se puede participar de la cooperadora si no estás en la CD", o "siempre fue así. Si querés participar, tenés que ir a la asamblea de principio de año y tener un cargo", o bien "lo que pasa es que hay mucha gente como vos. Nos dicen 'quiero participar', pero después, a la hora de los bifés, se borran". Obviamente conmigo no podían probar que me borraba, pero... No había caso. Insistí, sin lograr nada por este camino.

En 2007 pasó algo muy raro: me mandó a llamar la directora "por algo de la cooperadora" y fuimos con mi marido. Cuando llegamos, nos contó que se estaba por realizar la asamblea anual y que existían dos grupos en cooperadora; ella necesitaba que ocupáramos la presidencia y otro cargo para que esos grupos no dominaran. Yo me horroricé, sinceramente. ¿Cómo era posible que fuera la directora la que quisiera tomar decisiones acerca de los cargos de la asociación? Y tuve otros muchos pensamientos que no vale la pena documentar. Todos me produjeron malestar. No fui a la asamblea, a pesar de mis ganas de ser parte de la CD, para poder superar los obstáculos que advertía respecto a cómo era entendida la participación. Pretendí ir

a las reuniones de la CD que resultó elegida; no lo logré, siempre la respuesta era: “No se puede”.

Durante 2008 intentamos ofrecer ideas, por ejemplo, producir un “modesto” periódico escolar de la cooperadora. Mi marido fue a las reuniones a plantearlo (él sí pudo hacerlo, luego de mucho pedir) y le respondieron que “podía ser”. Incluso, llevó una propuesta de cómo se lo imaginaba. Al mes de esa reunión, sin convocarnos para participar, la CD publicó un periódico, una hoja doblada al medio, que contenía fundamentalmente entretenimientos para los chicos.

En 2009 asistí a la asamblea de cooperadora. Me propuse para el cargo de secretaria de Actas. Se aceptó. En la primera reunión me dispuse a hacer el acta manuscrita durante su desarrollo y me dijeron que mejor la hiciera en borrador y que cuando aprendiera, podría hacerlo directamente. Entonces propuse un sistema de registro en tres pasos: durante la reunión tomaba notas en forma manuscrita y en borrador; luego pasaba las notas a un archivo de texto digital con el formato de acta de reunión y lo enviaba a los que habían estado presentes, por si había algún error en mi registro; por último, pasaba las notas en forma manuscrita al libro de actas.

Si bien este procedimiento era engorroso y no daba continuidad al modo en que se venía haciendo, pues era novedosa la “validación” de las actas, la CD lo aceptó.

Éramos ocho miembros de los cuales dos faltaban en forma continua a las reuniones y otros, ocasionalmente. Los temas se trataban, según mi criterio, de un modo muy particular: se comentaban detalles de ciertas familias, se hacían comentarios sarcásticos acerca de algunas personas y, a veces, se usaban tonos y palabras que me resultaban cercanas a la ofensa. Así que yo lo documentaba en las actas. Ahí surgió un primer chispazo de cambio: varios de los que estaban en CD me explicaban, en tono condescendiente, que como yo “era nueva” no entendía cómo hacer las actas, y que todo eso no iba. Les respondía que como se había comentado en la reunión y se lo usaba para fundamentar la toma de decisiones, debía documentarse. Esto provocó, según yo lo veo, una primera “puja” sobre el sentido de las reuniones, de su documentación y sobre “qué es la CD”: ¿Club de amigos de la Directora? ¿Órgano de toma de decisiones de las familias, representadas por ocho personas?

Reconozco que esta CD lograba garantizar en tiempo y forma los aspectos administrativos necesarios para recibir y administrar los subsidios que enviaba el gobierno y conseguía canalizar inquietudes de los docentes y de la directora acerca del mantenimiento escolar. Otros temas frecuentes eran las necesidades de algunas familias, por ejemplo, que alguna no podía pagar el pasaje del micro para una excursión y solicitaba que la cooperadora lo hiciera. La discusión sobre la forma de tomar actas continuó, sin quedar claro cuál debía ser "la correcta". Yo seguí documentando.

### **Transformaciones en acción o de cómo la acción concreta promueve una explicitación de los sentidos implícitos**

Durante 2009 y el siguiente año también ocupé el rol de mamá del comedor. La Comisión Comedor es la única de la cooperadora cuyos miembros sí o sí deben ser elegidos durante la asamblea y su rol es verificar que los concesionarios cumplan los contratos, en cuanto a calidad de comida, cantidad, higiene, etc. Participar de la Comisión Comedor me permitió entrar a la escuela varias veces en "función cooperadora", no en "función mamá de mis hijos". Este es un detalle que considero importante para el cambio que fue produciéndose, porque nos proporciona otra perspectiva de la vida escolar. Nos saca del eje "mis hijos" para ponernos en el eje "los hijos de todos".

Durante 2010 realicé varias propuestas: organizar un blog, un periódico escolar impreso de la cooperadora y las comisiones de trabajo, entre ellas, la responsable de producir los medios de comunicación mencionados. Ya había logrado obtener una copia del estatuto, que durante años se me negó con el argumento de que "no se podía leer pues estaba en la caja fuerte de la dirección". Encontré varios artículos que apoyaban mis propuestas, por ejemplo, la formación de comisiones, la existencia de diferentes tipos de asociados, el estatus de asociado a todo el que pagara cuota social, el reconocimiento de distintos derechos a los socios aunque no integraran la CD... Así que con ese aval presenté los proyectos que mencioné sabiendo que no existía norma que los prohibiera. Conocer la legalidad vigente resulta importante para realizar cambios.

Se formaron las Comisiones de Prensa y Difusión, de Mantenimiento y de Compras. Se creó un modesto blog<sup>27</sup> que hacía yo, y aunque pedí ayuda a papás y mamás más informáticos, en ese momento no la obtuve. Significaba trabajo y se trataba de una tarea muy expuesta, como la de todos los medios comunitarios de comunicación.

A la distancia le encuentro todas las limitaciones, pero más allá de lo estético y de los errores comunicacionales, en ese momento percibí su potencia, ya que muchas familias se suscribieron y comenzó a generarse una comunicación desde el sistema "mail" de la CD; así se amplió la relación entre las familias a partir de información alojada en el blog y aumentaron las acciones y propuestas de familias que, sin integrar la CD, manifestaron su deseo de participar: Hicimos la kermés, el concurso de dibujos, el periódico de la cooperadora, las jornadas de mantenimiento...

En ese contexto, propuse y se aceptó la realización de una reunión abierta de CD para organizar la fiesta de fin de año en conjunto con todas las familias que quisieran. Y esto se logró. Abrir una reunión, pensar entre muchos, concretar las ideas de maneras diferentes a las habituales implicaban otro cambio significativo en prácticas concretas.

Durante 2010, sin embargo, hubo tensiones recurrentes en las reuniones de CD que giraban en torno a una pregunta implícita: ¿quién tiene el derecho de hacer qué cosa, cuándo y cómo? Por ejemplo, la jornada de mantenimiento la organizaba la comisión, pero... ¿cómo se convoca a las familias? ¿Lo hace la comisión misma, la CD o la conducción pedagógica? ¿Por qué, en cada caso? Más aún: ¿quiénes pueden participar? La comisión planteaba que solamente "los que ya sabemos, los que siempre vinieron, los que..." (esto es, "solo la gente que yo conozco"). Otros miembros afirmábamos que "las jornadas son abiertas, son para todos, todos podemos colaborar".

Nació el lema "Todos y todas somos la cooperadora" y comenzó a cobrar algo de fuerza. Lo propuse con el sentido de poder explicar a todas las familias que, al participar como tales en la comunidad escolar y contribuir (cuota, trabajo voluntario, recursos –si los aportaran–), eran socias, y que, por lo tanto, todas las familias éramos la cooperadora, no solamente quienes estábamos en CD.

---

27) Disponible en <<http://msblogcoop.wordpress.com/>>.



Durante 2010 y 2011 funcionaron las comisiones, se generaron otras nuevas y se ampliaron sus responsabilidades. Así, se fue creando conciencia de que "la cooperadora es de todos" y de que "todos podemos aportar algo y todos recibimos algo". Las comisiones comenzaron a cobrar vida propia, aunque todo su trabajo se presentaba y debatía en las reuniones de CD, a las que comenzó a llamarse "la asamblea", ya que, además de sus miembros, empezaron a concurrir otras familias. Esta situación nos dio el parámetro de que se habían abierto algunas puertas en las cabezas de todos.

En la asamblea anual de 2011 éramos muchas, muchas familias, en comparación con lo que venía sucediendo. Quedó así conformada una CD de veinticinco miembros titulares, más tres revisores de cuentas, más varios voluntarios integrantes de las comisiones... Además, ya habíamos propuesto y puesto en marcha "La Mesita", un espacio periódico a la entrada de la escuela para conversar, tomar mate, pagar cuota social, generar ideas entre todos.

En 2011 se formaron nuevas comisiones: Compras y Ventas, Asuntos Legales, Relaciones con la Comunidad, Prensa, Web, Eventos. El trabajo en comisiones se privilegió como forma de integración de toda familia que quisiera proponer algo. Los modos de participar que se construyeron fueron los de estar, sostener, pensar con otros, ponerse de acuerdo, hacer y luego analizar cómo se hizo para mejorarlo; muy diferentes a los anteriores y muchas familias lo notaban.

Un aspecto interesante fue que lo recaudado por cuotas sociales aumentó muchísimo: la cantidad de cuotas se duplicó y los montos netos se triplicaron, ya que muchas familias donaban un plus, y muchos comercios y vecinos del barrio también aportaban.

Algunos a veces comentaban con nostalgia que "ser pocos es más fácil", pero por suerte existen muchos argumentos, anécdotas y datos fácticos que refutan esa idea... A lo sumo, es lícito pensar que puede ser más fácil para algunas cosas, pero mucho más difícil para otras.

Algunas conclusiones que se desprenden de esta experiencia:

- Comunicar lo que se hace es una clave importante, ya que permite a quienes no están en ese momento tomando decisiones imaginarse que pueden ocupar ese lugar cuando lo deseen. *Da la idea de proyecto.*

- Transformar las reuniones de CD en asambleas mensuales conforma uno de los mecanismos que permite ir forjando una noción que se resume en "yo también puedo decidir junto con otros para el bienestar de todos". *Da la idea de que es de todos.*
- Poseer muchos medios de comunicación, no solamente el blog, es fundamental: "La Mesita", notas por cuaderno, carteleras, mail, teléfono, asambleas, encuentros abiertos (en 2011 se realizaron sobre ESI y alimentación saludable). *Da la idea de que todos podemos tomar la palabra.*
- Comunicar el trabajo de la asociación a los vecinos y conseguir apoyo del barrio es importantísimo: abre canales de participación, se respira aire nuevo, se contagia el entusiasmo. *Da la idea de que la escuela es una comunidad y está en comunidad.*

Algunas preocupaciones que permanecen:

- Disputas por el sentido que continúan y no se terminan de saldar hacen que, en algunos momentos, ciertas familias intenten "golpear" esta forma colectiva de hacer el trabajo de la cooperativa.
- Los "golpes" son a veces situaciones muy subidas de tono, con gritos o vocabulario no adecuado para la convivencia.
- Algunas familias se autoperceben como no deseando integrar esta cooperativa abierta, la consideran "política" y "ajena", aunque cuando se les pregunta directamente por qué, no pueden o no quieren explicarlo.

Con respecto a lo señalado como preocupaciones, veo una especie de tensión entre nuestro lema ("Todos y todas somos la cooperativa") y la vivencia de algunas familias que no se sienten parte de esta modalidad.

## **Tensiones, posibilidades, potencia y brecha**

Una brecha es un espacio y un espacio es un lugar por donde se puede pasar; o donde se puede estar; colocarse, tomar una posición, o desde donde es posible transitar hacia otro lado.

El relato y las conclusiones presentadas en las secciones anteriores pueden leerse en clave de brecha. Señalo aquí cuáles pueden ser esas brechas que produjeron espacios por donde colarse:

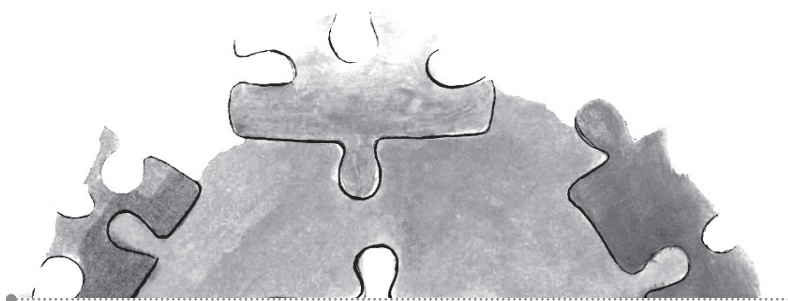
- La mirada comparativa y que se resiste a naturalizarse: al pasar de jardín a primaria mantuve una perspectiva que contrastó lo que me parecía grato en el jardín y no encontré en la primaria. Permanecer abierta a una cuestión que me interpelaba –¿por qué es así en primaria?– me permitió interrogarme: ¿dónde está el canal de participación? La brecha es tanto la pregunta como la identificación de la Asociación Cooperadora como ámbito posible.
- El reconocimiento de que existía un espacio cerrado y resguardado, y que había un interés específico en que si alguien se incorporaba, debía hacerlo en los términos considerados legales, normativos y establecidos por las reglas vigentes. En mi opinión, la brecha consiste en distinguir un malestar en esa respuesta, no darme por vencida y mantenerla como alerta para construir otra posibilidad más adelante.
- Un espacio se genera por una directora que intenta manipular las reglas. Aunque me horrorice recordar la escena, el hecho de ser convocada a la escuela para hablar sobre la cooperadora fue un quiebre de alguna cuestión interna en esa puja cerrada de poder: Se hizo visible más claramente para mí que existía malestar aun entre quienes pretendían estar a cargo y con las normas muy cerradas de su parte. Fue un abridor de ojos y sentidos interpretativos. No todo era homogéneo.
- La existencia de algo nuevo. Por más que el periódico no era lo imaginado por mi marido y por mí, se produjo y fue novedoso.
- Por último, la paradoja de realizar una especie de maniobra a partir de una descalificación (“vos no sabés cómo se hace”, “así no se hace”) y transformarla en una herramienta para documentar y pensar entre todos.

El ingreso de Ana Inés Heras, madre de alumnos de escuelas primarias, implicó para el Grupo de Reflexión sobre la Práctica, integrado hasta su llegada solo por docentes, la ampliación y diversificación del análisis sobre la coexistencia de prácticas alienantes y prácticas

emancipadoras en el ámbito de la enseñanza pública estatal, de las que destacamos los siguientes aspectos:

- Los obstáculos que describió para colaborar con la institución a la que había confiado la escolaridad de sus hijos ratificaban la contradicción que suele existir entre los principios y objetivos de la política educacional y del discurso oficial y lo que ocurre efectivamente en los establecimientos; en otros términos, el desencuentro entre el deber ser y el ser de la escuela.
- La escuela enajenada se amurallaba para protegerse de las influencias externas que ponían en peligro la conservación del orden preestablecido. Convocaba a la participación, pero la dificultaba e intentaba que se adecuara al estilo predominante de funcionamiento institucional.
- El personal de conducción y los representantes de los padres legalmente acreditados suelen condicionar la intervención de “los otros” y así dificultan los cambios que alteren las relaciones de poder en el seno de la escuela. Pero, en tanto ámbito de interacción social, también en ella se producen brechas, resquicios, que posibilitan la producción de transformaciones en la línea de lo que venimos denominando prácticas emancipadoras.
- La experiencia de Ana Inés revela que pudo ir identificando las brechas porque no cedió, no se apartó de su propósito participativo y transformador. Con inteligencia, creatividad y, sobre todo, convicción, logró una puesta de sentido distinto al predominante y, al hacerlo, abrió un espacio donde comenzó a transitar hacia otro lado, tal como definió el concepto de “brecha”, un espacio más plural, democrático y participativo.

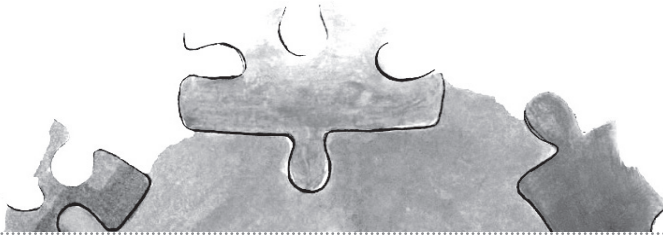
Por último, consideramos necesario destacar la existencia de situaciones de signo opuesto: equipos directivos y grupos organizados de padres que desamurallan la escuela al promover una participación real y no simbólica de las familias, de los vecinos, de las organizaciones barriales. Esto demuestra que una escuela pública que convoque no solo a la ayuda material, sino también a la propuesta de acciones colectivas, es posible.



## EXPERIENCIAS COOPERATIVAS EN LA ESCUELA

“Pedagogías cooperativas” es un concepto genérico que designa a experiencias educativas que confluyen en el propósito de que niños, adolescentes y jóvenes sean partícipes activos de sus procesos de aprendizaje. Sus fundamentos son la interacción dialógica entre docentes y estudiantes, y de estos entre sí, en el marco de la democratización del saber y del poder en el aula y en la escuela.

A continuación, presentaremos las prácticas de dos maestros integrantes de nuestro Grupo de Reflexión que tienen en común la organización de la vida cotidiana del grado en función de proyectos cooperativos.



• HUGO LICHTENZVEIG  
**Cooperativa editorial *Manzana Podrida***

La información sobre el maestro y su proyecto editorial se basa en el libro *Otra escuela posible. Cooperativa Escolar Manzana Podrida*, producido por Hugo Lichtenzeig y Marta Marucco, y publicado en 2018 por Ediciones del CCC en la Colección Prácticas Pedagógicas.

Soy Hugo Lichtenzeig, maestro de la Escuela N° 18 D.E. 6, de la Ciudad de Buenos Aires. Desarrollé entre 1988 y 2006, con los distintos grados a mi cargo, un proyecto integral de creación, edición y publicación de las producciones escritas de los alumnos. Para ello puse en práctica nuevas formas de organización de la actividad estudiantil: reemplacé los bancos alineados por la ubicación circular o en U; instalé rincones con juegos, bibliotecas, museo, jardín de invierno; implementé asambleas para resolver conflictos y democratizar la participación en la toma de decisiones sobre las tareas a realizar. De este modo, fui logrando reemplazar las relaciones autoritarias por la cooperación y la autogestión.

Los pedagogos de aula que escribieron sobre sus prácticas cotidianas fueron mis maestros, ya que me mostraron caminos para concretar nuevas maneras de vivir y aprender en la escuela. Antón Makarenko me aportó la participación de los alumnos en la creación de un nuevo orden escolar; Célestin Freinet, la utilización del método natural y de técnicas promotoras de la libre expresión; las hermanas Cossetini, su propuesta de trabajar a partir de la realidad con vistas a analizarla y transformarla, así como la construcción progresiva de la

autodisciplina; Jesualdo Sosa, la posibilidad de decidir los contenidos de estudio a partir de lo que los alumnos quisieran saber; Gianni Rodari, su *Gramática de la fantasía* (1977) y sus cuentos que alimentan la capacidad creadora de los chicos; Luis F. Iglesias me deslumbró y me guió con su concepción del conocimiento como un aspecto integral de la vida y su vinculación con la libertad, así como la relación entre el trabajo manual y el trabajo intelectual... Todos estos maestros me enseñaron propuestas pedagógico-didácticas diversas, pero coincidentes en el porqué y el para qué de la enseñanza, permitiéndome encontrar la unidad en la diversidad.

Traté con mi práctica de la enseñanza de romper con tradiciones y rutinas que no tienen significación ni para alumnos ni para maestros. Con el fin de dar valor a sus escritos, propuse elaborar y editar libros, incluido el de la historia del establecimiento escolar, de revistas temáticas y de historietas, de periódicos, de álbumes de figuritas, producidos en todos sus aspectos por los alumnos.

Implementé iniciativas tendientes a que los chicos, acompañados y ayudados por mí, realizaran escritos individuales y colectivos que trascendieran el cuaderno de clase para ser conocidos no solo por el docente y eventualmente las familias, sino también por sus compañeros, otros maestros y alumnos, los vecinos, los amigos, las autoridades escolares. El habitual sinsentido de las tareas de estudio fue reemplazado por trabajos socialmente útiles que trascendían a sus productores.

En 1990, a dos años de comenzada la experiencia, organicé una cooperativa que tuvo como antecedente los aprendizajes realizados por los alumnos en las asambleas del grado. Elegí esta modalidad de funcionamiento porque permitía cambiar la gestión centralizada en mí por el análisis, la discusión y la toma conjunta de decisiones. De este modo, cada uno tenía la posibilidad de ser y de sentirse parte de la obra colectiva.

Fue en asamblea que se aprobó la constitución y el nombre de la cooperativa y en asamblea se discutían y resolvían las tareas individuales y colectivas que conlleva la creación de material impreso, tales como:

- Decidir el género textual que se produciría: cuento, biografía, autobiografía, periódico, álbum, historieta, revista temática.
- Analizar la estructura del tipo de texto elegido y los modos de producción y de distribución.

- Realizar el cálculo de costos, elaborar presupuestos, discutir el financiamiento.
- Organizar un espacio semanal para la escritura con formato de taller.
- Corregir (individualmente, primero; con un compañero, después) el texto personal que se incluiría en la publicación.
- Participar en la propuesta de diseño de tapas y contratapas, en su grabado en madera y en la elección por votación de las que se utilizarían.
- Imprimir la publicación elaborada; compaginar y abrochar los ejemplares.
- Programar la difusión de lo producido: exposición de los materiales en la escuela y en actos y muestras distritales; redacción de las cartas que acompañarían su envío a autoridades nacionales y de la Ciudad de Buenos Aires, a la supervisión distrital, a la dirección de la escuela; a artistas, periodistas, deportistas, amigos, ex alumnos... En las cartas, se solicitaban respuesta y donaciones.
- Recepcionar las respuestas a los envíos.
- Llevar a cabo reuniones con las familias para informarles sobre el proyecto y evaluar nuestro trabajo.

Propuse la creación de una cooperativa porque sus ejes son la valorización tanto del trabajo intelectual como del manual, el accionar colectivo y la creación de objetos significativos, ya que las producciones de los alumnos tomaban carácter público al difundirse más allá del aula. Su organización requirió que los chicos conocieran cómo funciona una cooperativa, cómo se trabaja en ella, quién gobierna ese trabajo, qué se hace con el producto... Y para ello visitamos cooperativas (estuvimos en IMPA, fábrica recuperada y gestionada por los trabajadores), recibimos en la escuela a Floreal Gorini, presidente del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos, quien explicó los principios del accionar cooperativo y colaboró con la edición de uno de los libros colectivos. También recibimos las visitas de ministros y secretarios de Educación. En 2006, concurrimos a la Casa Rosada invitados por el presidente Néstor Kirchner.

El periódico escolar *27 Locos*, producido por nuestra cooperativa editorial, registró la crónica del encuentro con el escritor José Saramago, en ocasión de su visita a Buenos Aires. Los niños periodistas autores de la nota, tras informar que habló de literatura y contó



historias, contaron: "Los chicos de distintas escuelas le hicieron preguntas sobre su carrera y su vida personal, que respondió sonriente y complacido. Se emocionó al recordar a sus abuelos analfabetos y firmó autógrafos hasta el cansancio... También fueron muy importantes las palabras de aliento a nuestro trabajo en la Cooperativa Escolar Manzana Podrida al recibir *El libro de los secretos* y *Zaraza zazaza*, que le entregó Facundo, nuestro tesorero. Nos sugirió escribir la historia de nuestra cooperativa. Todo esto fue registrado por los diarios *La Nación*, *Página 12* y *Clarín* del 26 de octubre de 2005". La fotografía que acompañaba a la nota llevaba por epígrafe: "Saramago dialogando con los chicos y chicas. En sus manos, los libros que le habíamos entregado. Facundo Portnoy, tesorero de la cooperativa, abajo a la derecha, lo escucha con atención".

En 1996, instalamos computadoras en el aula, donadas por amigos y vecinos de la escuela. Esto sirvió para que se autocorrigieran y para que muchos comenzaran a animarse a escribir o a mejorar sus producciones al no tener que preocuparse por la letra y por la ortografía, ya que las computadoras facilitaban la corrección, la ampliación, el retoque y la edición de los trabajos. También mejoró la relación de los chicos con la sintaxis, que dejó de ser un tema específico y aislado de estudio para favorecer la comprensión y la producción de textos. Los padres tomaron diferentes posiciones, algunos no estaban de acuerdo con esta modalidad de trabajo, otros sí; pero sin la aceptación de la mayoría no hubiese sido posible sostener la experiencia durante tantos años.

Recuerdo que desde niño me molestaban ciertas costumbres y rutinas aún vigentes en las escuelas: las formaciones en el patio a la entrada y a la salida, motivo de conflictos y peleas entre niños y adultos, y entre adultos entre sí. Las relaciones maestrocéntricas en el aula en las que todo pasa desde y a través del adulto; relaciones que hacen perder el sentido de educar y obligan al docente a estar todo el tiempo solucionando problemas, o a veces creándolos. Y en medio de todo esto "... al gran bonete se le perdía un firulete y decían que lo tiene el maestro... Meterete...". La organización asamblearia y cooperativa del aula modificó este sonsonete convirtiéndolo en "y ahora sí... al gran bonete se le ha perdido un firulete y dicen que lo tiene el GRUPO... Meterete...".

Mi intervención tenía como finalidad principal estimular el deseo de escribir. Para ello, ideé distintas actividades: el "libro del aula", un

enorme registro de actas, en el que escribían y dibujaban a voluntad; el “cuaderno de la libre expresión”, un cuaderno común personal para escribir, dibujar, anotar ideas y todo aquello que se les ocurriera dentro o fuera de la escuela, en cualquier momento, sin restricciones. Solo yo podía leerlo, pero sin corregirlo ni evaluarlo, salvo que el autor autorizara su conocimiento por el grupo; el “diario mural”, colocado en el pasillo, para que quien quisiera pudiese enterarse de las novedades del grado... Estas actividades tuvieron resultados inesperados, como que entre los chicos y las chicas se corrigieran y mejoraran el texto original sin que hubiera enojos ni peleas.

Un momento fundante fue la elaboración, en 1988, con los alumnetos de 2º grado, de nuestra primera publicación colectiva a la que titulamos *El libro fantástico*. A partir de entonces, escribir para publicar y trascender el cuaderno o la carpeta fue evolucionando, creciendo... En 1990, recibí en 4º grado a los creadores de *El libro fantástico* dos años atrás, que me pidieron hacer otro libro; entonces, comenzamos a sistematizar las asambleas como forma de organización.

Como señalé en *Otra escuela posible*, concibo a la asamblea como un medio para generar la cooperación en el aula y contribuir a la puesta en práctica de una democracia directa. La experiencia demostró la validez de mi presunción ya que la institucionalización de las asambleas generó el nacimiento de la *Cooperativa escolar Manzana Podrida*. “¿Por qué elegimos esta modalidad de funcionamiento? Porque reemplazaba la gestión centralizada en el maestro por el análisis, la discusión y la toma conjunta de decisiones, ya que daba a cada uno la posibilidad de ser ‘parte’ de la obra colectiva” (Lichtenzveig y Marucco, 2018: 62).

Esta aventura que estoy evocando a treinta años de iniciarme como maestro necesita de la palabra y las vivencias de mis alumnas y alumnos, creadores de la cooperativa y de la vida escolar; por ello, usando las nuevas tecnologías, les pedí en la actualidad que escribieran sus recuerdos de los trabajos y los días compartidos.

Vanesa Wechselblatt respondió: “El proyecto de escribir los libros, *El libro fantástico* y otros que hicimos –los tengo todos guardados–, fue súper debatido y se votaba qué dibujo quedaba, qué título iría, cuál sería la tapa y la contratapa, qué textos irían. Me acuerdo que yo había escrito una rima y anécdotas de hechos que pasaban durante la semana. ¡Todo se decidía en conjunto! Nos dividíamos las tareas y

todos participábamos de una u otra manera. ¡Muy lindo proyecto y muy lindos recuerdos!”.

Lucina Freidemberg contó: “En mi caso, la imagen que tengo muy clara es que en el momento de las asambleas el espacio se transformaba, pasaba del esquema cotidiano (aunque no tan cotidiano, porque a diferencia de otras clases, nos sentábamos mezclados varones y mujeres, lo que era llevado con placer y en paz) a un gran círculo en el que absolutamente todos podíamos vernos las caras. A partir de ese momento ya no había ‘lindos’, ‘intelectuales’ o ese tipo de jerarquizaciones en el grado, todos teníamos derecho a hablar y a ser escuchados. Era algo muy lindo, en donde todos estábamos concentrados en un punto que nos unía y nos llamaba al trabajo colectivo, generalmente con base en algo creativo o en la resolución de un problema de la clase... Después se venía lo mejor; había que votar y fundamentar el porqué del voto, y como corresponde, ganaba la mayoría, pero de alguna forma siempre se consideraba, se le daba algún lugar, a la propuesta que no era la seleccionada por el mayor número”.

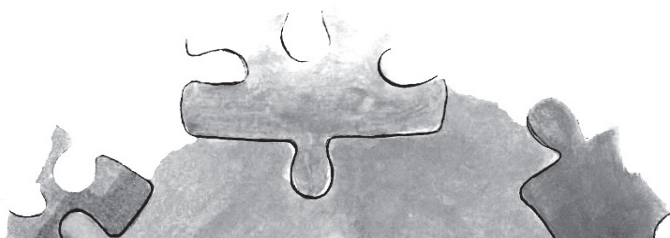
Esteban Ackerman señaló: “Recuerdo las asambleas que se hicieron para decidir el nombre de ‘Manzana Podrida’, las revistas, los debates por las tapas... todos temas de gran actualidad, ¿no?”.

Julia Cabreas relató: “Todos hacíamos propuestas, las debatíamos y luego votábamos. Y las decisiones que tomábamos se sostenían y se concretaban. No era un ‘como si’, era una forma de hacer cosas y aprender en conjunto, participativamente y muy motivados... Todos dibujábamos, todos escribíamos, todos votábamos... Era muy democrático. Por ejemplo, a mí no me gustaba el nombre de la cooperativa y me tuve que aguantar, porque lo había elegido la mayoría... En todas las clases, Hugo tiraba un disparador y producíamos... Te daba toda la libertad para hacerlo... Todos se enganchaban, pero en distintos niveles, escribiendo cuentos, chistes, historias de amor; lo que hacíamos en el fin de semana, lo que deseábamos... Generaba el placer por la escritura, placer que hoy conservo y que no es fácil lograr en los alumnos... A diferencia de otros grupos, tuvimos la suerte de tenerlo como maestro en 2º, 4º y 7º grados, y crecimos junto con la cooperativa. Estábamos tan enganchados que yo escribía historias mientras caminaba a mi casa, o nos juntábamos con una compañera y creábamos un diario. Hugo te enseñaba que tenía sentido aprender...”.

Athos García Argüelles describió: “Mi recuerdo del grado es una asamblea permanente, sentados en ronda, mirándonos las caras unos a otros mientras hacíamos nuestras labores escolares... Siempre trabajar... Trabajar y pensar, porque no me acuerdo muchos contenidos de 4º y 7º, pero sí me acuerdo que pensamos, debatimos y crecimos... Un espacio donde podíamos decir lo que pensábamos y plantear dudas y hasta cuestionar al maestro sin tapujos... ¡Ah y aprender a vivir en sociedad, a resolver los problemas que planteaba el pasar horas todos juntos! Siempre manos a la obra, materializar el aprendizaje, darle vida... Nos daban ganas de aprender, ganas de crear, de pensar, de hacer. Momentos mágicos fueron... son, están ahí”.

Lourdes Voget, varios años después de haber sido mi alumna, vio por casualidad una foto etiquetada por un profesor de la Escuela Normal Superior Mariano Acosta y me escribió: “Lo más probable es que no me recuerde. Fui alumna suya en 4º y todavía recuerdo con mucho cariño aquella vez que plantamos árboles en la misma manzana de la escuela o cuando escribimos *El libro de las estrellas*. Cosas que tal vez en ese momento, con mis 10 años, las vi como un juego o una ‘actividad más’. Y hoy, muchos años después, me doy cuenta de que fueron dos cosas que marcaron mi paso por la escuela primaria y de las que también disfruté muchísimo. La del libro, por sobre todo; escribir los cuentos, hacer las tapas con papel reciclado, teñirlo y finalmente ver mi cuento impreso junto al del resto de mis compañeros... No importa si usted no me recuerda. Lo importante es decirle que lo que nos transmitió como profesor (y también como persona) fue maravilloso. Y espero que los chicos que están hoy en la escuela puedan disfrutar también de esas cosas que yo pude vivir”.

La Cooperativa Escolar Manzana Podrida creció durante veinte años gracias a su forma de organización democrática, donde las alumnas y alumnos asociados fueron actores en todas las decisiones, lo que nos permitió crear distintos tipos de textos y de objetos, en los cuales lo manual y lo intelectual se fundían en la creación. Recuerdo palabras de Oscar Greiser: “Vos hacés algo que en general la escuela no hace y es elaborar un producto, y allí está el meollo del éxito de la cooperativa y de las asambleas”.



• PAULA MURIEL MARTÍNEZ  
**Treinta años de escuela pública**

Soy Paula Muriel Martínez, en el momento de iniciar este relato de mis vínculos con la escuela pública tengo 35 años y los últimos treinta los pasé en ella cumpliendo diferentes roles, pasando por sus distintos niveles, transitando diversas orientaciones. Todos y cada uno de los momentos transcurridos en la escuela me convirtieron en la maestra que soy y que continuaré siendo. Sin embargo, no fue ese mi futuro soñado. En mi niñez, mi actividad preferida no era jugar a la maestra con una pizarra y muñecos sentados a quienes les enseñaba desde mi imaginario. Finalizado el secundario no me inscribí en un profesorado. Fui maestra por casualidad, pero la escuela estuvo siempre allí, como escenario natural de todo lo que hice, presente en mi inconsciente de un modo imperceptible hasta el día de hoy en que me siento a pensar en ello.

Desde muy pequeña (desde los 3 años, para ser exacta) tengo claro registro de la presencia del teatro en mi vida. Actué en innumerables obras en el circuito off off off... convencida de que mi vida transcurriría en un escenario, más o menos pulgoso, pero eso no me importaba. Y a eso me dediqué por muchos años. También desde chica empecé a trabajar: fui data entry, camarera, cajera de un bar, cuidadora en una pileta de natación de una provincia cuyana a cambio de casa y comida y por el derecho a actuar durante la noche en el salón comedor de un hotel sindical; limpié pisos y cocinas de un restaurante; cuidé niños y niñas; trabajé en una feria artesanal de la CABA; lo hice durante un día en una peluquería coreana de la que

me echaron por no querer teñirme o plancharme mi largo pelo; fui boletera y acomodadora en un teatro barrial de 350 localidades para poder solventar los gastos de los talleres de teatro que realizaba allí mismo; ayudé en la imprenta de un tío entregando pedidos; trabajé en una distribuidora de tarjetas telefónicas contando dinero en un patio con una minifalda como uniforme y un perro que me miraba fijo durante toda la jornada laboral, cuidando que no me moviera del metro cuadrado asignado para la tarea y un jefe que no cesaba de hacer chistes sobre el largo de mis piernas y lo profundo de mi escote; fui secretaria en una fundación de salud mental; trabajé en un locutorio al que ningún domingo entró nadie; fui actriz en espectáculos infantiles y de adultos; conformé con otros mi propia cooperativa teatral; fui bibliotecaria y soy maestra. Recorrí un largo camino descripto desordenadamente porque no importa el orden en el que acontecieron los hechos, importa haber sido una actriz que soñó ser actriz y devino en maestra sin siquiera imaginarlo.

Cuando terminé el secundario me anoté en la Escuela Metropolitana de Arte Dramático (EMAD), ex Conservatorio Municipal, pero no pasé la última instancia del examen de ingreso. Durante ese año trabajé muchísimo e hice unos cuantos cursos, fue el único en el que estuve fuera de una escuela pública. Me había inscripto en la Universidad de Buenos Aires para estudiar Ciencias Políticas, pero no pude ni comenzar el CBC porque mis ingresos no me permitían tomar dos colectivos diarios para cursar. Al año siguiente, repetí el impulso y me volví a inscribir en la EMAD. Ingresé interpretando un monólogo escrito a cuatro manos con un compañero en el que hacía de borracha. Me salía bien. Un profesor me confesó que les sorprendió que me animara a desempeñar ese papel. Tenía 19 años, no había nada a lo que no me atreviera.

Así volví, luego de un año, a un establecimiento educativo público. Cursé trabajando muchas horas a contraturno. Me recibí con el mejor promedio y con lo que fue mi última actuación en un escenario, interpretando la obra de Federico García Lorca: *El público*. Durante el mes de noviembre del año de egreso, mi casa se incendió por un desperfecto eléctrico. Mi trabajo en la cooperativa teatral donde, además de actuar, cosía el vestuario, fabricaba escenografía, salía a vender funciones y era la delegada que firmaba y se responsabilizaba por los contratos junto con un compañero, no me daba el dinero suficiente para reconstruir una casa incendiada.

Una amiga de mi suegra me dijo como al pasar: "Con el título de la EMAD más el de algún otro profesorado podés trabajar como profe de Teatro en escuelas públicas". Y no dudé. Me inscribí en el que requería la menor cantidad de años de cursada: el Profesorado de Educación Primaria, que me ofrecía trabajar pronto y con salario fijo, un objetivo muy claro ypreciado para alguien que había laburado desde los 15 años a los ponchazos y en condiciones habitualmente muy precarias. Me inscribí en la Escuela Normal Superior N° 2, y comencé a estudiar:

Bastaron pocos encuentros del Taller 2 (nuestro primer acercamiento a las aulas en el período de formación docente, en carácter de observadores) para comprender que, en adelante, solo actuaría en alguna fecha patria acompañando a mis alumnos. Me enamoré de la profesión docente, descubrí un mundo nuevo. Reviví recuerdos infantiles de lo más hermosos. Entendí por qué siempre estuve dentro de una escuela. En dos años y medio me recibí, pero comencé un poco antes a trabajar como maestra, también por casualidad. Era auxiliar docente en una escuela privada muy piripipí, y una maestra renunció porque su grado era muy difícil. Ninguna docente de la institución quiso tomarlo y me lo ofrecieron. Acepté. Fue difícil y, al mismo tiempo, hermoso.

Cuando me recibí, comencé mi camino infinito de suplente en muchas escuelas del Distrito 8 de la CABA. Una semana aquí, dos allá... Fui suplente en casi todos los grados de una misma escuela a lo largo de un año; fui suplente por tres días, por un mes; fui la clásica anécdota de quien cesa un 18 de diciembre; fui esa suplente que tuvo que trabajar en colonia de verano para tener unos pesos que dieran de morfar en el largo enero y el corto febrero.

Al tercer año de ejercicio dentro de la escuela pública, tomé una suplencia en un 7° grado de una escuela a la que todos y todas recomendaban no ir: "Mirá que los pibes son tremendos", "las familias... ¡olvídate!", "van armados, eh". Y demases. Cuando hay que trabajar no quedan muchas opciones. Y, sin embargo, fue, quizás, ese año en el que, de hecho, "me recibí de maestra". Allí conocí a colegas con quienes ideológicamente comparto poco, pero que me enseñaron la potencia de un abrazo a tiempo, el respeto por las historias familiares, la escucha atenta a los y las pibas. También conocí colegas que no deberían jamás haber pisado un aula ni tener contacto con niñeces.

Y también conocí a un grupo de pibes que sí, eran tremendos, que sí, iban armados con alguna navaja; conocí familias que no podían acercarse a la escuela; conocí historias de padres que estaban privados de la libertad por encontrarse en conflicto con la ley penal; conocí madres que estaban muy solas y eran espantosamente explotadas en talleres clandestinos de costura; conocí pibes que, cuando salían de la escuela, solo “hacían esquina”. Conocí también pibas que no tenían voz. Conocí a un chico que estando en 6° se declaraba analfabeto, “como mi mamá”, decía... un niño, que llegó a 6° con sobriedad por haber repetido más de una vez, creyendo que no sabía leer ni escribir. Por supuesto que no era así, más allá de que lo hacía con mucha dificultad. El problema era que los años anteriores no le habían alcanzado para sentirse seguro de su capacidad para comunicarse por escrito. No le alcanzaron todos los años previos de primaria para utilizar la escritura en su vida cotidiana. Pero todo ello comenzó a caer en el olvido cuando el trabajo diario implicó escribir sobre cuestiones que a él le importaban seriamente.

No voy a negar la desesperación y la angustia del primer encuentro con chicos y chicas que rompían las lógicas “del alumno” para el que me habían formado. Pero no tardó en aparecer en mí la voz de uno de mis maestros, Hugo Lichtenzweig, quien me hizo comprender que los cuadernos de clase son una fantochada y que una cooperativa tiene la potencia de poner a trabajar a todos por el bien común. Yo ya lo había hecho en una cooperativa; ya conocía el valor de lo colectivo. Y ese mismo año, el segundo en el que tuve un grado a cargo durante todo un ciclo lectivo, conformé junto a esos pibes la primera de muchas cooperativas que acompañaron mi tarea docente hasta el día de hoy.

Seguramente allí encuentro muchos de los cimientos que me acompañan en mi hacer docente. Algo importante que aprendí, de la mano de compañeras muy valiosas, fue tener como único centro de la tarea y de la vida escolar a los pibes. Nada más. El centro, los pibes: sus voces, sus intereses, sus historias, sus dolores, sus silencios, sus cuerpos rígidos, sus actuares violentos, sus ternuras infinitas, sus creencias, sus preguntas, sus biografías escolares, sus desafíos. Y esos pibes con sus familias...

Aprendí algo que no me habían enseñado en el profesorado: aprendí que las entrevistas con las familias son más para escuchar



que para ser escuchado. Que reunirse con una mamá, o con la abuela que se hace cargo de todo el piberío de la familia, o con un tío que es papá en otro grado, pero tiene cinco minutitos para hablar de su sobrino o sobrina son momentos muy valiosos para poder construir algo de la vida de esos chicos y acompañar mejor y más amorosamente sus trayectorias escolares. Y aprendí que esas entrevistas son de escucha y de acción. Que si una mamá habla de una necesidad, la escuela debe hacerse cargo de lo que escucha y moverse como agente del Estado para garantizar derechos, a todos y todas.

Me quedé cinco años como maestra de 6° y 7°, a pesar de ser suplente y tener la oportunidad de titularizar en otro establecimiento, ¡con lo que implica llegar a esa meta! Esa escuela fue mi mejor profesorado junto con el acompañamiento y la formación que me dio el Grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente, al que ingresé en 2014. Allí, cada dos semanas, tuve la oportunidad de reunirme con compañeros con vasta experiencia y formación a pensar problemas concretos del quehacer docente. Allí conocí autores que jamás había leído en mi formación inicial.

En esa escuela también comencé a comprender el valor de la idea de comunidad educativa. Allí me rodeé de niños con quienes trabajar, de adultos con quienes pensar y de familias con quienes compartir innumerables y valiosas charlas que, también, me formaron. Advertí que para muchas familias su único contacto con el Estado es la escuela, y que es en ella donde deben encontrar respuestas. Descubrí cuántas familias no sabían leer ni escribir, lo que me sorprendió desde mi lugar de ciudadina, clasemediera, pero que anhelaban ese espacio para sus hijos como un hecho profundamente valioso. También conocí la violencia más rancia: la individual e intrafamiliar y la del Estado. Conocí pibes que eran perseguidos por la policía y pibas que eran abandonadas por ella cuando desaparecían y no salían a buscarlas. Conocí las dificultades que implica ser mujer, pobre y migrante. Conocí festividades y comidas bolivianas, peruanas y paraguayas que me ayudaron a recuperar los kilos perdidos en el trajín diario. Conocí abuelas en pollera y trenzas más compadritas que cualquier guapo de los años treinta. Trabajando en esa escuela también falleció mi hija, y fueron mis compañeras y las mamás de mis alumnos las que estuvieron en el cementerio acompañando el dolor y la despedida. Allí conocí un nivel muy profundo de la temura que no deja de conmoverme cuando lo evoco.

Y en este repaso de cómo me convertí en maestra, viene a mi recuerdo mi propia escuela primaria y algunos de los docentes con quienes compartí mis días infantiles. Recuerdo con claridad la biblioteca del aula de 3° de la que podíamos llevarnos libros a casa una vez a la semana, como quien se lleva un tesoro. Recuerdo a todos los maestros serios y tristes, parados delante de la comunidad contándonos que estaban en huelga y que a veces era necesario parar para luchar por los derechos. Recuerdo mucho a mi maestro de 7° que se dormía en el aula porque tenía que trabajar tres turnos para lograr un sueldo digno. Por supuesto, esto lo entendí de grande, ni siquiera sabía que trabajaba tanto; fue mi mamá quien me lo contó una vez que rememorábamos mi escolaridad primaria. De niña, verlo dormido en su escritorio, mientras los alumnos hacíamos lío, me parecía gracioso. Recuerdo con alegría el día en el que el club del barrio salió campeón y toda la escuela (no solo quienes éramos hinchas) dimos la vuelta olímpica en el enorme patio, haciendo del festejar un modo de habitarla. Me acuerdo las kermeses que se organizaban los fines de semana en las que muchas veces cantó Ignacio Copani y donde la comunidad se reunía, convirtiendo a la alegría en una bandera. Todos esos recuerdos también forjaron mi ser docente.

Y con tristeza recuerdo mi paso por el secundario ante la ausencia de amorosidad, empatía y cuidado, y de la soledad en la que nos dejaba a los adolescentes. Recuerdo cuando citaron a mi mamá (como si solo ella fuese responsable de mis malos actos, obviando que mi sistema familiar incluía a un papá) para retarla porque yo había participado de una riña callejera. Recuerdo cuando un novio de entonces, me estaba golpeando a la vuelta de la escuela, y pese a que varios adultos de la institución lo vieron, ninguno intervino. Recuerdo que mi mamá nunca se enteró de que por ese evento no la citaron. Recuerdo cuando un preceptor me encerró en un aula y me quiso manosear, y lo detuve amenazándolo: "Si me tocás, te golpeo las pelotas". Nadie quiso ver lo que estaba ocurriendo, pese a que muchas chicas lo habían denunciado. Recuerdo, también, a un profesor mayor pidiéndome que pasara a escribir en el pizarrón y diciéndome: "Un poco más alto, Martínez", porque así se me levantaba suficientemente el guardapolvo.

Pero también recuerdo mis primeras participaciones en acciones colectivas: la toma de la escuela por falta de estufas; la organización de un centro de estudiantes; robar un micrófono para hablar en el izamiento de la bandera un 24 de marzo cuando aún no estaba establecida su

conmemoración y no se hablaba de la dictadura en la escuela; los festivales por el Día de la Primavera que organizamos como estudiantes con el apoyo de tres profesores que nos acompañaban siempre y a quienes pude descubrir despotricando contra la lógica de esa institución. Recuerdo con tristeza a quienes abandonaron la escuela sin que nadie hiciera nada para que volvieran. Recuerdo sentirme sola. Y en ese recuerdo también me construyo. Desde esos recuerdos también soy hoy la maestra que elijo ser:

No es estático. No es permanente. No es la formación inicial y punto. Casi no tengo memoria de lo que aconteció en mi formación docente, aunque probablemente haya hecho lo suyo. Puedo recuperar ideas, lecturas, experiencias de esos primeros pasos, compañeros y compañeras, pero mi formación se la debo por sobre todo al hacer y al pensar sobre lo hecho. A pensarlo con otros, con mis compañeros de escuela, con compañeros de la Asamblea del Distrito 8, con mis compañeros del Grupo de Reflexión. Ojalá tuviéramos las y los maestros tiempos y espacios para reunirnos con nuestros colegas de escuela a pensar nuestras prácticas. Ojalá tuviéramos tiempos y espacios para sentarnos a escribir y tener lectores expertos que nos den devoluciones para volver a las aulas siendo cada vez más maestros. Para que nuestras aulas estén repletas de escuchas atentas; para que nuestras comunidades educativas tengan la alegría, la empatía y la solidaridad como bandera; para que no haya soledad en las aulas; para que aprender y enseñar sean un derecho y no un hecho de la causalidad vinculada al sector social en el que nacemos. No es utopía, no es solo un sueño, ni siquiera es un bonito enunciado, es un fuerte, apremiante y justo deseo pedagógico.

## Cooperativa radial escolar

---

A continuación, presentamos las experiencias de cooperativismo escolar que Paula Muriel Martínez viene desarrollando desde 2013 en escuelas primarias públicas de la CABA en las que trabaja.

Las cooperativas El Recreo de los Invisibles y Lunas Rojas producen –porque así lo decidieron los niños de 6° y 7° en asamblea–

programas radiales que se transmiten grabados vía Internet. Esta propuesta integra las áreas de Prácticas del Lenguaje, Formación Ética y Ciudadana y Ciencias Sociales, y se encuadra en el proyecto institucional que tiene como objetivos acercar a las familias a la escuela y fortalecer la práctica de la lengua.

El propósito consiste en generar prácticas escolares que trasciendan las carpetas diarias, la mirada de los maestros y las maestras, la mera resolución de "actividades". Buscamos que los alumnos se apropien tanto del espacio como de las palabras, pero a lo que principalmente aspiramos es a que sean los protagonistas de su aprendizaje. Que decidan de qué quieren hablar, para quién y cómo. Que pasen por la experiencia cotidiana de tener que discutir con pares, docentes e, incluso, con la propia institución escolar, para que el producto final sea realmente nuestro, reflejo de nuestros deseos, preocupaciones, alegrías e inquietudes. Y digo nuestro y no suyo, porque las maestras formamos parte de la cooperativa como asociadas, no tenemos ningún lugar privilegiado ni roles diferenciales. En la cooperativa, todos jugamos con las mismas reglas: proponer, discutir, decidir, hacer y, fundamentalmente, compartir y ser parte.

### **Cuando todos y todas tenemos algo que decir**

Que los niños deben ser protagonistas de sus aprendizajes no es un saber que me vino dado con mi título. Gran parte lo construí a partir de esta experiencia. Puedo pecar de soberbia al iniciar un texto para hablar de los niños y las niñas con quien comparto mi tarea refiriéndome a mi propia experiencia. Pero ya lo afirma el dicho: "El burro adelante...". Y es que en esta experiencia fue la maestra, o sea, quien escribe, la más burra. Los niños y las niñas fueron quienes más enseñaron.

Comenzó en febrero de 2013, el mismo día en que empezaron las clases y nos conocimos con el grupo que luego se transformaría en la Cooperativa Radial El Recreo de los Invisibles. Comenzó al encontrarme con ese grupo de catorce varones y casi no poder hallar al de tan solo siete mujeres, que se ocultaban en el fondo del salón. Ocultaban sus cuerpos y sus voces. Niños y niñas de voces silenciadas que solo las ponían en alto para agredirse. ¡Bienvenido, ciclo lectivo!

Al otro día (creo que fue entonces), sentados en ronda, les pregunté si sabían qué era una cooperativa. Primero nadie hablaba, luego algunos se fueron animando a decir lo que pensaban. Entre todos (aunque las voces eran las de unos pocos) fuimos armando una primera idea. Les pregunté también por qué creían que estábamos sentados en esa posición. Tras algunas expresiones de desconcierto, uno se atrevió a arriesgar que parecía que así nos veíamos mejor. Ese mismo día, le pusimos nombre a esa disposición del aula: la llamamos asamblea. Con el tiempo, no solo tuvo nombre, sino que adquirió normas de desarrollo, que hasta tuvieron su propio cartel colgado para no olvidarlas.

Les propuse que averiguaran en casa qué era una cooperativa, que se fijaran si en el barrio había alguna, si sus papás u otros familiares participaban en ella... Al día siguiente llegaron unas pocas respuestas. Ante esto se armó una nueva asamblea, pues "la seño" tenía una propuesta y era que conformáramos nuestra propia cooperativa radial. Estoy casi convencida de que se creó por unanimidad solo porque no sabían cómo explicar su oposición a mi iniciativa. Pienso que la vivenciaron como un mandato, ya que muchos no confiaban en lo que aprobaban hacer. Por suerte, y por trabajo colectivo, este aparente obedecer ciego se erradicó por completo del aula. Y a la cooperativa no le quedó ni un mínimo resabio de ello.

Con el voto positivo a favor de su conformación, se dio nuestra primera discusión: cómo hacerla, qué producir, dónde conseguir dinero... A todo respondía: "No tengo idea, díganmelo ustedes". Durante los días posteriores, se sucedieron varias asambleas para decidir el formato del programa tomando como referencia las radios que escuchábamos, pensar cómo hacer para que todos participaran, y algo trascendental: elegir el nombre.

En ese momento, se instaló la cooperativa. El momento de decidir el nombre fue fundante, aparecieron voces que, hasta el momento, no se habían oído. Nos hicimos preguntas cruciales, casi filosóficas, del tipo: "¿Quiénes somos?". Discutimos sobre la importancia de la originalidad de nuestro nombre, porque eso nos definía, y discutimos fuertemente cuestiones ligadas al género, hasta que las niñas se impusieron exigiendo sentirse identificadas con la denominación. De entre muchos, se aprobó por votación "El Recreo de los Invisibles". "El recreo", porque es lo que más les gusta de la escuela; "de los invisibles", porque

“en la radio no te ven” (aunque en mi corazón psicoanalizado siempre quedará la duda de si no intervino la necesidad de tomarse un recreo de que nadie los mire, de que nadie los escuche, y ponerse a la luz, ya que eso acabó por ocurrir).

¡Listo, a trabajar! El modo operativo se mantiene aún hoy: los participantes se distribuyen en las secciones –deportes, actualidad de la escuela, actualidad del barrio, publicidad, cuentos y radioteatro, chistes, homenajes y música, nuestra última incorporación–, discuten sobre qué hablar en cada sección y se ponen a escribir. Luego, con el libreto armado, se graba, lo editamos, lo subimos a la página y a esperar los mensajes de los oyentes. Así funciona nuestro programa.

Desde que empezó hasta ahora, la cooperativa dio diversos e inesperados resultados. Entre ellos, las niñas, que cuando yo las conocí no hablaban, están completamente incorporadas al grupo, discuten a la par, organizan las secciones y hasta juegan al fútbol en los recreos con los varones, que “jugamos un cachito más despacio para no lastimarlas, profe” (dijo Ezequiel durante este mes de marzo).

También pudimos definir nuestro barrio como el espacio que nos identifica, con independencia de lo marcado jurisdiccionalmente: nuestro barrio es un poquito de Parque Chacabuco, una porción de Pompeya, es la Villa 1-11-14, es un tramo del Barrio Rivadavia 1 y 2 y del Barrio Illia; ese es nuestro barrio. Y advertimos que mientras los medios dicen cosas horribles de él, nosotros descubrimos lo que hace que nos guste vivir ahí: la solidaridad entre vecinos, las organizaciones que dan una mano, el parque donde jugamos y donde nacen los primeros amores.

Entre los resultados que produjo esta experiencia, se encuentra que un niño sumamente callado, hosco y agresivo pidió contar la historia de amor que vive con su novia, le mandó un mensaje por medio del programa y cantó un fragmento de la canción que le dedicó el primer día que se besaron. Entre los resultados, una niña que vive en una situación de importante vulnerabilidad social y en un notable abandono descubrió que la escuchaban porque nos mandaron un mail para invitarnos al Centro Cultural de la Cooperación, y “saber que nos oyen nos hace sentirnos importantes”, dijo.

Entre los resultados, una niña sumamente tímida confesó, delante de todos sus compañeros, compañeras y docente, que cuando llegó la propuesta de hacer una cooperativa ella pensó que iba a ser una

porquería y no se atrevió a decirlo, pero que ahora se animaba a hablar porque estaba feliz por lo que ocurría con el programa. Entre los resultados, también, un niño que en uno de los primeros programas calificó al micrófono de “maldito” por la vergüenza que le daba hablar; dos programas después pidió ser el locutor y reemplazar a un compañero que había cambiado de escuela. Y entre los resultados, otro niño que empezó 6° creyendo que era analfabeto y ahora escribe en todas las secciones y es corresponsal casi oficial de los sucesos del barrio.

Finalmente, entre los resultados se destaca uno importantísimo: para financiar una salida a Parque Roca a fin de 2013, de la que participarían 5°, 6° y 7°, los chicos y chicas de los dos últimos grados plantearon hacer una asamblea con representantes de los tres grados para discutir cómo recaudar fondos. Pero para que 5° participara, 6° y 7° tuvieron que enseñarles cómo funciona la asamblea, y no solo lo aprendieron, sino que propusieron hacer una rifa organizada por los tres grados. Al comenzar este año, los niños y niñas que en 2013 estaban en 5° pidieron conformar su propia cooperativa.

Este es uno de los logros más inesperados: la multiplicación de la experiencia por acción de los propios pibes. Los que habían sido representantes explicaron cómo se hacía una asamblea y se hizo no más, y en ella decidieron hacer un programa de TV a transmitir por Internet, pero luego, como no consiguieron los materiales, lo mutaron en un programa de radio. Así nació la Cooperativa Escolar Radial Lunas Rojas. El camino para llegar al nombre tiene una raíz muy similar a la de El Recreo de los Invisibles. Se propusieron muchos, pero la propia discusión viró a conversar sobre quiénes somos, qué queremos, qué soñamos...

“Cuando sale la luna roja todo el mundo se levanta a la madrugada para verla”, dijo uno. “Es algo que no pasa casi nunca, pero cuando pasa, nadie se lo quiere perder”, agregó otro. “Y así va a ser nuestro programa”, selló un tercero.

Y nuevamente, a trabajar. La forma de ambos programas es muy similar: este también está dividido en lo que llaman “segmentos” (chistes, que es el predilecto; juegos, donde los oyentes deben responder consignas entre un programa y otro, vía mail; cosas que nos gustan, cosas que no nos gustan; historias y cuestiones de la escuela). Para concretar cada programa, se reparten los segmentos, se deciden los temas a tratar y, manos a la obra, ¡a escribir! Se arma el guion y se graba. Luego se edita y se sube a la página del grado.

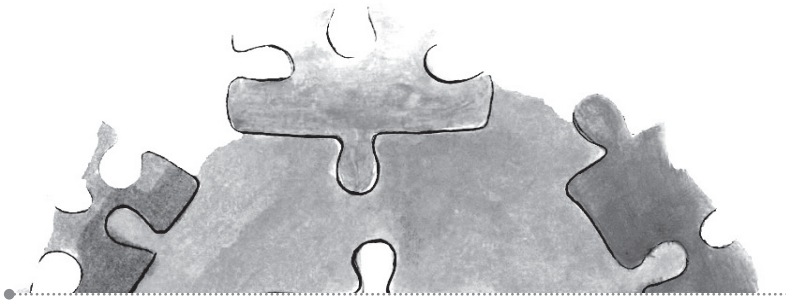
Aquí también empezamos a recoger resultados: en el primer programa se discutió seriamente sobre las cosas que no nos gustan, y se acordó hablar de la violencia contra los menores. Trataron el tema con profunda responsabilidad: discutieron sobre qué es la violencia, presentaron ejemplos concretos y hasta elaboraron un listado de consejos para los niños que estén sufriendo situaciones de ese tipo.

También surgieron escrituras espontáneas: chicos y chicas aparecían con hojas de chistes encontrados o inventados, con poemas o historias producidos por ellos, pidiéndome que los leyera para ver si estaban como para salir en el programa... Y de lo que va ocurriendo, lo que más me sorprende es la importancia que le asignan a este espacio: "Si nos mandás tarea, no grabamos el programa", dijo un alumno enojado porque llevaban deberes para hacer en casa. "Sos tarado, la radio es de nosotros, no de la seño", le contestó enojadísima una de las chicas. "No, es cierto. Si nos mandás tarea... bah, mandanos", acabó resignado el primero.

La cooperativa, para ambos grados, es un momento de recreo, un día especial: se espera con la misma alegría la producción, la grabación y la mañana en que desayunamos alrededor de los parlantitos para escuchar el programa terminado. Se trabaja con total responsabilidad y compromiso. Son dueños de ese espacio. A veces resulta muy difícil porque no se encuentra de qué hablar y cómo hacerlo, o porque ese día faltó el que tenía una historia que contar, o porque alguno tiene menos ganas de trabajar, o están peleados, o todo lo que puede pasarnos a quienes trabajamos con otros. Ese es el mejor de los resultados. En la cooperativa los problemas son reales, las discusiones son por trabajo, por posturas, por creencias... y los acuerdos cuestan. Pero lo que siempre está es el "esto es de nosotros, no de la seño".

En las cooperativas, todos ponemos el cuerpo, todos ponemos nuestras voces, todos podemos enojarnos y pedir la palabra. Todos escribimos, todos corregimos, todos buscamos información y la producimos. En las cooperativas hay días en que no sale nada, días más difíciles. Pero en ellos, siempre aparece un otro o una otra que tiene algo para decir... Y listo, agarra la lapicera o la compu, y lo dice. En las cooperativas todos sabemos algo y todos tenemos algo que aprender: "¿Sabés en qué se parece IMPA a nosotros?", preguntó uno de los chicos de 7° cuando volvimos de una visita a la fábrica recuperada: "En que ni ellos ni nosotros tenemos patrón", respondió. ¡Misión cumplida!





## EDUCACIÓN MEDIA

*Los educadores en una sociedad democrática tienen la obligación de ayudar a los jóvenes a conocer diversas ideas y a expresar las suyas. Muchas escuelas eluden esta obligación, reduciendo el abanico de conocimientos a lo que podríamos llamar el conocimiento “oficial” o de posición alta que la cultura dominante produce y apoya. Lo más perturbador es que demasiadas escuelas han enseñado ese conocimiento como si fuera la “verdad” surgida de alguna fuente inmutable e infalible.*

*Escuelas democráticas  
Apple y Bean*



• WALTER RAGO

## **Una experiencia de “alfabetización científica” en una escuela pública**

El profesor Rago demostró con su experiencia de enseñanza de la Física y de la Química, desarrollada durante quince años en una escuela secundaria de la CABA, que es posible revertir el crónico rechazo hacia estas asignaturas y transformarlas en una interesada y rigurosa indagación de la realidad cotidiana.

Entre 1992 y 2007 fui profesor de Química y Física en 4º año de la Escuela Media N° 1 D.E. 14 Federico García Lorca. Por la extensión en el tiempo y por lo atípico de lo que fuimos construyendo con las chicas y los chicos, creo que la experiencia permite pensar sobre las reales posibilidades de recorrer caminos alternativos en la escuela pública.

Enseñar a partir de las “ideas previas” en Ciencias Naturales implicaba no dejar pasar los prejuicios más básicos de los alumnos respecto de la Física y la Química, prejuicios a los que debía enfrentarme desde el primer día: “Son materias muy difíciles”, “para pocos”, “para inteligentes...”, “para científicos”, “no tienen nada que ver conmigo”. Por supuesto, estas ideas surgen de la transmisión de generación en generación de prácticas escolares sufridas durante décadas en la escuela secundaria.

Por eso comenzaba proponiéndoles conversar sobre para qué y cómo estudiar Física y Química. Les presentaba mi visión de la enseñanza de esas materias y los convocaba a un debate real, sin caretas. Dedicaba un par de semanas para desarrollar mi propuesta de tra-

bajo mientras íbamos problematizando la relación ciencia-sociedad y explicando el concepto de alfabetización científica. Me tomaba todo el tiempo necesario, apoyaba mi posición con la presentación de textos de filósofos de la ciencia, cuentos, artículos periodísticos, historietas, canciones, películas.

El primer día le pedía a alguno de los chicos que relatara en detalle un día típico de su vida, mientras yo iba intercalando preguntas dirigidas a todos: "¿Saben cómo funciona el reloj que su compañero apaga al despertarse?", "¿saben si el jugo que toma contiene aditivos tóxicos?", "¿cómo funciona el motor del colectivo que lo trae a la escuela?", "¿y el walkman que escucha?", "¿y el láser que lee el CD?". Ante los obvios "no", concluíamos que, si bien no podemos saber "todo sobre todo", tampoco podemos ser meros "apretadores de botones", ya que en una sociedad basada en la desigualdad social y donde la ciencia y la tecnología son herramientas utilizadas para sostener esa desigualdad, la ignorancia nos coloca en el lugar de víctimas potenciales.

Les entregaba por escrito mi enfoque, convocándolos a "abrir el cerrado lenguaje científico" para poder comprender y decidir: Dada la orientación en Comunicación Social de la escuela, mi objetivo no era prepararlos para el ingreso a la universidad, sino intentar que la química y la física les sirvieran para siempre y a todos, se dedicaran a la abogacía, a la música o al fútbol.

Una vez leída la propuesta de trabajo, podían aceptarla, cuestionarla o ampliarla por escrito. Explicaba que, si bien yo era el especialista, capacitado para orientarlos, quería enseñar un método de trabajo que fuera coherente con lo que proponía, que era precisamente no someternos a las decisiones de los especialistas de la ciencia y que como ciudadanos tuviésemos voz y voto en cuestiones que nos impactan a todos, tales como la contaminación ambiental, los usos de la energía o la biotecnología. Ellos debían fundamentar sus opiniones y proponer temas y metodologías de trabajo que les interesara abordar. Con el debate, a partir de sus trabajos escritos y la puesta en común de sus propuestas, terminábamos de armar en el pizarrón el programa del año.

Otra línea importante de la cursada era considerar que el estudiante secundario puede ser un "divulgador científico" en su comunidad y que, en tanto ciudadano, privilegiado por haber accedido a un nivel de estudios al que muchos no llegan, les proponía el compromiso ético de difundir las conclusiones a las que fuésemos llegando. Las

experiencias realizadas pueden agruparse en cuatro categorías, que en muchos casos se superponen.

## **Investigaciones escolares**

Al abordar los problemas del medio ambiente, traté de invertir lo que habitualmente ocurre en Ciencias Naturales, donde la “aplicación a la realidad” es solo la zanahoria pedagógica para seguir centrando la enseñanza en la fórmula o el problema matemático abstracto y descontextualizado.

En los proyectos desarrollados, el estudio de los conceptos teóricos dejaba de ser un fin en sí mismo para convertirse en un medio y cobraba sentido porque era necesario para comprender los artículos del diario, la entrevista al especialista o el documental que utilizaban como fuente para argumentar y elaborar conclusiones.

En los trabajos en pequeños grupos, debían discriminar la influencia de los distintos factores que interactúan en la problemática ambiental del Conurbano bonaerense. Debían jerarquizar esas causas y proponer soluciones realizables (apuntábamos a soluciones colectivas, teniendo en cuenta que el discurso ecologista suele propiciar la salida individual). Las propuestas tenían que fundamentarse en visitas a instituciones, pequeños trabajos de campo y entrevistas a especialistas que cada subgrupo autogestionaba.

Con la misma metodología, se abordó el consumo de alimentos en nuestro país, integrando los factores sociales al estudio de la química de los alimentos y la viabilidad de las energías alternativas en Argentina. Cada equipo se centraba en estudiar la situación de una provincia y debía presentar las conclusiones al terminar su indagación.

A través del tiempo, los alumnos se contactaron con decenas de instituciones que les enviaban su material (eran tiempos pre-Internet) o que ellos visitaban: facultades de la Universidad de Buenos Aires y del resto del país, organismos estatales. Pasaron de su escaso movimiento más allá del barrio a realizar observaciones en Dock Sud, Wilde, Munro, Campo de Mayo, San Martín; en fábricas, terminales de ómnibus, hospitales y basureros a cielo abierto. Entrevistaron a científicos, funcionarios, vecinos de zonas contaminadas y militantes de ONG. Construyeron hornos solares, diseñaron prácticas de

laboratorio, determinaron contenido real de vitamina C en los jugos de frutas, hicieron relevamientos de la información en los envases de alimentos en el Walmart del barrio (de donde nos echaron). Y creo que en muchas ocasiones la pasamos muy bien.

## Trabajos de divulgación

Tenían por propósito difundir las investigaciones realizadas o los temas estudiados. Tanto el formato como el sector social al que iban dirigidas eran optativos. Cada grupo debía diseñar, elaborar el material y gestionar la actividad en la institución elegida.

Algunos ejemplos de las experiencias de divulgación son los siguientes:

- Cuentos infantiles y obritas de teatro para chicos de educación inicial, presentados en sus escuelas.
- Talleres sobre comida chatarra en más de diez escuelas primarias de CABA.
- Taller sobre "Intoxicación con monóxido de carbono" en un establecimiento primario de Villa Martelli.
- Edición de la revista *El Microscopio Público* (que vendíamos en la escuela y elaborábamos colectivamente en un taller a contra-turno). Folletos, historietas, afiches, videos sobre contaminación sonora, desnutrición oculta en adolescentes, intoxicación de niños por el plomo de las naftas, efectos de la radiación ultravioleta de las camas solares, desconocidos por las empleadas de los solárium.
- Debates y charlas sobre medio ambiente, alimentos transgénicos, peligrosidad de la energía nuclear, en los que participaron miembros de la Comisión Nacional de Energía Atómica, diputados, ecologistas y funcionarios.
- Presentación de propuestas de solución en congresos de ecología para jóvenes y en la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires.

## Ensayos

Como era difícil experimentar sobre temas muy polémicos, como los usos de la energía nuclear para generar electricidad o cuestionamientos éticos a los avances en genética, se abordaron a través de trabajos escritos individuales y ensayos basados en los conceptos teóricos estudiados, en los que el autor debía fundamentar su posición a partir de la lectura de mucha bibliografía.

Dedicábamos a estas cuestiones el último trimestre y los trabajos funcionaban como evaluación final de las herramientas adquiridas durante el año.

## Quebaranda

Para trabajar las situaciones problemáticas y la relación con los conceptos químicos, en los dos últimos años incorporamos un blog. En él se presentaba una ciudad llamada "Quebaranda", en la que el estallido de todos los problemas de contaminación generaba la intervención de los distintos actores sociales representativos.

El blog Novedades de Quebaranda actuaba como una revista digital en la que yo comenzaba la discusión con la presentación de una situación inicial y luego cada grupo, poniéndose en el rol de un actor social, publicaba su comentario, que iba transformando la situación original.

Una de las ventajas del formato fue permitir interactuar a alumnos de los turnos mañana y tarde en un trabajo común<sup>28</sup>.

## Para finalizar

Las evaluaciones y autoevaluaciones demostraron que la experiencia fue significativa para la mayoría de los chicos. Vale, entonces, preguntarse qué fue lo que motorizó el entusiasmo con que participaban.

---

28) Es posible acceder a esta dinámica en el blog <[www.quebaranda.blogspot.com.ar/](http://www.quebaranda.blogspot.com.ar/)>. Se sugiere comenzar por la entrada más antigua.

Considero que, entre otros factores, intervinieron el proponer desafíos realizables; darles la posibilidad de optar; de transitar trayectorias diferentes, pero integradas en un proyecto grupal; confiar en su responsabilidad para actuar con autonomía; decidir entre todos y democráticamente sin que se diluyera mi función de coordinador.

Y, por sobre todo, salir de la burbujita escolar para realizar acciones pequeñas, pero que intentaban incidir efectivamente en la solución de un problema social.

El relato de Walter Rago generó una nutritiva discusión en el Grupo de Reflexión que se sintetizó en comentarios escritos de algunos de sus integrantes.

Para Claudia Barrientos y Agostina Sambucetti, la presentación revelaba una experiencia alternativa a la enseñanza de las ciencias “duras”, que se proponía desmitificar los prejuicios sobre esas asignaturas que persisten en los estudiantes y se transmiten de generación en generación. Agregaron que, desde la perspectiva de nuestro Grupo de Reflexión sobre la Práctica, los rasgos emancipadores que se desprendían de la experiencia eran los siguientes:

Algo que rompe con la enseñanza tradicional es no presentar la materia desde fórmulas, números, leyes, sino desde una perspectiva mucho más amplia e integral, que incluye la utilización de materiales filosóficos, literarios, fotográficos y audiovisuales.

Así el proyecto se fundamenta en la problematización de la relación ciencia y sociedad en el sistema capitalista dominante que utiliza a la ciencia como herramienta para legitimar y sustentar un orden social desigual, ya que, como dice Walter, “la ignorancia nos coloca en el lugar de víctimas potenciales”. Por eso, plantea, desde las primeras clases, la necesidad de generar una práctica orientada a la apropiación de los saberes de manera significativa, con el objetivo de generar conciencia crítica en sus estudiantes.

Su decisión de partir del relato de un día en la vida de un estudiante como disparador para problematizar los contenidos científicos que se encuentran en la vida cotidiana nos recuerda los aportes del maestro Iglesias sobre la necesidad de desamurallar la escuela.

Con respecto a los contenidos curriculares, Walter presenta el plan de trabajo y propone a sus estudiantes que discutan y argumenten

otras posibilidades de contenidos o de temas, en función de sus intereses o inquietudes por conocer. Esto implica desarrollar una organización curricular participativa y democrática, al mismo tiempo que posiciona al estudiante en un rol de divulgador científico de su comunidad y rompe con la imagen del alumno como tabula rasa. De esta concepción nace la diversidad de actividades y de medios para difundir las conclusiones de los temas que investigan.

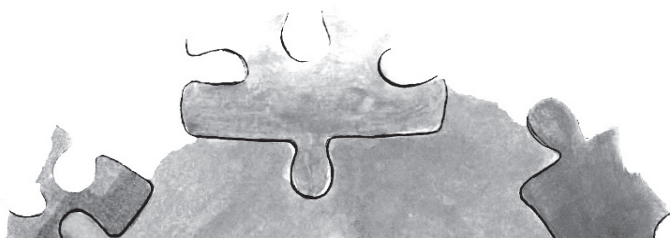
Se advierte, también, el cambio en la relación teoría-práctica. No se lee para aplicar en el aula lo dicho por los especialistas, sino para comprender las situaciones específicas que deben afrontarse.

Observamos que cada contenido curricular surgía a partir de problemáticas científicas concretas de alguna región de nuestro país, que permitiera comprender la complejidad del fenómeno y así realizar su estudio según una investigación rigurosa y planificada. Esto abarcaba trabajos de campo, entrevistas a especialistas, visitas a instituciones, prácticas de laboratorio y mucho más, traspasando los muros de la escuela. Respecto de la evaluación de los contenidos, se llevaba a cabo con un criterio formativo e incluía la autoevaluación de los estudiantes.

Marta Marucco señaló:

La significativa experiencia de Walter Rago no se circunscribe a innovar en la enseñanza de la Física y la Química, sino que demuestra que la alfabetización trasciende el aprendizaje del sistema de escritura. Alfabetizar, en todos los niveles educativos, significa enseñar a leer no solo los textos específicos, sino también las relaciones entre ciencia y sociedad, la función enajenante de la propaganda, la imposición de los modos de pensar, sentir y actuar de los sectores dominantes, el aporte potencial de la filosofía, la literatura, el cine, las historietas, las canciones, las películas, para llegar a la comprensión de los contenidos científicos. Y, sobre todo, leer la responsabilidad de ser difusores de los conocimientos científicos construidos en la escuela entre quienes no tienen la oportunidad de acceder a ella.





• PABLO FRISCH

## **Acción y reflexión como ordenadores de la práctica educativa**

### **Un sociólogo devenido docente**

La escuela siempre me aburrió, especialmente la secundaria. Mis padres eligieron para mí instituciones privadas, pero yo nunca terminé de encajar en ese mundo, en el que siempre me sentí como un paria entre niños ricos. No recuerdo haber aprendido allí nada realmente significativo, con excepción del idioma inglés. Lo que sí recuerdo es que frecuentemente me rateaba y, por alguna razón, las giras solían terminar en el negocio de matafuegos de mi tío Aldo, un verdadero autodidacta que me inició en la filosofía. En realidad, lo que me enseñó fue a pensar la vida filosóficamente, tanto en lo grande como en lo aparentemente pequeño. Al igual que Sócrates, enseñaba a través del diálogo.

Cuando terminé la secundaria mi padre decidió que debía estudiar la carrera de contador público, arbitrariedad a la que me sometí durante casi tres años. Allí, el profesor Enrique Sáez, un cura muy interesante que había dejado los hábitos, me introdujo al estudio sistemático de la filosofía y la teología. Mis calificaciones lo decían todo: 10 en Filosofía, 4 en Contabilidad y 2 en Análisis Matemático. De modo que a los 20 años me fui de casa para establecerme en la Ciudad de Buenos Aires, donde finalmente encontraría la libertad, nuevas experiencias y una formación acorde a mis intereses y potencialidades. Mientras estudiaba la carrera de Sociología en la Universidad de Buenos Aires, me desempeñé como maletero, recepcionista y telefonista

en distintos hoteles en los que ganaba un buen dinero, aunque odiaba el trabajo.

La Sociología cambió mi vida: desde el primer momento la viví como una invitación para desplegar la complejidad que presenta el mundo de lo social cuando es analizado científicamente. Mi interés se iba potenciando a la luz de cada teoría que devoraba, mientras cultivaba esa extraña forma de mirar al mundo que el profesor de Sociología General Lucas Rubinich llama “monitor sociológico”. Se trata, según creo haber entendido, de cierta disposición permanente para leer el mundo en clave sociológica. De modo que poco a poco la vida cotidiana se fue transformando en objeto de interpretación, análisis, reflexión y debate: un hotel, un colectivo, un restaurante, un recital, un partido de fútbol, una manifestación, una pelea callejera o un aeropuerto: todo se me presentaba como una oportunidad única para poner a prueba el poder explicativo de las teorías sociológicas que iba aprendiendo.

Nunca elegí la docencia, simplemente terminé allí, al igual que muchos otros colegas, luego de una fallida experiencia laboral como sociólogo. “Caí en la escuela pública”, como diría el peor presidente que sufrió nuestro país desde el retorno del orden constitucional. Hace exactamente una década trabajaba y militaba en la CTA, elaborando informes estadísticos sobre denuncias por violaciones a la libertad sindical cometidas por las patronales y el Estado. Todo terminó el día que mi jefe me ordenó espiar a dos de mis compañeros: quería que le reportara todas sus actividades, pues, según creía, trabajaban para el bando adversario en el marco de una interna política que terminó partiendo en dos a la organización. Desde luego, me negué. Al regreso de mis vacaciones me informó que prescindía de mis servicios. “Necesito alguien que trabaje para mí”, fueron las palabras de despedida del prestigioso abogado laboralista.

Por aquel entonces, cursaba el Profesorado de Sociología y me ganaba unos pesos dando clases particulares para un instituto privado. Rápidamente me di cuenta de que aquellos estudiantes que se llevaban muchas materias a diciembre y marzo, al igual que yo en la secundaria, necesitaban que las teorías les fueran presentadas de manera tal que pudieran comprenderlas. A lo largo de esa experiencia puse a prueba cierta “teoría pedagógica” que entiende al conocimiento como una habitación a la que se puede acceder a través de distintas

puertas. El mano a mano con ellos me ayudó a comprender que, si los contenidos no se relacionaban con sus intereses, sus ideas sobre el mundo o con algún aspecto de sus vidas cotidianas, no había forma de que realmente aprendieran lo que trataba de enseñarles.

Afortunadamente, todos aprobaron sus exámenes, de modo que, con el único fin de sobrevivir, decidí echar mano a mi nuevo oficio y me dispuse a buscar trabajo como docente, aunque la idea no me resultara para nada agradable. Sucede que, en el imaginario social correspondiente al campo de la Sociología, la enseñanza en el nivel medio no es considerada una forma de ejercicio legítimo de la profesión. Entre colegas, gozan de mucho mejor "estatus" la carrera académica, la docencia universitaria, el trabajo administrativo en reparticiones del Estado y la asesoría para organismos internacionales de crédito, empresas multinacionales y ONG. Más adelante, cuestionaría esa idea en el propio ámbito académico al plantear que la enseñanza de Sociología puede ser abordada como una forma de divulgación científica indispensable para que se produzca el cambio cultural al problematizar el sentido común impuesto por las clases dominantes, pero en aquel entonces la situación no me causó ninguna gracia: no me imaginaba trabajando en un aula rodeado de adolescentes, sobre los que compartiría los mismos prejuicios que gran parte de la sociedad.

Rápidamente conseguí un cargo como profesor de Filosofía y Pensamiento Científico en una escuela privada de la zona de Tortuguitas, donde también me ofrecieron horas de Literatura y, aunque el título no me habilitaba para su dictado, acepté con el único objetivo de llegar a fin de mes. Allí tuvo lugar mi primer fracaso como docente. Aquellos adolescentes que vivían en barrios cerrados se parecían mucho a mis compañeros de secundario: habían sido criados en cunas de oro y su conciencia práctica les indicaba que los profesores éramos parte de la servidumbre a la que podían obligar a satisfacer sus caprichos. En cierta oportunidad un estudiante llegó a decirme: "Me tenés que aprobar porque yo te pago el sueldo", a lo que respondí inmediatamente: "Tu familia le paga una cuota a la escuela y ellos me pagan a mí un salario a cambio de tu educación, de modo que soy yo quien decide si aprobás".

Con los años fui comprendiendo que el odio de clase que sentía hacia esos niños ricos no me permitía establecer con ellos el tipo de vínculo humano que resulta imprescindible para que tengan lugar la

enseñanza y el aprendizaje. A su vez, mis evidentes carencias formativas en relación con la enseñanza, aun habiendo aprobado el Profesorado de Sociología, fueron otro gran obstáculo para el despliegue de propuestas de enseñanza convocantes. Por aquel entonces acepté formar parte de la cátedra de Didáctica General del profesorado que acababa de cursar. Se me ocurrió entonces que una nueva lectura de la bibliografía de la materia, enfocada ahora en las tensiones que advertía en mis incipientes prácticas de la enseñanza, podría brindarme las herramientas que estaba necesitando.

En junio de ese año conseguí mis primeras horas como profesor de Formación Ética y Ciudadana en una escuela pública. Dado el atraso de las Juntas de Clasificación de la Ciudad para elaborar los listados de ingreso a la docencia, solo fue cuestión de revisar durante meses los cargos y horas vacantes en los actos públicos para luego presentar mi carpeta en muchas escuelas, hasta que finalmente fui aceptado en la Escuela Media N° 1 D.E. 14 Federico García Lorca. Al año siguiente, tomé en acto público dos horas de Filosofía en la Escuela Media N° 1 D.E. 16 Rodolfo Walsh. Si bien desde entonces he trabajado en muchos otros establecimientos, “el Lorca” y “la Walsh” marcaron a fuego mi trayectoria docente. Mientras tanto, el espacio en el que aprendí prácticamente todo lo que considero importante sobre la educación fue el Grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente que funciona en el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini desde hace diez años bajo la coordinación de nuestra maestra Marta Marucco. En lo que sigue, procuraré reconstruir la historia de los aprendizajes que fui construyendo junto a mis colegas del Grupo mientras me formaba como docente al calor de la práctica.

### **Aterrizar en la escuela pública**

Jamás olvidaré el impacto que me produjo iniciarme como profesor en una escuela pública. Lo primero que sentí fue mucho miedo: ¿y si los pibes no me dan ni tres de bola? ¿Fracasaré nuevamente como me sucedió en la escuela privada? ¿Serán estos jóvenes pésimos estudiantes como lo fui yo? En todo caso, imaginé que tal vez podría brindarles algo que despertara su interés, a los fines de canalizar la natural y esperable rebeldía que caracteriza a la adolescencia para

volverla contra el sistema. Me propuse entonces ser el profesor que siempre quise y nunca tuve en la escuela: aquel que ayuda a pensar.

Tomando en cuenta el carácter absurdamente burocrático, jerárquico y vertical que presenta el sistema educativo, considero que fui muy afortunado al iniciarme en la docencia bajo la autoridad de dos directoras realmente enfocadas en la conducción pedagógica de sus instituciones. Con estilos diferentes, Susana Fernández y Edith Bello se destacaban por trabajar sin descanso en la Walsh y en el Lorca, respectivamente, en defensa de la escuela pública, con la certeza de que la educación es siempre una práctica política y con la vocación de que sea emancipadora. Recuerdo que lo primero que me sorprendió fue la claridad y contundencia con la que ambas expresaban sus posiciones político-pedagógicas en las reuniones de personal. Luego pude observar que había entre sus discursos y sus prácticas una coherencia que se expresaba en las formas concretas de organizar la vida cotidiana de las instituciones a su cargo, enfocándose siempre en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tenían lugar en las aulas. Realmente desconocía que la escuela pública contaba con semejantes cuadros político-pedagógicos.

El primer contacto con mis colegas fue más ríspido, dado que lo primero que se me presentó fue el costado más reaccionario de la docencia. Recuerdo mi primera discusión en el Lorca con una profesora de Matemática que se jactaba de desaprobado a la mitad de sus estudiantes, afirmando que se debía a que era "muy exigente". Desde su perspectiva, ello daba cuenta de la profesionalidad de sus métodos de enseñanza y fue entonces que le pregunté, sin ingenuidad ni malicia: "¿Es decir que la culpa del fracaso es exclusiva de los estudiantes? ¿Realmente creés que no hay ninguna responsabilidad tuya en el hecho de que la mitad de tus estudiantes desapruében la materia? ¿No estás acaso a cargo de la propuesta pedagógica?". La discusión que se generó con respecto a nuestros métodos de enseñanza acompañó toda mi trayectoria en esa escuela.

Allí fui etiquetado como demagogo en virtud de mi convicción de que a los estudiantes se los debe tratar bien. La sala de profesores fue siempre para mí un espacio de enorme incomodidad, en tanto lo normal allí era denostar a los estudiantes: "Con tal grupo no se puede hacer nada", "hay que pedir el pase para tal alumno porque es insoportable", "a tal no le da la cabeza, pobrecito" o "este conmigo no

aprueba más la materia". El trabajo como tutor de curso me introdujo en el universo de las innumerables formas de desprecio, maltrato y humillación de que son capaces los docentes ante el fracaso de sus propuestas de enseñanza, el cuestionamiento a su autoridad, alguna falta de respeto por parte de un estudiante... o simplemente porque creen que pueden hacerlo. Ante esas situaciones me vi obligado a confrontar en diversas oportunidades con colegas y autoridades.

Contrariamente a lo que había supuesto, la violencia simbólica en la escuela no es patrimonio exclusivo de la derecha: encontré allí muchos docentes que, aun presentándose a sí mismos como progresistas y participando de todas las marchas en defensa de la educación o del cumplimiento efectivo de los Derechos Humanos, se transformaban en verdaderos déspotas al ingresar al aula. Recuerdo particularmente el caso de una docente cuyo abordaje pedagógico de la temática de la última dictadura militar producía hastío en los estudiantes.

La primera respuesta del curso ante mi propuesta de trabajar las complicidades económicas y civiles de la última dictadura militar me estremeció: "No queremos saber nada más sobre la dictadura, ¡por favor! Una profesora nos quemó la cabeza todo el año con ese tema". Me contaron entonces que había llegado al punto de gritarle a una estudiante que, para comprender lo que significó el terrorismo de Estado en nuestro país, ella misma debía atravesar la experiencia de ser secuestrada, torturada y desaparecida. Conocí entonces la pedagogía del terror. El reclamo de los estudiantes era claro: "La profesora impone su propia línea política partidaria en el aula y no respeta nuestras opiniones". La acción pedagógica había resultado contraproducente: los alumnos se habían vuelto conservadores porque, torpemente, a los gritos, se les había privado de la comprensión sobre la importancia de la vigencia de los Derechos Humanos, el significado del Nunca Más y la imperiosa necesidad de mantener vivo el reclamo por Memoria, Verdad y Justicia.

Cada vez que expuse mi mirada sobre la enseñanza y el aprendizaje, se me respondía que lo que hacía no era educar y que, en todo caso, se trataba de "ideas que suenan muy bonitas en la teoría, pero son impracticables en el aula". Encontré en el Lorca muy pocas oportunidades para trabajar en equipo con mis pares. Si bien Edith se mostraba siempre entusiasmada y apoyaba los proyectos que presentaba, la imposibilidad de construir vínculos pedagógicos con la mayoría de

mis colegas me llevó a recluirme en el aula para trabajar únicamente junto a mis estudiantes. De modo que mis prácticas de la enseñanza en el Lorca fueron desplegadas en soledad, bajo la mirada hostil de muchos de los profesores, quienes nunca estuvieron de acuerdo con lo que hacía en el aula. Mis maestros fueron entonces mis estudiantes: de ellos aprendí mucho por aquellos años.

En la Walsh el escenario era muy distinto. Tuve la suerte de encontrar allí colegas con quienes trabajar en equipo. Conformamos un Grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente en el que, durante siete años, intentamos desplegar dentro de la escuela algo parecido a lo que veníamos haciendo con mis compañeros y amigos del CCC. Allí analizamos el sentido de nuestras prácticas, compartimos estrategias didácticas, problematizamos la lógica de la evaluación tradicional, debatimos acerca de la construcción de la autoridad pedagógica, teorizamos sobre el clima de aula que considerábamos adecuado para que tuvieran lugar la enseñanza y el aprendizaje, analizamos las potencialidades y limitaciones que nos presenta el sistema educativo para el despliegue de nuestro accionar pedagógico, nos atrevimos a imaginar cómo sería la escuela en la que querríamos trabajar, escribimos sobre nuestras prácticas y publicamos algunos textos. Logramos, además, que ese encuentro semanal fuera remunerado para todos los participantes, a través de la utilización de horas extra-clase o por medio de programas de precarización docente nacionales y jurisdiccionales, tales como el Plan Mejoras o el Programa de Fortalecimiento Institucional.

Si bien algunos pocos colegas nos miraban con escepticismo y se referían a nosotros como el "Grupo Sahumerio", porque les parecíamos muy hippies, el carácter colectivo de esa construcción significó para mí la concreción de una convicción que me acompaña en mi trayectoria docente: pensamos y trabajamos mucho mejor cuando lo hacemos junto a otros. La participación de la rectora Susana Fernández y el asesor pedagógico Walter Rago en su carácter de docentes de la escuela imprimió legitimidad institucional a nuestro espacio y nos permitió contar con los aportes de dos excelentes educadores, de quienes hemos aprendido mucho. Con el tiempo, al análisis de nuestras prácticas se sumó la planificación de actividades colegiadas. Así fuimos planeando y desplegando secuencias didácticas interdisciplinarias a partir del trabajo en parejas pedagógicas que luego se

fueron ampliando y que culminaron con la planificación de muchas de las jornadas de ESI que tuvieron lugar en nuestra escuela.

En ese grupo, mis maestros fueron mis colegas. De ellos aprendí mucho de lo que creo saber sobre educación. El profesor Marcelo Tumas me enseñó, entre muchas otras cosas, que la evaluación puede ser abordada como un proceso de enseñanza y aprendizaje. Y fui incorporando un sistema de evaluación organizado a partir de devoluciones cualitativas a cada una de las producciones que solicitaba a los estudiantes, en las que señalaba tanto lo que se había logrado como lo que aún faltaba mejorar, con indicaciones precisas y concretas respecto de cómo hacerlo. El profesor Julián Corbelli me enseñó que el diálogo cara a cara con los alumnos, la escucha y la mirada atenta pueden constituir excelentes indicadores para comprender qué aprendieron de todo aquello que pretendimos enseñarles. Hablamos allí sobre cierta expresión de brillo que podemos advertir en sus ojos cuando han comprendido algo.

La profesora Susana Fernández me enseñó que resulta indispensable atravesar las paredes del aula para dejar que el mundo ingrese y sea problematizado y analizado críticamente. También me enseñó que el estudio de la geografía no es otra cosa que el descubrimiento del mundo y recuerdo que en aquel entonces comprendí que la materia no tenía nada que ver con el tedio en el que la habían transformado al escolarizarla. Del profesor Walter Rago aprendí que cuando nuestras propuestas de enseñanza no incluyen el análisis de distintos aspectos de la vida cotidiana, no logran calar hondo en la subjetividad de los estudiantes. La profesora Ana Sofía me enseñó que la rigurosidad en el estudio de las disciplinas que enseñamos, al igual que nuestra perseverancia, pasión y entusiasmo por lo que hacemos, son siempre advertidas y valoradas por los estudiantes.

## Los trabajadores violentos

En el año 2011 decidí volver al campo de la disputa política desde mi lugar de educador. Fue así que me acerqué al Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini con la intención de integrarme a un Grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente, sobre el que había leído en la página web de la institución. La idea me resultaba fascinante: un grupo



de enseñantes reuniéndose a reflexionar sobre lo que hacían en las aulas era sin dudas algo revolucionario. Cuando tuve mi primera entrevista en el CCC me indicaron que el ingreso al Grupo podía llevar tiempo y me ofrecieron formar parte del Observatorio de Políticas Educativas, que también integraba el Departamento de Educación del Centro Cultural. Allí participé de la elaboración de diversas publicaciones enfocadas en las políticas educativas del macrismo en la Ciudad.

Luego de unos meses, pude participar de mi primera reunión en el Grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente, que entonces era conocido como el Grupo de Trabajadores Violentos. Jamás olvidaré ese día: Marta Marucco, a quien aún no conocía, coordinaba el encuentro en el que los docentes relataban experiencias áulicas sobre las que habían escrito, para luego intercambiar opiniones acerca de lo narrado. Recuerdo que, durante las primeras reuniones a las que concurrí, los maestros y las maestras nóveles compartían experiencias atravesadas mayoritariamente por profundos sentimientos de frustración ante las imposibilidades impuestas por el sistema educativo que, en algunas oportunidades, se manifestaban incluso bajo la forma de un llanto desconsolado. Por su parte, los más experimentados —especialmente Marta— dialogaban con ellos, les hacían preguntas y compartían otros tipos de experiencias, propias y ajenas, que daban cuenta de las potencialidades de la acción pedagógica cuando es abordada desde otra mirada.

Rápidamente me di cuenta de que aquella mujer sabía mucho sobre educación, pero, por alguna razón que desconocía, no se dedicaba a recitar teorías para explicar cómo eran las cosas, sino que, por el contrario, ayudaba a pensar reflexivamente sobre lo que se hacía en el aula. Más adelante comprendí que las teorías pedagógicas cumplen para ella la función de ampliar y complejizar nuestra mirada sobre lo que se nos presenta a primera vista, para hacernos nuevas preguntas. En una oportunidad definió el acto de aprender, al igual que Hegel, Marx y Freire, como el pasaje de lo concreto sensible (el saber ingenuo) a lo concreto pensado (el conocimiento crítico).

Al poco tiempo se me propuso asumir la coordinación del Departamento de Educación del Centro Cultural, cargo que ejercí durante varios años y que me brindó la oportunidad de conocer distintos modos de producción de conocimiento e intervención política en relación con los fenómenos educativos. Allí aprendí que, a medida

que se aleja de la realidad concreta y situada de las aulas, el pensamiento pedagógico se torna estéril, monocromático y repetitivo. Esa certeza se vio confirmada cuando cursé la Maestría en Educación de FLACSO, en tanto me dio la oportunidad de estudiar en profundidad y de forma sistemática gran parte del conocimiento producido en el ámbito de las Ciencias de la Educación. Algo parecido me sucedió cuando trabajé para el Ministerio de Educación de la Nación: cuando le pregunté a un alto funcionario por qué no había políticas públicas enfocadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje concretos y situados que transcurren en las aulas, recibí una respuesta inolvidable: “Esa es una papa caliente que nadie quiere agarrar”.

De modo que el Grupo de Reflexión fue para mí un espacio de formación sui géneris. Poco a poco fui aprendiendo acerca de la complejidad y especificidad de la acción pedagógica cuando las intencionalidades políticas se transforman en decisiones didácticas. Mis prácticas de la enseñanza se vieron enriquecidas y potenciadas por todo lo que me enseñaron mis maestros, que con el tiempo se fueron transformando además en entrañables amigos. Allí aprendí que los supuestos pedagógicos que orientaron la práctica de otros docentes en diferentes contextos históricos constituyen valiosas herramientas para el trabajo en el aula en pleno siglo XXI. Marta nos fue presentando, poco a poco, con mucha paciencia y criterio pedagógico, algunos textos cuyos autores fueron analizados y debatidos por el Grupo.

Así, el maestro Luis Iglesias me enseñó, entre muchas otras cosas, que el pasaje de los estudiantes de la heteronimia a la autonomía es complejo y debe ser abordado metódicamente, con la mirada enfocada en ellos. Del mismo modo, Olga y Leticia Cossettini me demostraron que la realidad debe ser punto de partida y de llegada para la construcción del conocimiento y que este solo puede tener lugar en el marco de un clima agradable y convocante. De Célestin Freinet aprendí que las intencionalidades políticas del educador deben ser traducidas en modos específicos de ejercer la docencia para constituirse en prácticas realmente contrahegemónicas, y el reconocimiento de que los pedagogos suelen saber muy poco sobre la acción educativa. Mario Lodi me enseñó que la planificación de la enseñanza debe considerar en todo momento los intereses, inquietudes y deseos de los estudiantes, pero que hacerlo sin caer en la improvisación es una ciencia y un arte difíciles de dominar.

Pero también, y sobre todo, aprendí de mis compañeros y amigos: Marta me reveló, entre muchas otras cosas, que lo que hacemos en el aula nunca es pequeño; por el contrario, es lo único realmente importante, y si miramos bien, siempre hallaremos allí algo que aún no habíamos advertido. También me enseñó que la reflexión sobre la práctica ha de seguir el mismo recorrido que la enseñanza: partir de lo que se nos presenta a primera vista para ir complejizándolo desde la formulación de preguntas que suelen resultar incómodas, para reconocer finalmente, al igual que Sócrates, nuestra propia ignorancia acerca de lo que creemos conocer muy bien. Es recién entonces cuando podemos hacernos los interrogantes adecuados para encarar el salto entre el saber ingenuo y el pensamiento crítico. Siempre tuve la sensación de que Marta nos ayudaba a pensar la educación desde una perspectiva radicalmente distinta y que, una vez que creíamos haber comprendido algo, nos convidaba a otra revolución cognitiva que ponía nuevamente todo en duda y nos llevaba a pensar más allá de lo que creíamos posible. Así aprendí que la realidad se transforma cuando vamos tensando, poco a poco, la línea imaginaria que separa lo posible de lo aparentemente imposible.

Hugo Lichtenzweig, por su parte, me enseñó que las lecturas de nuestros maestros referentes pueden ser transformadas en acción si hacemos las adecuaciones exigidas por el contexto en el que enseñamos. Me mostró, además, junto con Freinet, que el destino final de la escritura escolar nunca debe ser un tacho de basura y que un proyecto sostenido y enriquecido durante años es lo más hermoso a lo que puede apostar un docente. De Liliana Capuano aprendí que el jardín maternal es lo opuesto a una guardería y que una mirada pedagógica resulta fundamental para acompañar a un niño en su crecimiento. Cada vez que mi hija aprende algo nuevo en su jardín de infantes, me acuerdo de Lili.

Edgardo Maggi me hizo entender que la conducción pedagógica de un establecimiento educativo requiere mucha experiencia docente, una sólida formación teórica y práctica, una enorme voluntad para transformar la realidad, la firme vocación de ser responsables en nuestra tarea y hacerlo con una pizca de bella locura. Escuché decir a alguien una vez: "En la escuela de Edgardo había que trabajar en serio". Gabriela Mefano y Luis Damián Santarán me enseñaron, junto con Iglesias y Cossetini, que el arte es fundamental en la

formación integral de una persona que sea capaz de pensar otros mundos posibles, y que el lugar relegado que presenta en nuestras escuelas da cuenta de lo poco que hemos avanzado en materia educativa desde aquel entonces. De Gabi también aprendí que los procedimientos burocráticos que desarrollamos cotidianamente pueden transformarse en herramientas pedagógicas si les prestamos la debida atención.

María Heleder Balbuena me demostró que la Educación Física no debería ser una tortura sistemática como la que yo sufrí en la escuela, sino que debe y puede enseñarnos mucho sobre nuestra forma de relacionarnos con nuestro cuerpo y nuestra salud. Me enseñó, además, que instancias aparentemente alejadas del conocimiento, como un campamento escolar, pueden transformarse en oportunidades inigualables para encontrarle sentido al aprendizaje de Geografía, Lengua, Física y hasta Matemática. María Fernanda Pellegrino me hizo ver que sin pasión la enseñanza y el aprendizaje no son posibles y también que la militancia sindical puede y debe ir acompañada de una práctica docente coherente con nuestras aspiraciones político-pedagógicas. De Paula Muriel Martínez aprendí que todo niño y niña es capaz de hacer cosas increíbles cuando se lo trata con paciencia, respeto y amor; sobre todo, cuando se le presenta una propuesta de enseñanza inteligente, generosa y convocante. Ana Inés Heras me ayudó a mirar y pensar a la comunidad educativa en términos más amplios y complejos, lo cual influyó en mi forma de relacionarme con las familias de mis estudiantes. De Marta Salazar y Gabriela Saslavsky recibí información y experiencia sobre lo significativa que es la tarea directiva cuando privilegia la conducción pedagógica por sobre los aspectos administrativos. En los últimos tiempos, nuestras nuevas compañeras, Silvia Kiman Comar, Elia de la Guerra y Analía García, me enseñaron con sus aportes que podemos revisar nuestras prácticas para interrogarlas y complejizarlas siempre que no agotemos nuestra capacidad de preguntarnos.

## **Escribir en primera persona para analizar colectivamente nuestras prácticas**

Los sociólogos estamos muy bien entrenados para escribir en tercera persona. Con muy poco esfuerzo podemos construir oraciones tales como: "En el modo de producción capitalista la escuela cumple la función social de transmitir el sentido común impuesto por las clases dominantes y reproducir las diferencias sociales de clase". También podemos, parafraseando a autores leídos como Tedesco, Giroux, Bourdieu y Passeron, y adoptando un lenguaje más académico, redactar: Llamamos pedagogías emancipatorias a un complejo entramado de tradiciones pedagógicas, enfoques didácticos y prácticas de enseñanza que, partiendo de una lectura crítica de los sistemas educativos tradicionales... y de su papel en la reproducción de las relaciones sociales capitalistas... buscan, desde el ámbito educativo, incidir en la transformación del orden político, económico, social y cultural vigente, asumiendo los docentes su rol de intelectuales transformativos... En esto consiste, básicamente, el trabajo de un pedagogo y puede hacerse muy bien sin pisar jamás una escuela y menos un aula.

El Grupo de Reflexión me propuso un registro diferente, mucho más complejo y desafiante, que pone en juego no el saber teórico, la cantidad de citas textuales o el goce estético de la escritura, sino la propia subjetividad docente. Describir y analizar en primera persona aquello que hacemos —o creemos hacer— en un aula es un ejercicio al que los educadores no estamos habituados. Escribir en primera persona implica, antes que nada, el desarrollo de cierta capacidad para reflexionar sobre nuestra práctica. Se trata, sin dudas, de uno de los mayores déficits de nuestra formación inicial y continua: no nos enseñan esto en los profesorados ni en los cursos de formación posteriores. Muchas veces pensé que, si los formadores de docentes dedicaran algún tiempo a la objetivación de sus propuestas pedagógicas, advertirían las contradicciones que presentan sus prácticas cuando, por ejemplo, pretenden enseñar los enfoques de la educación popular o el constructivismo con clases expositivas en las que simplemente recitan lo que han leído sobre el tema.

La elaboración del primer texto que produje para el Grupo me llevó más tiempo del que pensaba: realmente no sabía cómo relatar lo que hacía en el aula. Escribí en esa oportunidad sobre el enfoque

político, pedagógico y didáctico con el que encaraba la materia Formación Ética y Ciudadana en el Lorca, al que Marta, jugando con las palabras, tituló: "Problematizar, desnaturalizar y analizar críticamente la Formación Ética y Ciudadana en la escuela media". El escrito fue muy bien recibido por el Grupo. Su discusión colectiva amplió y enriqueció mi mirada sobre varios aspectos de la práctica docente. Comprendí entonces la importancia de la planificación consciente, reflexiva y juiciosa de la enseñanza cuando la tomamos como una herramienta de trabajo. Si bien había advertido de forma más bien intuitiva que mis propuestas de enseñanza eran mejor recibidas por los estudiantes cuando las había programado detalladamente, no tenía claro aún el potencial pedagógico de la elaboración de secuencias didácticas bien estructuradas.

Al escuchar las impresiones del Grupo sobre el texto, entendí que una buena clase, al igual que una buena secuencia didáctica, presenta la misma estructura lógica que un libro, una película, una poesía o una canción: introducción, desarrollo y desenlace. Siendo así, debe comenzar siempre con una presentación lo suficientemente potente y convocante como para generar en el estudiantado un interés tal que lo mueva a comprometerse con el tema que se plantea. Puede tratarse de una pregunta, una contradicción, una situación de la vida cotidiana o cualquier otro disparador que instale la necesidad de conocer más sobre la cuestión presentada. Luego, debe desplegarse un desarrollo en el que el diálogo nos ayude a formular más preguntas, que serán abordadas con el auxilio, en mi caso, de las teorías sociales. Esas preguntas deben cumplir, precisamente, la función de complejizar la consideración de los fenómenos cotidianos. Finalmente, en el momento del cierre, sistematizamos el conocimiento construido colectivamente, elaboramos textos en los que damos cuenta de lo que hemos aprendido y compartimos nuestras impresiones al respecto.

Recuerdo que en aquel entonces la devolución escrita de Marta me impresionó: analizó el texto utilizando citas de autores que yo había leído en el profesorado, cuyos nombres sin embargo no podía evocar. Cuando le manifesté mi sorpresa ante semejante coincidencia, su respuesta fue que seguramente había incorporado en mis prácticas los principios teóricos estudiados, sin percatarme de ello. Había sabido aplicar esas ideas en el aula, pero no lograba citar a los autores, es decir que, sin saberlo, había experimentado en mi propia

subjetividad la construcción de aprendizajes significativos que plantea el pedagogo Ausubel.

En cierta oportunidad, para el acto del 24 de marzo, el Centro de Estudiantes de la Walsh proyectó un video en el que varios de sus compañeros, docentes, preceptores, familiares –e incluso algunas personas desconocidas– leían fragmentos de la “Carta Abierta a la Junta Militar” de Rodolfo Walsh. Decidí realizar una entrevista a aquellos jóvenes, que luego compartí con mis compañeros del Grupo de Reflexión bajo el título “Para que esto no se termine nunca: Walsh y su herencia”. Allí los estudiantes explicaban con total naturalidad el propósito del video: “Nos parecía importante que los demás alumnos y también los profesores pudieran, más que leer, sentir la carta de Rodolfo Walsh y conocer el peso que tenía entonces y el que tiene ahora”. Incluso compartieron interesantes reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje en la escuela: “Hay profesores que te enseñan la historia como dicen los libros, con muchos datos, fechas y nombres. Y entonces te queda como que es algo súper lejano, no te toca nada. Pero si te lo cuentan de una forma más cercana y personal, como algo que realmente pasó en tu país, te llega de otra manera. Me parece muy loco pensar que a pibes como yo los secuestraban por hacer lo que hago yo todos los días”.

Cuando les pregunté si sentían que la escuela promovía su interés en el conocimiento, sus respuestas me sorprendieron: “Creo que la escuela en general les dio cabida a mis inquietudes”, sin mayores explicitaciones. Pero en otras oportunidades, avanzaban más: “Yo preguntaba algo y los profesores me hacían preguntarme otras tres millones de cuestiones y eso te daba ganas de saber mucho más”. Recuerdo que el análisis del Grupo sobre el texto nos permitió confirmar, ampliar y complejizar muchas de nuestras ideas y preguntas en relación con la centralidad de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje: ¿por qué se los escucha tan poco en las escuelas? ¿Cómo podemos pretender enseñar algo a alguien de quien no sabemos nada? ¿Cómo generar entre ellos pasión por el conocimiento sin tener en cuenta sus propios intereses, ideas e inquietudes?

En una entrega de diplomas en el Lorca, un estudiante se refirió a mí en su discurso calificándome como “un bicho raro de la educación, que te ayuda a pensar libremente”. Recordé entonces que en muchas oportunidades otros estudiantes habían sugerido lo mismo.

Mientras yo pensaba que lo más importante era la preparación cuidadosa de mis clases y mis esfuerzos para que las transposiciones didácticas volvieran inteligibles y comunicables a las teorías sin perder rigor metodológico ni poder explicativo, lo que ellos valoraban era que los dejara pensar y opinar libremente en clase. Esta constatación me produjo escalofríos, al comprender que, en la mayoría de las materias, eso no les estaba permitido. Algo similar me sucedió cuando recién me iniciaba en la docencia, y en el marco de una devolución a un ensayo que había sido copiado y pegado de Internet, el estudiante en cuestión me preguntó con total sinceridad y frescura: "Pero, profe, ¿vos en serio lees los trabajos?", informándome, sin darse cuenta, que parte de mis colegas no lo hacían. Simplemente los tildaban.

En una ocasión escribí algunos textos que fueron publicados en la revista *Para Juanito* de la Fundación La Salle, que fueron muy bien recibidos por el comité editorial que me invitó a presentarlos en diversos foros. Pero recién cuando compartí uno de ellos con el Grupo de Reflexión pude comprender el potencial pedagógico de lo que estaba haciendo en el aula. En 2018 escribí al respecto, planteando la suposición de que el interés del comité editorial por mi artículo se reducía a su aporte a debates teóricos sobre problemáticas como la inclusión y la calidad educativas, que parecen desvelar a especialistas, técnicos y funcionarios que, en muchos casos, viven la educación desde el confort de un escritorio. En cambio, la lectura y análisis del texto por mis colegas del Grupo de Reflexión giró en torno a las potencialidades y limitaciones del espacio concreto, situado, complejo y problemático del aula para transformar la realidad, lo que disparó la lectura hacia otras consideraciones y suscitó nuevos interrogantes.

El artículo de referencia, titulado "Discriminación, racismo y xenofobia en las aulas", narra una secuencia didáctica en la que se aborda la problemática de las migraciones a partir de comprobar la circulación de discursos xenófobos y racistas en el estudiantado. El análisis colectivo de esa secuencia condujo a nuestro Grupo a producir nuevas miradas sobre problemáticas presentes en el trabajo de educar; a saber: las consecuencias de intervenciones inadecuadas de los enseñantes ante la emergencia de situaciones imprevistas en el aula; la falta de reflexión sobre cómo se expresa el posicionamiento político-pedagógico del docente en el desarrollo de su función; el lugar que debe ocupar la realidad en los procesos de enseñanza y



aprendizaje, entre otras que el lector encontrará en el relato de esa experiencia didáctica a continuación de este texto.

Desde ya que estas cuestiones, por su densidad y complejidad, solo pueden saldarse mediante un sostenido proceso de reflexión sobre nuestras prácticas pedagógicas, ya que, una vez formuladas, se multiplican y complejizan cada vez más. Sucede que, tal como afirma nuestro maestro Paulo Freire, mientras enseñamos, aprendemos.

### **La reflexión sobre el conflicto en la escuela y el rol de la comunidad educativa**

Escribí para el Grupo otros textos sobre situaciones que tuvieron lugar en el Lorca y los retomo porque me ayudaron a pensar las distintas formas en las que las instituciones educativas procesan los conflictos que les son inherentes.

En “Escuela tomada y gramática escolar”, del año 2012, describí los distintos posicionamientos político-pedagógico-didácticos del personal del establecimiento ante la ocupación pacífica de la escuela por los estudiantes, en rechazo a la implementación de la Nueva Escuela Secundaria del gobierno macrista de la Ciudad. El proceso de escritura y el posterior intercambio con mis compañeros del Grupo favorecieron la construcción de una suerte de tipología que incidió en mi lectura en clave política y pedagógica de las instituciones educativas en las que me desempeño.

La respuesta profesoral ante la toma me permitió identificar distintos tipos de docentes. Los más reaccionarios manifestaron su total desacuerdo con la medida y, amparándose en argumentos jurídicos, permanecieron en sala de profesores sin dictar clases, leyendo revistas, tomando café y denostando a los estudiantes. Desde mi punto de vista fueron los más coherentes.

Otro grupo, más complejo y heterogéneo, presentó un perfil contradictorio, ya que decidió sostener la dinámica normal de clases: “Si los chicos piden que lo hagamos, tenemos que estar en el aula y recibirlos. Eso sí, que no entren y salgan del curso todo el tiempo. Se quedan adentro o afuera”. Esta modalidad fracasó inmediatamente: los cursos estaban en su mayoría entre vacíos y cuasi vacíos. Pero estaban también los que decidieron implementar mecanismos destinados a que los

alumnos, especialmente de los primeros años, estuvieran en las aulas: “El que no está en clase tiene un 1”, “si querés ir, andá, pero te bajo la nota”, “voy a tomar prueba y no va a haber recuperatorio, ustedes hagan lo que quieran”. Algunos, en una actitud claramente macartista, tomaron lista para identificar a quienes participaban activamente en la toma. Estos profesores no demostraron cohesión ideológica, política o pedagógica en ocasiones anteriores. Varios de ellos se reconocen como militantes de centroizquierda y afirman que la educación cambiará el mundo, mientras se rasgan las vestiduras por la terrible situación del sistema educativo. Algunos incluso se manifestaron a favor de la toma.

Los docentes con quienes me sentí más identificado vivieron la crisis como una oportunidad. Ante la suspensión temporal de los moldes y estructuras tradicionales de la escuela, teníamos al fin la posibilidad de ensayar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes ya no estaban obligados a permanecer entre cuatro paredes escuchándonos y siguiendo nuestras consignas de trabajo, lo que nos llevó a preguntarnos: ¿es más importante el funcionamiento de las células, los nombres de las capitales y de los ríos, los polinomios o la historia de Grecia que la participación activa en una práctica democrática, solidaria y, fundamentalmente, política? Desde luego que se trataba de un grupo minoritario que, en el marco de clases públicas y abiertas, concienzudamente planificadas, apostó a brindar al estudiantado herramientas que les ayudasen a conceptualizar, teorizar y reflexionar sobre el carácter político de la medida que estaban tomando. Recuerdo que fue entonces cuando me di cuenta, por primera vez, de que los docentes podían presentarse a sí mismos como progresistas desde lo discursivo, sin advertir el carácter autoritario de sus prácticas. Aprendí entonces a desconfiar de las afirmaciones grandilocuentes de muchos colegas y a prestar más atención a lo que efectivamente hacen en las aulas.

### **El avance hacia la conceptualización de nuestras prácticas**

En cierta oportunidad, el maestro Enrique Samar, a quien siempre recordaremos por su inquebrantable compromiso con la escuela pública y con los pueblos originarios, invitó a integrantes del Grupo a escribir un artículo para el libro *Encuentros. Historias de luchas, desvelos*

y preguntas en la escuela pública (Samar, 2016). El texto que elaboré con Liliana Capuano y Paula Muriel Martínez propone una reflexión teórica a partir de la sistematización de prácticas de la enseñanza que nuestro Grupo ya había descrito, analizado y difundido. Lo titulamos "Las pedagogías emancipatorias se construyen en las aulas" y da cuenta de un amplio conjunto de regularidades presentes en las prácticas de referencia.

Tomamos como punto de partida un artículo escrito por Marta (Marucco et al., 2014) para el libro *Hacia una pedagogía emancipatoria en Nuestra América*, sobre el proceso de conceptualización que el Grupo venía realizando a partir del reconocimiento de rasgos compartidos por experiencias pedagógicas contrahegemónicas, pero ampliamos el análisis de prácticas que respondían a objetivos político-pedagógicos claros. Planteamos, además, que las dimensiones que las caracterizan no actúan aisladamente, ya que se superponen, solapan, mezclan, combinan, conjuran e interactúan de diversas formas en función de nuestras propuestas de enseñanza, de lo que hacemos con ellas y de los múltiples y diversos emergentes que tienen lugar cada día en nuestras aulas cuando trabajamos con otros seres humanos (Capuano, Martínez y Frisch, 2016).

Finalizábamos el artículo con afirmaciones con las que me siento plenamente identificado al día de hoy: "La elaboración de este texto nos ha permitido avanzar –aunque solo sea algunos pasitos– en nuestro proceso de conceptualización de lo que denominamos prácticas pedagógicas emancipadoras. Nuestro punto de partida ha sido la constatación de que mucho de lo que hacemos cotidianamente en las aulas es efectivamente disruptivo en relación con lo que plantea la organización institucional, pedagógica, curricular y laboral de la escuela. Luego, la confirmación de que existen ciertos puntos de contacto entre nuestras formas de entender y abordar la enseñanza y el aprendizaje –tanto en el interior del Grupo como respecto de los maestros que leemos– nos permitió construir una primera aproximación de los rasgos que podrían caracterizar este tipo de prácticas" (Capuano, Martínez y Frisch, 2016).

La experiencia que veníamos realizando determinó que cada vez que ingreso a un aula me resulta inevitable imaginar que cada una de esas dimensiones es una pequeña pelota y que mi trabajo consiste en hacer malabares con todas a la vez, prestando la debida vigilancia

epistemológica, política, ética, pedagógica y didáctica a cada una de ellas, sin descuidar a su vez el equilibrio y la armonía del conjunto. A lo largo de esta década como educador me hice muchas preguntas, comprendí algunas complejidades y alcancé pocas certezas en relación con cada una de estas dimensiones de la práctica.

Tengo claro que los innumerables factores que condicionan mi ejercicio profesional son complejos y multideterminados. Con el tiempo voy asumiendo que, en la escuela, al igual que en la vida, algunas cosas dependen de nosotros y otras no. Con respecto a las primeras, la permanente revisión crítica de mis propias prácticas de la enseñanza se ha vuelto un hábito y una obsesión que me permite mejorar las propuestas de cada ciclo lectivo. En cuanto a las segundas, advierto que el sistema educativo se encuentra atravesado por innumerables tensiones, contradicciones, sinsentidos, arbitrariedades y despropósitos que solo pueden ser transformados con criterio pedagógico, es decir, situando los procesos de enseñanza y aprendizaje en el centro del debate educativo y de la elaboración de políticas públicas. En este sentido, sé que el incomprensible desinterés que gran parte de los especialistas, funcionarios y sindicalistas demuestran por los procesos de enseñanza concretos, reales y situados que tienen lugar en las aulas debe ser visibilizado y problematizado para avanzar en la construcción de un nuevo sistema educativo que resulte coherente con nuestras aspiraciones político-pedagógicas.

La decisión de tomar a la realidad como punto de partida y llegada del aprendizaje escolar ha representado un giro copernicano en mis prácticas de la enseñanza y esto viene sucediendo desde la primera vez que leí a las hermanas Cossettini. La riqueza que presenta el mundo de lo social cuando lo observamos con detenimiento y las múltiples formas en las que atraviesa las vidas cotidianas de mis estudiantes me ha ayudado no solo a enseñar, sino también a aprender de mis alumnos.

Comprender a la autonomía como una construcción progresiva y no como una "concesión graciosa", tal como sostiene mi maestro y amigo Marcelo Tumas, me ha llevado a repensar la lógica que subyace a la complejización gradual del trabajo escolar, atendiendo a los tiempos particulares de cada uno de mis estudiantes.

Considero a la construcción de un clima áulico agradable y convocante como una condición indispensable para que tengan lugar

la enseñanza y el aprendizaje. No se trata, como piensan algunos colegas, de divertir, entretener ni consentir al estudiantado, sino más bien de generar las condiciones materiales y simbólicas necesarias para que se sientan convocados a llevar adelante el complejo trabajo intelectual que se les propone.

Advierto con preocupación que existe cierta tensión entre la centralidad que presenta la conducción institucional de las escuelas y el carácter burocrático, absurdo y antipedagógico que manifiesta el sistema de selección, calificación y carrera docente al promover que colegas sin formación ni interés en la educación lleguen a asumir la dirección de las escuelas. De modo que, al día de hoy, me permito el lujo de trabajar únicamente en instituciones educativas en las que los equipos directivos me permiten actuar con libertad y profesionalismo, como si fuera un nómada de la educación. Mi desempeño como asesor pedagógico y la interacción cotidiana con distintos tipos de conducciones han terminado de convencerme sobre esto.

Finalmente, el trabajo hacia una integración efectiva entre la escuela y su comunidad educativa continúa siendo una aspiración que en algunos momentos parece realizarse y luego se diluye, hasta transformarse en un objetivo cada vez más lejano. Actualmente pienso que la escuela, especialmente la secundaria, necesita atravesar innumerables procesos de transformación estructural para poder algún día avanzar en este sentido.

Trabajar con todas esas variables en mente cada vez que se ingresa en un aula constituye sin dudas un desafío descomunal, cuya complejidad, potencialidades y limitaciones muchos especialistas y funcionarios aún no han advertido, tal vez porque nunca han trabajado como docentes.

Personalmente me considero inconmensurablemente afortunado por haber podido aprender todo esto y muchas cosas más junto a mis compañeros y amigos del Grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente del CCC, al que solo cabe describir como la instancia de formación docente más potente a la que pueda aspirar quien pretende cambiar el mundo desde la cotidianeidad de las aulas.

## Discriminación, racismo y xenofobia en las aulas

---

El profesor Frisch, docente de una escuela secundaria pública de la CABA, explicó cómo abordaba pedagógicamente la situación generada por manifestaciones discriminatorias, xenófobas y racistas de algunos de los estudiantes respecto de los inmigrantes que llegan a nuestro país.

Durante el desarrollo de una clase de Formación Ética y Ciudadana, materia de 5° año a mi cargo en la Escuela Media N° 1 D.E. 14 Federico García Lorca, algunos alumnos afirmaron y sostuvieron vehementemente que los problemas económicos del país podían resolverse expulsando a los inmigrantes que vienen a quitarles el trabajo a los argentinos. Decidí intervenir, pero las alternativas que se me ocurrían en ese momento chocaban con mi objetivo de incidir en la problematización de creencias estereotipadas que se aceptan pasivamente. Por ello, decidí circunscribir mis intervenciones a la moderación del debate que se suscitó con el propósito de que todos pudieran expresar sus puntos de vista y me llevé el problema a casa, para seguir pensando.

Consciente de que esas afirmaciones, sustentadas en prejuicios fuertemente arraigados en el sentido común, requieran un tipo de intervención pedagógica complejo y preciso, inicié el diseño de un proceso colectivo de desnaturalización, problematización y análisis crítico de todo aquello que el sentido común, instalado por las clases dominantes, nos dice acerca de los inmigrantes para luego empezar a abrir y desplegar la complejidad de la problemática, todo ello en un contexto de enseñanza y aprendizaje.

Resolví organizar una secuencia didáctica que partía de la pregunta: "¿Desde cuándo hay inmigrantes en nuestro país?". Luego de intensos debates, llegamos a la conclusión de que, en nuestro continente, con excepción de los pobladores originarios, todos somos migrantes o bien descendientes de inmigrantes. Ello nos llevó, inmediatamente, a preguntarnos por nuestros orígenes a través de nuevos interrogantes que cada uno fue respondiendo en diálogo con sus familias: "¿Quién fue el primer inmigrante que llegó a nuestro país en tu familia?", "¿por qué motivos decidió venir a vivir a la Argentina?", "¿cómo fue recibido en nuestro país?". La puesta en común de la información obtenida,

en la que abundaban guerras, hambrunas, persecuciones políticas y amores prohibidos, nos llevó a la siguiente conclusión: llamamos inmigrantes a personas que lo dejan todo atrás, procurando escapar de distintas tragedias en búsqueda de un presente y un futuro mejores.

A continuación, nos preguntamos en qué momento los argentinos comenzamos a discriminar a los inmigrantes. La proyección de algunos fragmentos del documental *Nos Otros* nos permitió ubicar las primeras manifestaciones documentadas de racismo y xenofobia allá por la década de 1880. El material presenta, además, un interesante contraste entre las variadas formas que toma la discriminación en distintos contextos históricos, desde la masacre de inmigrantes europeos que tuvo lugar en Tandil en 1872 hasta el asesinato a golpes de jóvenes inmigrantes bolivianos en la actualidad. El análisis de series históricas en relación con las migraciones, elaboradas por el INDEC, propició la deconstrucción de otro mito de la historia argentina, referido al supuesto "aluvión migratorio" de personas provenientes de países limítrofes en los últimos años, en tanto allí se advierte que la proporción de ciudadanos que llegan de esos países permanece constante a lo largo del tiempo.

Llegó entonces el momento de desarrollar mayores niveles de empatía entre los estudiantes y para ello, se les propuso la siguiente actividad:

- Imaginé por un momento que la situación económica en la Argentina realmente no da para más y toda tu familia decide mudarse a otro país para buscar nuevas oportunidades laborales y un futuro mejor.
- Luego, respondí las siguientes preguntas: "¿Cómo te gustaría que te traten en tu nuevo hogar?". "¿Tratamos nosotros así a los inmigrantes?".

El debate suscitado nos permitió inferir que no tratamos a los inmigrantes de la misma forma en que nos gustaría ser tratados en el hipotético caso de vivir, forzosamente, en esa condición. También advertimos que la condición de clase atraviesa la problemática de las migraciones, en tanto los inmigrantes ricos provenientes de países europeos no son tratados de la misma forma que nuestros vecinos pobres, oriundos de países limítrofes.

Esas conclusiones nos llevaron a nuevos interrogantes: "¿Cómo reaccionamos los argentinos cuando alguien rico, proveniente de otro país, viene a robarnos?". El análisis simultáneo de los casos del magnate inglés Joe Lewis, quien se apoderó del Lago Escondido en la Patagonia argentina y prohibió su ingreso al resto de la comunidad, y las exorbitantes ganancias que obtiene el hipermercado francés Carrefour al manipular las cadenas de valor y estafar tanto a productores como a consumidores contribuyó a desnudar el carácter clasista, la colonialidad y la invisibilización mediática del poder en el marco del modo de producción capitalista.

Llegados a este punto, advertí que era tiempo de que los estudiantes se abocaran a la tarea de elaborar, organizar, articular y volcar toda la información trabajada en una monografía que condensara sus conocimientos sobre el tema, utilizando todos los materiales analizados y escribiendo finalmente una conclusión personal al respecto. Reproduzco algunas de las opiniones expresadas:

*Lo que yo creo es que es ridículo discriminar en general, pero la gente que lo hace lo hace por ignorancia. Al conocer las cifras en relación histórica, y diferenciando a los países limítrofes del resto, no puedo creer que esto sea así y que se le dé tanta bola y se le tenga tanta bronca, solo un 4,5% de la gente que vive en toda la Argentina es inmigrante de países limítrofes.*

*En cuanto a nuestra actitud frente a estas situaciones, me parece muy deplorable; sin embargo, hay que tener en cuenta que en muchos otros países pasa. Esto no quiere decir que lo tengamos que seguir haciendo ni mucho menos. Hay que ver las cosas desde un punto más crítico, y ponernos en el lugar del otro también. Cuando hicimos el trabajo "¿Cómo te gustaría que te traten en otro país?", no escuché a ninguno de mis compañeros decir que les gustaría que los traten mal o menos que a los ciudadanos del mismo. Entonces, ¿por qué lo hacemos? ¿Para sentirnos superiores respecto de los que no son de la misma clase que nosotros? Para que esto cambie, hay que empezar por uno y no fijarnos en lo que hace el resto, si bien nos debería interesar, no podremos cambiar la situación si no nos fijamos en lo que hacemos mal cada uno de nosotros.*

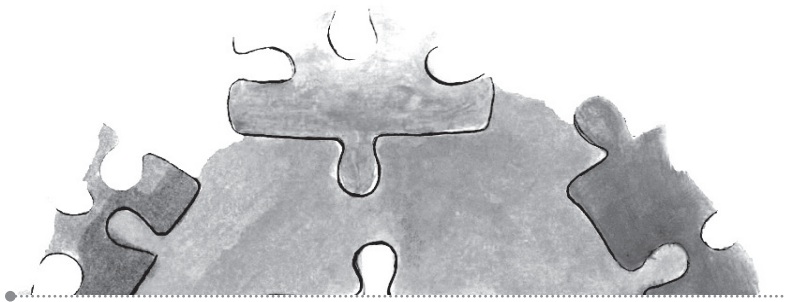


*Los derechos y obligaciones se cumplen o no dependiendo de la clase social a la que pertenezcamos. A los inmigrantes se les dificulta todo un poco o mucho más. Las inmigraciones se producen desde las regiones menos favorecidas hacia las más beneficiadas en fuentes de trabajo, mejores niveles de ingreso, mejores condiciones educativas y otras condiciones de desarrollo. El problema de la discriminación a los inmigrantes es en todo el mundo. [...] También, al no poder ver la clase alta actuar en su día a día, en lo cotidiano, y al estar más cerca a la clase baja, notamos que a esta última le va mal y vemos un reflejo imaginario en el cual nosotros somos la clase “perdedora” y eso nos asusta, nos desequilibra y para perder ese miedo, esa incomodidad existencial, la única forma que se encuentra es distinguir, marcar, diferenciar y poner en evidencia esta estructura social y económica para subir el orgullo y autoestima.*

La experiencia de Pablo Frisch permitió a nuestro Grupo de Reflexión profundizar problemáticas inherentes al oficio de educar que ya veníamos analizando:

- Respecto de la inmediatez que se espera del docente en la resolución de los emergentes que surgen en el aula, nos preguntamos: ¿por qué deberíamos responder *in situ* a planteos complejos que, muchas veces, nos desbordan? ¿Qué hubiera sucedido si, en lugar de dejarlos expresarse para conocer su pensamiento y analizar qué hacer con eso, la respuesta del profesor hubiera sido una clase magistral o, peor aún, una lección moral sobre racismo, discriminación y xenofobia?
- La modalidad de evaluación elegida y el modo en que fue implementada —sucesivas reformulaciones y avances parciales de la producción guiadas por el profesor— permitieron a los estudiantes aprender a escribir distintos tipos de textos y superaron el carácter burocrático, meritocrático y vacío de sentido de la evaluación, ya que se rechazaron las respuestas fáciles y rápidas basadas en fórmulas, recetas o prescripciones a interrogantes clave, como: ¿qué es evaluar? ¿Qué evaluamos generalmente? ¿Cómo objetivar los aprendizajes construidos por nuestros estudiantes en el marco de una propuesta de enseñanza determinada?

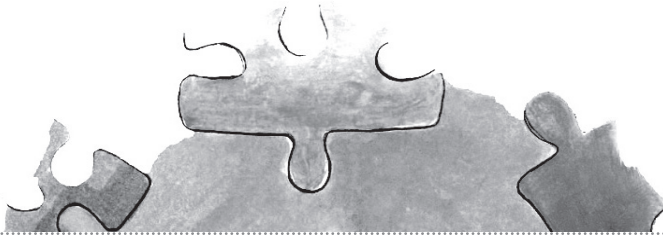
- Con referencia a la incidencia del posicionamiento político-pedagógico del docente sobre su práctica, se actualizaron y profundizaron discusiones previas acerca de: ¿alcanza una “formación políticamente correcta”, desde una perspectiva progresista, para ser un buen docente? ¿La dimensión política de la educación se manifiesta en las formulaciones discursivas construidas a partir de principios generales apriorísticos, ajenos a la experiencia, o en la forma en que el docente piensa, despliega y evalúa sus estrategias de enseñanza y aprendizaje?
- El trabajo a partir de las propias biografías y el análisis de casos periodísticos y de estadísticas reactivó una inquietud sobre la que venimos reflexionando desde hace años: ¿qué lugar debe ocupar la realidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje?



## EDUCACIÓN SUPERIOR

*Lo que conocemos como “el mundo de la educación” es una amalgama compleja de materiales muy diversos, entrelazados unos con otros: lo que sabemos hacer, lo que sabemos que otros hacen o han hecho, lo que pensamos sobre ese mundo y lo que sabemos que otros han pensado porque han dejado constancia de ello. Ese mundo no se agota en los saberes acerca de la educación (lo que se piensa) y en el saber hacer (el dominio de las habilidades para desarrollar la práctica), sino que también entran a formar parte de él los querer (las pretensiones, motivaciones, ilusiones, proyectos, utopías...), que son como los mundos imaginados que nos abren caminos, que nos mueven y nos dan razones para anhelar y buscar realidades que creemos mejores que lo que nos rodea.*

Los “inventores” de la educación  
José Gimeno Sacristán



• MARTA SALAZAR

## **Caer y crecer en la escuela pública, gratuita y laica de Enfermería**

Egresé de la escuela secundaria a fines de 1974 con el título de Bachiller Pedagógico y en enero de 1975 comencé a estudiar Enfermería. Me hubiera gustado seguir Medicina y especializarme en Pediatría, pero mis padres no podían costearme una carrera universitaria. Por eso me anoté en una de las escuelas perteneciente al plan de Escuelas Patricias Argentinas, creadas durante el tercer gobierno del presidente Perón en el ex Hospital Dr. Guillermo Rawson. Su objetivo era promover la formación de enfermeros, atendiendo a la necesidad de contar, en poco tiempo, con un recurso crítico para la atención de la salud, escaso históricamente y que en la actualidad padece los menores índices de cobertura del sistema de salud.

Ese plan de formación en Enfermería resultó novedoso por varios motivos: los estudiantes permanecíamos en la escuela desde las 7 hasta las 17. No solo recibíamos el desayuno, el almuerzo y la merienda, sino que percibíamos una beca universal y al comenzar la práctica hospitalaria nos daban el uniforme. Con estos beneficios se incentivaba a los jóvenes a ingresar a la carrera.

En cuanto a la extensión horaria, en el primer cuatrimestre teníamos clases teóricas todo el día; en el segundo, práctica hospitalaria a la mañana y teóricos, a la tarde. El carácter intensivo de la cursada permitía, en menos tiempo, una formación equivalente a la de quienes asistían a un solo turno. Esa fue una gran oportunidad para mí y para aquellos jóvenes que querían estudiar algo relacionado con la salud y el cuidado de las personas.

En 1976, con la instauración de la dictadura cívico-militar, se fueron cerrando estas escuelas y los que no habíamos completado nuestros estudios nos incorporamos a la Escuela de Enfermería Dra. Cecilia Grierson, hasta obtener el título habilitante de enfermeras o enfermeros profesionales. Así pasamos a formar parte de la histórica institución creada por Cecilia Grierson en 1886, cuando era estudiante de Medicina. Al recibirnos pasábamos a ser trabajadores de la Municipalidad, con número de agente municipal y todos los derechos, beneficios y obligaciones por pertenecer al plantel de un hospital, pero con la condición de que recién recibiríamos el título tras dos años de servicio.

A partir de mi formación concebí a la enfermería como una actividad compleja con diversas bases científicas y saberes provenientes de otras disciplinas: anatomía, fisiología, psicología, ética, química, antropología, investigación, microbiología, ecología. Nos capacitaban para desempeñar el rol tanto asistencial como administrativo, para intervenir en los aspectos educativos e investigativos y en la enfermería de los niveles primario, secundario y terciario de prevención de la salud. Nos incumbían la promoción, educación y prevención de la salud, el control y tratamiento de la enfermedad y la recuperación y rehabilitación, acompañando a los pacientes hasta la muerte.

Asumí la enfermería como una profesión que exige una orientación holística, pues el cuidado del paciente pone en juego, junto con los conocimientos teóricos y técnicos, los sentimientos, las habilidades psíquicas, motrices y afectivas. Esto coincide con el pensamiento de Paulo Freire, para quien la pedagogía es una actividad holística e integradora, punto en común entre educación y enfermería.

## **Mis primeras experiencias como enfermera**

En enero de 1978 comencé a trabajar en el Hospital de Enfermedades Infectocontagiosas Francisco Javier Muñiz, primero en la sala de pediatría, para conocer el movimiento de la sala de internación, y luego me trasladaron a terapia respiratoria de adultos. En el área de internación adquirí mucha experiencia en la práctica y conocimientos sobre el cuidado intensivo. La mayoría de los pacientes eran parcial o totalmente dependientes de enfermería, pues sufrían enfermedades

de diferentes orígenes o causas que tenían en común afectar al aparato respiratorio, lo que exigía agudizar los sentidos para detectar las necesidades del enfermo y brindarle un cuidado integral, ya que no estaban en condiciones de plantear sus necesidades. También estuve en los servicios de hepatitis, en el laboratorio de enfermedades producidas por zoonosis, especialmente brucelosis y toxoplasmosis, y en la sala de gangrena.

Durante mi formación tuve algunas experiencias en instituciones privadas que admitían a estudiantes avanzados, lo que no ocurría en el sistema público de salud. Otra diferencia de los servicios privados era la mercantilización de la atención, que se expresaba en la cantidad de pacientes a cargo de un enfermero y la abusiva cantidad de estudios y procedimientos invasivos, a veces innecesarios, cuyo registro se facturaba.

### **Mi ingreso a la universidad**

Si bien mi formación básica había sido buena, yo quería seguir aprendiendo porque sentía que me faltaban conocimientos. Así fue que, en 1980, al recibir el título tras los dos años de trabajo exigidos, ingresé a la Licenciatura de Enfermería de la Universidad de Buenos Aires. En ella las materias se inclinaban más al cuidado del paciente crítico, a la administración hospitalaria, a la investigación y a la salud pública, pero en el currículum figuraba también la asignatura Didáctica, que nos brindaba conocimientos básicos para encarar la docencia en Enfermería. La profesora a cargo supo aprovechar muy bien las cincuenta horas cátedra de la materia, y utilizó en las clases diferentes técnicas y procedimientos que nos permitieron vivenciar experiencias que nos preparaban para formar enfermeros en el futuro, y ese era uno de mis objetivos.

### **El comienzo en la docencia**

Con cinco años de experiencia en hospital público, un año en instituciones privadas y con la formación docente de la materia Didáctica de la Licenciatura en Enfermería, en 1983 ingresé a la docencia

en la misma escuela de la que egresé, la histórica primera Escuela de Enfermería de Argentina y de Latinoamérica Dra. Cecilia Grierson, primera mujer argentina recibida de médica a pesar de los obstáculos que le planteó una universidad patriarcal.

Con las herramientas obtenidas, comencé mi camino en la docencia y rápidamente comprendí que formar enfermeros no era sencillo, ya que no solo debía enseñar y evaluar los conocimientos teóricos y las habilidades motrices requeridas por las técnicas y procedimientos del cuidado adecuado, sino también las habilidades afectivas, la responsabilidad, la paciencia, la capacidad de comunicación con enfermos, colegas, familiares; es decir que debía atender al desarrollo de todas las áreas de la conducta del futuro profesional, las que, junto con la habilidad psicomotriz, debían confluir en un solo acto. Por eso la carrera incluye materias necesarias para intervenir en situaciones complejas de diverso tipo, tales como nacimientos, cirugías, accidentes, enfermedades graves, y poder contener al paciente y la familia, en cada una de esas circunstancias. Como profesora, y sabiendo la importancia de la docencia basada en la reflexión sobre la propia práctica, utilizaba lo que había aprendido mientras cursaba la licenciatura y lo que era producto de mi propia experiencia como estudiante desde la primaria. Traté de emplear técnicas que ayudaran al estudiante a pensar y a reflexionar; principalmente, técnicas grupales.

En enfermería, la enseñanza de procedimientos se realiza en simultáneo con sus fundamentos teóricos; las habilidades psicomotrices son tan importantes como la conducta afectiva y la empatía hacia el enfermo. Otra característica de la formación es que los cuidados a los pacientes durante el período de práctica en diferentes servicios son graduales y realizados de a dos o tres estudiantes, para que puedan ayudarse y acompañarse, fomentando la solidaridad, la camaradería, la cooperación.

A partir del inicio de las prácticas en las instituciones de salud, continuaban las clases teóricas en la escuela. Cada día, al concluir la práctica en sala, estudiantes y docentes analizaban las actividades efectuadas, se valoraban y evaluaban entre todos para ir avanzando. A medida que ampliaban los conocimientos, los estudiantes iban tomando más responsabilidades y realizando tareas más complejas; esto les permitía ir adquiriendo seguridad en el ejercicio de la profesión y al egreso estaban en condiciones de intervenir con autonomía.

Algo que quiero resaltar de mi inicio como docente en la Escuela de Enfermería Dra. Cecilia Grierson es que siempre estuve acompañada por colegas con experiencia, que me ayudaron en mis primeros pasos. También nos acompañábamos en las clases teóricas, aportándonos ideas y aclarándonos dudas, lo que era imprescindible, porque los grupos de estudiantes estaban formados por noventa y, a veces, más de cien personas por aula.

En cada año de la carrera había una jefa de curso que orientaba y supervisaba las clases, y con ella y el resto de los profesores de Enfermería organizábamos tanto la evaluación de los temas teóricos como de los aprendizajes prácticos. Estos últimos se comprobaban en el gabinete de simulación, en forma individual o grupal. También se realizaba un análisis diario de la práctica hospitalaria mediante la observación de los progresos y los errores de los estudiantes en los distintos aspectos de su desempeño.

Si bien con el transcurrir de los años la experiencia docente me fue ayudando a perfeccionar mi modo de enseñar, era consciente de que necesitaba incrementar mis conocimientos teóricos. Sin embargo, recién pude obtener el título de profesora de Enfermería en 1999, estudiando en el único lugar disponible en la Ciudad de Buenos Aires, el Profesorado Padre Luis Tezza, un establecimiento privado confesional. Allí aprendí conceptos y teorías nuevas, y confirmé saberes construidos en la práctica diaria, a los que autores reconocidos les habían puesto nombre. Para mí fue muy gratificante esta experiencia, porque confirmé que estaba bien orientada.

### **La lucha de la Escuela de Enfermería para integrar la Secretaría de Educación**

Cuando ingresé a trabajar en la Escuela de Enfermería, ya mis compañeras planteaban la necesidad de salir del área de Salud para ingresar a la de Educación, entre otras razones, para conquistar los derechos de los que carecíamos. Recién en 1986, por una resolución, se titularizó a todos los que cumplían el requisito de dos años de antigüedad en la docencia. Los títulos de los estudiantes tardaban mucho en ser legalizados porque nuestra escuela debía renovar anualmente su reconocimiento por el Ministerio de Educación.



Tras una larga lucha en la que participaron activamente los graduados y los estudiantes, el 25 de junio de 1998, la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires aprobó la Ley 39, que creó en el ámbito de la Secretaría de Educación la especialidad Formación Profesional Superior en Enfermería y asignó a la Cecilia Grierson el carácter de Escuela Superior de Enfermería.

Recuerdo con emoción nuestros festejos en las escalinatas de la Legislatura, donde nos reunimos los estudiantes, los docentes, los directivos y los colegas de los hospitales que nos apoyaban. Hubo suelta de globos y baile en la calle. Sentíamos que habíamos dado a nuestros alumnos una lección que no estaba escrita en los libros, la de luchar por nuestros derechos y por la jerarquización de nuestra profesión.

Muchas cosas comenzaron a mejorar en la escuela a partir de su dependencia de Educación: la duración de la carrera se extendió a tres años; se cambiaron o reacomodaron materias; se actualizaron los contenidos; se agilizó el trámite de obtención del título y, por ende, la matriculación habilitante para comenzar a trabajar; se constituyeron por elecciones democráticas los claustros de docentes, estudiantes, graduados y personal administrativo, que ejercían el gobierno de la institución; se concursaron los cargos docentes; los profesores fuimos incorporados al Estatuto del Docente Municipal; se incrementó la planta orgánica funcional, lo que mejoró la relación docente-estudiantes; se instauró la reflexión sobre la práctica cotidiana del cuidado del paciente, en la que los grupos de estudiantes informaban sobre los cuidados que habían brindado a quienes tenían a su cargo; el nuevo diseño curricular fue elaborado con la participación de todos los profesores, y se abrió el turno vespertino, lo que facilitó la concurrencia de alumnos que trabajaban.

### **Mi paso por la vicedirección**

Sin proponérmelo como meta en mis inicios docentes, en 2010 integré una de las dos listas que disputaron la conducción de la Escuela Superior en Enfermería y obtuve el cargo de vicedirectora. Fue muy fuerte tomar la decisión de asumir esa responsabilidad, pues se trataba de un desafío que no estaba entre mis planes. Otra experiencia muy particular, y con mucha carga de adrenalina, fue la organización de

la campaña electoral. Pasábamos por las aulas a informar los cambios que proponíamos y a la vez escuchábamos las propuestas de los estudiantes. También teníamos reuniones con los docentes y con los otros claustros para analizar el desarrollo de la campaña. Diseñábamos la propaganda, los carteles, los volantes, y recorríamos los hospitales en los que trabajaban nuestros egresados para que se inscribieran en los padrones y concurrieran a votar. La energía puesta en la campaña dio sus frutos, porque ganamos por el 65% de los votos.

Algunos cambios que obtuvimos durante nuestra gestión fueron la participación del equipo directivo en capacitaciones del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) y la obtención de fondos destinados a la compra de insumos para instalar o modernizar los gabinetes de simulación, para optimizar las prácticas de los estudiantes. Entre los muchos logros, destacamos la entrega a todos los alumnos de la "mochila técnica", con elementos mínimos necesarios para diversas intervenciones: tensiómetro, estetoscopio, tijera de cirugía, pinza Kocher y termómetro digital, además del uniforme.

Algo de lo que estamos muy orgullosas fue la experiencia fundadora de participar en la Comisión Interministerial de Salud y de Educación conjuntamente con universidades del país, escuelas superiores de enfermería, como la de la Cruz Roja, y representantes de la Federación Argentina de Enfermería, de la Asociación de Enfermería de Capital Federal y de la CTERA. Allí comenzaron a discutirse y repensarse los nuevos lineamientos para la formación de enfermeros y enfermeras.

La comisión que integrábamos intensificó la lucha para que la enfermería fuese considerada profesión de riesgo para la salud, especificando las incumbencias de los licenciados y garantizando que su formación, tanto en escuelas universitarias como terciarias, correspondiera al nivel superior de la educación. Todo lo elaborado se fue haciendo extensivo al país en su conjunto. Se formularon los lineamientos básicos desde lo pedagógico y lo edilicio, ya que existían escuelas de enfermería que funcionaban en un consultorio de hospital. Así, se estableció la cantidad mínima de establecimientos necesarios, se estipuló el mobiliario básico y se dispuso el compromiso del INET de ayudar con fondos para la readecuación de las escuelas. Estos antecedentes dieron origen al Programa Nacional de Formación de Enfermería, vigente en la actualidad, que otorga becas para estudiantes cuya condición socioeconómica lo demande y provee la "mochila técnica".

El hecho más importante de mi vida docente fue conseguir que en mayo de 2013 se inaugurara una sede de nuestra escuela en el Polo Educativo de la Villa 20, instalada al lado de una escuela inicial y una primaria, en cuyo segundo piso funciona un bachillerato de nivel medio que, después de creada nuestra escuela, posee orientación en salud. La sede fue equipada según nuestros requerimientos, con todas las condiciones que una escuela de Enfermería necesita.

Tanta fue la demanda estudiantil que en agosto de ese año se abrió el turno matutino y al año siguiente el turno tarde. Los alumnos provenían de distintas localidades del Conurbano bonaerense, alentados por haber superado las dificultades que implicaba llegar a la sede central de Parque Centenario. Desde su creación, ya hubo seis promociones. Mi tarea docente finalizó en 2014 con esta hermosa experiencia como vicedirectora. Ese año coincidieron la conclusión de mi mandato y la edad exigida para jubilarme.

Finalizo este breve resumen de mis casi cuarenta años de experiencia de vida con la enfermería y la docencia con una mención a mi participación en el Grupo de Reflexión sobre la Práctica que me permitió compartir experiencias y proyectos con compañeros educadores que se desempeñan en diferentes niveles de la enseñanza. Como recuerdo de mi pertenencia, queda uno de los escritos leídos y analizados en el Grupo desde una concepción emancipadora de la educación.

A continuación, compartimos uno de los escritos producidos por Marta Salazar en el contexto de su participación en el Grupo de Reflexión. Se trata de un vívido relato de la formación de enfermeras y enfermeros enmarcado en la integración de lo conceptual, lo técnico-procedimental y lo ético-actitudinal.

## **Sobre la enseñanza y el aprendizaje de la enfermería**

---

Una de las mayores preocupaciones que acompañaron mis tempranos inicios en la docencia fue la escasa capacitación específica para la enseñanza recibida durante mi formación de grado, que traté de suplir con la reflexión sobre la práctica hospitalaria junto con mis

compañeros de trabajo, la recuperación de mis experiencias como alumna desde la primaria, la lectura y la realización de cursos sobre el complejo proceso de enseñar. Uno de los recursos que me resultaron más útiles fueron las técnicas y dinámicas grupales.

Recuerdo que me fue particularmente útil el empleo de la teatralización o dramatización para la internalización de diversos temas, por ejemplo, el “rol de enfermería en consultorio externo”. El hecho de que la tarea cotidiana se repita en ese espacio hospitalario implica el riesgo de que se subestime su importancia como primer contacto de las personas con el sistema de salud, como lugar clave para lograr la confianza en las instituciones asistenciales.

Una de las formas utilizadas para abordar el tema fue la realización de dramatizaciones. Para ello, dividía a los alumnos en dos grupos, uno representaba al consultorio externo tal como los estudiantes lo conocen de acuerdo con su experiencia como pacientes; el otro, el consultorio externo “ideal”, tal como debería ser. Dadas las consignas y los personajes que debían personificar (médico, enfermero, empleado administrativo, pacientes, familiares), cada grupo armaba el correspondiente guion. Los alumnos que no actuaban eran observadores y analizaban lo sucedido en la discusión posterior a las actuaciones. Lo más importante a considerar era lo actitudinal y lo afectivo-volitivo: la cordialidad, la eficiencia, el respeto a los concurrentes.

Según la experiencia personal de los alumnos del primer grupo, el trato no era bueno: se gritaba a los concurrentes, no existían asientos suficientes, se rechazaba a quienes llegaban tarde a la consulta sin tener en cuenta la distancia de la que provenían, no había baños cercanos, las esperas eran muy largas. Según mi experiencia docente, este grupo era el que podía desarrollar la dramatización con claridad, ya que exponía lo que ocurre habitualmente.

El segundo grupo, que debía representar el trato y las condiciones ideales, habitualmente no se adecuaba a las consignas. Sus integrantes también mostraban maltrato a los pacientes, desconsideración a quienes iban a atenderse, falta de asientos y de respeto a los turnos asignados previamente.

En el debate posterior, se concluía que a los estudiantes se les dificultaba dramatizar una forma ideal de atención porque no tenían internalizados modelos de buen trato en los que pudieran basarse para satisfacer las necesidades de quienes acuden a un consultorio

externo. La naturalización de la situación complica o impide su modificación. Durante la reflexión y discusión posterior, cada personaje narra su experiencia, describía cómo se había sentido, qué cosas había podido observar, qué cambiaría.

Finalmente, entre todos, escribían conclusiones sobre cuál era la importancia del consultorio externo, cómo debía ser la atención en él, cómo evitar el maltrato, tanto en lo que correspondía al enfermero como a los otros profesionales.

Mi conclusión consiste en que presentar los temas como problemas a resolver permite a los futuros enfermeros no solo aprender a realizar sus prácticas habituales, sino, además, a reflexionar sobre la responsabilidad social implícita en su tarea, que excede la mera atención física, para convertirlos en verdaderos agentes de salud.

La licenciada Salazar concluyó su relato con la reflexión que transcribimos:

La experiencia que presenté incluye a todos los estudiantes, los invita a participar; a ser actores o público, según sus deseos, a través de una de las expresiones del arte: el teatro. Recordemos que el arte libera, descomprime y también fomenta la creación de nuevos conocimientos.

Los alumnos crean sus guiones basados en sus experiencias previas. El rol del docente es de guía; el de los estudiantes es protagónico, ya no son meros espectadores de la clase expositiva del profesor sabelotodo, sino que analizan la realidad, identifican los problemas y buscan soluciones; todos piensan, aportan, todos crean. Esos problemas y esas soluciones pasarán a ser los contenidos de la clase, que ellos mismos protagonizaron y crearon.

Porque no alcanza con interpretar el mundo, sino que lo más importante es cambiarlo. Una educación liberadora debería ser activa, basada en la práctica y la experiencia del educando en el momento histórico y el contexto social en que vive. Como la experiencia humana nos plantea problemas que deben ser resueltos, educar debería consistir en enseñar a pensar cómo resolverlos, a partir del estudio de los hechos y de sus contradicciones. Se debe enseñar al estudiante a pensar y a estudiar; pero dirigiéndose al sentimiento y así protegerlo y educarlo con alegría y libertad.

La lectura analítica de la experiencia permitió al Grupo de Reflexión advertir en ella dimensiones de las prácticas pedagógicas emancipadoras, que Marta Marucco sintetizó de este modo:

La experiencia pedagógica asume el carácter de emancipadora porque la docente planifica y desarrolla la enseñanza considerando que la capacitación inicial del enfermero debe tener como eje organizador la futura práctica profesional. Al hacerlo, logra dotar de sentido y dirección a la selección y el desarrollo de temas, textos, actividades.

La profesora Salazar no concibe al enfermero como un paramédico, sino como un profesional que cumple una importante función social. Es por ello que integra en la enseñanza los conocimientos específicos y generales necesarios y el análisis y discusión de la responsabilidad que implica el rol; pero esto último no lo focaliza en el aporte de los libros, sino en la vivencia personal de los alumnos como usuarios de los servicios de salud.

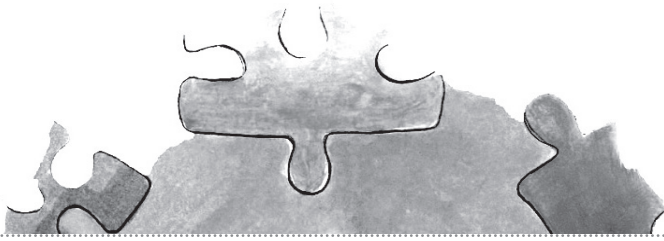
Respecto de la concepción de aprendizaje que sustenta la enseñanza, si bien desde hace años se insiste en que la formación educativa debe ser integral, el discurso y la práctica suelen disociar los componentes pedagógico-didácticos de los político-ideológicos que fundamentan el hacer en el aula. Marta se propone superar esa escisión organizando la formación a partir de una clara conceptualización de enfermero que, en tanto "agente de salud", y no mero auxiliar del médico, requiere una capacitación inicial y continua centrada en la "reflexión sobre la responsabilidad social implícita en su tarea" y en el "compromiso integral con el paciente". Esta definición del sentido y la función de la enfermería asignan una significación profunda a los recursos que utiliza para garantizar el enfoque dialógico del acto educativo.

El uso del *role playing* trasciende los marcos de una enseñanza activa, en la medida en que pone en crisis la lectura ingenua de una situación cotidiana en las instituciones asistenciales: el trato a los pacientes en el espacio de los consultorios externos. La dramatización, pautada por la docente, expresa el conocimiento vivencial que los alumnos tienen del maltrato institucional que sufren los concurrentes. Pero al tratarse de una lectura ingenua, ceñida a la experiencia, no pueden desprenderse de ella para proponer su transformación. Se quedan en el nivel de denuncia de lo que debería cambiarse sin

llegar a construir una nueva representación del rol del enfermero en consultorios externos que, por su carácter de “primer contacto con el sistema de salud”, debería lograr “la confianza de los concurrentes”.

Es factible suponer que la información teórica, que sin dudas poseen los estudiantes, se cierra sobre sí misma y no cumple su papel de instrumento de comprensión y de acción. Pasar de la lectura ingenua a la lectura crítica implicaría analizar por qué no se resuelven problemas simples, como proveer de asientos suficientes, de sanitarios próximos, de sistemas funcionales de señalización, de tiempos de espera reducidos o transitados en climas distendidos... La teatralización que propone la docente sobre la recepción en consultorio externo permite desnaturalizar el maltrato, y a partir de allí, hace posible el análisis de la implementación de políticas hospitalarias con el fin de evaluar el grado de coherencia o de desacuerdo entre propósitos explícitos y resultados implícitos. Que esto se haga en el aula depende del posicionamiento político-ideológico del profesor:

Otro elemento destacable de la experiencia es la confrontación de los tres grupos en que se divide la clase: quienes representan la situación actual, la deseable y los observadores de ambas. El cruce de las tres miradas, orientado por la docente, permite tomar distancia de la implicación en la práctica que se realiza e intercambiar niveles de análisis y conceptualización acordes con la posición desde la que se percibe y valora la situación.



• GABRIELA SASLAVSKY  
**De escuelas, memorias y literatura**

Escribir la propia biografía no es tarea sencilla y aún más cuando uno cree no haber vivido una vida tan apasionante como para ir contándola por ahí. Pero ante la propuesta de los compañeros voy a intentar relatar algunas escenas de mi vida escolar y laboral que por alguna razón se hacen presentes a la hora de recordar; intercalando lecturas que resuenan en este camino porque, creo, ayudan a expresar mejor las reflexiones e ideas que fueron surgiendo y que, de alguna manera, también forman parte de esas pequeñas historias.

Al realizar un vistazo general de los docentes con los que me crucé como estudiante, siento que no puedo mencionar alguno del que pueda decir que fue él o ella quien me despertó el interés por la educación. ¡Tremendo, ¿no?! Primaria, secundaria, terciaria y universidad; no puedo rescatar un o una docente que me haya marcado, que me haya impactado. Pensando en mi historia escolar, siento que nunca tuve un docente como el profesor Bernard:

Después venía la clase. Con el señor Bernard era siempre interesante por la sencilla razón de que él amaba apasionadamente su trabajo. Fuera el sol podía aullar en las paredes leonadas mientras el calor crepitaba incluso dentro de la sala, a pesar de que estaba sumida en la sombra de unos estores de gruesas rayas amarillas y blancas. También podía caer lluvia, como suele ocurrir en Argelia, en cataratas interminables, convirtiendo la calle en un pozo sobrio y húmedo: la clase apenas se distraía. El señor Bernard siempre



sabía sacar del armario, en el momento oportuno, los tesoros de la colección de minerales, el herbario, las mariposas y los insectos disecados, los mapas o... que despertaban el interés languidecente de sus alumnos (Camus, 1994).

Quizás entonces valga la pregunta de dónde viene mi pasión por la educación. Muchas veces me lo cuestiono... porque veo una escuela, un libro o película en la que aparece un profesor; maestro, alumnos... y ahí estoy sacando la entrada, comprando el libro o tratando de entrar a esa escuela. Quizás justamente por eso. ¡¿Cuántos elegimos esta carrera pensando en "mejorar la educación", en hacerla un lugar habitable, contenedor, feliz?!

Día tras día, se niega a los niños el derecho de ser niños. Los hechos, que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Y a los del medio, a los niños que no son ricos ni pobres, los tiene atados a la pata del televisor; para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños (Galeano, 1998).

Tratando de encontrar una respuesta, creo que fue eso lo que me llevó a estudiar Magisterio y Ciencias de la Educación: soñar con la posibilidad de construir un espacio donde los niños consiguieran ser niños, y quizás con la idea de ser una docente distinta a las que tuve.

Asistí a la escuela primaria en el barrio de Bernal, conurbano de la provincia de Buenos Aires. Allí me hice amiga de muchos (aún lo sigo siendo de algunos). Eran tiempos en que en la escuela pública se mezclaban todos los sectores sociales. Recuerdo una colecta que nos propuso hacer la maestra de 3º grado para un compañero que, según ella decía, "era muy pobre y la familia no tenía para comer". En esos tiempos no existían los comedores escolares, ni las meriendas. Me veo yendo a comprar alimentos para Carlitos... Nunca supe cómo se los hizo llegar, pero vaya a saber por qué es una situación que recuerdo vívidamente y no puedo dejar de evocar cada vez que veo el cuadro *En la puerta de la escuela* de Nikolay Bogdanov-Belsky.

Otra escena que tengo presente es a la señorita Ema hablando de la familia tipo, de las tareas de sus miembros, remarcando siempre que debíamos ayudar a nuestras madres en las tareas del hogar. Mientras ella hablaba, yo pensaba en mi mamá, que lo que menos realizaba eran las “tareas del hogar” porque odiaba cocinar; lavar; planchar y etc., etc. Pero lo que más me llamaba la atención era la actitud de la propia maestra, que nos hablaba de la mujer en su único papel de ama de casa cuando ella trabajaba en la escuela. Cómo se disociaba, cómo naturalizaba el discurso, lo que a simple vista no le generaba ninguna contradicción. Estoy hablando de los años sesenta (1969, para ser más precisos)... parece que los aires de liberación feminista no habían atravesado esta zona del Conurbano.

También recuerdo a la de 5º, la señorita Zulema, que me preguntaba por qué asistía a esa escuela, que yo debía ir a una privada porque mis padres eran médicos. Me llamó la atención su comentario, creo que me quedé mirándola y no dije nada, estaba más preocupada por jugar que por contestar. Supongo que para mí asistir a la escuela del barrio era lo más normal del mundo, no me generaba ninguna contradicción y menos alguna preocupación. Pero lo que sí seguramente expresaba era la posición ideológica de mis padres y de mi maestra... Hoy quizás pienso en sus concepciones, en cómo valoraría su trabajo, qué pensaría de los niños que asistíamos a esa escuela...

Otra historia es acerca de la división (me da un poco de vergüenza, pero va a ayudar a entender cómo eran las maestras que tuve). Estábamos aprendiendo a dividir, tema complicado si los hay, y la señora nos mandó tarea: muchísimas cuentas de dividir, la clásica “ejercitación”. Arreglé con una compañera y nos juntamos en su casa a resolverlas. Creo que ella estaba segura de que a mí las cuentas de dividir me salían bien. Las hicimos y seguramente después nos pusimos a jugar. Al otro día, ya en la escuela, la maestra propuso autocorrección (¡de avanzada, nomás!). Un alumno pasó al pizarrón, resolvió la cuenta y cada uno se colocó “bien” o “mal”, según el caso. La cuestión es que mis cuentas estaban ¡todas mal! Mi amiga, honesta, se corregía con un “mal” y yo me ponía “bien” en todas. Al llevarle el cuaderno a la maestra... tengo aún la imagen del reto que recibió mi compañera. Cuando yo acerqué el mío, me puso un “muy bien”, sin mirar que los resultados eran incorrectos y que yo no lo había tenido en cuenta. Se podría decir picardía de niña, o también aprovechamiento de “título

familiar”, dado que, al ser la hija de los médicos del barrio, la señorita no dudó de mi corrección.

Mis padres no tenían la concepción de los maestros que relatan los chicos de Barbiana, pero mis maestras sí:

Los cromosomas del doctor son potentes. Pierino ya sabía escribir a los cinco años. No ha tenido necesidad de hacer primer grado. Entra en segundo a los seis años. Habla como un libro abierto.

Él también está señalado, pero esta vez con la marca de la mejor raza.

El doctor y su mujer son una gente estupenda.

Leen, viajan, reciben a sus amigos, juegan con el niño, tienen tiempo de ayudarle y hasta lo saben hacer. La casa está llena de libros y de cultura. A los cinco años yo manejaba la pala con maestría. Pierino, el lápiz (Alumnos de Barbiana, 1975).

Otro recuerdo tiene que ver con la maestra de 7° grado. A mí me gustaba correr en el patio y jugar al poliladron con los varones. Cuando tocaba el timbre de finalización del recreo, siempre me encontraba corriendo, perseguida o persiguiendo a algún compañero. ¿Y qué se le ocurría decir a esa maestra (la señorita Rita)? “Vamos, Gabriel, al aula”, cambiándome el género porque corría en los recreos, dejando en claro los atributos de lo femenino y lo masculino de acuerdo con la cultura dominante y remarcando mi falta de cumplimiento hacia lo considerado femenino en el juego. Sería tema de otro libro hablar de lo que puede significar esa actitud para una niña de 12 años, en plena pubertad. ¡Cuántos prejuicios, cuánta perversidad! ¡O quizás cuánta ignorancia!

Así fui transitando la escuela primaria. De la secundaria mucho no puedo contar; plena dictadura con preceptores que creían formar parte de las fuerzas armadas, pues actuaban como si lo fueran. Por ejemplo, había un preceptor que consideraba que, si teníamos hora libre, debíamos pasarla formados en el patio en pleno invierno.

Después cursé en forma conjunta el profesorado y la facultad. Gran parte también durante la dictadura militar. Insisto, y no quiero aburrir, pero no encuentro aspectos destacables. Supongo que muchos profesores hacían “lo que podían”... Recuerdo que para una materia del profesorado, Seminario de Educación de Adultos, preparé un trabajo sobre alfabetización que debía exponerlo ante la clase. No

sé bien dónde lo encontré, pero mencioné a Paulo Freire. La profesora se acercó y me dijo: "Si pasa alguien por el pasillo y te escucha, vamos a estar en problemas vos y yo"... Muchos años después me enteré de que la profesora era una persona comprometida ideológicamente y que su advertencia tenía que ver con situaciones que se vivían en el profesorado. Me imagino lo que habrá sido para ella dictar esa materia sin poder nombrar al gran Paulo. Cuántas coincidencias con el cuento "Graffiti" de Julio Cortázar (1981):

Tu propio juego había empezado por aburrimiento, no era en verdad una protesta contra el estado de cosas en la ciudad, el toque de queda, la prohibición amenazante de pegar carteles o escribir en los muros. Simplemente te divertía hacer dibujos con tizas de colores (no te gustaba el término graffiti, tan de crítico de arte) y de cuando en cuando venir a verlos y hasta con un poco de suerte asistir a la llegada del camión municipal y a los insultos inútiles de los empleados mientras borraban los dibujos. Poco les importaba que no fueran dibujos políticos, la prohibición abarcaba cualquier cosa, y si algún niño se hubiera atrevido a dibujar una casa o un perro, lo mismo los hubieran borrado entre palabrotas y amenazas. En la ciudad ya no se sabía demasiado de qué lado estaba verdaderamente el miedo; quizá por eso te divertía dominar el tuyo y cada tanto elegir el lugar y la hora propicios para hacer un dibujo.

De más está decir que entonces cursé tanto el profesorado como la universidad sin la más mínima mención a Paulo Freire (y eso que estudiaba Ciencias de la Educación), ni a otros pensadores. En las cursadas no existieron ni Althusser, ni Gramsci, ni Vygotsky, ni qué hablar de Puiggrós, Ponce o Emilia Ferreiro o Luis Iglesias u Olga Cossetini.

En este sentido, debo agradecer a mis padres que tuvieran una significativa biblioteca. Y es ahí donde recuerdo haber encontrado un libro que me marcó profundamente: *Diario de ruta*, del maestro Luis Iglesias. Nunca supe cómo llegó ese libro a la biblioteca de dos médicos, pero la cuestión es que lo leí y quedé enamorada de la tarea del docente. Me impactó todo: las actividades que proponía, la relación con las familias, el vínculo con los niños, su postura pedagógica, el registro de lo vivido en esa escuela, su estilo de escritura y etc., etc. Creo que fue en ese momento que decidí ser maestra.

No repetiré aquí cuanto dijimos y oímos en este primer día de reencuentros. Todo fue hablar y estallar de alegría al comienzo, preguntar sin responder, deambular por uno y otro lado de la escuelita. Después, cuando ya se habían agotado las sorpresas, impensadamente volvimos a hallarnos bajo el mismo techo, ocupando antiguos lugares y comenzamos. Ellos me comprenden con certeza, porque perciben asombrosamente hasta dónde creo yo todo cuanto digo; y porque no estoy filosofando porque sí, removiendo hojarasca de color; metiendo los índices aburridos de la Moral, sino que les estoy hablando con todo cuanto poseo, desnudo de sinceridad, sonriendo, sufriendo (Iglesias, 1980).

Una vez recibida de maestra, trabajé varios años en el distrito de Florencia Varela como maestra de grado. Luego tuve la oportunidad de ingresar a una institución denominada Centro de Investigaciones Educativas, que ofrecía cursos de capacitación a docentes. Esos años fueron maravillosos, el contacto con maestros de todo el distrito fue muy enriquecedor; lo que me permitió, a la vez, profundizar en el conocimiento de problemáticas reales de la formación docente de grado.

En 1988, surgió la posibilidad de ingresar al Instituto Superior de Formación Docente N° 54 de Florencia Varela, cercano al Centro de Investigaciones. Comencé como profesora de prácticas, luego fui tomando otras materias hasta que accedí por concurso a la dirección del establecimiento. Y otra vez aparece el maestro Iglesias:

Una de mis preocupaciones cada vez que entro en el mundo de la pedagogía es la formación docente. Sin una formación docente inteligente, bien hecha, al nivel de lo que el país necesita, no sucede nada. Formar al maestro es como formar al ser humano y por lo tanto tiene que tener riqueza de ideas, riqueza de principios. El maestro tiene que ser creador; desde luego, tiene que ser creativo y entonces tiene que estar permanentemente a la búsqueda de ideas y de formas de trabajo (Iglesias, 2004).

Esta preocupación parece ser compartida por muchos actores del sistema educativo y de la comunidad en general, se plantean reformas, cambios, nuevos contenidos. Pero muy pocas veces se tienen en cuenta los saberes producidos, las ideas y propuestas de los propios

actores de la formación docente. Desde este lugar, hace algunos años comencé a participar en un grupo denominado Andares y Pensares, integrado por profesores del nivel, con los que compartimos, entre otras preocupaciones, el debate sobre la importancia de generar condiciones para la producción, validación, legitimación y socialización de saberes relacionados con la enseñanza de la enseñanza, con la práctica de la formación docente y las reflexiones y propuestas que surgen de ella.

En síntesis, releendo esta biografía en la que relato algunos momentos, ya que quedan afuera otros ámbitos en los que trabajé, puedo confirmar que nunca sentí haber tenido un docente que viviera su trabajo como relata la maestra del libro de Josefina Aldecoa. Pero sí puedo afirmar que yo viví la profesión desde ese lugar, un tiempo con niños de primaria, otro con adolescentes de secundaria y muchos con jóvenes y adultos de formación docente. Quizás nunca sabrán cuánto recibí de ellos, y yo nunca sepa si logré transmitirles, al menos, un poco de esta pasión.

La escuela sería mi único recurso. Por entonces, ya empezaba a sentir esa profunda e incomparable plenitud, que produce la entrega al propio oficio. Nunca he vuelto a sentir con mayor intensidad el valor de lo que estaba haciendo. [...] Tenía que pasar mucho tiempo hasta que yo me diera cuenta de que lo que me daban los niños valía más que todo lo que ellos recibían de mí (Aldecoa, 1990).

Gabriela Saslavsky finalizó su evocación de momentos significativos de su vida escolar con el relato sobre su desempeño como directora de un instituto de formación docente que en 2013 compartió con los compañeros del Grupo de Reflexión. Tiempo después, condensó esa rica experiencia en el libro *La formación docente viva* (Saslavsky, 2015), escrito al jubilarse por pedido explícito de los profesores del establecimiento; pedido que expresa la importancia que asignaban a lo vivido y lo logrado durante ese período.

## Memorias de una directora

---

Nunca pensé ser directora de una institución formativa. No sé cómo fue, pero ahí estuve por diez años. Dirigí el Instituto Superior de Formación Docente N° 54 de Florencio Varela, del que era profesora desde 1988. Siempre me interesó la formación docente y me formé para eso, pero nunca pensé en llegar a la dirección. Lo hice por concurso, cubriendo una suplencia de la directora titular, que nunca se reincorporó.

Este instituto, como todos, poseía una idiosincrasia particular. Desde mi punto de vista, era una institución cerrada; los docentes ingresábamos por acto público, pero algunos tenían "mejores ubicaciones" que otros en relación con la dirección y las decisiones institucionales. Esos profesores construían una especie de cerco con la directora e iban marcando el camino de la institución. Camino un tanto elitista, desde mi mirada.

Los estudiantes no eran muy bien recibidos y se tenía hacia ellos actitudes peyorativas. Acercarse a preceptoría era un problema, pues recibían mal trato, respuestas desganadas a sus consultas. Algunos docentes hacían hincapié en sus dificultades para aprender y su apariencia física era tenida en cuenta para aprobar materias (contaban con más posibilidades los que poseían el aspecto típico de clase media). No todos los profesores actuaban así, pero se veía una tendencia a la discriminación y al menoscabo. Recuerdo que, en una ocasión, siendo profesora, queríamos, con otros profes, organizar el acto académico de entrega de diplomas (que se había dejado de hacer años atrás) y el entonces equipo directivo nos dijo que era "peligroso" porque concurrirían familiares y personas extrañas a la institución y "vaya a saber qué podía pasar". Ante nuestra insistencia logramos la autorización, pero con la condición de que se realizara en el horario de la mañana porque en el vespertino podía ser arriesgado...

En un primer momento, cuando tomé el cargo directivo, encontré gran resistencia, principalmente por parte de ese "grupo selecto"; mi estilo, ideología, mi manera de entender la formación y la educación no eran compartidos por ellos y generaban desconfianza. El resto de los profesores trabajaban, daban sus clases, pero no tenían un lazo particular con la institución. Estaban, quizás, interesados en generar

buenos espacios formativos, pero faltaba coordinación, momentos de intercambio, de encuentro para pensar juntos.

No tenía idea de nada. En mi vida había visto la montaña de papeles que se cumplimenta en una escuela. Fui aprendiendo, preguntando, equivocándome, pero nunca me centré en lo administrativo. Hice lo necesario para que el profesorado funcionara y delegué y confié en los responsables de lo burocrático (principalmente secretaria), intentando hacer foco en lo institucional y pedagógico. Creo que es más "fácil" centrarse en cuestiones administrativas porque lo pedagógico implica una visión integral de la institución, un compromiso cotidiano con un hacer; un trabajo de inclusión del otro, que conlleva discusiones, sumar miradas diferentes. ¿No es más fácil llenar papeles y decir que lo administrativo te lleva todo el tiempo? Lo complejo es construir sentidos compartidos. Desde mi experiencia, lo administrativo no tapó la coordinación de la institución. Es más, traté de que no fuera un obstáculo para el desarrollo del proyecto que llevábamos adelante.

Ser directora implica asumir una posición centrada en las cuestiones pedagógicas, organizativas, pero en función de un proyecto. Concebir lo pedagógico como un potente creador de realidades. En pocas palabras, traté de visualizar hacia dónde quería ir, qué tipo de institución me interesaba construir; hice lo posible para ir sumando a los otros a ese proyecto, fui tomando decisiones que, a mi entender, favorecían ese camino: confié en los compañeros, delegué, generé espacios para ofrecerles un lugar para crecer; para que también pudieran desarrollar sus inquietudes, me preocupé por establecer lazos, por generar encuentros y comunicación, sin perder de vista que nuestro eje es la formación docente, que es una formación profesional, con alumnos que son adultos y que en breve serán nuestros colegas. La idea fue conformar una institución donde los alumnos pudieran transitar con libertad, confianza, creando nuevas formas de circulación del conocimiento.

Las actividades y proyectos fueron surgiendo de a poco, con la inclusión y compromiso de cada vez más profesores. Se instaló la preocupación por cómo formar educadores comprometidos con su profesión y con su realidad social, capaces de ser constructores de una sociedad más justa, dispuestos a ampliar sus universos culturales y los de sus alumnos, y a mejorar la calidad de vida de todos.



En un principio, mi interés se centró en lograr que cada carrera fuera definiendo un perfil propio, una identidad. Lograr acuerdos horizontales y verticales es necesario, pero esos acuerdos deben surgir de la definición clara del docente que nos proponemos formar y, en función de ella, seleccionar contenidos, bibliografía, estrategias. Pensar qué tenemos que ofrecerles a los alumnos para que se formen como docentes con las características previamente acordadas. Asimismo, mi preocupación se centraba en generar en los profesores la idea de que nuestra tarea es enseñar a enseñar, por sobre la transmisión de contenidos o el dictado de clases o la toma de parciales y finales.

Entre las acciones que fuimos desarrollando para concretar nuestros propósitos mencionaré:

- Nombrar o elegir, de acuerdo con las posibilidades, un coordinador por carrera y elaborar para cada una un proyecto de formación que se integrará al proyecto general de la institución.
- Construir acuerdos entre docentes acerca de objetivos, contenidos, bibliografía, metodología de trabajo y evaluación, y favorecer el trabajo conjunto de los profesores, principalmente en el espacio de la práctica docente. Todo esto en el marco de una mirada total de la institución, pensando en lo específico, pero teniendo en claro la relación con el resto; de ahí la importancia de organizar el departamento institucional de prácticas de la enseñanza y el departamento de ingreso.
- Generar acciones conjuntas para los alumnos de todas las carreras en pos de complementar, ampliar y profundizar la formación.

Respecto de este último propósito, organizamos charlas con especialistas invitados y jornadas pedagógicas: en 2005, en conmemoración de los veinte años de nuestro Instituto Superior de Formación Docente; en 2006, por los treinta años del golpe del 76; en 2007, por los diez años de la muerte de Paulo Freire; en 2008, sobre el significado pedagógico de las nuevas tecnologías; en 2009, con respecto a las problemáticas ambientales; en 2010, acerca de las relaciones entre arte y educación; en 2011, se abrió la discusión sobre la función de la escuela en el Bicentenario del nacimiento de Sarmiento, y en 2012, por los treinta años de la Guerra de Malvinas.

Convocamos a participar de diversas actividades: organización de actos escolares por los alumnos, maratones de lectura, concursos, exhibición de películas, muestras de pintura, desarrollo de grupos musicales, de teatro; jornadas de arte y recreación y de nivel inicial para considerar sus problemáticas específicas, entre otras.

Coordinamos viajes de estudio: el Profesorado de Geografía desarrolló el proyecto "Solo se ama lo que se conoce" y viajó a distintos lugares del país: en 2004, a La Rioja; en 2005, a Entre Ríos; en 2006, a Mendoza; en 2007, al Noroeste; en 2008, al litoral patagónico; en 2009, a Entre Ríos y Corrientes.

Realizamos talleres extracurriculares para alumnos de todas las carreras propuestos por los docentes para complementar los espacios disciplinares, desarrollando diferentes estrategias didácticas y generando una forma distinta de circulación del conocimiento: uso de TIC, lectura y escritura, huerta orgánica y nutrición, el tiempo y las características de un personaje de ficción, "Bombita Rodríguez", a cargo de profesores de Historia.

Firmamos acuerdos con otras instituciones, entre ellas, la Universidad Nacional Tecnológica Regional, la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Quilmes. Nos vinculamos con organizaciones cercanas a fin de acordar trabajos conjuntos que favorecieran el desarrollo de nuestros alumnos y aportaran al mejoramiento de la comunidad: con las escuelas asociadas a las que concurren nuestros alumnos para realizar sus prácticas; preparando material didáctico para escuelas de ciegos; produciendo la revista institucional *La Cigarra*.

En todo lo realizado, hubo errores y aciertos, no todos los docentes se sumaron ni todos los alumnos aprovecharon estos espacios, pero el saldo fue muy positivo, pues se generó una comunidad de trabajo que incluyó a los auxiliares en la vida institucional.

Cierro esta sucinta descripción de mi experiencia directiva con un comentario acerca del uso de la palabra "gestión" para definir la tarea del director. Personalmente, pienso que las instituciones no se gestionan, sino que se coordinan, se organizan, se potencian, se dirigen. ¿Por qué no "gestionar"? Porque, desde mi punto de vista, gestionar es administrar lo viable, es desplegar lo que ya fue pensado por otros, es administrar lo dado, es concretar lo previsto, es ejecutar las pautas y etapas de una estrategia macro preestablecida. Es concebir que todas las instituciones son iguales.

El concepto de gestión presenta a la dirección de las instituciones como una cuestión técnica ajena a lo político, desconociendo que lo técnico se fundamenta siempre en lo político. Precisamente, lo que más me interesó, desde el cargo directivo, fue definir y desarrollar proyectos con clara y explícita función política.

El análisis del Grupo de Reflexión sobre la Práctica reconoció en la experiencia de Gabriela Saslavsky los siguientes rasgos de experiencias docentes contrahegemónicas:

- Transformar la desvalorización de los alumnos en respeto y confianza en sus posibilidades. Para desarrollarlas, proyectó una diversidad de iniciativas que logró concretar al ir ganando el apoyo de los docentes y el interés de los estudiantes en ampliar y diversificar su formación profesional.
- Consciente del carácter político de la educación, definió qué tipo de institución se proponía construir; generó el tránsito del individualismo y el aislamiento a la cooperación y la acción colectiva; delegó, intensificó la coordinación, organizó espacios de intercambio y momentos de encuentro para pensar juntos, y facilitó la comunicación.
- Fortaleció el sentido de pertenencia al concebir a lo pedagógico como potente creador de realidades: logró que cada carrera definiera su propio perfil; promovió acuerdos horizontales y verticales en la selección de contenidos, bibliografía, estrategias, y propugnó la institucionalización del departamento de ingreso y de prácticas docentes.
- Privilegió lo pedagógico por sobre lo administrativo-burocrático. Desde la dirección se atendía a lo particular sin abandonar la mirada holística de la institución. Impulsó la elaboración de proyectos formativos por carrera integrados al proyecto general del establecimiento.
- Cuestionó la concepción de gestión como sinónimo de dirección, ya que concebía a la primera como ejecución técnica de lo pensado por otros, mientras que dirigir implica planificar, desarrollar y evaluar proyectos político-institucionales elaborados participativamente.



## • MARTA MARUCCO

### **Desandando mi identidad docente**

#### **De mis orígenes**

Soy maestra por mandato de Justa Lezcano, mi docente de 7° grado<sup>29</sup>, quien al enterarse que terminada la enseñanza primaria iría a las Academias Pitman para formarme como empleada administrativa, me advirtió: "¡No, vos tenés que estudiar para maestra y luego ir a la Facultad de Filosofía y Letras!". Y así fue que la nieta de un inmigrante calabrés analfabeto e hija de un obrero gráfico egresó a mediados del siglo XX con el título de maestra normal nacional de la Escuela Normal del barrio, la N° 3 de San Telmo, y después fue a la universidad.

La intervención que cambió mi vida revela el peso que tenía para las familias la palabra del maestro. La confianza de la señorita Justa en mis posibilidades como estudiante fue suficiente para que ese mismo día iniciara las clases preparatorias para el examen de ingreso, en las que desmenuzábamos con la maestra "particular" del barrio el emblemático *Manual de ingreso en 1° año* de Pedro Berruti, que condensaba lo que había que saber de matemática y castellano para ingresar.

Pienso que en la rápida aceptación de mis padres incidió, además de la aspiración de ascenso social para sus hijos, el respeto que los humildes tenían por la escuela y por las expresiones culturales a las que

---

29) En el último tercio del siglo pasado se modificó la denominación de los grados que constituían el nivel primario de la enseñanza. Al suprimirse el 1° superior, el grado terminal dejó de ser 6° y se convirtió en 7°.

permitía acceder. Así lo demuestran los esfuerzos de mi abuelo analfabeto para que sus nueve hijos completaran la enseñanza primaria.

Durante los cinco años de estudio en la escuela normal, cursé sesenta y seis materias, de las que solo siete, el 10%, proveían formación específica para la función docente. Egresé con amplios conocimientos generales, pero escasa y esquemática formación pedagógico-didáctica. Solo practiqué en el Departamento de Aplicación de la escuela normal y fueron sus maestras las que dejaron su impronta en mi estilo docente. Ellas, durante el período de observación, me mostraban cómo enseñaban, luego me asignaban los temas, corregían los planes, presenciaban mis clases, "criticaban" mi desempeño y me calificaban. De este *modus operandi* destaco la coherencia entre la práctica observada y la que se esperaba de mí, el acuerdo entre el modo de enseñar que me presentaban y el que me exigían.

Empecé a trabajar como maestra el 23 de abril de 1956 a cargo de 5° grado en la Escuela Provincial N° 11 de Avellaneda, designada, según el uso de la época, por Decreto del Poder Ejecutivo de la Provincia de Buenos Aires. Mis conversaciones con directivos y compañeros de trabajo, mis recorridas por el barrio me revelaron rápidamente que de mis prácticas estudiantiles lo recuperable eran los tres principios metodológicos que enmarcaron mi formación:

- Comenzar con una actividad que despertara el interés de los niños y su disposición para el aprendizaje.
- Reemplazar la explicación del docente por una exposición dialogada que promoviera la participación de los alumnos en el aprendizaje del tema.
- Desarrollar la enseñanza mediante un interrogatorio inductivo y guiar la observación indirecta de material gráfico alusivo que permitiera a los niños el conocimiento de las cosas antes o al mismo tiempo que el de las palabras que las designan, como planteaba el realismo pedagógico nacido en el siglo XVII (de esto habría de enterarme mucho después).

Pero también comprendí la necesidad de adecuar los fundamentos generales adquiridos en mi formación y probados en mis prácticas a los saberes y experiencias de un alumnado cuyo origen social no se identificaba con la clase media de la que provenían los niños

concurrentes al Normal. Mis alumnos de la Escuela N° 11 eran portadores de la cultura de la Villa Tranquila de Avellaneda y del barrio de lavaderos de lana y de curtiembres en el que estaba emplazado el establecimiento. Al mismo tiempo, era consciente de que ni las maestras que observé ni yo misma lográbamos concretar en profundidad los principios metodológicos mencionados, porque tanto su práctica como la mía estaban atravesadas por la supervivencia de la escuela tradicional travestida de Escuela Nueva.

Otro cambio que debí afrontar fue salvar la distancia entre ser maestra a tiempo completo, todos los días hábiles y de todas las áreas curriculares, y mi experiencia como estudiante: enseñar temas aislados dos veces por semana durante períodos máximos de cuarenta minutos. Mi cuaderno de planes me recuerda los saltos que implicaba desarrollar: "Combate de San Lorenzo" en 4° grado; "Biografía de Cristóbal Colón y preparativos de sus viajes" en 2°; "Edad moderna: brújula, imprenta, papel, pólvora" en 7°; "Escala del 2" en 1° inferior; y así sucesivamente.

El arduo aprendizaje de ser maestra lo fui realizando con la invaluable colaboración de la directora, Ana María Calleja, quien me aportó lo que más necesita un docente novel, acompañamiento, orientación, estímulo, voluntad y capacidad de escucha, y con la ayuda de mis compañeros.

En 1958 me inicié en la actividad gremial en condiciones de excepción. A dos años de ser designada por decreto maestra de grado, se aprobó el primer Estatuto del Docente, que ponía fin a la arbitrariedad en el ingreso, ascenso y traslado de los educadores, y legislaba sobre sus deberes, derechos y condiciones de trabajo, pero solo regía para quienes ejercían la docencia en la jurisdicción nacional<sup>30</sup>. Ante este importante logro de un sector de los maestros y profesores, los docentes de provincia de Buenos Aires nos autoconvocamos en cada distrito escolar y declaramos una huelga por tiempo indeterminado reclamando un estatuto similar al sancionado por el Congreso de la Nación. Al calor de la lucha, constituimos la FEB Domingo Faustino

---

30) El 11 de septiembre de 1958 se abrieron las puertas de la Casa Rosada para que los docentes concentrados en la Plaza de Mayo pudiéramos ingresar al Salón Blanco y presenciar un acto conmovedor: el entonces vicepresidente de la Nación, Alejandro Gómez, maestro rural, entregó al presidente Arturo Frondizi el texto del Estatuto del Docente, Ley 14473, sancionado por el Congreso de la Nación.

Sarmiento, primer intento provincial por concluir con el alto grado de atomización gremial existente.

El eje de mi capacitación en servicio fue la lectura. Hurgando en los ficheros y consultando a los referencistas de las bibliotecas públicas, descubrí la existencia del movimiento de la Escuela Nueva, silenciado durante mi formación oficial. Su gran difusor, entre nosotros, fue Lorenzo Luzuriaga<sup>31</sup>, quien desde Losada, “la editorial de los exiliados”, fundada en 1938 por republicanos españoles refugiados en nuestro país, creó y dirigió tres colecciones pedagógicas: Biblioteca del Maestro, La Escuela Activa y Cuadernos de Trabajo, en las que descubrí las ideas y las experiencias promotoras de lo que Claparède denominó “la revolución copernicana en educación”.

Por la lectura llegué también a dos pensadores de la educación argentina: Juan Mantovani y Ricardo Nassif, a quienes el maestro Luis Iglesias ubicaba “entre los teóricos que viven en vigilia sobre el mismo pulso de las realizaciones objetivas por más humildes e intrascendentes que parecieran ser; diferenciándose de aquellos otros que intervienen en la educación desde sus altos sitios, desde el Olimpo donde Makarenko los tenía ubicados con justiciera ironía” (Iglesias, 1985: 26).

Juan Mantovani posibilitó la experiencia integral de educación escolar más importante de nuestro país, al designar, en 1935, a Olga Cossetini directora de la Escuela Experimental N° 69 Dr. Gabriel Carrasco, del barrio Alberdi de Rosario. Ricardo Nassif logró en 1960 que un maestro rural, Luis F. Iglesias, tuviera a su cargo la primera cátedra universitaria de Organización y Didáctica de la Enseñanza Primaria en la Universidad Nacional de La Plata.

## De mis andares por las aulas

En mi leer a salto de mata, hubo dos libros que incidieron directamente en mi trabajo como maestra de grado. Uno de ellos, *La enseñanza individualizada*, de Robert Dottrens, director de la Escuela

---

31) El pedagogo español (1889-1959), afiliado al Partido Socialista, traductor de John Dewey, fundador en 1922 de la *Revista de Pedagogía*, que permitió conocer a Jean Piaget en los países de habla hispana, se exilió en la Argentina tras la caída de la República y se desempeñó como profesor en las Universidades de Tucumán y de Buenos Aires.

---

de Mail, en la que los estudiantes del Instituto de Ciencias de la Educación de Ginebra Jean-Jacques Rousseau realizaban las observaciones y las prácticas docentes. Era una escuela de barrio, con veinte secciones de grado, poblada por hijos de obreros, empleados, pequeños comerciantes, en la que se experimentaban las metodologías pedagógicas creadas por los mismos profesores que las enseñaban en el Instituto Rousseau.

En la "Introducción" de *La enseñanza individualizada*, Dottrens explicita su posición político-pedagógica acerca de la formación práctica de los futuros maestros al afirmar que no se debe confundir con la mera enseñanza de una serie de "trucos pedagógicos", valederos en cualquier parte y para todos.

Por el contrario, se enseñará a observar al niño, a estudiar las reacciones de su afectividad, a reflexionar sobre su futura actividad de educadores, a informarse de todos los problemas que conciernen a la actividad docente... No se pretende dotarlos de un saber enciclopédico sobre la educación y la enseñanza, sino de formar observadores sagaces, espíritus abiertos a los múltiples problemas que plantea la pedagogía... para que asuman una actitud de educadores y no de funcionarios o de pedantes imbuidos de ideas hechas y persuadidos de que sus concepciones son definitivas (Dottrens, 1949).

El pedagogo suizo proponía que el maestro organizara la enseñanza de los contenidos reemplazando las actividades únicas realizadas simultáneamente por todos los alumnos, exigidos a trabajar a un mismo ritmo, por tareas diversas presentadas en fichas. Consciente de mi inexperiencia, adapté la propuesta a mis posibilidades, combinando la enseñanza colectiva con la ejercitación individualizada en matemática y lengua.

Ejemplifico con el informe realizado por la directora de la Escuela N° 11 de una de las clases destinadas al estudio de círculo y circunferencia en la que mis alumnos de 7° resolverían ejercicios con distinto grado de dificultad. Las tarjetas elaboradas según las indicaciones de Dottrens solían incluir imágenes recortadas de revistas o dibujos esquemáticos del maestro, cuyo propósito consistía en facilitar la comprensión de los enunciados reduciendo la cantidad de texto escrito; una manera de apoyar el esfuerzo intelectual en la actividad sensorial.



Transcribo algunos fragmentos del extenso informe realizado por Ana María Calleja en mi cuaderno de actuación personal el 2 de octubre de 1957:

Observo una circunstancia muy peculiar de este grado, durante la entrega de tarjetas y los minutos que le siguen la clase parece desordenada, hablan, se paran, se oyen exclamaciones, pero pasado ese momento de expectativa, la misma adquiere un ritmo sorprendente. Leen su tarjeta, se proveen de los útiles necesarios y comienzan a trabajar: Unos se dirigen al escritorio, otros al armario, o bien a la cocina, al patio, al corredor; a la caldera o al jardín de la escuela, según lo indicado en el ejercicio. Es que la docente ha aprovechado para los enunciados de los problemas la realidad misma, las cosas, los ambientes que rodean a sus niños no recurriendo en ningún momento a formas geométricas puras que jamás encontrarán ellos en la vida corriente. Los ha introducido en las prácticas geométricas de una forma natural; el disco donde se enrolla la manguera, el caño del agua, las hornallas de la cocina, los círculos de un gráfico de un libro de la biblioteca del aula, el transportador; el prendedor redondo de una compañera, la base de un vaso, el cuadrante del reloj y sus agujas [...] fueron los elementos donde sus alumnos midiendo formas naturales y concretas encontraron la motivación de sus intereses. Era tal la actividad que desplegaban, la naturalidad de sus actos y la disciplina que reinaba, a pesar de que entraban y salían del salón, que una vez más comprobé que la geometría así encarada satisface la tendencia del niño a moverse, manejar herramientas, útiles o materiales de tal manera que en determinado momento no sepa, como dicen los planes y programas vigentes, "si trabaja para aprender o aprende para trabajar". Resuelto un ejercicio, se acercan al escritorio para pedir otra tarjeta, indico a la docente que les deje elegir a ellos mismos y, con gran criterio, me responde que no lo hace así porque como los ejercicios ofrecen dificultades graduadas ella sabe quiénes pueden resolverlas o no y así evita a los más flojos un fracaso.

Para complementar la caracterización del método, señalo que las tarjetas sobre los distintos temas ordenadas en ficheros quedaban al alcance de los alumnos para que en sus momentos libres en el

aula pudieran resolver las que eligieran o las que acordaran conmigo, cuando las planillas de autocontrol en las que tildaban las que iban haciendo mostraran la necesidad de fortalecer determinados aprendizajes. También tenían acceso a la tarjeta resumen con la respuesta correcta de cada ejercicio cuando este admitía un solo resultado positivo. Ello les permitía verificar por sí mismos si lo habían resuelto bien; de no ser así, revisaban su desarrollo y solo me consultaban cuando no encontraban la causa del error.

El otro libro inspirador de mis inicios como maestra de grado fue *El método de proyectos*, de Fernando Sáinz (1951), quien ponía en acción la propuesta metodológica de William Kilpatrick, discípulo de John Dewey. Su lectura no solo me proveyó de una útil herramienta didáctica, sino que me acercó a la ideología pedagógica de Dewey que concebía a la escuela como institución social en la que se debe aprender a vivir en comunidad, actuando con y para los demás mientras que cada uno aprende a pensar y a juzgar por sí mismo. En ese sentido, la educación no es preparación para la vida, sino un proceso de vida. A esto, Dewey sumaba la convicción de que los docentes no educamos directamente, lo hacemos indirectamente a través del ambiente que creamos para los alumnos, configurado, en particular, por los materiales y las tareas que les proponemos, pues es inútil e irracional exigirles esfuerzos cuya finalidad no comprenden. Al respecto, recuerdo a Claparède explicando a algunos críticos de la Escuela Activa que en ella los niños no hacen lo que quieren, quieren lo que hacen.

*El método de proyectos* permite reproducir en la escuela situaciones características de la vida, pero a diferencia de esta para obtener el producto deseado no se echa mano a conocimientos y a técnicas ya conocidas, sino que crea la necesidad de adquirir nuevos saberes y experiencias.

Pensé que para organizar proyectos necesitaba observar con atención el transcurrir de la vida escolar con el fin de descubrir situaciones reales que les dieran origen. Por eso, cuando me enteré de que la Asociación Cooperadora había resuelto construir bancos alargados para que los alumnos pudieran participar sentados de las actividades que se desarrollaran en el salón de actos, propuse a los chicos analizar en qué y cómo podíamos ayudar a la cooperadora a concretar tan buena iniciativa.

Comenzamos armando un listado de datos e informaciones necesarias para llevar adelante el proyecto a partir de preguntarnos qué sería necesario saber y/o averiguar. Surgieron múltiples respuestas que íbamos anotando: perímetro y superficie del salón de actos, cantidad de alumnos inscriptos por turno, cantidad de bancos necesarios, espacios que ocuparían descontando los pasillos de ingreso y egreso y un corredor central que facilitara los desplazamientos, tipos de madera utilizados para su construcción, cantidad que se necesitaría y precios. Paralelamente listamos los conocimientos que tendríamos que adquirir o actualizar: sistemas de medidas de longitud y de superficie, construcción de planos en escala, uso de instrumentos de medición, operaciones con números enteros y decimales, consulta de domicilios de madereras en la guía telefónica, escritura de cartas formales, entre otros.

Una vez que los chicos organizados en equipos se distribuyeron las tareas que atendería cada subgrupo, pedimos una entrevista a la directora para contarle nuestro proyecto y comunicarle que le iríamos presentando lo que hiciésemos para que ella, a su vez, lo compartiera con la cooperadora. Teníamos muy claro, y así se lo manifestamos a Ana María, que no pretendíamos armar ese complejo proyecto, sino participar en él con lo que pudiéramos aportar:

El uso didáctico de los proyectos confirmó mi impresión inicial de que su importancia radica más en el proceso que en el producto. En este caso, nos permitió articular contenidos de aritmética y geometría que habitualmente se estudian porque “están en el programa”, pero suelen carecer de significación en sí mismos.

En ocasión de conmemorar La Semana del Árbol, abordamos el estudio de los vegetales con el propósito de exhibir los trabajos realizados en el marco del acto escolar que cerraba la semana. Organizados en equipos, recibieron los guiones preparados por mí que orientaban la búsqueda de información, las observaciones y experiencias a realizar, los materiales a utilizar, las actividades a resolver. Eligieron el lugar de la escuela donde se reunirían de acuerdo con las características de la tarea. Si bien encuadrarían su hacer en el marco del guion, podían introducir modificaciones, suprimir o agregar actividades siempre que lo fundamentaran; sumar ilustraciones, textos, recortes periodísticos, noticias.

La organización de la exposición se discutió en una asamblea conducida por alumnos votados por los asambleístas, quienes, previo

pedido de la palabra, presentaron distintas iniciativas sobre cómo armar la exhibición. Una de las propuestas aprobada fue escribir una carta al intendente de Avellaneda solicitando donación de árboles autóctonos para el barrio y asesoramiento sobre la plantación y el cuidado. Así se hizo, y ante la aceptación de la Municipalidad, 7° grado, junto con las autoridades de la escuela y los vecinos, participó en la plantación de los árboles en las calles circundantes a la escuela y en su cuidado. El 28 de julio de 1958, en el informe sobre el proyecto, la directora escribía:

Algunos detalles interesantes que destaco especialmente son las dramatizaciones que realizaron, cuyos textos y material les pertenecen y que significaron una interpretación de la tarea del grupo; la experimentación práctica de los conceptos enunciados acerca de absorción, respiración, asimilación y transpiración del vegetal, los cuestionarios que el equipo presenta a sus compañeros y los que estos proponen a los equipos para que contesten y demuestren qué grado de dedicación prestaron al tema o si solo se limitaron a leer y decir lo indispensable, así como la tarea de conjunto que prepararon para que sus compañeros trabajaran en los cuadernos.

El estudio de la Edad Antigua y la Edad Media solía culminar con un proyecto literario que consistía en producir textos que reflejaran las características de las distintas culturas y las condiciones de vida de las clases sociales. Para orientar su elaboración, les proponía títulos como: "Yo soy..." "... un bárbaro, les explicaré cómo invadimos el Imperio Romano"; "... un moro, les contaré por qué nos denominan 'los mensajeros de oriente'"; "... un señor feudal, mis principales ocupaciones son los torneos y la guerra"; "... un siervo, les hablaré de mi triste destino"; "... un cruzado, les explicaré por qué luché contra los turcos"...

En 1960 fui designada maestra de 7° grado en la entonces recién creada Escuela Provincial Experimental N° 14 de Avellaneda. Las mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje de que disponíamos: doble escolaridad para los chicos, menos alumnos por grado, mayor número de maestros curriculares, biblioteca bien dotada, variedad de recursos didácticos potenciaron mis propuestas y las producciones de los alumnos. Si bien seguimos estudiando las ciencias sociales y naturales según los guiones didácticos ideados por Luis Iglesias, los equipos de niños utilizaban recursos creativos como la teatralización

para explicar a sus compañeros los temas indagados. Confeccionaban, acompañados por los docentes curriculares, escenografías y vestuarios, ensayaban los modos de interactuar entre ellos para que el diálogo reemplazara al recitado mecánico de su parte del tema. Las asambleas dieron paso a lo que ellos denominaban “debates” que se producían cuando el devenir del trabajo escolar nos llevaba a vincular los contenidos de estudio con situaciones de actualidad local, nacional y mundial.

Recuerdo al respecto una visita al grado, en 1965, de maestros que cursaban los seminarios de capacitación docente organizados por el Centro de Investigaciones Educativas de Avellaneda. Cuando les consulté qué querían conocer de nuestro trabajo, uno de los visitantes preguntó a los chicos si habían escuchado, el día anterior, el discurso del entonces presidente Illia, transmitido por cadena nacional. Previendo la inminencia de un “debate”, resolví sentarme y escuchar; mientras una niña era designada por sus compañeros para ordenar el uso de la palabra. El único alumno que había oído una parte del discurso lo comentó y fue el disparador para que comenzaran a opinar sobre el modelo de país que estábamos estudiando, basándonos en la propuesta de Olga Cossettini de tomar como eje el puerto de Buenos Aires, centro del sistema exportación-importación responsable de la estructura económico-social vigente desde la organización nacional. Entonces fue cuando irrumpió la actualidad en términos de hechos significativos del gobierno de Illia, como la anulación de los contratos petroleros firmados por el ex presidente Frondizi y la sanción de la ley de medicamentos, perjudicial para los intereses de los laboratorios extranjeros. Aún me parece ver a uno de los chicos subido a una silla pidiendo ser escuchado por los maestros que se retiraban, planteando su crítica al mal uso que los gobiernos hacían de los fondos públicos, ejemplificado con la gestión del Municipio de Avellaneda.

Las condiciones favorables para la enseñanza en la Escuela N° 14 me decidió a abordar la historia de la humanidad que tanto interesaba a los chicos, incluyendo obras literarias fundamentales de distintos períodos: *La Ilíada*, *La Odisea*, *La Eneida*, el *Poema del mio Cid*, *Lazarillo de Tormes*. En clase, los chicos buscaban información sobre las obras y yo leía fragmentos adaptados que comentábamos a medida que lo hacía. Esto nos permitió intensificar la articulación entre historia y lengua y ampliar los alcances del proyecto literario, con propuestas de escritura como: “Yo fui un soldado griego en la guerra

de Troya"; "Yo soy..." "Héctor", "... Aquiles", "... una piedra de la muralla de Troya"; "Yo estuve en la cueva del cíclope Polifemo"; "Yo soy..." "Rodrigo Díaz de Vivar, el Cid Campeador", "... Tizona, la invencible espada del Cid", "... doña Elvira, la desdichada hija del Cid", "... la pluma que usó Pedro Abad para copiar el viejo códice del *Poema del mio Cid*...

Los niños elegían una de las obras y escribían a partir de los títulos propuestos, y podían modificarlos o reemplazarlos por otros.

### Otros hitos de una larga marcha

En 1960 comencé a cursar Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires con la expectativa de aprender a usar la teoría como fundamento para la organización y desarrollo de la enseñanza en la escuela primaria. Pero el enfoque de la carrera propendía a la reproducción de las conceptualizaciones más que a su utilización en el ámbito de la práctica docente. Me gradué en diciembre de 1967 y al año siguiente comencé a trabajar como profesora de las materias pedagógico-didácticas en Escuelas Normales Nacionales de nivel medio, donde se formaron los maestros primarios hasta 1971.

La herramienta central que me proveyó la universidad fue el conocimiento de los contenidos conceptuales que conforman el campo de las Ciencias de la Educación. La principal vacancia fue la falta de reflexión sobre el aporte que la teoría puede y debe brindar a la formación profesional. Hubo preguntas que no me formulé mientras era alumna porque las cátedras no me indujeron a hacerlo: ¿cuál es el aporte de esta materia a mi formación académico-profesional? ¿Por qué y para qué debo aprender esto que me enseñan?

La omisión de esas cuestiones indica que las cátedras no me informaban su proyecto de enseñanza a partir del cual, en mi carácter de estudiante, pudiera formular mi proyecto de aprendizaje. Esta ausencia determinó que, en los primeros años de docencia, no me interrogara como profesora sobre el porqué y el para qué de lo que enseñaba, y si bien más adelante lo hice, solo fue por insatisfacciones y búsquedas personales.

En definitiva, recibí una formación centrada en el estudio de temas y autores, pero con escasa reflexión acerca de la relación práctica-teoría.

Esto implicaba e implica el riesgo de ejercer la docencia transmitiendo lo que se sabe, tal como fue aprendido, sin interrogarse sobre qué es lo que necesita, lo que puede y lo que debe aprender el alumno en cada momento de su formación.

El déficit señalado persiste, como lo demuestran los proyectos de formación docente que se sucedieron en las últimas décadas, centrados en enfoques y contenidos de innegable valor académico, pero de discutible pertinencia y relevancia para la formación inicial de los docentes, bien sea porque plantean cuestiones prematuras para quienes comienzan su capacitación o por la forma en que son presentados y desarrollados en las aulas de los profesorados.

Leyendo una y otra vez a Olga Cossetini me pregunto: ¿sigue viva su escuela viva? Y la respuesta varía según desde dónde la responda. Si lo hago desde las sucesivas reformas curriculares, administrativas, reglamentarias de la enseñanza, debo contestar que solo tiene un valor histórico, pues sus postulados y sus realizaciones representan un pasado arrasado por los aportes de científicos, investigadores, doctores y magísteres en Educación. Si lo hago desde la vida cotidiana de las aulas, concluyo que su vigencia es absoluta. Porque continúa vivo el propósito de Olga y su equipo de maestros: llevar al niño hacia la formación de un espíritu investigador y científico por medio de la exploración de la realidad, impidiendo que entre él y el mundo se interponga siempre el libro, el mapa, la figura, la ilustración. Y para ello se necesitan maestros que sean profundos conocedores del niño y de su ambiente.

En 1984 me integré al grupo SIMA, pionero en la reflexión sobre la práctica docente. Los autodenominados Simplemente Maestros se conocieron cursando una de las actividades más innovadoras de la entonces recién fundada Escuela de Capacitación Docente de la Ciudad de Buenos Aires: los cursos de intercambio de experiencias, coordinados por Guillermo Golzman y Daniel López.

Finalizados los cursos, los coordinadores y varios de los asistentes sintieron la necesidad de prolongar el intercambio y resolvieron constituir SIMA, grupo autogestivo de educadores de enseñanza inicial y primaria. Sus miembros, dispersos por distintas escuelas, ya desarrollaban en las aulas acciones pedagógicas renovadoras, pero solo comenzaron a reconocerse como docentes innovadores cuando tuvieron la oportunidad de sistematizar y fundamentar sus prácticas, discutir las con otros maestros y publicarlas. Ello les demostró que poseían un saber válido

que podían compartir con compañeros preocupados por modificar su modo de enseñar. Para lograrlo, necesitaban reunirse para comunicar no solo lo que hacían, sino también por qué y para qué lo hacían, así como los obstáculos que enfrentaban y los resultados que obtenían.

Progresivamente comprendieron que para profundizar el análisis de la práctica no alcanzaba con el relato oral, se debía objetivarla a través de la escritura, y fue así que transitaron de la narración a su sistematización escrita. En este proceso, nacieron dos libros: *Atención: maestros trabajando* (editado en 1989 por Libros del Quirquincho) y *Maestra, ¿usted... de qué trabaja?* (publicado por Paidós en 1996). Mientras se elaboraba el primero ingresé al grupo, y allí permanecí durante los más de diez años de funcionamiento.

Mi pertenencia a SIMA fue determinante para mirar y para ver con otros ojos la docencia en los institutos de formación y en las universidades nacionales en las que trabajaba, en particular, con referencia a dos cuestiones: la lectura y la escritura en la educación superior y la consideración del programa como herramienta pedagógica y no mero trámite administrativo.

Desde 2009 participo del Grupo de Reflexión sobre la Práctica, auténtico obrador en la construcción de enseñantes comprometidos con una educación emancipadora.

Cerrando esta breve reseña de mi larga historia docente, mi agradecimiento a Justa Lezcano, por quien fui maestra; a Ana María Calleja, por la maestra que creo haber sido, y a tantas y tantos alumnos y compañeros de oficio, de quienes aprendí y sigo aprendiendo.

## **Intervenciones docentes en la lectura de los estudiantes**

---

Mi problematización de la lectura en la educación superior nació de las vicisitudes de la práctica profesional que durante años desarrollé simultáneamente en dos espacios: la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, en la que era coordinadora de la Unidad Pedagógica, y los institutos de formación docente en los que me desempeñaba como profesora en los trayectos de formación general y de construcción de las prácticas.



En la facultad, las consultas más frecuentes de los profesores se referían a las dificultades de los alumnos para comprender la bibliografía de las asignaturas. En los profesorados, debía afrontar directamente la cuestión, ya que la interpretación de los alumnos no respondía a mis expectativas.

Esta doble mirada sobre el problema me permitió abordarlo desde distintas perspectivas, pues variaba el carácter y el grado de implicación personal en ambas situaciones. Con los docentes universitarios organicé espacios para analizar la cuestión a partir de la confrontación de su visión de la situación con la de los alumnos, ya que a su queja "los estudiantes no leen o no entienden", ellos respondían: "¿Qué hacen los profesores para que leamos e interpretemos como ellos quieren?". Otra cuestión a problematizar era por qué si los alumnos no leían comprendiendo, el promedio de las calificaciones y las tasas de promoción sin examen final eran altas.

En cuanto a los profesorados, con otros colegas decidimos relevar los problemas de los estudiantes cuando leían para aprender en un contexto de estudio y, al mismo tiempo, discutir qué debíamos hacer los docentes para lograr que adecuaran sus modalidades de lectura a los objetivos formativos que proponíamos.

## **Mi experiencia en la universidad**

En los cursos sobre lectura en el aula universitaria a mi cargo partía de poner en crisis las representaciones dominantes sobre las causas del problema, que para la mayoría de los participantes radicaban en las insuficiencias de los niveles educativos previos y en la falta de compromiso de los alumnos con su propia formación. Desde esta mirada, las propuestas de los docentes tenían como destinatarios a los alumnos: tutorías, talleres compensatorios de los aprendizajes no realizados oportunamente, aumento de las exigencias para ingresar en las distintas carreras. Solo excepcionalmente se reconocía la incidencia en el problema del modelo de enseñanza dominante en la universidad.

Resultaba necesario, entonces, promover la redefinición de la cuestión advirtiendo que el ingreso a la educación superior demanda a los alumnos un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos, ya que los materiales científicos utilizados en este nivel no

fueron escritos pensando en ellos, sino en los conocedores de las categorías conceptuales, las líneas de pensamiento y las polémicas internas del respectivo campo de estudios. Por lo tanto, esos textos dan por sabido lo que los alumnos desconocen. A la vez, desde la universidad y los profesorados se espera que lean como si fueran miembros de la comunidad discursiva de la correspondiente disciplina, pero no enseñan a constituirse como tales, lo que motiva que el desempeño académico de muchos alumnos se vea obstaculizado por el carácter implícito del conocimiento desarrollado en los textos y el de las prácticas lectoras que los docentes hemos naturalizado por estar familiarizados con ellas, sin llegar a advertir su origen cultural (Carlino, 2003).

El modelo didáctico dominante en la universidad concibe a la enseñanza como el acto de explicar a los estudiantes lo que el docente sabe sobre los temas de la materia, pero esta concepción de la enseñanza no incluye la presentación de uno de los saberes más valiosos que los profesores hemos ido desarrollando dentro de la comunidad académica de pertenencia: los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudios, modos vinculados con las formas de leer y de escribir característicos de la misma.

La alternativa que sugiere Carlino es cambiar el modelo en que nos basamos y, junto con decir lo que sabemos, proponer actividades que permitan a los alumnos interactuar con el conocimiento para apropiarse de las nociones y métodos propios de cada ámbito disciplinar, participando en las prácticas de lectura, escritura y pensamiento que le son propias (Carlino, 2005). Esto permitiría superar el carácter monológico de la enseñanza y organizarla con un carácter dialógico<sup>32</sup>.

Pero el cambio de la práctica docente no se logra por el mero conocimiento de enfoques teóricos, sino que demanda deconstruir esquemas de acción fuertemente arraigados. Por eso, los cursos se iniciaban confrontando la percepción de cada participante sobre las causas de los problemas de comprensión lectora de los estudiantes con las dificultades que los docentes experimentan cuando deben

---

32) Este planteo se sustenta en la concepción de las disciplinas científicas como espacios discursivos y retóricos, además de conceptuales y metodológicos. *Discursivos* porque implica un uso situado del lenguaje, según ciertas intenciones y de acuerdo con un determinado modo de pensar el objeto de estudio; *retóricos* porque se debe tomar en cuenta el contexto de uso de ese lenguaje, la relación que se establece entre emisor y receptor; y el propósito que se desea alcanzar a través del intercambio lingüístico.

leer textos que no pertenecen a su área disciplinar o interpretar y producir escritos en especializaciones, maestrías y doctorados. Esto, sumado al análisis de las posiciones divergentes de “lector voluntario” y “lector por encargo”<sup>33</sup> y al trabajo en los encuentros con textos literarios y disciplinares, habilitaba progresivamente para reconstruir la relación alumno-lectura y la responsabilidad de los profesores de enseñar cómo leer para aprender en la educación superior. Aclarado por qué es necesario enseñar a leer en la universidad y reconceptualizada la noción de lectura, que dejaba de concebirse como graficación de la oralidad para ser considerada un sistema de representación de significados, nos concentrábamos en cómo intervenir pedagógicamente en la lectura a través de acciones directas e indirectas, que se detallan en el apartado que sigue.

### **Mi experiencia en los institutos de formación docente**

En la experiencia realizada en el Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 4 de la CABA intervinimos cuatro graduadas en Ciencias de la Educación. Aída Rotbart y yo éramos profesoras del establecimiento a cargo de las materias anuales Teoría de la Educación y Seminario de Educación de Adultos de 1° y 2° año, respectivamente, y las otras dos licenciadas, María Laura Galaburri y Marcela Terry, observaban y registraban nuestras clases.

En las reuniones periódicas del equipo de trabajo analizábamos las observaciones a partir de uno de los objetivos asignados a las materias que desarrollábamos: que los alumnos supieran y quisieran construir conocimientos basados en la lectura de la bibliografía (leyeran para

---

33) El *lector voluntario* decide qué leer, cómo y cuándo; el *lector por encargo* lo hace por una exigencia externa. Si el profesor no le informa el propósito de lectura, el estudiante, al no poder centrarse en toda la información, la recorta, pero no en función del tema en estudio, sino de lo que ya sabe, de lo que supone importante, de lo que entiende del material. Para comprender, resulta necesario dejar ir parte de la información, pero el lector por encargo suele desconocer cuál. Gottschalk y Hjortshoj consideraban: “La impresión de que los alumnos no saben cómo leer depende, con frecuencia, de que no saben por qué están leyendo los textos asignados. La falta de propósito obedece, a su vez, a que la lectura es indicada en las materias como una actividad indiferenciada y solitaria, para ser realizada con el vago fin de saber qué dice el texto” (citados en Carliño, 2005: 67).

aprender) y que, al mismo tiempo, esa experiencia los ayudara a construir la práctica social de la enseñanza (aprendieran a enseñar a leer).

Lo primero que detectamos fue la perduración, tanto en alumnos de 1° como de 2° año, de modos de leer:

- Tenían una actitud pasiva ante los textos. Se dejaban invadir por el contenido, pues estaban más preocupados por reproducirlo que por comprenderlo (lector domesticado).
- No establecían propósitos de lectura, ni los requerían del profesor; en consecuencia, carecían de criterios que orientaran la jerarquización y organización de la información.
- Utilizaban casi con exclusividad la técnica del subrayado, que iban realizando a medida que avanzaban en la lectura del material, con la suposición simplista de que el significado del texto se encuentra en su superficie.
- Mostraban dificultad para cruzar textos de distintos autores referidos a un mismo tema.
- Consideraban que una o dos lecturas globales alcanzaban para comprender el texto y no dudaban acerca de la validez de sus interpretaciones. Al mismo tiempo, no sabían cómo justificarlas cuando surgían contradicciones con la atribución de significado de los compañeros o del docente.
- No buscaban conexiones entre los conceptos teóricos y la práctica docente.

En síntesis, tendían a actualizar una práctica lectora construida en los niveles educativos cursados previamente, a la que consideraban válida, por eso se sorprendían y desorientaban ante nuestros cuestionamientos. Esta situación nos reveló la necesidad de intensificar la orientación, el apoyo y la supervisión del proceso lector; el primer paso era presentarles otras formas de leer que cuestionaran las que ellos habían naturalizado. Considerábamos que en tanto estudiantes y futuros maestros necesitaban aprender que no existen modalidades lectoras válidas para todas las circunstancias, ya que varían según el porqué de la lectura y las características del material.

Mis intervenciones comenzaban con la explicitación del propósito lector y continuaban con actividades como enseñar a leer en función del programa de la materia; ofrecer un marco contextual que incluyera

el análisis del paratexto; implicarme en el proceso de comprensión actuando y ampliando los esquemas de asimilación que los alumnos necesitaban poner en juego para construir el significado del material; presentar la publicación, a su autor; a su tiempo, al enfoque desde el que abordaba la temática. En algunos casos, intervenía junto con los estudiantes en el paratexto, agregando títulos y subtítulos; identificando el tema o subtema de los párrafos-clave de acuerdo con el propósito lector; clasificando párrafos según su función en el capítulo o en el apartado; presentando organizadores previos que sirvieran de andamiaje para la comprensión del contenido: sumarios, resúmenes, recursos gráficos. Ayudaba a los alumnos a reponer información, a focalizar el análisis en los conceptos relevantes por su aporte al estudio de los temas y a la construcción de la práctica docente; anticipaba palabras-clave; guiaba la elaboración de esquemas de contenidos, de cuadros de doble entrada, de mapas o redes conceptuales, de diagramas de flujo; proponía el cruce con otros textos ya trabajados; pedía la formulación o la respuesta a preguntas.

Durante el desarrollo de las clases, orientaba la consulta del texto para analizar qué decía el autor y cómo lo decía. Cuando lo consideraba necesario, guiaba el desplazamiento por el texto (qué leer primero, qué después) y la alternancia en los modos de lectura (rápida/exhaustiva); reponíamos los contenidos implícitos y desarrollábamos las ideas condensadas en el material. Les proponía desarrollar la clase con el material de lectura a la vista, consultándolo cuando ellos o yo lo creíamos oportuno.

Reformulé parcialmente las guías que veníamos utilizando y analicé sus condiciones de validez, teniendo en cuenta que los cuestionarios que siguen el orden del texto pueden ser contestados aun sin comprender lo que se lee. Advertí que el formato de las guías debe variar de acuerdo con su propósito. Intensifiqué la asignación de sentido a los textos seleccionados y a las actividades propuestas.

El devenir de la experiencia me reveló que, además de intervenir sobre la lectura de los textos, debía lograr que el programa de la materia cumpliera su función de organizador del proceso pedagógico-didáctico. Para los docentes, el programa es un proyecto de enseñanza y suponemos que basta con que los estudiantes lo conozcan para que lo conviertan en su proyecto de aprendizaje, olvidando que esto requiere apropiarse del sentido y de la función de la asignatura en su formación académico-profesional.

Stenhouse (1991), en su obra clásica *Investigación y desarrollo del currículum*, al mencionar los elementos básicos que debe dominar el educador para organizar su práctica, suma a la concepción de aprendizaje el respeto a la naturaleza del conocimiento y a su metodología, y un enfoque de la enseñanza coherente con sus fundamentos epistemológicos y psicológicos. Para lograrlo, es necesario que el profesor, lejos de intentar concretar en el aula los diseños curriculares elaborados por investigadores externos, los moldee mediante la investigación de su propia práctica actuando como mediador entre el currículum establecido y los alumnos, de modo que los espacios educativos devengan lugares de reconstrucción del conocimiento y de la práctica prefigurada por los instrumentos curriculares.

En el mismo sentido, Davini (2008) reconoce dos niveles de planificación, la general del curso o materia, que constituye el primer mapa y el mayor vínculo con el diseño curricular, cuya función radica en definir las principales ideas reguladoras y organizar los contenidos, mientras que el segundo nivel, programación propiamente dicha, estructura la enseñanza en términos de las intenciones educativas del profesor; cuya concreción demanda la participación consciente y comprometida de los alumnos.

El programa funciona como herramienta de trabajo cuando brinda una visión holística de la materia y da a conocer de un modo accesible a los estudiantes lo siguiente:

- Su aporte a la formación académico-profesional del futuro egresado tomando en cuenta su ubicación en el plan de estudios de la carrera y su articulación con asignaturas previas y posteriores.
- Una idea central que, al estructurar la materia, funcione como hipótesis a demostrar a lo largo de la cursada.
- El enfoque adoptado por el docente para seleccionar y organizar los contenidos, en tanto hilo conductor de la asignatura.
- Las unidades temáticas cuya organización y sucesión respeten la articulación de los contenidos.
- La bibliografía de cada unidad y el orden en que será leída de acuerdo con el aporte que brinda al estudio de los respectivos temas.

El programa, para que actúe como recurso pedagógico, no solo se debe utilizar al comienzo de la cursada con el fin de presentar a la asignatura, sino también en cada clase para contextualizar el tema o actividad a desarrollar; establecer articulaciones verticales y horizontales, vincular el texto a leer con el contenido de la unidad a la que aporta información.

Elaborar el programa de la asignatura a mi cargo, Educación de Adultos, me significó tomar una serie de decisiones. En primer lugar, establecer cuál sería su eje. Opté por centrarlo en la alfabetización y el analfabetismo, por tratarse de una cuestión igualmente significativa para la enseñanza primaria de adultos y de niños. Las unidades didácticas no las había organizado a partir de temas como se hace habitualmente, sino de preguntas, tales como: ¿qué es el analfabetismo? ¿Por qué se produce? ¿Cuáles son sus consecuencias? ¿Qué es leer y qué es escribir? ¿Por qué y para qué se lee y se escribe? ¿Quiénes son los analfabetos? ¿Qué cambia en la vida de una persona cuando se alfabetiza? ¿Cómo se organiza la alfabetización? De cada una de las preguntas, desprendía los contextos temáticos, las fuentes de consulta y las actividades de aprendizaje. Pensaba que partir de problemas y no de temas o autores evitaría que el abordaje de los textos se hiciera desde sí mismos y para sí mismos en lugar de verlos como recursos imprescindibles para plantear, analizar y resolver problemas. Se trataba de un intento por superar la tendencia librocéntrica de la educación superior.

### **Algunos resultados de la experiencia**

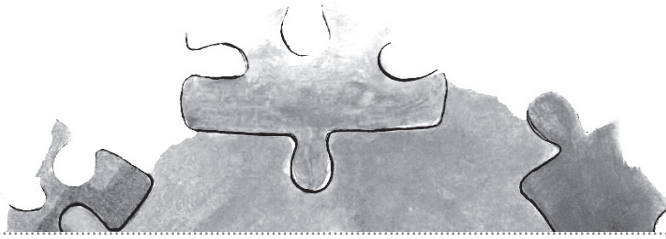
El desarrollo del proyecto me permitió resignificar la función de la teoría en tanto herramienta de comprensión y de acción, y advertir el peligro de la cosificación de conceptos y de procedimientos. Por ejemplo, la práctica rutinaria de la lectura exploratoria permitía que algunos alumnos la utilizaran como única modalidad de abordaje del material. Participaban en el trabajo grupal aportando la información obtenida a través de la exploración y se apropiaban del significado del texto registrando los comentarios que hacían los compañeros y el docente.

Al mismo tiempo, la experiencia significó el enriquecimiento de mi saber hacer en el aula acerca de la enseñanza de la lectura y la

consecuente revalorización del aporte de la teoría a la práctica. Para los alumnos, implicó la posibilidad de reflexionar, con distintos grados de profundidad, sobre sus modos de leer y de poner a prueba nuevas modalidades de abordaje y de operación con los textos que, en algunos casos, extendieron a otras materias y a sus prácticas pedagógicas. Ellos y yo avanzamos, en consecuencia, en nuestra construcción como lectores y como enseñantes de la lectura.

Si bien venía experimentando desde años anteriores el enfoque y la modalidad organizativa de la materia, comencé a asignarles un nuevo sentido a partir de la reflexión sobre la práctica que me permitió el trabajo con mis compañeras, en el marco del proyecto que habíamos elaborado y desarrollábamos cooperativamente. Asimismo, la práctica de una profesionalidad interactiva me ayudó a comprender que para compartir con los alumnos la definición de la situación de enseñanza y aprendizaje no bastaba con la lectura del programa y la indicación de las tareas que debían realizar sucesivamente, pues resultaba necesario que ellos se apropiaran del significado y la función de la propuesta y los hicieran suyos.





• ANALÍA GARCÍA  
**Acerca de las experiencias  
que me constituyeron como docente**

Analía García, incorporada en 2019 al Grupo, nos invita con el relato de sus veinte años de trayectoria docente a replantear la falsa dicotomía que concibe a la educación solo como reproducción o como transformación.

Cuando cumplí 19 años (en 2020, tengo 43) comencé a trabajar en escuelas secundarias de adolescentes y adultos, mientras cursaba la carrera de Ciencias de la Educación, que culminé a los 23 años. Por más de una década, transité las instituciones a través de proyectos que me posibilitaban poblar de sentido mis clases y trabajar articuladamente con mis compañeros y compañeras. Caminar el Conurbano, a fines de los noventa, se configuraba en una postal de la desesperanza. Moreno y José C. Paz parecían más devastados que nunca: los saqueos, los primeros cartoneros, las poblaciones migrantes aglutinándose en condiciones inhumanas, los pibes deambulando por las ollas populares y sin vacante en los jardines de infantes. En esos años, me fui de la escuela e intensifiqué mi trabajo en centros comunitarios y en espacios de atención primaria de la salud. Pasaría más de una década hasta volver a dar clases en el sistema educativo.

En aquellos momentos, mi relación con la escuela se reducía a un lugar al cual tenía que ir a reclamar por los diferentes modos en que los pibes eran violentados. Recuerdo estar en Lagarto Juancho (un centro comunitario de José C. Paz, al fondo) cuando los chicos me contaron que el docente de Matemática les decía en todos los recreos: "Si yo

cerrara los ojos, y no me dijeran qué escuela es, al escucharlos, me parecería que es de discapacitados". Furiosa, fuimos con Lucía (fundadora del centro) a conversar con el director, cuya contestación fue: "El profesor debe estar haciendo una broma". Acto seguido, trató de convencernos de que no hiciéramos un acta porque "no era para tanto". Nos embargó la tristeza, la furia y el dolor. Estas y otras escenas profundizaban mi descreimiento acerca del poder transformador de las instituciones educativas, así que comencé a interesarme profundamente por los pibes, independientemente del espacio por donde transitaran.

### **Las escuelas no solo reproducen**

Durante un tiempo me desempeñé únicamente en el acompañamiento a los centros comunitarios y la coordinación de talleres de arteterapia en cuidados paliativos del Hospital Garrahan y del Roffo. Con el transcurrir del tiempo, las obras y los relatos comenzaron a interpelarme. Me daba cuenta de que nadie estaba tan preocupado por su muerte. Sin embargo, no terminaba de entender por cuáles otras cosas era posible sufrir, en lo que en ese entonces creía que era "el momento límite de cualquier ser humano". Hubo dos escenas, que me permitieron comprenderlo.

Arminda era una mujer de unos 70 años, nacida en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. Llegó al taller; seleccionó acuarelas, trabajó más de una hora en silencio. Me acerqué para ver su pintura y manifesté mi agrado. Mis palabras desataron un llanto intenso de unos quince minutos. Cuando pudo tranquilizarse, me contó que jamás había usado un pincel, porque no fue a la escuela. Ante la falta de dinero, su padre priorizó a los varones. Arminda me dijo que antes de morir, quería buscar a su familia, para expresarle por qué había deseado tanto asistir a la escuela.

Todos los niños, en su mayoría, con muchos meses de aislamiento y próximos a su muerte, en medio de conversaciones casuales, mencionaban dos deseos: volver a la escuela y andar en bicicleta. Referían que regresar era la posibilidad de ver a sus compañeros, a sus seños, de jugar y de seguir aprendiendo.

La escuela se manifestaba como símbolo del deseo, de lo prohibido, de lo negado, de lo inconcluso. Parecía que ese espacio era

un enlace con la salud, con la vida, con la condición de ser niños. Sus relatos me decían que tenía que volver a la escuela.

### **El Normal N° 7, un espacio para sintetizar mis trayectorias**

En 2011, regresé al sistema educativo, pero por primera vez al nivel terciario. Muchos compañeros me insistieron para que concursara un Espacio de Definición Institucional (EDI)<sup>34</sup> porque en él podría integrar mis intereses, preocupaciones y recorridos formativos. Preparé un proyecto en el que relacionaba las perspectivas de la educación permanente y de la educación popular; y discutía la hegemonía de la escuela en torno a la educación y los cuidados de los niños más pequeños. Me interesaba que las futuras maestras supieran que la educación inicial es un derecho negado en varios partidos del Conurbano y que conocieran los modos en que, mayoritariamente las mujeres, se organizan para cuidar y educar a los pibes del barrio.

Sorpresivamente gané el concurso, y desde entonces desarrollo Atención a la Primera Infancia, en el Profesorado de Educación Inicial. A lo largo del espacio, las estudiantes conocen las propuestas educativas comunitarias nacionales y latinoamericanas a través de la lectura, de las visitas a los territorios y de la planificación de espacios de formación y reflexión para educadoras populares de la Ciudad de Buenos Aires y del Conurbano bonaerense. El EDI se convirtió en una instancia valorada por las estudiantes, en tanto constituyó la posibilidad de conocer otras modalidades y educadores por donde transitan las infancias. Me baso para afirmarlo en las evaluaciones que realizan las estudiantes. Una de las cursantes del primer cuatrimestre de 2017 escribió al respecto:

La existencia de este tipo de espacios curriculares dentro de las carreras de formación docente permite a quienes estudiamos desnaturalizar la realidad social, las infancias y la práctica docente.

---

34) Los EDI integran el diseño curricular de las Escuelas Normales Superiores de la CABA. Son espacios cuyo contenido es decidido por la comunidad educativa de cada establecimiento.

Aprovechar estas instancias de formación implica la necesidad de “salimos” de nuestras certezas, construidas generalmente en el trayecto por las diferentes instancias de escolaridad, acerca de formas únicas de ser docentes y permite tomar conciencia de la posibilidad de construir creativamente prácticas educativas que aporten a la emancipación de las niñas y los niños que acompañamos.

### **No todos pensamos lo mismo**

Las estudiantes de 2016 del turno mañana eran muy diversas: Sol vivía en Piletones y participaba de la iglesia con orientación tercermundista; Dora vino de Corrientes, estaba buscando trabajo porque se separaba de una relación violenta y debía afrontar el cuidado de su hija de 4 años; Martina era contadora y militante de una organización que se llama Arde Rojo; Noelia y Nicole pertenecían a la comunidad judía y trabajaban en jardines de esta. Las trayectorias de vida tan diferentes enriquecían cada una de las clases. Cambiemos acababa de ganar las elecciones y los debates en torno al tema eran intensos y muy desesperanzadores, ante la imposibilidad de entender el motivo por el cual la Ciudad de Buenos Aires, en su mayoría, lo había votado.

En una de las clases, no tengo memoria de si algo puntual lo provocó, Nicole comenzó a llorar y muy enfadada afirmó que ella y su mamá (vivían solas) “estamos cansadas de rompernos trabajando para que los vagos reciban planes por no hacer nada, a cambio de tener hijos”. Todas quedamos en silencio y dejamos que expresara sus argumentos (confieso que mucho no recuerdo por qué estaba enojada). Cuando paró de llorar, comenzamos a pensar qué hacer para no enfrentarnos entre desocupados y trabajadores, y realizar una lectura más compleja de la realidad. Nicole se tranquilizó, contó que había votado a Macri; nadie la juzgó. Terminó la hora, conversé lo acontecido con la regente y le manifesté mi tristeza y disgusto de pensar que Nicole sería docente. El cuatrimestre siguió transcurriendo, en las clases pudimos continuar intercambiando miradas y saberes en torno a las diversas propuestas educativas comunitarias. Nicole no abandonó el EDI y no faltó en todo el cuatrimestre.

Se aproximaban las clases en que, junto con las organizaciones sociales, las estudiantes, como todos los años, debían planificar y coordinar

un taller de educación popular. Yo tenía mucho miedo de cómo sería la jornada, porque estaba destinada a educadoras comunitarias, quienes en su mayoría eran de origen boliviano, algunas travestis, sin estudios terciarios, y muchas recibían planes de las cooperativas de trabajo en contraprestación del trabajo con los pibes. Sorpresivamente, Nicole participó activamente en la planificación y coordinación del taller; y logró poner a rodar sus saberes y tomar los de las educadoras. Yo la miraba desde lejos, tratando de escuchar qué decía (creo que en el fondo tenía miedo de que emitiera sus prejuicios), y de a poco observé que estaba disfrutando y asombrándose de lo que allí acontecía.

Quizás el intercambio con las educadoras fue derribando su mirada esencializada y estereotipada, en tanto le permitió advertir cómo esas mujeres en los barrios organizaban de la mejor forma que podían el cuidado, la educación y la alimentación de los pibes. Según Nicole, estar en una clase en la que no se sintió juzgada por su ideología y conocer otros escenarios y actores sociales hicieron que el EDI se convirtiera en una materia profundamente significativa en su formación inicial.

Pasó el tiempo, y con él, mi enojo y mis miedos. Pero sigo preguntándome cómo acompañar y favorecer espacios en la formación inicial en los que se generen intercambios a partir de las representaciones de las estudiantes. ¿Cómo crear entornos cuidados en los cuales se puedan desnaturalizar e interrogar algunas ideas? ¿Qué hacer como docente para que las estudiantes puedan discutir, analizar y no repetir? Sigo preguntándome cómo será Nicole como maestra y qué oportunidades deberían existir en su socialización laboral para constituirse en una educadora más crítica.

## **La memoria organiza la propia historia**

Hacer memoria de veintidós años de docencia significó traer al presente a quienes, con sus preguntas, sus maneras de estar, de sentir y de significarme, incidieron en mis modos de pensar la educación. Evocar mi recorrido me pobló de escenas y anécdotas que serían interminables. Sin embargo, recordar fue un móvil para entramar algunos sentidos que orientan mis prácticas docentes, sobre los cuales pienso y planifico cualquier acción educativa.

Evoco una escena descrita en una nota de campo de clase en una escuela secundaria en 2015: Llego al aula, es martes, los pibes me esperan porque necesitan que lea el guion para el programa del lunes que viene; el tema va a ser "jóvenes y memoria". Antes de comenzar a acompañarlos, evaluamos entre todos el programa de ayer; todos hacen sus comentarios. Un grupo se va a sala de computación porque tiene que grabar con el Audacity sus pastillas radiales. Otros se van al patio porque quieren practicar con la guitarra temas que van a cantar en vivo (les recuerdo que no hagan mucho ruido porque hay profes dando clases). Un grupo no vino porque está en la hemeroteca del Congreso de la Nación investigando para el programa sobre desocupación. Cerca de las 12 volvemos a reunirnos porque tenemos que organizar las autorizaciones para la visita a la radio La Colifata del Hospital Borda. Acordamos horarios, qué llevar y las condiciones de viaje, porque vamos a tomar tren y colectivo y somos más de setenta.

Retrocedo en el tiempo, vuelvo a 1999 y a una escuela de gestión estatal de Merlo Gómez, provincia de Buenos Aires, en la que coordiné por diez años el Taller de Comunicación y Radio de los terceros años de Polimodal. El taller nos abrió las puertas de La Colifata y de Coesperanza del Neuropsiquiátrico Borda, así también como las de una FM del barrio de la escuela para la que produjimos el ciclo *Costumbres Argentinas*, que se irradiaba los lunes de 12 a 14.

La producción y el sostenimiento del espacio estaban a cargo de los alumnos con la colaboración de profesoras en la elaboración de los guiones y la producción de piezas sonoras. Durante esa experiencia, descubrí cómo los muchachos se organizaban, distribuían tareas, planificaban guiones creativos y con mucho contenido. Muchas veces me preguntaba por qué. ¿Qué hacía que los estudiantes quisieran ir todos los sábados a La Colifata siendo que el Borda no es un espacio amigable para los jóvenes? ¿Qué generaba tanta organización y responsabilidad en los pibes? ¿Qué los movía y conmovía de este proyecto? ¿Cómo hacían para animarse a hablar quienes usualmente no participaban en clase? ¿Sería la combinación de trabajo, escuela, cooperativismo que subyacía a este proyecto?

Un sin número de respuestas me fueron apareciendo, pero recordarlo me permitió advertir que existen algunos criterios que orientan mi forma de pensar y pensarme en la tarea de enseñanza.

## **Ampliar los límites del aula**

*Tuve que ampliar mi mapa mental de la Ciudad de Buenos Aires y moverme a calles que me eran desconocidas. Tuve que ampliar mi visión de lo que es la educación, para poder entrar de lleno en aquello que la entretejía.*

Extracto de un trabajo de una estudiante del Profesorado de Educación Inicial, Normal N° 7, año 2018

Los contenidos a enseñar y las disquisiciones epistemológicas al respecto por momentos iluminan nuestras miradas sobre el mundo, y en otros, las oscurecen. Sin caer en una perspectiva instrumental del conocimiento, muchas veces me he preguntado: ¿qué contenidos tendrán sentido para los estudiantes? ¿Cómo reactualizarlos en función de la complejidad y diversidad social? ¿Cómo servirnos del conocimiento para mejorar y transformar la realidad social en los territorios en donde están inmersas las escuelas?

A medida que afianzaba mi rol docente, notaba que salir del aula (entendida como la posibilidad de cambiar de escenario, o que dentro de la misma clase se sumen otros actores que rompan con la organización cotidiana) era un modo de poner en tensión algunos autores y perspectivas teóricas. El retorno de una salida generaba en el marco de las clases la posibilidad de hacer nuevas preguntas, de dudar acerca de algunas verdades instaladas y naturalizadas, y también facilitaba la circulación de la palabra y el acto dialógico del que habla Freire. Las conversaciones e intercambios que se desarrollaban en clase tenían sentido y eran inéditos, en tanto eran fruto de los nuevos entornos y relaciones que íbamos estableciendo. ¿Cómo se es maestra hospitalaria en cuidados paliativos pediátricos? ¿Es posible ser educadora comunitaria sin haber cursado la formación terciaria? ¿Cómo logran los internos del Borda producir un programa de radio si "supuestamente" son locos? ¿Por qué se desconocen estas propuestas o experiencias en la formación docente? Estas y otras preguntas eran imposibles de ser formuladas si los límites no se ensanchaban.

## **Participar y/o llevar a cabo experiencias colectivas reales**

Una de las estudiantes de la Licenciatura de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Moreno y directora de un jardín de gestión social de esa localidad escribía en una evaluación realizada en 2018:

Comenté en el jardín que nos tocaba hacer un taller, llevarlo a cabo, pero que el trabajo iba a estar repartido entre todas. Y yo les decía: "Miren, para mí una capacitación es muy fácil, pero un taller no...". Aprendí a practicarlo, a pensarlo como diferente a una jornada de capacitación, algo que los directivos tenemos mucho más claro. Ya sé por dónde va el año que viene, hay que formar equipos con otros contenidos.

Producir el ciclo de radio *Costumbres argentinas* articulado con La Colifata (1999-2009), desarrollar proyectos de fotografía en instituciones sociales (1999-2004), planificar y coordinar talleres y asesorías para educadores comunitarios (2011 hasta hoy), realizar proyecto de jugoteca inter e intrainstitucional en el marco de la formación docente (2012-2019) son algunas de las experiencias que llevan a cabo los estudiantes que cursan conmigo y que estructuran y dan sentido a mis clases.

Sistematizar las materias alrededor de "proyectos reales", entendidos como situaciones en que la producción de conocimiento trasciende el aula y, además, implica a otros actores, se constituyó en un organizador poblado de sentidos. Para las estudiantes es significativo en cuanto las instancias de planificación, coordinación, implementación y documentación crean la oportunidad de desenvolver dinámicas de trabajo colectivas y colaborativas, establecer discusiones y acuerdos, distribuir roles y responsabilidades, fortalecer lazos de cooperación y complementariedad a partir de la identificación de sapiencias y trayectorias de sus pares.

Para el desarrollo de las clases, producir saberes situados consiste en una usina de pensamiento, de intercambio, que posibilita hacer praxis y construir nuevos conocimientos. Para las instituciones con las que articulamos, es coherente en tanto conocemos y valoramos sus proyectos en danza, y también llevamos propuestas y saberes situados,



tratando de aportar a sus procesos. Quiero enfatizar, en este sentido, la dimensión política de construir saberes, no solo con fines formativos para los estudiantes, sino con la intención de contribuir a procesos de humanización que acompañen el fortalecimiento de otras iniciativas. Entramar y tejer proyectos entre instituciones y organizaciones acerca la idea, a veces lejana o abstracta, de transformación social.

### **Propiciar encuentros con otros**

Escribía una estudiante del EDI del Normal N° 7 en 2019:

Salir de los circuitos normalizados y conocer otros espacios fue una de las cosas que más me llevo de esta materia. Eso que me daba miedo se convirtió en belleza y ganas de volver, y eso transforma. Todas estas experiencias que viví me transformaron: las charlas, las salidas, las preguntas, "el gusto también se educa: relación alimento-emoción", la importancia de mi palabra, ver a las educadoras pensando cómo mejorar sus prácticas, los ojos del niño que no reconocieron, la maestra contando el llanto del padre, las propuestas, la resolución de conflictos entre compañeras, la importancia de que alguien ayude a mediar, la importancia del objetivo en común... Todo ello también transformó mis prácticas cotidianas y deseo poder continuar este camino.

Cuando las fronteras del aula se ensanchan se abre una ventana para conocer a "los otros"; en ocasiones, leídos, idealizados, fantaseados; en otras, demonizados o invisibilizados. Por omisión o idealización, el encuentro con otros actores modifica a los estudiantes y al desarrollo de la clase. "Hasta que no vinimos a la villa, yo pensaba que la gente de acá era toda peligrosa", "nunca pensé que las educadoras podían saber tanto de pibes sin haber estudiado", "ahora me doy cuenta de que quiero ser maestra domiciliaria".

Caminar, observar, preguntar, escuchar, dialogar y pensar modos de articulación constituyen para las estudiantes la posibilidad de vivenciar que el saber fluye, se construye y circula en infinidad de espacios y relaciones sociales. Se hace carne la idea de Freire en torno a que "nadie sabe todo, ni nadie ignora todo".

Se caen los absolutismos, las esencializaciones y las generalidades, y aparecen rostros, historias, trayectorias reales. "Estar con" permite que se visibilicen los procesos de desigualdad social, y también los de organización social, en donde las personas nos muestran su capacidad de agencia y formas de percibir el mundo, percibir el mundo social.

### **Sobre algunos procesos no hay retorno**

Pasaron más de dos décadas desde aquel ciclo de radio que de modo casi intuitivo planificaba con los estudiantes y el aporte de mis compañeros. Sin saberlo, ese proyecto sería el punto de partida para constituirme como docente.

Ampliar el aula, participar de acciones colaborativas y relacionarnos con otros actores me dieron la oportunidad de pluralizar mis propias experiencias, de diversificar y relativizar mis planificaciones, de producir saber "junto a los estudiantes", de abrir el aula y mostrarme, y especialmente de disfrutar y divertirme en la tarea de enseñar.

Retornar a conceptos estáticos, a preguntas hipotéticas (en ocasiones, sin sentido) y a la producción invisibilizada de conocimientos son para mí un modo de silenciar uno de los mayores desafíos de la educación: transformar e inventar con otros.

Del análisis realizado por el Grupo de Reflexión sobre la Práctica, recuperamos parcialmente los comentarios escritos de algunos de sus integrantes. Elia de la Guerra señalaba:

Lo primero que se me presenta leyendo el escrito es una dimensión espacial, casi topográfica de los relieves, formas y detalles que toma la escuela y cómo la vamos transformando. Con el uso del lenguaje y la creación de imágenes, Analía logra dar cuenta en un principio de una escuela estrecha, mezquina en el momento de acoger; pequeñita como un cajón donde ciertamente no podemos construir un mundo en el que quepan todos los mundos, pero poco a poco comienza a desplegarse y trascender los muros que como cajitas sostienen –aparentemente– la estructura.

Y acá aparece la segunda cuestión: lo que amplía este encierro siempre tiene nombre, apellido y rostro. Es alguien que ahí donde existen paredes logra usarlas para trazar planes, pintar un mural que nos hace reír, volver a mirar o también que denuncia y nos hace enojar o ponerse a reparo para tomar mate mientras se planifica la acción que se llevará adelante afuera, en el mundo "real".

Me acuerdo de Lodi, cuando dice que los problemas reales de nuestro mundo no se encuentran en los libros de texto y quizás por eso el encanto, la magia de la consigna-enigma, cuando como docentes convidamos posibilidades de ser y estar adentro y afuera de la escuela.

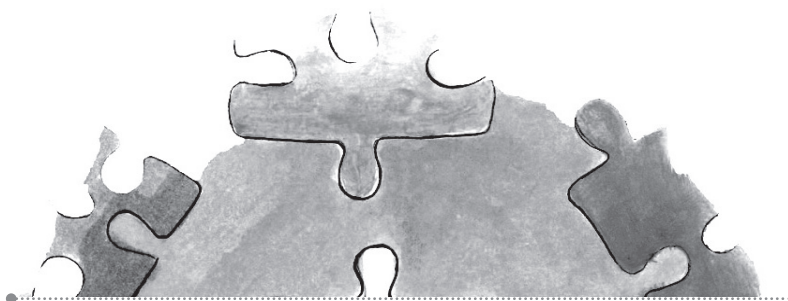
He vivenciado en primera persona lo que es participar de los talleres de Analía y son esa serie de gestos sutilmente enhebrados los que me hicieron y hacen tenerla como modelo; hay una propuesta concreta, pero también hay mucho registro de las personas. No es primero el contenido y después las personas, sino ese vaivén imperceptible entre los múltiples elementos que finalmente se materializa en esos entornos cuidados por los que ella se pregunta en su escrito.

Marta Marucco destacaba:

Las etapas transitadas por Analía García en su devenir docente dan cuenta de su dolorosa experiencia inicial, el posterior alegato contra la escuela, su reconocimiento, por último, de que no todo en ella es enajenación, lo que caracteriza un proceso de reflexión personal que supera la visión antinómica de la educación como sometimiento o liberación. En su escrito subyace la voz de Paulo Freire que demuestra que siendo la educación una forma de intervención en el mundo implica tanto el esfuerzo de reproducir la ideología dominante como el de desenmascararla, pues en tanto dialéctica y contradictoria, no podrá solo ubicarse en uno de esos dos extremos.

¿Por qué existen docentes como el de Matemática que humilla a sus alumnos? ¿Por qué existen directores que desvalorizan y ocultan la gravedad de hechos como el que Lucía y Analía denuncian? ¿Qué determina que Nicole reconozca como una materia profundamente significativa para su formación el EDI que precisamente le

demuestra el error de su prejuiciosa y descalificadora lectura de los pobres y de la pobreza? El mayor aporte del escrito de Analía radica en eludir por igual la idealización y la denostación de la escuela. Y nos la presenta en su ambigüedad henchida de posibilidades e imposibilidades.

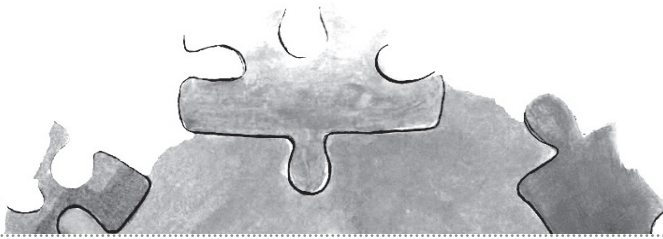


## MATERIAS CURRICULARES

La incorporación de profesores de las denominadas materias especiales o curriculares en la jerga escolar –Educación Física, Teatro, Plástica, Música– instaló en el Grupo la reflexión sobre asignaturas cuya función en la formación integral de los estudiantes suele subestimarse.

Las experiencias presentadas por María Heleder Balbuena, Gabriela Mefano, Luis Damián Santarán y Lautaro Soria reactualizaron las primeras aproximaciones sobre el arte en la escuela realizadas durante el año fundacional del Grupo, retomadas más adelante al leer a Luis F. Iglesias y Olga Cossettini, quienes coincidían en que al ser el arte y la ciencia dos formas de conocimiento del mundo no deben disociarse en el proceso de enseñanza. Por el contrario, los contenidos estéticos-expresivos-corporales deben poseer una jerarquía similar a la asignada a los contenidos intelectuales.

De este modo, los relatos de los “docentes curriculares” profundizaron nuestro debate sobre la significación de la formación artística y física de estudiantes niñas, niños y adolescentes, y promovieron el reconocimiento de rasgos definitorios de las prácticas contrahegemónicas sobre los que venimos trabajando desde 2012.



• MARÍA HELEDER BALBUENA  
**Algunos caminos recorridos...  
y los por venir...**

Nuestra trayectoria como docentes en las escuelas es fruto de un andar permanente, y en él vamos construyendo un camino inspirados en el firme deseo de enseñar que nos anima. Camino que es siempre una obra incompleta, ya que en cada uno de sus tramos “escribimos” algo nuevo. Pero a su vez, esa construcción se va levantando sobre algún cimiento, sobre algo ya producido, lo que determina que tome un sentido y no otro. Ese constante andar acontece en nuestros cuerpos y conforma nuestra experiencia, deja huellas, trazos, y genera una determinada subjetividad. Iniciamos la marcha con nuestras historias singulares, que la escuela resignifica al tiempo que incorpora nuevas experiencias y vivencias. Pasado, presente y futuro se retroalimentan permanentemente.

**En mis primeros pasos, una persona singular**

Repensar mi trayectoria como profesora de Educación Física me conecta con hechos y personas que tuvieron una gran influencia en lo que hoy soy. Comienzo por retrotraerme a mi historia como alumna. Se imponen recuerdos de mi niñez y adolescencia y básicamente de alguien muy admirado, un profesor que fue mi maestro por poco tiempo, aunque suficiente para dejar en mí su impronta, no solo en mi persona, sino en una generación de jóvenes. Me refiero a Rolando Pires, maestro y director de una escuelita rural, quien luego de dar

clase se venía a Quemú Quemú, el pueblo de La Pampa en el que yo vivía, a impulsar generosamente el amor por el deporte entre los jóvenes, convencido de que era un medio de favorecer una vida mejor:

Apasionado y responsable por lo que hacía, profundamente comprometido con lo que creía, estudioso de lo que enseñaba, ¡muy exigente!, con un humor ácido e irónico y una enorme capacidad para atraer desde su exigencia a los alumnos, lograba sacar lo mejor de cada uno de nosotros. Solo por citar un ejemplo, cuando era la época de competencia deportiva y el pueblo se llenaba de pibes de distintos lugares de la provincia, Rolando con sus alumnos se ocupaban de organizar todo: buscar alojamiento para los asistentes, inscribirlos, encontrar jueces, planilleros, marcar canchas, ordenar el material necesario para las distintas disciplinas: atletismo, pelota al cesto, ajedrez, vóley, básquet... Los chicos y las chicas amaban a ese profesor. Para ellos era un referente a seguir que había logrado construir su auto-ridad a partir de valores profundos relacionados con el esfuerzo, la entrega, el compromiso, el amor y la solidaridad.

No hay duda de que nuestras trayectorias personales son marcadas por hechos y personas, por formas de ser y de estar en la vida. En lo que a mí respecta, mi elección profesional: docente de Educación Física, arraiga en el aprendizaje realizado con mi maestro Rolando.

Cuando por distintas circunstancias este verdadero formador dejó el pueblo, llegó otro para reemplazarlo. Seguramente trabajador, pero sin esa mirada inclusiva, integral y colectiva. La siguiente generación de jóvenes no contó con su inspiración para hacer algo por y con el otro, pues este nuevo profesor entendía que si chicos y chicas daban un tiempo de trabajo se les debía retribuir con algo material; apareció así la figura del "líder deportivo pago". Con el correr del tiempo, aprendí a revalorizar aún más el trabajo colectivo que el maestro Rolando había trazado en nuestras biografías. Dos maneras de ver la vida, dos miradas diferentes de la educación, dos posiciones ideológicas distintas.

## **Decisión que marcó mi historia**

Durante el secundario, mi vida transcurría sobre todo en el gimnasio del pueblo haciendo deportes, y a pesar de que me seducían las ciencias políticas, al terminar la enseñanza media me incliné por

seguir Educación Física, pero como en mi provincia aún no existía el profesorado, fui a estudiar a Rosario. Allí, durante mi formación, se me presentó una pregunta de manera reiterada en relación con mi mirada como futura docente: ¿por qué cursábamos tantas materias con alta exigencia técnica y de rendimiento si egresábamos con un título docente que nos demandaba saber más de pedagogía y de didáctica? Pregunta que contados profesores nos permitieron discutir:

Ya como docente, nuevos interrogantes me preocuparon: la cuestión de los vínculos, la forma de "estar" en la escuela, la interrelación de docentes y alumnos, de los alumnos entre sí, de los propios docentes y de estos con la conducción de la escuela, con las familias, con la institución escolar...

Los años me hicieron ver que el afecto, los lazos son fundamentales para que los alumnos se sientan alojados en la escuela y realicen un recorrido significativo; para que los docentes nos sintamos reconocidos y las familias, escuchadas; para que se establezcan intercambios entre los maestros, ya que el acto pedagógico exige una mirada integral que oriente la formación. Pero, además, resulta necesario que el conjunto de singularidades que habitamos la escuela hagamos de ese espacio un lugar compartido, un lugar común, un lugar donde podamos socializar y enriquecer saberes y conocimientos.

En este sentido, la experiencia compartida con un grupo de docentes en la Escuela N° 8 D.E. 15 de la Ciudad de Buenos Aires dejó en mi vida profundas huellas en lo pedagógico, lo social y lo político. Los años compartidos en aquella escuela fueron fundamentales en mi constitución como docente. Allí conseguimos formar un grupo de profesores y profesoras de Educación Física muy potente. Y de esa potencia salió una gran cantidad de propuestas.

Fue una época de gran aprendizaje. Recuerdo los juegos cooperativos para todo el establecimiento en los que grandes y chicos, maestros y alumnos nos poníamos la camiseta lúdica y disfrutábamos de ese momento; también juntamos los grados para hacer circo, enfatizando el desarrollo creativo y las actividades grupales y no las técnicas; incorporamos la murga como otro modo de expresión; nos atrevimos a escribir en conjunto alguna experiencia pedagógica; abrazamos la propuesta de campamentos escolares; ¡una gran experiencia colectiva!; organizamos actos con claro contenido social y político en relación con la coyuntura que vivíamos a fines de los años noventa.



Recuerdo, en particular, el realizado un 1° de mayo en conmemoración del Día del Trabajador; así como el taller sobre “La noche de los lápices” del que participó toda la escuela... ¡Sí, fueron años muy fuertes vividos! Estaré siempre agradecida a aquel grupo de compañeros docentes por haberme enseñado tanto.

Una buena parte de esa matriz me acompañó en mi paso por otros lugares de trabajo. Viene a mi memoria mi traslado a la Escuela N° 3 D.E. 10, donde pudimos sostener algunas actividades con un lindo grupo de compañeros. Uno de los proyectos en el que lo grupal y lo colectivo estuvieron presentes y entrelazados se realizó en el marco del programa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires “Campamentos escolares: la vida al aire libre”, dirigido a alumnos de 4° a 7° grado. La propuesta fue una herramienta valiosa para trabajar lo pedagógico desde una mirada integradora, pues posibilitó la participación de maestros de Ciencias Sociales y Naturales, de Tecnología, Plástica, Música, Prácticas del Lenguaje e Informática. Entre los desafíos que enfrentamos los profesores de Educación Física estuvo lograr que los colegas responsables de distintas áreas curriculares incluyeran en su planificación temas y actividades necesarios para la organización y desarrollo del campamento: desde la localización espacial y el cálculo de distancias hasta la transformación de cuentos tradicionales, pasando por averiguar tanto la cantidad total de alimentos como de porciones necesarias en función del número de participantes y de la duración del campamento.

Más complejo fue lograr que los alumnos aceptaran y se comprometieran con un proyecto nacido en la escuela por iniciativa de los docentes, pero que se realizaba fuera de su ámbito y les exigía nuevas formas de interacción con pares y adultos. La vida campamentil demandó la discusión y formulación de reglas de convivencia y la distribución de tareas imprescindibles para satisfacer las necesidades compartidas por el grupo. Por ello, fue un punto central la construcción de acuerdos garantes de una buena convivencia, discutidos y consensuados en asamblea, cuyo secretario registraba en un afiche rubricado por todos los participantes. Las normas resultantes eran retomadas ante el surgimiento de conflictos y orientaron la evaluación final de la experiencia.

El retorno sobre lo acordado, así como el pensarse a sí mismo, fueron fundamentales, porque permitían a los chicos implicarse en

el proceso, reflexionar sobre lo hecho y el cumplimiento de las responsabilidades, explicitar el sentido de lo que llevaban a cabo. Construcción que tuvo como plus el realizarse con el otro, pues ello nos interpela, nos hace dudar, tambalear nuestras certezas, apelar a la creatividad para construir nuevas respuestas; en síntesis, nos conduce a repensar y reflexionar críticamente.

Las reglas, los límites nos constituyen como sujetos y nos permiten insertarnos en el mundo de la cultura. Esto nos ayuda a construir una identidad, nos contiene, nos da un lugar de referencia desde donde es posible habilitar un más allá. Por otra parte, nos conecta con aquello que queremos ser y hacer y también con aquello que no queremos ni ser ni hacer.

En este sentido, la intervención de la escuela es fundamental para favorecer la construcción de las normas, que son imprescindibles para que el niño se ubique en el mundo de la cultura, interactúe con los otros, elija, tome decisiones... En cuanto a los límites, pudimos comprobar que pueden ir más allá de la sanción o del castigo. Lejos de cerrar sentidos y obturar procesos, pueden estar al servicio de lo distinto, pueden habilitar para algo más. Así, los niños fueron aprendiendo a escucharse, a tomar decisiones, a organizarse en las distintas actividades que la vida de campamento proponía.

Otra experiencia muy significativa fue el taller de construcción de la convivencia a partir de la reflexión-acción de docentes y alumnos, realizado en la Escuela N° 3 D.E. 10, utilizando las llamadas "horas institucionales", que incrementan la carga horaria de los docentes curriculares para la realización de tareas en el establecimiento: planificaciones, actividades administrativas, proyectos para el área o de acompañamiento al proyecto institucional escolar. El grupo de trabajo lo integramos con una profesora de Educación Física, Noemí Clur, "mandato cumplido", con quien ya había abordado esta temática, y con la maestra de 6° grado A, el infaltable "grado problema" de la escuela.

Concebimos al taller como un espacio que habilitara y ayudara a pensarse y a pensar con otros. Un lugar que, a través del hacer grupal, abriera posibilidades a un grupo escolar altamente estigmatizado. A partir del hacer y de la reflexión sobre la manera de "ser" y "estar" en la escuela, los niños y las niñas pudieron construir una posición subjetiva distinta de sí mismos, desnaturalizando los rótulos, los estereotipos y las cristalizaciones impuestas hasta ese momento. A su vez, tuvieron

una fuerte participación y se convirtieron en verdaderos protagonistas de la deconstrucción y reconstrucción vincular; mientras los docentes acompañamos el acontecer grupal. Daré cuenta del desarrollo y los resultados del taller en el relato incluido al pie de mi autobiografía.

## **Un nuevo sendero compartido**

Continuando con la semblanza de los aportes que fueron y son significativos para mi tarea docente, hace seis años un nuevo grupo me ayudó a enriquecer mi saber-hacer sobre la educación. Se trata del Grupo de Reflexión sobre la Práctica Docente que funciona en el Centro Cultural de la Cooperación. Nos reunimos periódicamente con el propósito de compartir, analizar y debatir de manera colectiva aquello que acontece en nuestras clases o en la escuela. Esto nos permite repensar de manera crítica nuestra práctica, para volver al aula en otras condiciones y con otras herramientas. Es un grupo muy diverso, lo que amplía y enriquece las posibilidades de análisis.

Como integrante del Grupo me replanteé preguntas que ya me venía haciendo respecto de diversas cuestiones: ¿cómo se manifiesta la producción de conocimientos en la práctica docente? ¿Qué respuesta encontramos en las prácticas pedagógicas emancipadoras a interrogantes como “para qué educamos”? ¿A qué intereses responde lo que hacemos diariamente en el aula? ¿Y el modo en que lo hacemos? ¿Todo lo que se enseña en la institución escolar tiene la misma jerarquía o hay áreas disciplinares más importantes? ¿Estamos en condiciones de escribir lo que producimos o solo de reproducir lo que otros escriben?

El Grupo me dio la oportunidad de leer a maestros, algunos desconocidos por mí, ya que no se los estudió en nuestra formación inicial y continua. ¿Por qué se nos oculta un material teórico que nos permite pensar y ser más libres, como el que escribieron Iglesias, Cossetini, Freinet, Lodi? En lo personal, vengo además del ámbito gremial, y este espacio también contribuyó a replantearme aspectos materiales, pedagógicos y de política educativa en el interior de nuestra organización y enriqueció el trabajo gremial que no se agota en lo reivindicativo.

## **Estamos vivos por andar...**

En el andar del camino siempre aparecen motivos que nos harán seguir andando convertidos en renovados interrogantes: ¿será posible una práctica emancipadora en nuestras escuelas públicas? ¿Estarán los próximos gobiernos dispuestos a pensar una política educativa que fomente este tipo de prácticas para que dejen de ser iniciativas y esfuerzos individuales? ¿Estaremos los gremios docentes a la altura de las circunstancias? ¿Estarán dispuestos los docentes a salir de su confort para sumarse? Pero en el mientras tanto, quienes estamos convencidos que este es el camino, tenemos la obligación de crear las mejores condiciones de enseñanza y de aprendizaje ofreciendo lugares, oportunidades y experiencias que alojen a niños y adultos, creando un sentido de comunidad que nos permita ir transformando la realidad existente y pensando otro futuro posible.

## **Una experiencia de convivencia construida a partir de la reflexión-acción de docentes y alumnos**

---

El propósito del taller consistía en generar un lugar donde se expresara y compartiera lo que a cada uno le pasaba, sentía y pensaba, con el fin de estar mejor en la escuela y, a la vez, favorecer el aprendizaje de los temas de estudio. La iniciativa fue aceptada con entusiasmo por los alumnos.

En los primeros encuentros se emitían calificativos agraviantes hacia algunos compañeros, se superponían al hablar, les costaba escucharse, algunos se dispersaban charlando con el que tenían al lado y se burlaban de otros. Esto nos llevó a iniciar los encuentros quincenales de dos horas de duración con juegos integradores y socializadores de los que fue surgiendo información sobre la autopercepción de los participantes.

Uno de los primeros fue escribir en tarjetas algunas características personales que los identificaran, colocarlas en una caja, sacarlas de una y leerlas para que el grupo tratara de adivinar a quién correspondía la descripción. Así, alumnos y maestros fuimos descubriendo quién trataba de despistar porque no quería ser reconocido, quién se

descubría desde el inicio, quién se desvalorizaba... Este tipo de juegos aportaba información valiosa sobre la personalidad de los chicos.

En una reunión posterior, se recuperaron los autorretratos en papel metalizado realizados durante la visita a un museo. Todos se colocaron en las paredes y se les propuso escribir un texto breve con la consigna "¿Cómo soy?". El que tenía ganas lo leía. La actividad permitió observar situaciones de desvalorización manifestadas con expresiones como: "Soy insoportable", "soy bruto", mientras que otro alumno que solía desbordarse, molestar, gritar, insultar dijo tímidamente: "A veces soy un poco cariñoso...", como si recién comenzara a descubrirse o se animara a decirlo, superando la imagen de sí que otros tenían de él.

Los que se animaban a leer lo escrito lo hacían poniendo todo su cuerpo. Se los veía rojos, tensos, susurraban, a veces les costaba que saliera la voz. Cuando brotaba lo negativo, aparecía la palabra de las dos profesoras de Educación Física y de la maestra del grado, sosteniendo y acompañando, resaltando lo positivo, revalorizando y fortaleciendo la subjetividad... Lo que favoreció la progresiva transformación de la realidad grupal fue el gran compromiso de los alumnos con la tarea, que les permitió escuchar lo que le pasaba al otro, ponerse en su lugar: Aparecieron el silencio, la espera, un tiempo de vacío, lo que es esencial para cualquier aprendizaje.

Fuimos introduciendo progresivamente los "juegos cooperativos", en los que todos participan y se esfuerzan para lograr un objetivo común. Por ejemplo, el tradicional juego de la silla: mientras giraban en torno a ellas, se las iba sacando de a una, pero para no perder; debían buscar la manera de compartir las que quedaban. Ello exigía ayudar; invitar; no ocupar todo el espacio, agarrarse, dialogar, cuidarse. Incluso cuando ya no iban quedando sillas, el desafío no era individual, sino para el grupo en su totalidad: "¿Con cuántas sillas es capaz de arreglárselas este grupo?". En la reflexión grupal posterior al juego, aparecían situaciones puntuales de este, pero también el análisis de "esos otros lugares" en los que los niños y los grupos en general quedan cristalizados a través de la palabra del otro, que marca, que deja huella.

Transcurridos cinco meses desde el inicio de los encuentros, surgieron condiciones para una intervención "no ingenua" de las docentes, tendiente a crear condiciones para que el grupo continuara creciendo... Cuando observamos que a uno o dos alumnos les seguía costando engancharse con las actividades, propusimos responder en

pequeños grupos: “¿Este espacio les resultó beneficioso?, ¿por qué?”. “¿Les gustaría continuarlo?, ¿por qué?”.

De las respuestas surgió que la mayoría defendía el espacio. Afir-  
maban: “Nos ayuda a entendernos, a trabajar en grupo, a conocer-  
nos”, “nos anima a estar con personas con las que nunca estábamos, a  
comunicarnos y a aprender de los demás”, “nos divertimos y jugamos,  
y eso nos hace sentir mejor”. Querían continuar con los encuentros,  
pero la respuesta de uno de los grupos más resistente a los cambios  
fue: “Esto no nos sirve porque hacemos lo que ustedes quieren”. Las  
maestras pudimos haberlo tomado literalmente y considerar para  
qué seguir si los chicos no nos entienden, o enojarnos y tratar de  
imponer autoritariamente nuestro modo de pensar (como tantas ve-  
ces lo hacemos). Pero nuestra mirada fue más allá y nos propusimos  
aprovechar la situación planteada por los disconformes.

Trabajamos con todas las respuestas, y al llegar a esa última les  
planteamos, “devolviéndoles la pelota”: “Y ustedes, ¿qué proponen?”.  
Y comenzaron a sugerir, a tomar iniciativas, a discutir... y no solo lo  
hizo el subgrupo portavoz del malestar, sino que el grupo total pudo  
ir construyendo una manera de funcionamiento más autónoma, eficaz  
y operativa.

Nació, entonces, de los alumnos una nueva instancia de participa-  
ción: juegos y actividades propuestos por ellos mismos y no por las  
maestras, que aceptamos con la única condición de que nadie quedara  
afuera. A partir de ese momento, las acciones realizadas en pequeños  
grupos exigieron su conformación en función de la tarea y no por  
amistad, la necesidad de discutir y acordar, de escuchar al otro, de definir  
roles, de buscar recursos, de razonar cómo llevarla adelante y de fun-  
damentar las argumentaciones. Finalizada cada actividad, se analizaba en  
el grupo total la organización, el desarrollo y los resultados obtenidos.

En los últimos encuentros, aparecieron nuevas problemáticas: afir-  
maciones de los chicos acerca de “sí, acá todo bien, pero afuera todo  
sigue igual” (el “afuera” se refería a cómo transcurría la convivencia y  
la participación en la escuela fuera de las instancias del taller). Surgió  
también el reclamo de algunas maestras curriculares por la dificultad  
para desarrollar sus materias con 6° grado A, argumentando que con-  
testaban mal, que se negaban a trabajar, que eran mal educados; a tal  
punto que las clases de idioma extranjero debían llevarse a cabo con  
la presencia de la maestra del grado, ya que la docente “no podía” con

los chicos. Esto nos llevó, en paralelo a la organización de las actividades específicas de nuestro espacio, a retomar esas cuestiones tratando de afianzar los vínculos para fortalecerlos como grupo, de manera que pudieran transitar un mejor “estar” en la escuela, y con ello lograr un mejor acceso al aprendizaje en todas las áreas de conocimiento.

Los alumnos aceptaban que en otras asignaturas persistían actitudes indeseables: no hacían caso, molestaban a las maestras, y explicaban que eso ocurría porque no se sentían escuchados, y que ante un conflicto o problema, las docentes respondían con ideas preformadas acerca de ellos. Pero, al mismo tiempo, manifestaban que, por fuera del espacio de taller, también continuaban surgiendo actitudes indeseables entre ellos. Eran conscientes de su “mala conducta”.

Esta situación nos interpela a seguir pensando e investigando acerca de la relación maestro-alumno y sobre el lugar que ocupa en esa relación la autoridad pedagógica. Fue una experiencia cargada de muchos aprendizajes, pero también de nuevos interrogantes. Son espacios vacíos, en suspenso, que constituyen verdaderos desafíos para continuar buscando, aprendiendo y creciendo.

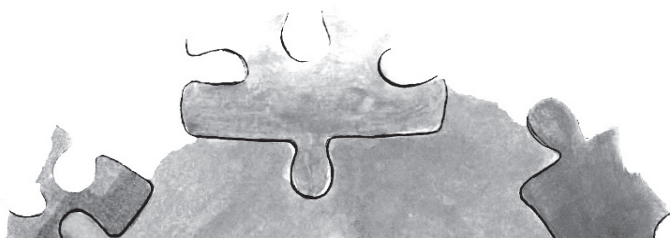
Las tres maestras responsables del taller coincidimos en que fue una verdadera experiencia, porque lo vivido y reflexionado tuvo que ver con lo que nos pasó, con lo que nos aconteció. Experiencia surgida no de un hacer como acción en sí misma, sino de la reflexión de los niños y de las docentes sobre el propio hacer; en tanto este inscribe marcas, deja huellas y produce efectos.

Analizada la experiencia en el Grupo de Reflexión, Claudia Barrientos señaló en su comentario escrito:

Lo que se observa es que los chicos aceptan rápidamente la propuesta y esperan ansiosos ese espacio que les propusieron sus profesoras. Y con cada actividad van abriéndose a nuevas situaciones: verse a sí mismos, despojarse de los estereotipos... Como muchas veces decimos en los encuentros del Grupo de Reflexión: así como los docentes aprendemos “el oficio de maestro”, los niños aprenden “el oficio de alumno”, y esto se traduce en prácticas reproductoras, pero las experiencias que denominamos desenajadoras, como lo es la presente, demuestran que los alumnos responden positivamente si la propuesta de la escuela es otra.

El salir del “como si” sería una de las características comunes a las prácticas liberadoras que, entre otras cosas, permiten trabajar la subjetividad, el ser y el estar en el mundo, y contribuyen a que la escuela cumpla su función mediadora, de espacio de “socialización exogámica”, imprescindible para la integración de lo social.





• GABRIELA MEFANO  
**La construcción grupal,  
¿un contenido a enseñar?**

Vuelve a nuestro libro Gabriela Mefano, de quien leímos su autobiografía “El arte de ser docente”, en la que destacaba el aporte del teatro a la enseñanza escolarizada, expresado en su potencialidad como espacio de construcción grupal. En el presente apartado, lo demuestra con el relato de una de sus experiencias como maestra de Teatro en la Escuela N° 11 D.E. 4.

Un grupo de 7° grado de aquellos que “hacen renunciar maestros”, atravesados por innumerables problemáticas sociales, comenzó el año a cargo de una docente que se planteó como primera meta desarmar la idea ya instalada de que no podían aprender, y menos que menos mostrar algo de lo que hacían. Me propuso, entonces, organizar juntas el acto del 1° de mayo, Día del Trabajador. Esos chicos nunca habían intervenido en ningún acto.

Les pedimos que observaran a las personas que trabajan en su entorno: en la calle, en la escuela, en la vida... y comenzaran a elegir el personaje que querrían representar. Se les informó que valía repetir si varios optaban por el mismo, valía cambiar si no se sentían cómodos con lo elegido, valía copiar buenas ideas. Y así comenzaron a surgir opiniones, colaboraciones, aportes a lo que hacían los otros. También emergieron los conflictos grupales y la finalidad de pararse frente a todo el colegio y demostrar que ellos también tenían algo para compartir. En paralelo, la maestra intensificaba las asambleas de aula y la reflexión sobre su dinámica

Finalmente, luego de varios días de trabajo, acordaron representar el funcionamiento de la ciudad haciendo lo que le correspondía al personaje elegido y luego de un stop, en el que se preguntaba en off qué pasaría si cada uno descuidara lo que hace para los otros, se reanudaba la interpretación mostrando escenas que, tras un nuevo stop, concluían con una postal de situación fuera de control.

El período de preparación fue tan difícil que varias veces pensamos suspender la actuación: no podían esperar el tiempo del otro, boicoteaban el trabajo, no se organizaban para ensayar. Pero finalmente llegó el día del acto y fue una gran fiesta. Actuaron y por primera vez los felicitaron en lugar de retarlos. Este logro fue fundante para ellos. A partir de allí, empezaron a poder hacer "teatro", a transitar los contenidos específicos de este lenguaje artístico.

Lo colectivo como centro de reflexión en la experiencia relatada tiene varias aristas: la consolidación de un grupo caratulado como difícil a través de una construcción colectiva y la potencia de pensar y trabajar con otra maestra mirando más allá de lo que a simple vista definía a ese grado.

Sin dudas, el mayor saldo fue que los chicos lograran armar su actuación y hayan conquistado por primera vez un cálido reconocimiento público. La riqueza de la experiencia descrita se multiplica al escribirla y luego al ser leída, porque su objetivación en las voces de los lectores comienza a resonar en propuestas, inquietudes y preguntas, y es allí donde ese germen colectivo dialoga con otros. Y es allí donde se trasciende esa situación puntual y empieza a transformarse en concepto. Así lo ejemplifica mi compañera del Grupo de Reflexión María Heleder Balbuena al comentar:

La maestra de Teatro se interroga y nos interroga sobre las formas de "estar" el cuerpo en la escuela. ¡Por suerte lo hace! Ya que las palabras, el discurso legitiman y convalidan determinados mandatos de las instituciones escolares. En cuanto a los aportes de la materia Teatro a la educación, se centran en la construcción grupal como un contenido a enseñar. Esto visibiliza algo que en las escuelas no se suele tener en cuenta y es que los grupos y lo grupal son algo a construir. Las instituciones presuponen que los grupos se constituyen a partir de la interacción espontánea y no consideran que *la construcción grupal no surge solo del hacer*, sino

también de la reflexión sobre ese hacer. Y esto no sucede si el docente no lo motiva (énfasis en el original).

Pero Gabriela no solo es maestra de Teatro en primaria, sino también en los profesorados específicos, y al referirse a su trabajo en ellos comentaba:

Las primeras preguntas que hago a los alumnos del profesorado son: ¿qué enseñamos cuando enseñamos Teatro? Cuando lo hacemos, ¿somos maestros? ¿Por qué y para qué teatro en la escuela? Tomar desde el inicio una posición frente a la tarea es esencial para ubicarse en ella como educador, y no como mero animador de horas libres; es comprender que hay contenidos a enseñar, es posicionarse frente al enfoque elegido y seleccionar en función de él las herramientas que sirven para interpretar el mundo a través de la representación.

El trabajo grupal es para la actividad teatral una condición necesaria desde el inicio. Todos los contenidos que se engloban bajo el título "preparación para el juego dramático" tienen que ver con la conformación de un grupo. El eje de la actividad es la acción grupal, la posibilidad de producir con otros y la riqueza que significa producir integrando los aportes de cada uno. Y esta integración se da desde el cuerpo, porque el teatro pone el cuerpo en el centro de la escena, es el cuerpo el que realiza acciones que comunican.

La construcción grupal no sucede solo en el hacer, sino también en la reflexión sobre ese hacer que permite identificar factores que lo favorecen u obstaculizan. El producto final se nutre de las propuestas y de la mirada de los otros. Interrogantes como "¿de qué otra forma es posible contar el paso del tiempo o resolver el conflicto?", así como el intercambio al que dan lugar, es lo que genera el producto final.

A su vez, la reflexión sobre los vínculos durante el proceso de construcción va constituyendo al grupo. Dos niños pueden hacer la misma acción de distinta manera y entonces el producto final no es homogéneo, sino que tiene aportes de cada uno, y así comienza a vislumbrarse que sin el aporte propio el producto sería otro.

Finalizó confesando su firme creencia de que el teatro ofrece a la educación una forma de abordaje de contenidos de diversas disciplinas, que son "mirados" y "amasados" de otra manera, hechos que se

potencian cuando se articulan las miradas, cuando se piensa en un mismo objeto entre muchos y desde diversas perspectivas, de las que el teatro es solo una más.

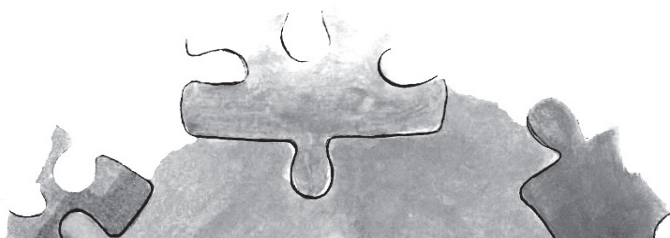
El relato de Gabriela Mefano se enriqueció con los análisis y comentarios de compañeros del Grupo de Reflexión. Como síntesis, rescatamos palabras de Marta Salazar, quien nos recordaba que el teatro recupera el lenguaje mímico, corporal, que nos comunica con el mundo exterior en las primeras etapas de la vida. Preservarlo y desarrollarlo en la escuela garantiza la unidad del ser humano frente a las concepciones dualistas que aún perduran en el ámbito educativo. Esto llevó a María Heleder Balbuena a preguntarse: "Si las horas ocupadas por materias ligadas con lo corporal son vivenciadas como 'libres', ¿cómo denominar, entonces, el tiempo vinculado con el uso de la mente?". A su vez, Paula Muriel Martínez asumió el interrogante y explicó por qué, en su opinión, las horas curriculares tienen ese hermoso mote de "libres":

Porque habilitan otras formas de expresión, de comunicación y, por consiguiente, de vinculación. En Teatro, en Plástica, en Música... el cuerpo, el tono de la voz, el silencio, el moverse, lo que sentimos... no solo son valorados, sino que se constituyen en la razón de ser del trabajo, son "parte del contenido". Y por ello parecen ser saberes inútiles.

Nuestras escuelas forman "sujetos críticos". ¿Y los vínculos? Ah, no. Eso es de Formación Ética y Ciudadana. ¿Y el desarrollo de la corporalidad? Preguntale al de Educación Física. ¿Y la mirada estética? Pues, ¿con qué se come eso? ¿Y el amor?... Que lo aprendan afuera, y si es posible, en la secundaria.

¿Cómo, entonces, la actividad teatral no va a ser inspiradora para los grupos llamados "difíciles" si es otra forma de ver y de comunicarse con los otros y con el mundo? En las artes no hay otra que poner el cuerpo, que ser uno. Y si, además, se admite copiar buenas ideas, ¿como para no sentirse libres!

Y otra vez, el valor de lo grupal. No existe teatro sin grupo. Porque no somos personas sin grupo. ¿Cuándo lo vamos a entender en la escuela? ¿Cuánto falta para que dejemos de formar "sujetos críticos" aislados y contemplativos y empecemos a pensar en formarnos conjuntamente?



• LAUTARO SORIA

## **De cómo un proveedor de actividades musicales se convirtió en educador musical**

Profesor de Artes en Música, especialidad Piano, docente en escuelas primarias públicas de la CABA, tras fundamentar el sentido y función de la educación musical en la escuela, Lautaro Soria planteaba las dificultades y desafíos que enfrentó en su iniciación docente, ya que, afirmaba, “el profesorado no me dio prácticamente formación pedagógica”, a lo que agregó: “En la escuela me las tuve que arreglar completamente solo”.

Acuciado por el interrogante de qué hacer en el aula, buscó y encontró respuestas. Comenzó por la consulta de los documentos curriculares, rastreó bibliografía sobre pedagogía musical, empezó a ir a talleres sobre educación musical y, fundamentalmente, encontró “compañeros con los que todavía nos acompañamos en el camino de la pedagogía musical”. Explicaba:

Después de un tiempo, empecé a experimentar muy fuertemente con una herramienta que me resultó muy útil para todos los grados como medio de exploración musical: la improvisación. Al principio las improvisaciones eran estructuradas, hasta que progresivamente me fui dando cuenta de que, según la cantidad de pautas que hubiera, la tarea tomaba un carácter u otro. Al final descubrí que en muchos casos la pauta se podía reducir a una sola: tocar o cantar. Cuando pensé que la grabación podía ser de mucha utilidad, compré un pequeño grabador digital, con el que registraba las improvisaciones para seguir trabajando con ellas posteriormente.

Tras presentar algunos ejemplos sobre cómo abordar la improvisación, Lautaro comentaba que su gran valor radica en que genera experiencias de exploración del sonido, de las sonoridades, del ritmo, de los timbres; en síntesis, de casi todos los elementos de la música. “Incluso –sostuvo– armé un acto escolar en función de estas experiencias, sentándonos todos en dos semicírculos enfrentados, y realizando improvisaciones en vivo con participantes tomados al azar: alumnos, padres, docentes, auxiliares”.

Ante los límites del trabajo exploratorio, advirtió la necesidad de complementarlo con la elaboración de canciones, en tanto producto musical acabado y, por lo tanto, reproducible. Desde entonces, la articulación de la exploración y el “armado” de una canción constituyeron su eje para la enseñanza de la música en la escuela primaria. Lautaro Soria cerraba su relato con las siguientes reflexiones:

A pesar de la especificidad de mis preocupaciones, centradas en la educación musical, creo que su análisis permite reflexionar sobre cuestiones comunes a las distintas formas de práctica docente, a saber: relaciones entre enseñante y alumnos, entre compañeros de trabajo, entre docentes de una misma área o materia; incidencia del marco institucional, del diseño curricular y de las condiciones de trabajo, en la enseñanza y el aprendizaje.

Entre los aspectos más significativos de su experiencia, destacaba:

- Con el paso del tiempo fui buscando menos el “qué hacer” en el aula y más lo que quiero lograr con la educación musical de mis alumnos. En un primer momento, la desesperación y la falta de preparación y contacto con la realidad escolar me llevaron a centrarme en las preguntas: ¿qué canciones trabajar? ¿Qué actividades realizar? Hoy, sin haberlas abandonado, privilegio otras: ¿qué pretendo que sepa de música un egresado de escuela primaria? ¿Cómo puedo (o debo) influir en el proceso de musicalización de los alumnos? ¿Cómo ampliar la diversidad cultural en el área incluyendo la música comercial y masiva, sin renunciar a nuestras tradiciones musicales autóctonas ni a la llamada música clásica ni al tango? ¿Cómo lograr que mis objetivos sean parte de un proyecto colectivo institucional?

- Me preocupa superar las propuestas clásicas que tienen como eje la asimilación directa de lo que propone el docente. Por ejemplo, el profesor canta una canción y pide que la repitan, o promueve la imitación natural, o pregunta quién quiere cantar una canción a elección. En este último caso, suele suceder que un alumno interpreta un tema de Violeta; otro, uno del Sapo Pepe, por la tendencia a reproducir lo masivo, lo mediático. ¿Cómo trabajar estos materiales? En mi caso, opto por hacerlo a veces con los alumnos y otras no, ya que la calidad musical de lo que se transmite masivamente puede ser muy buena o no serlo. En ocasiones, es buena y el contenido literario no lo es. Esto tiene muchas variantes y es un tema que realmente me preocupa.
- Otra situación problemática es la relación entre los docentes de una misma área —en este caso, Música—. Un buen momento de encuentro se produce en las capacitaciones en servicio del Centro de Pedagogías de Anticipación (CEPA), a las que suele concurrir una buena cantidad de docentes del mismo distrito. La dificultad radica en que, en términos generales, no se tratan los problemas pedagógicos ni se comparten experiencias ni se problematizan situaciones. El capacitador suele, por lo menos en el caso de educación musical, brindar una “herramienta didáctica”. No suele haber reflexión, ni siquiera, sobre la herramienta misma. El supervisor, en la mayoría de los casos, tampoco aporta demasiado.

Fue en este camino, con estas preguntas, con estos problemas —a los que podríamos agregar la falta de espacio para desarrollar las clases, falta de materiales adecuados, contaminación sonora— que llegué a la propuesta que describo. A pesar de no ser novedosa, trabaja desde la exploración y la creación, para arribar a contenidos conceptuales, pocas veces trabajados en la educación musical escolar.

El análisis de la experiencia pedagógica de Lautaro Soria dio lugar a un nutritivo intercambio en el Grupo de Reflexión, del que rescatamos algunos contenidos que nos resultan relevantes.

Marta Marucco destacó que Lautaro se haya iniciado como maestro de Música habilitado por una acreditación formal, pero sin formación pedagógica. ¿Cómo logró en tres años de desempeño profesional desarrollar la valiosa experiencia que nos relata? Porque

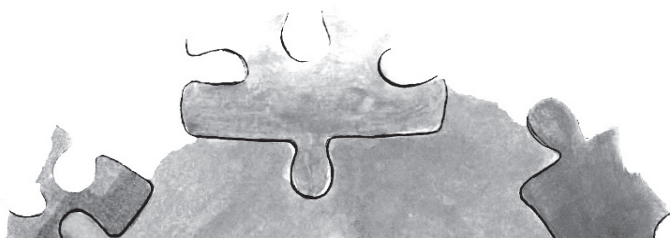
reemplazó su justa queja por la ausencia de capacitación para la enseñanza por la búsqueda de respuestas a las preguntas que surgían de su práctica docente.

Ante la insuficiente orientación de directivos y supervisores, dirigió su mirada más allá de la escuela, y descubrió que su función trascendía la mera enseñanza de instrumentos y canciones para convertirse en educación musical, entendida como un proceso crítico de incorporación del sonido y de la música, ya que vivimos atravesados por sonidos y músicas y porque, además, un tipo de música, la comercial y masiva, incide en la constitución de la identidad, en particular de los jóvenes. Comprendió que, para forjarse como educador musical, no le alcanzaba con resolver qué hacer en el aula, necesitaba leer bibliografía y concurrir a talleres. Ello le permitió descubrir propuestas, explorar los repertorios de sus alumnos y encontrar compañeros con quienes compartir el camino de la pedagogía musical.

Ana Heras, por su parte, se detuvo en la afirmación “vivimos atravesados por sonidos y músicas”, y concluyó que estas últimas, como todo lenguaje, permiten a las escuelas integrar algo más: la posibilidad de expresar, emocionarse, construir ideas con otros, y también coordinar con otros, ritmos y silencios, y es de este modo como Lautaro asumió su enseñanza, como apropiación crítica del mundo sonoro, como ampliación del repertorio conocido, pero respetando el repertorio “propio”, el que cada hijo de cada familia que habita la escuela lleva consigo porque lo trae de la casa, del barrio, de los abuelos...

Ana, a partir de lo que sus hijos fueron aprendiendo en las clases de Música de la escuela primaria, vivenció que los docentes a cargo de la materia, cuando investigan junto a los niños y adolescentes sus gustos, sus repertorios, las posibilidades que brindan distintos instrumentos, logran que los alumnos puedan tocar, cantar y explorar géneros diversos. Además, su experiencia le asegura que ¡se divierten! Vio muchas veces muy buenos profesores de sus hijos cantar con ellos en los actos escolares, y su sensación fue de emoción y diversión. También a profesores que no estaban orientados en ese sentido, y la impresión, por el contrario, fue que estaban “haciendo los deberes frente al público”, sin gozar estéticamente ni pasarla bien. Lautaro precisamente proponía esto: investigar para aprender y disfrutar. De eso se trata.





• **LUIS DAMIÁN SANTARÁN**  
**Cuando la educación no formal  
tiene mucho para decirle a la escuela**

La incorporación del profesor en Artes Visuales Luis Damián Santarán permitió al Grupo de Reflexión incursionar en el aporte potencial de la educación no formal a la escolar. Su experiencia, desarrollada en los talleres de plástica abiertos a la comunidad del Frente de Artistas del Borda, hospital psicoasistencial de la CABA, revela caminos para desenajenar los modos de enseñar y aprender imperantes en las instituciones educativas. Damián fue transitando de tallerista a colaborador y, en 2014, a coordinador artístico, cuya función es transmitir recursos prácticos y conceptuales propios de esa disciplina, acompañando un proceso de creación grupal. A continuación, compartimos uno de sus relatos.

En el interior de ese enorme galpón, el espacio físico del taller se caracteriza por una mesa de trabajo que nos permite reunirnos, escucharnos, reír, llorar, discutir, reflexionar. Mi intervención como tallerista, en un principio, consistía en compartir algún conocimiento técnico del lenguaje plástico que había aprendido en el profesorado. Recién cuando tuve la oportunidad de acompañar los procesos de creación como colaborador, me preocupé sobre cómo hacerlo. Advertí, entonces, la necesidad de generar un vínculo con los talleristas: los recibía con un saludo, mirándolos a los ojos, preguntándoles su nombre, de dónde venían, invitándolos a conocer y compartir el espacio. Comprendí, además, que mi rol era orientarlos en la organización de

sus composiciones plásticas, para que ellos como autores pudieran llevar adelante su discurso.

Su relato derivó luego al taller de 2015:

Una de las primeras actividades fue crear imágenes de manera colectiva a través de una propuesta que denominamos “Diálogos pictóricos”. Partimos de un soporte transparente de 4 metros por 70 centímetros que, entre otras cosas, permite ver qué pasa del otro lado de él. Como era la primera vez que usábamos el material, nos tomamos un tiempo para conocerlo. Nos preguntamos cómo usar la pintura con la que intervendríamos sobre él, qué pasaría si usásemos demasiada agua... Para responder fuimos probando.

Pensando en el “diálogo” como un intercambio entre dos o más personas, nos colocamos a ambos lados del soporte y, luego de elegir pinceles y paleta de colores, comenzamos la producción. Siempre teniendo en cuenta al compañero que se encontraba enfrente, cada uno empezó a hacer distintos tipos de formas, respondidas desde el otro lado con otras formas. Se intentó que al pintar en ambos lados no fuese exactamente en el mismo lugar para no taparnos, teniendo en cuenta que, si en un diálogo hablamos todos a la vez, seguramente no podremos escucharnos. Fue maravilloso ver cómo mutaban esas formas y la manera en que todos fuimos circulando e intercambiando compañeros de diálogo.

La semana posterior tuvo sus particularidades, porque la marcha del 24 de marzo nos llevó a estar más pendientes de los permisos y de acompañar a los compas que de reunirnos los coordinadores para conversar sobre la dinámica del siguiente taller. En el clima grupal se notó claramente la falta de una línea, de un camino, de una experiencia a transitar. Es una ausencia que pesa. Una estructura que se vuelve a disolver. Y me fui a mi casa pensando que ofrecer solamente una hoja en blanco y un par de materiales más puede convertirse en otra costumbre manicomial.

Para evitar recaer en lo cómodo, lo repetitivo, se desarrollaron nuevas modalidades de producción colectiva, por ejemplo, ofrecer a cada uno distintos soportes irregulares, como acuarelas y pinceles, para que eligieran los que quisieran usar. Se agregó la escucha de diversos tipos de música que los ayudaran a buscar imágenes en esos

sonidos y suponer qué colores tendrían. Cuando la música se detenía, giraban el soporte hacia la izquierda y recibían el de un compañero. Se tomaban tiempo para observar las imágenes que les llegaban y sumarles más elementos, y escogían los pinceles de acuerdo con lo que quisieran producir. Así fueron girando una y otra vez los trabajos durante más de cuarenta minutos. Posteriormente, se dieron un tiempo para hablar de las sensaciones provocadas por la experiencia. Una de las cuestiones que surgió fue el interés de trabajar con música, ya que ayudaba a concentrarse. Entre todos se decidió darle continuidad a esa modalidad de trabajo en el siguiente encuentro, pero se la retomó con variaciones: se dio un tiempo para "sentir" el soporte, tocarlo, plegarlo, retorcerlo, con la intención de que cada uno decidiera qué forma quería darle y no quedarse con la recibida.

Con respecto a la música, se comenzó con temas que pedían los talleristas: los Redondos, los Beatles, algo de folclore... Y de a poco fuimos generando un clima hermoso de concentración de la mano de Piazzolla. Esta vez, cuando la música se detenía por completo, en vez de alguna intervención mía sobre lo procedimental, recitábamos fragmentos del libro *Sobre lo espiritual en el arte*, de Kandinsky, que habla de los colores y la forma con una rigurosidad poética que nos acaricia el alma. También compartimos unas líneas de Cortázar y de Alejandra (¡Oh, querida Pizarnik!).

En esta oportunidad, a diferencia de la previa, "la resistencia al cambio" se manifestó antes de comenzar la propuesta, probablemente porque ya había anticipado lo que haríamos y en la otra había sido sorpresivo. Los talleristas planteaban: "¿Por qué no trabajamos cada uno en su hoja?", "¡yo no sé qué va a hacer el de al lado y no quiero!", "¡volvamos a estar como antes!", "¡es tu culpa –señalándome–, que traés estas cosas nuevas!", "¡vos lo inventaste!". Fui dejando que todos pusieran en palabras su disconformidad y luego aclaré que yo no sabía si lo había inventado, pero sí que había llevado una propuesta que permitía transitar nuevos caminos, y que como taller necesitábamos experimentar maneras distintas de crear imágenes. Les di la posibilidad de trabajar individualmente, pero solo uno lo hizo. Luego de la resistencia y de mi intento de "desactivar el manicomio", aunque fuera por un rato, la experiencia fue súper enriquecedora: las producciones cobraron aún más fuerza y aquellos que primero se ofuscaron al finalizar se acercaron a decirme que les había gustado mucho "la pintura".

En el tramo final del encuentro, compartimos las sensaciones y reflexionamos sobre las relaciones, tratando de pensar cómo podíamos integrar las diferentes imágenes creadas a lo largo del tiempo de manera que pudiéramos exponerlas juntas en un futuro. Pensé que, en lugar de seguir abriendo propuestas de producción colectiva, era conveniente retomar todas las realizadas en lo que iba del año en curso y pasarlas en limpio, para evitar que quedasen como experiencias relevantes, pero aisladas.

Otra decisión fue cerrar la puerta del taller a las 14 para que no se interrumpiera o alterara el clima que requiere el trabajo, por respeto a los talleristas, al taller y a la práctica.

Para María Heleder Balbuena, la experiencia docente relatada es emancipadora porque, al igual que toda vivencia que cuestiona el orden instituido, produce efectos saludables y liberadores. Valoró que Luis Damián y sus pares sometieran a crítica sus intervenciones, pues ello evita que reproduzcan la cultura institucional manicomial, caracterizada por el desgano y la resignación que llevan a esperar soluciones mágicas a los problemas, lo que genera un proceso de adaptación cristalizado.

Destacó que el coordinador antepuso la experiencia a “la técnica”, respetó los deseos de los talleristas cuando los fundamentaron, propuso el uso de diferentes materiales, se sirvió también de la música y la poesía, promovió la participación colectiva, dio lugar a la palabra que nombra las sensaciones vividas. Todo esto llevó a Heleder a evocar el comienzo del capítulo “La expresión plástica” del libro *La escuela rural unitaria*, del maestro Luis Iglesias, que planteaba: “El dibujo, apasionante en todas sus formas, entró en nuestra escuela como una actividad esencialísima, aunque nunca llegó a constituir una asignatura del programa, ni una ejercitación sistematizada e independiente con determinada finalidad estética. Se nos impuso... como lenguaje” (Iglesias, 1995: 255).

Gabriela Mefano coincidió con María Heleder en resaltar que el diseño de actividades tenía por eje el proyecto de desmanicomialización, que se materializa en la búsqueda de caminos para “salir del hospital”, para trasponer el límite espacial. Este trascender se dio primero a nivel de un discurso individual que pudiera comunicar y, luego, a nivel colectivo, donde la producción pudiera compartirse más allá del encierro.

En el diálogo entre lo individual y lo colectivo aparecieron elementos clave de esta práctica emancipadora: el hecho de “crear imágenes de manera colectiva” implica el diálogo con el otro y para que se produzca requiere del escuchar; donde la escucha visual significa no tapar al otro con mi producción. Las preguntas que atraviesan el recorrido de esta experiencia son: ¿cómo pasar de lo individual a lo colectivo? ¿Cómo trascender y compartir su producción? Preguntas que exceden a lo artístico, preguntas que nos interpelan cada vez que los alumnos producen en el aula.

Otro aspecto emancipador de la práctica analizada radica en el hecho de partir de lo vincular; atendiendo primero a la creación de lazos entre los participantes, y desde allí abordar las discusiones técnicas. Su rol formal consiste en organizar los discursos visuales para que se comprendan; sin embargo, cuando comienza su tarea, vuelve a surgir la pregunta: ¿cómo vincularse con los otros para poder organizar sus discursos?

Gabriela cerró su análisis considerando que, si bien se trató de una experiencia educativa gestada en el ámbito no formal, nos aporta elementos de reflexión para la educación en general, una educación cuyo sentido se piense colectivamente y trascienda los límites de cada institución.

Finalizamos el apartado “Vidas y experiencias” con el aporte de quien en 2009 era un maestro novel y en 2019 nos sorprendió y conmovió con su comprensión-acción de que cooperar constituye el principio liminal de una educación contrahegemónica a nivel de aula, de escuela y de gestación de movimientos pedagógicos de docentes de base que construyan conocimiento a partir de la interacción, la elaboración conjunta, la experimentación y la difusión.



• NICOLÁS RESNIK  
**Entramando una semblanza**

Soy de los que creen que uno está escribiendo todo el tiempo.

Empecé a escribir lo que intento sea mi semblanza desde que Marta me hizo esta hermosa invitación. Y a esta altura siento que mucho de lo que digo tiene que ver con la invitación a escribir. Obviamente, después de cúmulos de días que se hicieron semanas, logré que la escritura tomara la forma estable de este texto que se va pensando a sí mismo.

“Semblanza” es una palabra que conozco de costado. Tal vez solo sé que existe una tradición escolar que propone a los estudiantes escribir la semblanza de San Martín. Pero en mi caso, es un primer intento de darle forma a la experiencia, de juntar dos puntos tan lejanos y cercanos como son lo vivido por un grupo de maestros y maestras que en 2009 comenzaron a juntarse a reflexionar; y un encuentro que tuvo lugar en el Normal N° 7 a fines de 2019. Entre esos extremos, muchos hilos se fueron entramando, quizá los mismos hilos que, a la vez, ayudan a alejar y a acercar esos dos puntos.

En los inicios, yo era un maestro recién recibido que con 20 años de edad empezaba a ocupar el lugar de adulto en la escuela, pero que todavía no se reconocía como tal, quizá producto de las comodidades provenientes de pertenecer a la clase media. Por ese entonces, era uno de esos graduados que fue muy buen estudiante, que en el profesorado fue aprendiendo y experimentando sobre política y militancia, pero que sus primeros pasos en el aula le estaban costando más de lo que se había imaginado. Por ese entonces, también era un

estudiante de Ciencias de la Educación que vivía las tensiones, los encuentros y desencuentros habituales entre las universidades y los institutos de formación docente, que es como decir entre la teoría y la práctica. Y además participaba en la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP), en el Bachillerato Popular IMPA y en las primeras experiencias de primarias populares que venía desarrollando la organización; los conflictos docentes me acercaron a los sindicatos y a las asambleas distritales. Y todo eso hacía que me enfrentara al dicho "quien mucho abarca poco aprieta", intentando contraponerle otro: "quien mucho abarca mucho aprieta". Pero la superposición empezó a exigir la toma de decisiones, y con ellas comenzaron las mutaciones.

Mi reflexión sobre la práctica pasó del Centro Cultural de la Cooperación a la Asamblea de Maestros del Distrito 2 y luego a Los Incómodos, un espacio de graduados del Normal N° 7 y docentes del barrio. La militancia que tenía en la CEIP buscó más lugar en el Normal N° 7, escuela donde había estudiado para ser maestro y donde estaba empezando a trabajar, en la que comenzamos a organizar un centro cultural para la primaria. La carrera de Ciencias de la Educación me llevó a ser profesor del EDI (Prácticas en Instituciones Alfabetizadoras de Educación No Formal), a sumarme al equipo de la Secretaría de Investigación de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT) sobre formación docente que coordina Alejandra Birgin, y a hacer la Maestría de Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, donde investigo sobre los profesorados populares.

Con los años, esas experiencias me condujeron a integrarme en la Agrupación Docente-Estudiantil Simón Rodríguez, perteneciente a la Corriente Popular Juana Azurduy. Fue mi forma de canalizar las tensiones entre la teoría y la práctica, entre lo pedagógico, lo sindical y lo territorial, consciente de que podría llegar a "abarcar y apretar mucho" desde lo colectivo. Así fuimos reflexionando sobre nuestra práctica docente y militante, construyendo y haciendo carne la idea del "maestro popular". Logramos de este modo que las prácticas fueran producción conjunta, con un pie en la escuela (rol pedagógico-gremial) y el otro en la calle (militancia popular). Desde allí, entre otras cuestiones, organizamos la Escuela de Maestros Populares Inventamos o Erramos y un crédito autogestionado en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, cuyo

propósito consistía en que docentes que considerábamos desarrollar buenas prácticas pudiéramos sistematizarlas junto con los estudiantes de la carrera.

Tras este recorrido general, vuelvo a los dos grandes puntos de la trama.

### **Ayer nomás, hace diez años**

Creo que nunca aclaré del todo cómo llegué a formar parte del Grupo de Reflexión sobre la Práctica del Centro Cultural de la Cooperación. Me parece que tuvo que ver con que era uno los impulsores del Centro de Estudiantes del Normal N° 7 junto con dos compañeras con las que lo militaba, Gisela Brito y Mariela Canessa; los tres nos acabábamos de recibir. En el grupo estaban otros compañeros recientemente recibidos que conocía por la experiencia de interterciarios, en la que se articulaban los diferentes profesorados. Además, había cuatro "grandes": Marta, Pablo, Hugo y Liliana. Y eran "grandes" para nosotros, en parte por la edad, pero más por su experiencia, por su recorrido, porque producían cierta admiración.

Marta para mí era el nombre de la tapa de uno de los primeros libros que leí en la carrera: *Maestra, ¿usted... de qué trabaja*, del grupo SIMA. Un texto vivo que me ayudó a transitar desde el comienzo la tensión entre universidad e instituto, entre teoría y práctica, enamorándome de la idea de ser Simplemente Maestro, pero en un colectivo, reflexionando y produciendo conocimiento desde la propia praxis.

Pablo era un especialista en política educativa al que veíamos en diferentes charlas que organizaban los centros de estudiantes y los sindicatos, y que encontrábamos más "a la izquierda" que a la mayoría. Además, tenía dos místicas que jugaban en mis movimientos internos: ser un "especialista" de la Universidad de Buenos Aires que consideraba a los docentes, sobre todo, como productores de conocimiento, y sus vínculos con la experiencia bolivariana venezolana, que ayudaba a pensar en un nosotros más amplio, latinoamericano.

Y qué decir de Hugo y Liliana. Creo que algo que comenzamos a percibir en la carrera y a confirmar cada vez más en esos primeros pasos como docentes era la falta de referentes. Quizá como otra de las marcas de la última dictadura. Quizá como producto de un siste-



ma perverso que se encarga de mantener a las buenas experiencias en el anonimato para que no se multipliquen. Pero ahí estaban ellos, dos "grandes", que la habían sobrevivido para contarla, para compartirla, para pensarla con nosotros. Hugo, con su Cooperativa Escolar Manzana Podrida, y Lili, con sus hermosas experiencias como docente y en la conducción de escuelas de nivel inicial en barrios populares, nos revelaban que existía lo que no existía, trayendo aire y esperanza. Recuerdo que no solo se abrieron en el Grupo, sino que nos abrieron su casa y comenzamos a pensar otras cuestiones como la "mochila" del y la docente suplente.

Mis primeros pasos en la escuela los viví con mucho llanto y dolor. Me dolía que el sistema educativo y la escuela estuvieran tanto más alejados de lo que imaginaba. Me dolía querer cambiarlo y no saber cómo. Y en ese momento, ese dolor era un gran primer obstáculo para cambiar. Recuerdo que por ese entonces decía que mi objetivo pasaba de ser Paulo Freire a llegar a fin de año sin renunciar.

Pero allá estaba el Grupo, mostrando que existía lo que no existía, que era posible lo imposible, e invitándonos a pensar desde ahí, desde ese barro que eran las escuelas, desde esos nudos en las gargantas. Allá estaba esa invitación constante a ponerle palabras a la experiencia y a abrirla con preguntas. La invitación a partir de nuestras prácticas y a hacerlas dialogar con las experiencias de los y las grandes maestras, ya sean Hugo y Lili con su ejemplo viviente de carne y hueso, o Luis Iglesias, Jesualdo o las hermanas Cossettini, que nos llegaban a través de Marta en forma de libros y textos.

Siento que me resultaba tan hermosa la invitación, y que era tan grande mi admiración, que en esos momentos no logré abrirme y entregarme como hubiese querido. Siento que la tensión que me significaba vivir entre el "deber ser" y el "estar siendo" del aula invadió también al Grupo, y se fueron silenciando mis palabras.

Pero, como dije, creo que uno siempre está escribiendo, y más cuando tiene una gran invitación a hacerlo. Fueron muchas y constantes esas escrituras, muchas en forma de canciones, que me sostuvieron y que comenzaron a formar parte de mi forma de ser docente. Si bien no logré llevarlas al Grupo como me hubiese gustado, estaban ahí, dialogando con todas las que sí se ponían en la mesa en ese colectivo.

## Un mar de tiempos que se saludan

Este título fue parte de algún escrito sobre la escuela que hice en Los Incómodos y que por algún motivo reapareció en este momento. Quizá porque la foto desde la que pienso el segundo nudo que quiero contar es de esa misma aula. Y los tiempos, la vida, del aula son muchos y múltiples.

La foto es así: una clase de Pedagogía en la Escuela Normal Superior N° 7, con su docente y estudiantes; un 3° grado con su maestro, que vengo a ser yo, la bibliotecaria con la que estuvimos trabajando; y tres “grandes”, que vendrían a ser Marta, Hugo y Lili, con sus experiencias y un montón de libros.

Para que esa foto se sostuviera y fluyera, sin ser un collage extravagante, necesitó una trama previa. Sobre los “grandes”, ya comenté. Y de la materia del terciario, creo que basta con decir que habían trabajado sobre diversas experiencias de la Escuela Nueva. Así que la que queda por completar es la de ese 3° grado que venía de tener dos años a una maestra y, por diferentes conflictos del grupo, la supervisora le indicó a la regente que quería que yo fuera su docente el año siguiente, porque “necesitaban un varón” (sí, así de machirula). Y ese grupo, cargado de energía, arrancó el año escolar redoblando la apuesta a cada cosa que le proponía. Muy rápidamente, los “cuadernos de la libre expresión”, otra herencia de Iglesias y Hugo de los años del Grupo, se llenaron de dibujos, juegos y cuentos. Cada propuesta de escritura de personajes y cuentos era tomada con una pasión e ilustrada con una vida, que el recuerdo-deseo de la experiencia de la cooperativa escolar empezó a tomar fuerza en mí. Además, el cooperativismo aparecía como una forma superadora de abordar lo grupal. Tomando algunas ideas del libro *Sinfin de principios. Propuestas para la educación cooperativa en la escuela* (Ladizesky, 2016), fuimos pasando de juegos cooperativos al conocimiento de diferentes experiencias de cooperativas escolares. Entre ellas, la experiencia de la Cooperativa Escolar Manzana Podrida y su funcionamiento a través de una ilustración de cómo era su aula.

Y las cooperativas llegaron a nuestra aula con una fuerza y una autonomía que la trascendieron. Los diferentes saberes que se iban aprendiendo comenzaban a dialogar. Los “come-come”, los aviones y los barquitos de papel que fuimos aprendiendo a hacer con la profe de

Tecnología tomaron la escena en primer lugar. Un grupito de alumnos llegó un día con carteles de la Cooperativa Diversión. Rápidamente se fueron sumando otros alumnos a la misma y aumentó la producción. Con un poco menos de ruido, otro alumno comenzó la Cooperativa de Papel, haciendo mini libritos, la que también fue sumando sus ilustradores e ilustradoras. Como docente, empezaba a sentir un lindo desafío, cómo sostener esa energía, esa autonomía y colaborar para que creciera. Así fueron surgiendo diferentes cuestiones que invitaban a intervenir:

Una primera cuestión tuvo que ver con que niños y niñas fueron a vender sus productos al resto de los niños en el recreo. Esta situación era un tanto particular, y más aún para un primer ciclo de escuela primaria. Por un lado, conversamos sobre la situación, y les dije que primero debían pedirle permiso a la directora y contarle quiénes eran. De un recreo para el otro, antes de que pudiera ayudarlos, entre todos, a escribir la carta, ellos la habían hecho y mandado. Pero, por otro lado, comenzamos a trabajar los principios cooperativos, entre los que aparecía la "preocupación por la comunidad". Esto nos llevó a pensar que sus productos estaban buenos para que los chicos jugaran en el recreo y estaba bueno que todos pudieran usarlos, no solo los que podían comprarlos.

Una segunda situación fue que las distintas cooperativas creadas por ellos comenzaron a tener conflictos entre sí. Esto nos llevó a conversar sobre otro principio: "la cooperación entre cooperativas". La linda sorpresa fue que a días de la charla aparecieron nuevos carteles de la Cooperativa Diversión y Papel. La tercera cuestión fue abordar las formas que tienen de organizarse y tomar las decisiones. Uno de los fundadores de la Cooperativa Diversión compartió algunas de las decisiones que tomó por sí solo, sin participación del conjunto, y recién en ese momento comprendió lo que había hecho.

Reconozco mis sensaciones encontradas sobre el devenir que les cuento. Tenía el claro interés de armar una cooperativa con todos y las organizadas por los chicos comenzaron a tener una vitalidad muy fuerte sin mí. En ese contexto, sentí la tensión de lograr que las espontáneas siguieran con ese fuego, pero, al mismo tiempo, fueran incorporando dinámicas típicas del movimiento cooperativo.

Tomé la decisión de dejar que las de los chicos prosiguieran su curso natural y proponerles organizar otra, considerando ciertas cues-

tiones que habíamos trabajado en Prácticas del Lenguaje. Los consejos de convivencia comenzaron a alternarse con asambleas de la cooperativa y una segunda hora de biblioteca empezó a ser uno de nuestros principales espacios de trabajo. Las votaciones, justamente en un año electoral, fueron parte más frecuente de nuestras prácticas; así, se eligió el nombre de la cooperativa, "Adikiwi", del primer libro, *El mundo de las odas*, y del logotipo e isotipo. Así fue necesaria la división del trabajo en grupos. Los adultos que formábamos parte de la cooperativa (la bibliotecaria, la residente y yo) atravesamos la tensión de integrarla como iguales, "suspendiendo" en algunas cuestiones la asimetría adulto-niño, y aprendiendo otras formas de trabajar juntos, encontrando otro orden en el caos. Alguna casualidad de la vida escolar; como un dibujo colectivo que realizaron muchos de los alumnos en el pizarrón, devino en la tapa, y luego de investigar diferentes tipos de prólogos y contratapas, escribimos entre todos las nuestras. Finalmente, en Tecnología aprendieron a encuadernar y el libro se hizo realidad.

La idea inicial de entrevistar a Hugo para aprender sobre las cooperativas escolares y la experiencia de la Cooperativa Manzana Podrida comenzó a tomar una nueva forma. Seguía latente el deseo del grupo de invitarlo para conocerlo y hablar con él, pero ahora teníamos más que preguntas; teníamos una experiencia para contar; un libro para presentar. Y ese encuentro, donde había tantos caminos andados, el de Hugo y el nuestro, que dialogaban produciendo conocimiento, valía la pena ponerlo sobre la mesa y compartirlo. Y nos pareció que un buen lugar era esa aula donde un mar de tiempos se saludaron; alumnos y docentes que fueron, que son y que serán estaban en juego.

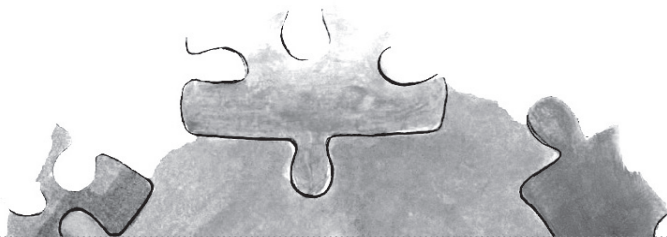
Y la metáfora del mar de tiempos saludándose de Nicolás Resnik convoca a la denuncia del olvido intencionado del que habla Jaume Carbonell Sebarroja:

- .....● *La memoria, cuando se activa, contiene más semillas de futuro que restos del pasado. [...] Las nuevas ideas surgen siempre a partir de reelaboraciones de otras anteriores. Es lo que sostiene Vygotsky, el llamado Mozart de la psicología, cuando nos dice que la capacidad creativa consiste en construir lo nuevo a base de reestructurar lo viejo. Y eso ha ocurrido en la historia de cualquier campo del saber; también en el*

*educativo. Estamos siempre reelaborando, reorganizando, reinventando a partir de lo ya conocido. No nos engañemos: al menos en Pedagogía, se inventa muy poco (Carbonell Sebarroja, 2000).*

“El todo es más que la suma de las partes”, plantea el axioma válido también para este escrito que refiere diez años de reflexión sobre la práctica docente. Es por eso que no queremos reducir la historia de nuestro Grupo a la mera caracterización de etapas consecutivas. Consideramos necesario un cierre que desentrañe lo que subyace a lo evidente y decidimos pedírselo a quien fue promotor, parte y responsable institucional de este espacio de profesionalidad interactiva.





## • UNA MIRADA HOLÍSTICA

**Pablo Imen**

### **Primeras ideas, nuestro punto de partida**

---

*Haciendo caminos... Diez años de reflexión sobre la práctica docente* es un texto coral polifónico en muchos sentidos. Primero, porque las producciones que aquí se comparten reflejan perspectivas y posiciones matizadas entre educadoras y educadores que provienen de diferentes historias, inserciones, identidades y perspectivas. Desde los relatos que emergen, quedan expuestas arduas construcciones, luchas pequeñas y grandes, duras derrotas y fértiles victorias, angustias y alegrías, temores y esperanzas. También es polifónico porque nos aporta una lamentable verdad geopedagógica: este esfuerzo del Grupo de Reflexión en el Centro Cultural de la Cooperación viene a cubrir, con límites muy claros, un espacio vacante en la educación pública: el de una práctica pedagógica, una dinámica institucional y una política pública fundadas en un sentipensamiento individual y colectivo. Pero el imprescindible momento para pensar nuestras acciones, recalibrarlas e ir adecuando las instituciones a los objetivos de una educación radicalmente democrática carece hasta ahora (y por ahora) de tiempos institucionales, de espacios, de recursos, de herramientas metodológicas, de tradición y de voluntad.

Estas palabras no pertenecen a un invitado que, de manera externa y ocasional, actúa como una voz reconocida que valora la obra en cuestión. Es por eso que, disculpándome por ser autorreferencial,

comienzo por señalar que tuve la tarea política e institucional de convocar a la formación del Grupo, fui parte de él desde los inicios y compartí varios años de su rico funcionamiento. Desde este lugar –como uno de los fundadores, como parte y como responsable institucional– me propongo algunas líneas desde las cuales recorrer este fascinante relato.

Antes de esta experiencia concreta –que con este libro llega a un punto de inflexión–, en nuestro CCC existieron dos iniciativas orientadas en la misma dirección. Una, a fines de los años noventa, y la segunda, en 2004. Ambos proyectos nacieron y se disolvieron sin lograr plasmar algunas de las apuestas que impulsaron su creación. ¿Cuál era y cuál sigue siendo la preocupación o, más precisamente, ocupación que haría (re)nacer al Grupo de Reflexión sobre la Práctica en 2009?

En primer lugar, explicitar por qué y cómo abordar el hacer educativo en tanto práctica argumentada, fundamentándola en nuestra concepción del campo de la educación como ámbito de debate y de combate entre proyectos político-educativos, modelos pedagógicos, pensamientos y metodologías. Un campo conflictivo que construye realidades que conviven y confrontan.

El cooperativismo transformador que se expresa en el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini nació con el objetivo y la voluntad de ser parte de una lucha histórica y colectiva por visibilizar y recrear las tradiciones pedagógicas de inspiración emancipadora, igualitaria, diversa, democrática. Nos sentimos, así, parte del torrente que continúa esos linajes libertarios.

¿Por qué era y sigue siendo importante desarrollar una línea de docentes capaces de reflexionar sobre su práctica y provocar, a través de ese proceso, múltiples efectos? La primera razón no era precisamente estimulante. Y es que no existía ni existe –salvo contadas excepciones– un espacio institucional, una formación inicial o permanente, ni una gimnasia reflexiva que habiliten un proceso individual y colectivo de enriquecimiento dialéctico y dinámico entre la teoría y la práctica. Por el contrario, debíamos enfrentar una larga historia de organización del sistema educativo y de la vida de las instituciones escolares que obturaba tanto una práctica argumentada como la construcción colectiva de conocimiento.

La tradicional consigna “cada maestrillo con su librillo” o la sentencia “cuando cierro la puerta hago lo que quiero” son la manifestación



discursiva de un modelo de organización escolar y de trabajo docente caracterizado por un sello individualista y, a la vez, meritocrático y competitivo. Esta marca era un límite estructural, un modelo, una subjetividad que a menudo se reforzaba recíprocamente con los escasos recursos disponibles y las variables condiciones de trabajo. Este modelo no solo expresa un enfoque individualista, sino también enajenado. Así, la educadora y el educador no se preguntan sobre el sentido de su práctica, sobre los medios para cumplir los fines propuestos, ni intercambia con otras y otros acerca de la pedagogía real que va desplegando la institución escolar.

Pero ¿es este el único modo posible de existencia de la escuela pública? ¿Es que no hay ni hubo caminos alternativos para reconfigurar el trabajo docente? La respuesta es un “no” rotundo. Y aunque los ejemplos sean menos que los deseables, existe una larga tradición de pedagogos y pedagogas insurgentes que han desafiado el mandato sistémico que genera un estilo individualista y enajenado. Por cierto, tales legados pasados y las prácticas contrahegemónicas presentes no están a la vista, sino más bien ocultos, o pasteurizados en relatos estilizados y desligados de la vida en las aulas. Por ejemplo, el libro *Maestra, ¿usted... de qué trabaja?*, publicado por Paidós Ibérica en 1996, es una producción del Grupo Simplemente Maestros (SIMA), que ensayó un pensar y pensarse en el cual nuestra compañera Marta Marucco tuvo un papel relevante como coordinadora de esa experiencia. Intuimos que hay otros ensayos –como, por caso, el del Grupo de Maestros Luis Iglesias en la zona sur de CABA–, pero advertimos aquí una segunda cuestión relevante. Si la primera es que las prácticas reflexivas no se encuentran, como debería serlo, universalizadas ni mucho menos, la segunda consiste en la comunicación de tales experiencias. No se trata de rasgarse las vestiduras, sino de tener claridad de que las insuficiencias señaladas abonan al objetivo cultural, político y pedagógico de las corrientes conservadoras de invisibilizar, impugnar y negar las alternativas pedagógicas contrahegemónicas, así como todo intento de asumir un modo de educar basado en la reflexión y el trabajo colectivo. De allí colegimos la relevancia de este trabajo.

El silenciamiento histórico de las alternativas pedagógicas y, más precisamente, de cualquier alternativa contrahegemónica –política, cultural, social, económica– no es casual, sino, más bien, funcional a la estrategia de las clases dominantes de naturalizar el orden vigente,

para lo que se propone instituir una suerte de “presente perpetuo”. No existe pasado en el que bucear ni futuro que proyectar; todo ocurre hoy, y por siempre. Lo intentan poniendo muchos recursos para ese fin, pero no lo logran del todo. Una de las claves por las cuales el sistema social se mantiene por un cierto grado de conformismo obedece a la eficaz labor de las elites –sus administradores, sus intelectuales, sus comunicadores, sus instituciones, sus mensajes– en la construcción de un sentido común reproductor. Entre las tácticas que contribuyen a promover una conciencia sesgada de la realidad, se halla la omisión de toda referencia a la historia, y cuando esto le resulta imposible, la acomodación de la historia a los intereses de los dueños. Como advertía Rodolfo Walsh:

.....● *Nuestras clases dominantes han procurado siempre que los trabajadores no tengan historia, no tengan doctrina, no tengan héroes y mártires. Cada lucha debe empezar de nuevo, separada de las luchas anteriores: la experiencia colectiva se pierde, las lecciones se olvidan. La historia parece, así, propiedad privada cuyos dueños son los dueños de todas las otras cosas (Walsh, s/f).*

Vale esta reflexión para la educación como práctica histórica, social y política. En otras palabras, el ocultamiento de las experiencias fértiles del pasado y la impugnación de las acciones reflexivas del presente son dos poderosas herramientas para asegurar el statu quo. La mirada sobre el pasado nos advierte, al menos, sobre dos cuestiones que las posiciones conservadoras miran con horror: la primera, que las cosas no son de una sola manera, sino que cambian, y que si cambiaron antes, pueden cambiar hoy y lo harán mañana; la segunda, que las conquistas del presente no pueden ni deben ignorar las herencias del pasado, pues los Pueblos tienen un camino recorrido, una historia de luchas, derrotas y logros que les otorgan fisonomía, identidad, proyecto. Si no tenemos conciencia de nuestra historia, no sabemos de dónde venimos, y, en consecuencia, quiénes somos ni hacia dónde ir. Rebuscando en la historia –y en la historia de la educación– podremos encontrar huellas de un proyecto y una identidad siempre inconclusos, pero que son una plataforma sobre la cual erguimos y seguir caminando. No empezamos de cero y la tarea de recuperar esos acumulados pedagógicos constituye una prioridad de primer orden.

Veamos, si no, el extraordinario ejemplo constituido por el informe al Ayuntamiento de Caracas dirigido por Simón Rodríguez en 1794, titulado "Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento". Parte de este documento refiere a un modelo de trabajo que incluye lo reflexivo, lo colectivo, el registro y la comunicación para la construcción de una educación que, en aquellos tiempos de gesta emancipadora, contribuyese a la formación de Pueblos y Repúblicas libres. Sostenía allí el maestro de Simón Bolívar:

.....● *El día último de todos los meses deberán los maestros, pasantes, aficionados, presidiendo el director juntarse en la escuela principal, a tratar sobre lo que cada uno haya observado así en el método como en la economía de las escuelas; y según lo que resulte, y se determine quedarán de acuerdo para lo que deben practicar al mes siguiente. [...] A este efecto se hará un libro foliado y rubricado por el director; y en él se escribirán todas las consultas y las providencias que se dieren autorizándose con las firmas de todos. El encabezamiento de este Libro debe ser La nueva construcción, régimen y método en las Escuelas, para tener un principio seguro en qué fundarse, y una noticia ordenada de las materias que deban tratarse. Escribiéndose a continuación todos los descubrimientos, progresos y limitaciones que se vayan haciendo, vendrá a ser ésta con el tiempo una obra de mucha utilidad para las Escuelas; porque se tendrán a la vista desde sus principios, y se formará una colección de buenos discursos y noticias que ilustren a los que hayan de seguir su gobierno. [...] No podrá dispensarse alguno de los individuos la asistencia a la junta mensual sino fuere por enfermedad o ausencia; y en ambos casos deberá el pasante más antiguo (que será el que hará de Secretario) comunicar la noticia en el mismo día a los enfermos y en el que lleguen a los ausentes para su inteligencia (Rodríguez, 1954: 17).*

Puede la lectora y el lector llevar a cabo un ejercicio de imaginación y especular hasta dónde hubiese llegado la docencia norteamericana de haberse aplicado el programa de Rodríguez, quien no solo nos legó profundas reflexiones conceptuales, sino también un original proyecto pedagógico, que lamentablemente no prosperó. Sin embargo, su derrota transitoria, lejos de borrarlo definitivamente de la memoria, dejó huellas revividas en experiencias acotadas, pero fértiles, que continúan enriqueciendo un linaje educativo.

Y aquí se encuentra el Grupo de Reflexión sobre la Práctica, en los días esperanzados de 2009, a 215 años del llamamiento de Simón Rodríguez, reunido en el CCC porque no parece haber otros lugares donde pensar, compartir, intercambiar y revisar. Y si, como imaginamos, tales lugares existen, no han logrado llegar a nosotros y nosotras. En todo caso, sospechamos que constituyen valiosas excepciones frente a la imperiosa necesidad de pensarnos y rehacer nos como protagonistas de los proyectos político-educativos y de los modelos pedagógicos a crear en las nuevas condiciones. De esas junturas nacieron las palabras que pueblan estas páginas.

## **En clave política educativa**

---

Siguiendo con los rodeos, nos sentimos parte de una muy larga tradición pedagógica que enuncia el carácter político de la educación. Y a propósito de esta aseveración, queremos introducir tres elementos.

En primer término, la educación es una práctica histórica y social atravesada por valores, por una idea de sociedad y de ser humano, que hacen nacer utopías, marcan sentidos, crean discursos que inspiran y orientan. Claro que, en la medida en que la sociedad se encuentra organizada en torno a relaciones de opresión, existen resistencias que despliegan una dinámica social atravesada por conflictos profundos. No hay, ni puede haber, un único punto de vista: está el de quienes defienden la continuidad de un orden injusto y el de aquellos que, oponiéndose a él, proponen su superación.

La educación, como un ámbito de esa realidad atravesada de antagonismos, de tensiones y contradicciones, de luchas, de creaciones, no es la excepción. Existen proyectos educativos diversos y también antagónicos. Tal como ocurrió a lo largo del caminar de la humanidad, las ideas de justicia educativa –condicionadas por las realidades de las cuales emergían– comenzaban como sueños y se iban traduciendo en palabras, en ensayos, en proyectos, en herramientas, en prácticas que a la vez daban lugar a nuevas realidades. La evolución registrada en el campo social y educativo no conformó un camino lineal ni pacífico: muchas y muchos pagaron muy caro el deseo de transformar la realidad, de hacerla mejor, más justa.

Con esos esfuerzos, con luchas visibles y otras ignoradas, se produjeron los avances sociales y, en ese mismo sentido, los progresos en educación. Así, los recorridos de la pedagogía, desde Rousseau a Freinet, se revelan como un incesante y sinuoso discurrir entre perspectivas, métodos y técnicas en diálogo y lucha.

En segundo lugar, ahora centrados en el campo de la educación, consideramos la politicidad desde las dimensiones de la realidad socioeducativa expresada en la formación docente, las dinámicas institucionales, la relación pedagógica y el trabajo educativo: aspectos que se imbrican dialécticamente. Esto supone que abordar la problemática del aula exige entender el sentido de nuestra práctica, responder a la pregunta por el sentido y por el método, pero también conocer la economía de la educación, la política educativa, la cultura escolar, la historia de la educación. En ese trayecto, fuimos advirtiendo la necesidad de dialogar con el pasado; de hacerlo con su faz reproductora para comprender cómo funcionan estructuras seculares del sistema educativo. Y también de “hablar” con el linaje de educadoras y educadores insurgentes que nos antecedieron.

Por último, la idea de la educación como campo de lucha nos plantea un desafío arduo, pues habitamos instituciones que son parte de un sistema educativo condicionado por las políticas públicas generales y por una inercia histórica que define rasgos estructurales de la “educación pública”.

Volviendo a nuestro Grupo, desde su nacimiento hasta fines de 2015 se desplegaba una política pública que, no sin insuficiencias y contradicciones, favorecía la expansión del derecho a la educación a través de múltiples medidas: legislación, mayor presupuesto, mejoramiento de las condiciones de aprender y enseñar, inversión en equipamiento e infraestructura y, más en general, mejoramiento de las condiciones de vida de la población mayoritariamente.

Poseíamos la fundada certeza de que los avances a partir del proyecto nacional, popular y democrático eran valiosos, pero existían grandes interrogantes fuera del radar de la reflexión y de la acción. Los pasos dados en dirección a la democratización de la educación carecían de un programa y un gobierno. Los silencios en torno a las grandes preguntas sobre para qué, porqué, cómo educar, cómo gobernar ese proyecto político-pedagógico en construcción y cómo

transitar desde lo que teníamos a lo que queríamos eran materia de nuevos esfuerzos teóricos y prácticos que nos interpelaban.

En ese período, la idea de que la educación era un derecho social o humano estaba integrada al discurso oficial, pero los dichos no resultaban suficientes, porque de la promesa a la efectivización faltaba un trecho: es cierto que se habían construido más escuelas, expandido la matrícula, mejorado las condiciones laborales docentes; se entregaron libros y computadoras, pero aún había sectores de la población que no gozaban de esas conquistas. Se avanzó, pero quedaba todavía mucho por reparar tras casi tres décadas de neoliberalismo. Ubicado en tiempo y espacio, nuestro colectivo se inscribía en una determinada coyuntura histórica, en la que nos sentíamos desafiados a pensar más allá de los cánones clásicos de la política educacional, de la pedagogía “oficial”, de las didácticas y las técnicas, para enhebrar esas cuestiones a relaciones poco visitadas. No se trata aquí de un juicio negativo sobre las acciones del Poder Ejecutivo, pues la orientación general de los sucesivos mandatos entre 2003 y 2015 lograron ingentes avances hacia la reparación de los daños del neoliberalismo y porque, además, las tareas que mencionamos no pueden solamente ser obra de los gobiernos, sino que deben serlo también de las organizaciones populares, de las comunidades educativas y de los colectivos docentes considerados como protagonistas centrales en la construcción de una pedagogía emancipadora para y desde Nuestra América.

Por su parte, la remanida “crisis de la educación” sobrevolaba el campo público y mediático como grito de guerra de las posiciones neoliberales, neoconservadoras y neocoloniales. Es decir, el término “crisis educativa” constituía una clave difusa a través de la cual las posturas tecnocráticas exigían el mayor encuadramiento posible al dispositivo de la evaluación estandarizada y todos sus aditamentos. Pero para nosotros no se trataba de intentar las mejores fórmulas para lograr buenos resultados en las pruebas PISA. Tampoco acordábamos con posiciones que, para protegerse de la avalancha pedagógica neoliberal, añoraban un pasado de instrucción pública idealizado.

El año 2015 inauguró otro escenario. El triunfo de Macri —que sostuvo una línea de descalificación y desmantelamiento de la educación pública, de privatización con su discurso mercantilista, autoritario y tecnocrático— tensó la reflexión de nuestro colectivo. La trágica

experiencia de Cambiemos multiplicó el tremendo dolor que se vivía en las instituciones educativas e hizo de nuestros encuentros lugares de profundos y amargos intercambios. La obra devastadora del gobierno macrista exigió renovados esfuerzos para no desviarnos de nuestro norte originario. Desde los noventa, una gran divisoria de aguas es la definición de educación como derecho o como privilegio, de la que deriva una segunda cuestión de gran relevancia: si la educación es un derecho, ¿derecho a qué educación tienen las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultas que transitan las aulas?

## Este Grupo

---

La inexistencia de espacios institucionales, la enflaquecida y perseguida tradición de una práctica reflexiva y colectiva, la voluntad política del movimiento cooperativo traducida en la creación del Centro Cultural de la Cooperación, la necesidad de encontrarse, pensar, analizar, revisar, de cuestionar y cuestionarse, de superar los dolores y frustraciones, de formularnos preguntas, de entender las razones de la realidad y oponer al pesimismo de la inteligencia el optimismo de la voluntad fueron algunas de las causas que hicieron nacer y perdurar al Grupo de Reflexión sobre la Práctica.

Su recorrido tuvo mucho del soplo vital de la voluntad y la convicción. Las y los intervinientes en la construcción de este espacio compartían estas tres definiciones: tener un ámbito para reflexionar colectivamente sobre su práctica como educadoras y educadores, contribuir a la construcción de una sociedad más justa y una pedagogía emancipadora, y asumir su inserción como parte de un movimiento social con una historia, una identidad y un proyecto: el cooperativismo transformador expresado en el CCC y su Departamento de Educación.

Destaco aquí tres atributos o rasgos relevantes de las personas que pasaron por el Grupo de Reflexión sobre la Práctica, si bien pudieron reconocerse, a lo largo del libro, sus pensamientos y aportes.

La primera nota consiste en la configuración intergeneracional y dinámica del Grupo a partir de un desarrollo libre y comprometido del proyecto nacido de dos generaciones muy marcadas: educadores

con una larga historia de luchas y construcciones y nóveles maestros y maestras que habían finalizado recientemente su formación inicial. Luego, la composición fue variando con la incorporación de “generaciones intermedias”, y cada una lo hizo con su mochila vital, sus modos de mirar, sus interrogantes y certezas.

La libertad y el compromiso constituyeron dos valores sostenidos por este colectivo. La argamasa que articuló la diversidad, asegurando su funcionamiento, fue la implementación de una democracia protagónica y participativa. Al Grupo lo unían valores ético-políticos compartidos referidos a la igualdad, la justicia, la emancipación. A la vez, el colectivo se hallaba hermanado por el afecto y el respeto, por la sincera solidaridad frente a las vivencias de cada integrante, y se daba un marco humanista que habilitaba formas de procesar las diferencias y avanzar de manera muy fluida en los procesos de trabajo.

Un segundo elemento a resaltar, especialmente, radica en la puesta en funcionamiento de un método de trabajo a partir de las valiosas sugerencias de la coordinación de Marta Marucco. El punto de partida era la educación realmente existente. O, más precisamente, las prácticas y vivencias de quienes integrábamos el Grupo. Tal camino se ve plasmado en este libro, que condensa el modo de producir y el conocimiento acumulado en una década de fértil labor. Los primeros relatos, descarnados, dolorosos, expresaban los ensayos de los y las más jóvenes en sus primeros pasos como educadores. Había logros y alegrías, pero también frustraciones, derrotas, incertidumbres y dolores: cada día en la institución escolar era el escenario donde los docentes ponían su cuerpo, su esfuerzo, su corazón y su cabeza pensando en sus estudiantes, a los que debían sus creaciones pedagógicas. Los y las más experimentadas acompañaban las descripciones con preguntas, espejaban sus propias experiencias, formulaban interrogantes, tendían puentes, en suma, en el diálogo entre generaciones.

Esta primera fase del Grupo exigió encontrar un modo de ordenar las descripciones, construir guías interpretativas, distinguir lo sustantivo de lo secundario, pero también contener las angustias y los dolores expuestos en las jornadas de trabajo. Diálogo intergeneracional, análisis de experiencias, escucha afectiva, fértiles debates fueron los primeros pasos que ordenaron el camino. Cuando las insuficiencias de la oralidad comenzaron a ser evidentes, se transitó a un nuevo momento caracterizado por la escritura, que implicó nuevas



modalidades de abordaje de la acción y la reflexión pedagógica que diversificaron y multiplicaron los interrogantes acerca de la especificidad de la docencia como trabajo, de los encuentros y desencuentros entre la teoría y la práctica, del carácter histórico-social de los contenidos y formas de educar...

El camino recorrido nació y se desplegó a partir de la vida del Grupo, de su evolución "natural", y abrió una nueva necesidad: comunicar lo generado y relacionarnos con otros y otras. Como ya se mencionó, organizamos actividades públicas para compartir nuestros análisis con personas y colectivos preocupados por los temas educativos; creamos un blog para difundir experiencias y pensamientos; participamos en los Encuentros hacia una Pedagogía Emancipadora en Nuestra América, coordinando el eje de las prácticas educativas... La publicación del libro *Otra escuela posible. Cooperativa Escolar Manzana Podrida*, elaborado por Hugo Lichtenzweig y Marta Marucco, marcó el antecedente inmediato de *Haciendo caminos... Diez años de reflexión sobre la práctica docente*.

El tercer elemento que queremos destacar han sido algunos de los aprendizajes de una experiencia fértil y compleja a la vez, referida a la tensión diversidad/unidad. Así, uno de los puntos de partida fue cómo conseguir una armonía entre la riqueza de las múltiples identidades/pertenencias y la asunción de una participación genuina. El objetivo se logró por la existencia de una cultura institucional celebratoria de lo diverso; la clara y firme actitud de la coordinación y la voluntad, disposición y apertura del Grupo, de sus miembros, que privilegiaron lo que nos unía y no lo que nos diferenciaba. Por otra parte, con el gobierno de Cambiemos, el CCC, el Departamento de Educación y, por supuesto, el Grupo de Reflexión se convirtió en un refugio de escuchas y abrazos frente al diluvio macrista.

## Este libro

---

El libro que cerramos con estas palabras condensa, de manera luminosa, el recorrido de un colectivo militante que, al partir de un haz amplio y diverso de prácticas, fue desplegando un recorrido con fértiles consecuencias teóricas, organizativas y prácticas.

La organización del texto sigue una lógica temporal: desde su fundación hasta el presente, para así dar cuenta de lo vivido en cada etapa, la coyuntura que la rodeó, y los debates y producciones que se produjeron. Se trata de escritos potentes que promueven valiosos análisis, fértiles conceptualizaciones, preguntas necesarias para repensar la relación pedagógica, la política educativa y el tipo de sociedad al que debe apostarse. Su lectura descubre que quienes fueron participando del Grupo revelaron tempranamente rasgos comunes: una perspectiva ético-política de fuerte raigambre popular y transformadora, un compromiso consistente en defensa de la educación pública, mucha creatividad y sensibilidad, una gran apertura mental y afectiva, y disciplina para el trabajo colectivo.

Por otra parte, es posible advertir el progreso en la perspectiva del propio Grupo, que logra sobreponerse a la angustia que generan las frustraciones o los obstáculos para avanzar hacia la construcción de alternativas. En ese camino, el Grupo se reformula y produce el pasaje de “grupo en sí” a “grupo para sí”. Se construye identidad, se vertebra un proyecto, se opera de manera firme y serena la reflexión, la producción de conceptualizaciones valiosas, de juicios críticos, la visualización de otros caminos de creación concretos que enriquecen la teoría y la práctica. En su recorrido, el Grupo transita de la catarsis a la alternativa, de la mera práctica a la práctica reflexiva, del diálogo entre nuestras prácticas actuales al que se sostiene con las herencias libertarias y con diferentes prójimos y públicos.

## **A modo de conclusión (que abre) conquistas e interrogantes**

---

Estos diez años de reflexión sobre la práctica docente son una construcción política, epistemológica y pedagógica de educadores comprometidos con valores éticos de justicia, igualdad, democracia participativa, reconocimiento de la diversidad. Educadores sensibles y luchadores que convergieron en un espacio institucional creado por un movimiento social con una larga historia y un claro posicionamiento político. El recorrido ha sido fértil, amoroso, pero sujeto también a conflictos y reacomodamientos. Un objetivo fundamental

ha sido plasmar en los hechos el mandato freiriano de “unir lo diverso para confrontar con lo antagónico”. Esta idea permitió una inhabitual creación colectiva que es posible justipreciar en las páginas que preceden, variopinta multiplicidad de miradas articuladas por nudos centrales comunes: explicitación de una ética-política compartida; actitud interrogante, crítica y autocrítica de las propias experiencias, de las instituciones que habitamos, de la sociedad en un sentido amplio; dialoguicidad entre práctica y teoría; construcción colectiva de un conocimiento que vincula la reflexión sobre la propia práctica en clave emancipatoria.

Existen ciertos tópicos comunes que nos convocan: ¿para qué educamos? ¿Por qué educamos? ¿Cómo educamos? ¿Cómo leer críticamente nuestra práctica, extrayendo conclusiones estimulantes y superando la catarsis y la angustia? ¿Cuáles son los límites y obstáculos a nuestros esfuerzos creadores? ¿Cuánto hemos logrado forzar dichos límites, o qué margen tenemos para hacerlo? ¿Cuánto hay de lo político-social en los obstáculos y en qué medida una organización más amplia obtura o facilita nuestra labor pedagógica? ¿Qué somos en tanto educadores basculando entre el arte, la ciencia y el trabajo como categorías estructuradoras de nuestra identidad y nuestros esfuerzos? ¿Cómo leer a quienes nos antecedieron con una perspectiva respetuosa de la experiencia analizada y lo suficientemente irreverente para traducirla a las claves actuales? ¿Cómo comunicar lo que hemos procesado? ¿Cómo tender puentes hacia experiencias actuales, proyectar los esfuerzos transformadores, avanzar en saldos teóricos, metodológicos, organizativos?

Este libro expresa la paciente y compleja tarea de responder a muchos de estos interrogantes y, tal vez, a otros que no estamos enunciando. Y señalemos, en este sentido, que la combinación entre lo diferente y lo común da cuenta de una de las grandes conquistas de este colectivo. Por aquí han circulado decenas de compañeros y compañeras que han enriquecido con su marca propia al Grupo, pero, al mismo tiempo, se han llevado en sus mochilas un enfoque, una construcción, un método, afectos, y seguramente las propias identidades (auto)transformadas.

Una segunda cuestión ha sido la compleja construcción del vínculo entre este grupo tan dinámico y el Centro Cultural de la Cooperación como marco institucional, de referencia e identidad. ¿Cómo

ser miembro de Reflexión y sentirse parte del CCC, que es a la vez una expresión del cooperativismo de crédito en Argentina? Esta labor fue ardua, intensa y compleja, y en este punto recuperamos algo que trasciende al Grupo: un movimiento social, cultural y político que hace de la democracia sustantiva uno de sus fines en sí mismo debe asumir paciencias, procesos lentos de reconocimiento y esto ocurrió con el Grupo de Reflexión, que estableció con el CCC una activa aportación a una creación compartida. Y en tal sentido, las complejidades, tensiones, conflictos han conformado una modalidad de trabajo capaz de unir respetuosamente y también eficazmente las voluntades diversas tras una identidad común. El arco iris, uno de los símbolos del cooperativismo, se ha reflejado una vez más en esta construcción y se pone de manifiesto en este propio libro.

Por otra parte, encontramos los límites del esfuerzo. La reflexión grupal parte de la propia práctica, pero el horizonte es una sociedad igualitaria y diversa, cuya edificación requiere imaginar una educación emancipadora. Partir de lo propio constituye un criterio político y metodológico que supera la perspectiva de quien cuestiona con comodidad sin mirarse a sí mismo. Pero si el objetivo consiste en una educación que contribuya a transformar el mundo, resulta imprescindible proyectar el análisis, la lucha y las construcciones a un plano mucho más amplio. En estos diez años de trabajo no solo se logró procesar la evolución del proyecto grupal, sino que se han tendido puentes, construido redes, llevado adelante iniciativas de articulación con otras organizaciones y colectivos.

El movimiento social, el CCC y su Grupo de Reflexión sobre la Práctica no pueden asumir una tarea que requiere del concurso de multitud de colectivos –desde sindicatos docentes a la universidad pública–, así como de una orientación político-educativa de inspiración democrática. Nuestras publicaciones, nuestras actividades públicas, nuestras intervenciones en los profesorado o en otros ámbitos educativos han sido esfuerzos tendientes a promover el debate, organizar, comunicar hallazgos valiosos, pero que poseen, desde luego, un límite infranqueable. Resulta preciso multiplicar la organización, las redes, los espacios comunes que vayan forjando esa nueva pedagogía nuestroamericana del siglo XXI. Es por ello que con el aporte de nuestro grano de arena va también el reconocimiento de nuestros límites y la convocatoria a otras y otros para ampliar y profundizar esta creación en proceso.

Un tercer elemento a destacar es el método de trabajo, que recupera modos vitales de relación entre práctica y teoría; que se propone comunicar a distintas generaciones; que habilita un proceso de construcción conjunta, de producción de teoría y de creación metodológica que se despliega a partir de las necesidades e intereses autopercebidos, analizados y traducidos a un accionar. Esto quedó revelado a lo largo del libro.

Y finalmente la sensación de que incluso las coyunturas más difíciles —como los años vividos en los gobiernos macristas— resultan menos pesadas cuando se comparten los dolores y las derrotas. Pero sobre todo se potencia la labor cuando, en tiempos históricos más favorables, se abren vías posibles para multiplicar las energías emancipadoras.

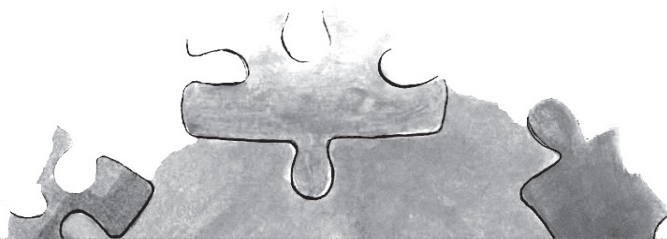
Estas líneas se (re)escriben en tiempos de pandemia. Se trata de un momento excepcional de la vida de la humanidad en el que un impensable virus despliega, si sabemos apreciar, una esclarecedora dimensión pedagógica. La COVID-19 avisa que el modelo dominante hace cuatro décadas es ya inaceptable y, sobre todo, inviable.

En pleno proceso del recorrido de una enfermedad cuyo decurso resulta imprevisible, y por primera vez desde el funcionamiento de los sistemas educativos formales, “el mundo escolar está paralizado”. Está claro que las sociedades y la organización colectiva de la vida en el planeta deberán transitar profundos cambios, en caso de que la especie resuelva dar una oportunidad a las generaciones venideras. Si todo ha de cambiar, ha de hacerlo el sistema educativo. Esta es una oportunidad y una necesidad de reinventar la escuela pública en un mundo que no soporta ya al orden agonizante.

*Haciendo caminos...* se escribe en un tiempo histórico muy oscuro, pero a la vez de transición hacia un mundo cuyos contornos están brumosos. Afirmaba Gramsci para la década del treinta en Europa que “el viejo mundo se muere. El nuevo tarda en aparecer. Y en ese claroscuro surgen los monstruos”. Tal descripción vale para el período actual, en que lo nuevo no termina de nacer, pero está naciendo. Se preguntaba Célestin Freinet si podía transformarse la escuela antes de que hubiera un cambio profundo de la sociedad, y se contestaba que un cambio radical de la institución escolar solo era posible en el marco de una revolución social. Y el reconocimiento de este límite se acompañaba de la admisión de la posibilidad. El maestro comunista francés que formulaba la necesidad de una transformación social para

cambiar la escuela advertía, a la vez, que el día de la revolución las fuerzas emancipadoras se encontrarían con una institución escolar determinada. Se preguntaba: ¿con qué escuela se va a encontrar la revolución? Y contestaba: “La escuela que le preparemos” (Freinet, 1994).

Este libro contiene la labor de un colectivo que comparte las mismas convicciones de Freinet: su compromiso con la transformación de la realidad social, su identidad nuestroamericana y la apuesta por la Patria Grande, su involucramiento con la crítica a la educación domesticadora, y la creación de una alternativa político-educativa y pedagógica de inspiración emancipadora. De esto hablan las páginas que lo constituyen.



## • Y AHORA, ¿HACIA DÓNDE IR?

*El emancipador ve el mundo social como un lugar de lucha continua y opresión en el que aquellos que tienen poder, privilegio y status se afirman cada vez más y aquellos que se perciben como personas inferiores aceptan su destino y su debilidad. [...] El punto esencial de la enseñanza emancipadora es, pues, liberar los espíritus de los estudiantes de la influencia inconsciente de ideas opresivas sobre su clase, su género, su raza o su condición étnica porque esas ideas los paralizan, los debilitan y los separan de las oportunidades de lograr una vida mejor.*

*Enfoques de la enseñanza*

Gary Fenstermacher y Jonas Soltis

*Haciendo caminos...* constituye la historia de educadores de distinta laya que desde 2009 se reúnen para reflexionar sobre sus andares, pensares y sentires en aulas y establecimientos de educación pública. La escritura del libro nos confirmó quiénes somos, de dónde venimos y a dónde llegamos y, a la vez, nos indujo a pensar nuevas problemáticas a dilucidar. Uno de los componentes de la acción educativa aún no abordado sistemáticamente es la intencionalidad político-ideológica de la práctica docente.

A pesar de que la concepción ingenua de la neutralidad de la escuela se encuentra en crisis desde larga data, no es habitual analizar la cosmovisión que subyace al enfoque de los contenidos, a los

criterios que inciden en la elección de la bibliografía y de su uso, al tipo de tareas y actividades que se proponen como recursos, a las concepciones de aprendizaje desde las que se enseña y se evalúa... Esta cuestión se nos presentó con mayor claridad cuando el Grupo se organizaba para participar en el panel "Sentido pedagógico de las materias curriculares en el marco de una educación emancipadora", promovido por la Asociación de Docentes de Educación Física en la Feria del Libro de 2018.

Gabriela Mefano sostuvo que dependía, en gran medida, de la posición desde la que el docente organiza y desarrolla la enseñanza; María Fernanda Pellegrino se interrogó sobre las relaciones entre intencionalidad del docente y prácticas educativas contrahegemónicas; Marta Marucco propuso como hipótesis que la dimensión política de la educación se manifiesta en el marco de la práctica concreta del docente y no en formulaciones discursivas construidas a partir de principios generales apriorísticos, ajenos a la experiencia.

Cuando Pablo Frisch presentó al Grupo la secuencia didáctica "Discriminación, racismo y xenofobia en las aulas", elaborada a partir de un emergente surgido en uno de sus cursos, tuvimos la oportunidad de profundizar la puesta en acto de su intencionalidad político-ideológica: "Ayudar a otros a desplegar la complejidad del mundo social para observarlo con otra mirada a partir de la formulación de preguntas, intentando que las ciencias sociales produzcan en los estudiantes un cambio conceptual profundo, significativo y duradero, tal como me sucedió al cursar la carrera de Sociología"<sup>35</sup>.

Como síntesis de la reflexión realizada, se reformularon nuestras preguntas previas y se plantearon nuevas: ¿basta con una sólida formación políticamente correcta desde una perspectiva progresista para ser un buen docente? ¿O acaso el posicionamiento político-pedagógico de un educador se manifiesta cabalmente en la forma en que piensa, despliega y evalúa las estrategias pedagógico-didácticas? ¿Qué lugar debe ocupar la realidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo realizar en el aula el tránsito de la lectura ingenua a la lectura crítica, el pasaje de lo concreto sensible a lo concreto pensado?

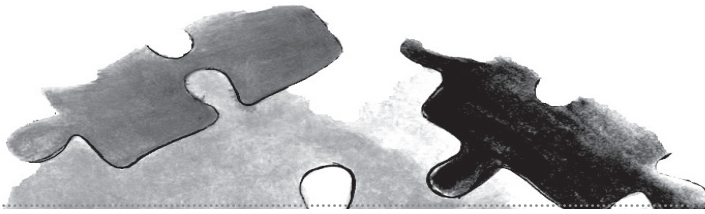
---

35) Ver la experiencia completa en Prácticas pedagógicas emancipadoras, en el Blog del CCC. Disponible en <<https://www.centrocultural.coop/blogs/practicaseducativas/2020/09/discriminacion-racismo-y-xenofobia-en-las-aulas-pablo-frisch>>.



Lo significativo de estos interrogantes realimentó el propósito de nuestro Grupo de profundizar la búsqueda de respuestas en los maestros referentes que, como ya hemos mencionado, venimos leyendo: Luis Iglesias, Olga Cossetini, Célestin Freinet, Mario Lodi, para identificar, en el relato de su hacer, las conceptualizaciones que lo fundamentan y extender esta modalidad de análisis a nuestras propias producciones y a las de los maestros, maestras, profesores y profesoras de ayer y de hoy con quienes compartimos prácticas y convicciones.





## • BIBLIOGRAFÍA

- Aldecoa, Josefina, 1990. *Historia de una maestra*. Barcelona: Anagrama.
- Alumnos de Barbiana, 1975. *Carta a una profesora*. México DF: Ediciones de Cultura Popular.
- Bajtín, Mijaíl, 1998. "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Barreiro, Herminio, 1996. "Prólogo a la edición española", en Freinet, Célestín, *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata.
- Bleger, José, 1971. "Grupos operativos en la enseñanza", en *Temas de Psicología*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Capuano, Liliana; Martínez, Paula Muriel y Frisch, Pablo, 2016. "Las pedagogías emancipatorias se construyen en las aulas", en Samar, Enrique (coord.), *Encuentros. Historias de luchas, desvelos y preguntas en la escuela pública*. Buenos Aires: Viviana Herrero Editora.
- Carbonell Sebarroja, Jaume, 2000. "La memoria, arma de futuro", en *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Camus, Albert, 1994. *El primer hombre*. Buenos Aires: Tusquets.
- Cárdenas, Horacio, 2013a "Del estudio de la propiedad triangular", en *Prácticas Pedagógicas Emancipatorias*, Buenos Aires, 4/11/2003. Disponible en <[www.centrocultural.coop/blogs/practicaseducativas/2013/11/del-estudio-de-la-propiedad-triangular-por-el-maestro-horacio](http://www.centrocultural.coop/blogs/practicaseducativas/2013/11/del-estudio-de-la-propiedad-triangular-por-el-maestro-horacio)> acceso 6/7/2020.
- Cárdenas, Horacio, 2013b. *Diario de ruta. Enseñar y aprender en tiempos del renacer indoamericano*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Carlino, Paula, 2003. "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva". Ponencia en el 6° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires, 2 al 5 de mayo.
- Carlino, Paula, 2005. *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Castorina, José Antonio; Lenzí, Alicia; Fernández, Susana; Casávola, Horacio Miguel; Kaufman, Ana María y Palau, Gladys, 1988. *Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Chevallard, Yves, 1991. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Cortázar, Julio, 1981. *Queremos tanto a Glenda*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Cossetini, Olga, 1942. *La escuela viva*. Buenos Aires: Losada.
- Davini, María Cristina, 2008. *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Delval, Juan, 2001. "Hoy todos son constructivistas", en *Educere, Revista de Educación*, Mérida: Universidad de los Andes, Año 5, N° 15, octubre-diciembre.
- Dottrens, Robert, 1949. *La enseñanza individualizada*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Dussel Inés y Finocchio, Silvia (comps.), 2003. *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freinet, Celestin, 1994. *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Laia.
- Freinet, Célestin, 1996. *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata.
- Freire, Paulo, 1994. *Cartas a quien pretende enseñar*. México DF: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, Paulo, 2002. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, Paulo, 2011. *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, Paulo y Shor, Ira, 2014. *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Galeano, Eduardo, 1998. *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel, 1992. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Grupo SIMA; Marucco, Marta y Golzman, Guillermo (coord.), 1996. *Maestra, ¿usted... de qué trabaja? Experiencias pedagógicas para compartir y reflexionar sobre la tarea de enseñar*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Iglesias, Luis F., 1950. *Viento de estrellas. Antología de creaciones infantiles*. Buenos Aires: Talleres de Cortejarena.
- Iglesias, Luis F., 1980. *Diario de ruta*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas.

- Iglesias, Luis F., 1985. *Premio Aníbal Ponce 1985*. Buenos Aires: Ediciones Amigos de Aníbal Ponce.
- Iglesias, Luis F., 1987. *Aprendizaje vivencial de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas.
- Iglesias, Luis F., 1995. *La escuela rural unitaria. Fermentario para una pedagogía creadora*. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
- Iglesias, Luis F., 2004. *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires: Papers.
- Ladizesky, Malena (coord.), 2016. *Sinfin de principios. Propuestas para la educación cooperativa en la escuela*. Buenos Aires: Idelcoop.
- Lerner, Delia, 1996. "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en Castorina, José Antonio et al., *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Lichtenzweig, Hugo y Marucco, Marta, 2018. *Otra escuela posible. Cooperativa Editorial. Manzana podrida*. Buenos Aires: Ediciones del CCC.
- Lodi, Mario, 1977. *El país errado*. Barcelona: Laia.
- López Cardona, Diana (coord.), 2015. *Construir caminando. Reflexiones y aprendizajes acerca de las Expediciones Pedagógicas. Venezuela-Argentina (2013-2014)*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini/Idelcoop/CTERA.
- Martínez Bonafé, Jaume, 1994. "Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente", en *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, N° 230, noviembre.
- Marucco, Marta et al., 2014. "Hacia una conceptualización de prácticas pedagógicas emancipadoras" en Frisch, Pablo y Stoppani, Natalia (coords.), *Hacia una pedagogía emancipatoria en Nuestra América. Miradas, experiencias y luchas*. Buenos Aires: Ediciones del CCC.
- Meirieu, Philippe, 2016. *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez Gómez, Ángel, 1992. "Los procesos de enseñanza y aprendizaje", en Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Ángel (coord.), 2010. "Nuevas exigencias y escenarios para la formación docente en la era de la información y de la incertidumbre", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Vol. 24, N° 2, agosto.
- Petit, Michèle, 2016. *Leer el mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, Simón, 1954. *Escritos*. Caracas: Sociedad Bolivariana de Venezuela.

- Rockwell, Elsie, 1997. "De huellas, bardas y veredas. Una historia cotidiana en la escuela", en Rockwell, Elsie (coord.), *La escuela cotidiana*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Rodari, Gianni, 1977. *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires: Colihue.
- Sadovsky, Patricia, 2017. "Las dicotomías que sostienen la reforma educativa para la escuela secundaria", en *Conversaciones Necesarias*, Buenos Aires. Disponible en <[conversacionesnecesarias.org/2017/11/28/las-dicotomias-que-sostienen-la-reforma-educativa-para-la-escuela-secundaria/](http://conversacionesnecesarias.org/2017/11/28/las-dicotomias-que-sostienen-la-reforma-educativa-para-la-escuela-secundaria/)> acceso 6/7/2020.
- Sáinz, Fernando, 1951. *El método de proyectos*. Buenos Aires: Losada.
- Samar, Enrique (coord.), 2016. *Encuentros. Historias de luchas, desvelos y preguntas en la escuela pública*. Buenos Aires: Viviana Herrero Editora.
- Sartre, Jean-Paul, 1965. *La república del silencio*. Buenos Aires: Losada.
- Saslavsky, Gabriela, 2015. *La formación docente viva: una experiencia colectiva en el Instituto Victoria Olga Cossettini*. Buenos Aires: Punto de Encuentro.
- Stenhouse, Lawrence, 1991. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Varela, Julia y Álvarez-Uría, Fernando, 1989. *Arqueología en la escuela*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Walsh, Rodolfo, s/f. "Cordobazo". Disponible en <[www.memoriaabierta.org.ar/materiales/pdf/cordobazo.pdf](http://www.memoriaabierta.org.ar/materiales/pdf/cordobazo.pdf)>.



Este libro se terminó de imprimir en el mes de junio de 2021  
en DP Argentina SA. Panamericana Km 37,5 Parque Industrial Garín  
Calle Haendel, Lote 3 (B1669IEA) Buenos Aires, Argentina