

Emancipación, legado y compromiso

UNA EXPERIENCIA ESCOLAR EN TORNO A LA REVOLUCIÓN DE MAYO

A pesar de diversos intentos los alumnos se encuentran con una historia que atraviesa los tiempos sin aparentes modificaciones. En esta experiencia los docentes se animan a juntarse, pensar y confrontar con la historia "oficial" y los chicos registran esos cambios.

Secretaría de Educación y Cultura
CTERA SUTEBA CTA

ESPACIO DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LAS DIDÁCTICAS

Coordinación General

Silvia Almazán
Secretaría de Educación y Cultura

Idea, producción, coordinación pedagógica y escritura

Gladys Bravo

Equipo de producción

Gladys Bravo, Héctor González, Patricia Ferrara, Susana Tato, Silvina Cotignola

Coordinadora Pedagógica en el Distrito de Saladillo

Silvina Cotignola

Colaboraciones especiales

Héctor González, Mercedes Cabada

Docente de Ciencias Sociales 6to grado Escuela N° 1 de Saladillo

Javier Morales

Aportes, comentarios y reflexiones

Patricia Ferrara, Susana Tato, Marta Suárez, Dora Simón, Gabriela Sureda, Cristina Mellado, Mabel Ojea

Profesores de Historia

Laura Ramallo, Eduardo Cotignola

Participantes del Seminario Alfabetización Liberadora hoy

Alumnos y personal docente de la Escuela Nro.1 - Saladillo
Consejo Ejecutivo Saladillo

Diseño Gráfico

Nora Raimondo

Tiempos de Sueños Colectivos

Tiempo pleno de oportunidades históricas en América Latina

Los primeros años del siglo XXI encuentran a los pueblos latinoamericanos desarrollando iniciativas que interpelan las tradiciones, las institucionalidades, las prácticas políticas y sociales, generando luchas que van produciendo diversas experiencias políticas de transformaciones sociales, económicas y culturales a lo largo de todo el continente. Los pueblos se organizan heterogéneamente, construyendo una integración regional frente a las iniciativas de las oligarquías locales, de las transnacionales, de los agroempresarios, y ante las estrategias del imperialismo yanqui por seguir depredando territorio mercantilizando recursos naturales, vulnerando soberanías.

Escenarios democráticos impensados, contruidos desde las fortalezas de cada pueblo, en las que un indígena, un obispo y un trabajador llegaron a ser presidentes.

Una etapa en la que es posible generar avances continentales, concretando realidades más esperanzadoras para nuestros pueblos.

Tiempo de continuidades y rupturas en Argentina

“En los 90 se dio y aún se da una disputa, entre el modelo de sociedad mercantilizada en la que la política es determinada por el mercado y los políticos son administradores y un modelo de sociedad construido desde el espacio público, desde la concepción de la política como el espacio de incidencia del conjunto.



En la que el Estado recobra la capacidad, el derecho legítimo de intervenir, para garantizar derechos al conjunto del pueblo ante las políticas que los mercados intentan imponer,¹

Será necesario seguir construyendo organización popular para que de norte a sur de nuestro país se concreten universales transformaciones en la vida de nuestro pueblo.

En nuestro país, hemos logrado avanzar en recentrar la responsabilidad del Estado como garante de Derechos (leyes de educación, de infancia, jubilatorias, etc.), en el juzgamiento y encarcelamiento de los genocidas, en posicionamientos solidarios con el fortalecimiento de las democracias latinoamericanas; en el marco de un proceso de crecimiento macroeconómico. En contracara aún, la matriz de distribución de la riqueza no se ha modificado tal como nuestro pueblo lo necesita, no se expresa en la universalización de los derechos humanos y sociales de niños, jóvenes y adultos, por el contrario la desigualdad social abre brechas educativas, culturales, económicas, laborales, y de acceso a vidas dignas.

"Pero la realidad no cambia espontáneamente. En política para hacer algo hay que tener siempre dos condiciones: hay que tener razón a tiempo, en el momento oportuno; y hay que tener fuerza para poder imponer la razón."²

Tiempo de lecturas concientes de los hechos históricos en las escuelas

El desafío para los educadores es no transitar este tiempo histórico en un submarino, encerrados en nuestras prácticas individuales, mirando realidades parciales, sino transitarlo con todos los sentidos analizando la realidad presente y en retrospectiva la realidad pasada, porque de lo que nos ocupamos es de enseñar conocimientos para construir la historia del futuro.

1. Yasky Hugo. Encuentro en Santa Fe 2008

2. Boaventura de Sousa Santos . Entre la represión del neoliberalismo y la imaginación utópica de los pueblos Entrevista Raphael Hoetmer ALAI AMLATINA, 09/06/2008, Lima

3. Ley de educación provincial 13.688 sancionada en junio 2007

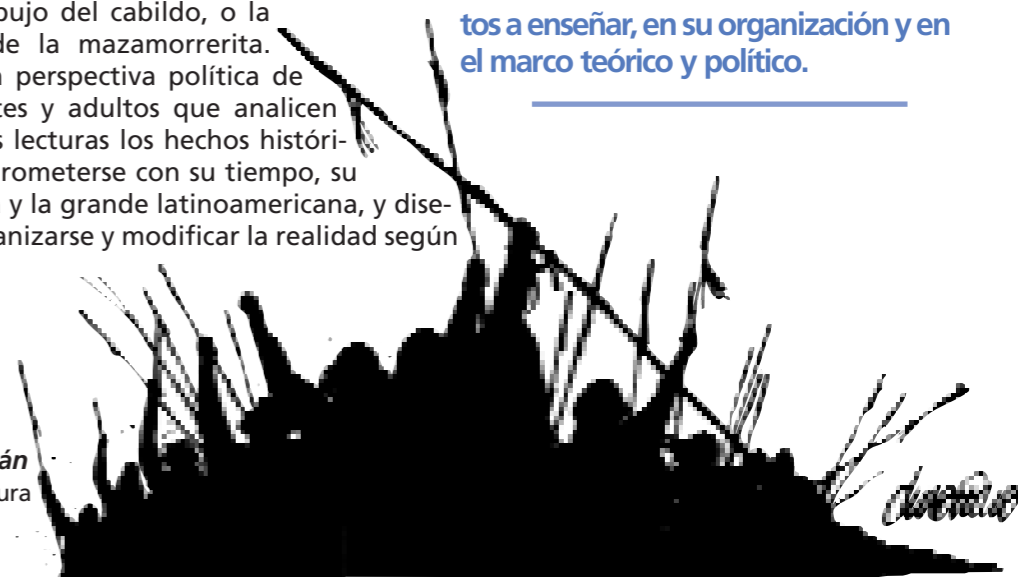
En ese proceso, es fundamental revisar las concepciones fundantes de los contenidos de la historia argentina que aún circulan en las aulas, los análisis hegemónicos de las clases dominantes, lo que se dice y lo que se oculta, lo que se nombra y cómo se nombra.

Así de importante es que jerarquicemos nuevamente la lucha por los tiempos y espacios institucionales de formación, dentro de nuestra jornada de trabajo, gratuitos, con puntaje. Es responsabilidad del estado garantizarlos, tal cual lo plantea la ley de educación provincial.³

Por eso los docentes organizados en el SUTEBA nos estamos desafiando al compromiso de generar una escuela pública y popular en la que enseñar la historia, sea un proyecto pedagógico colectivo, que no signifique solamente la enunciación de nombres y relatos, ni el dibujo del cabildo, o la repetición de los versos de la mazamorrerita. Enseñar historia conlleva la perspectiva política de constituir niños, adolescentes y adultos que analicen críticamente, desde diversas lecturas los hechos históricos, para que puedan comprometerse con su tiempo, su contexto, su patria pequeña y la grande latinoamericana, y diseñen las estrategias para organizarse y modificar la realidad según lo sueñen colectivamente.

Es nuestro derecho, la capacitación como contenido y las dignas condiciones de nuestro trabajo. En mismo rango de importancia la disputa por incidir en los diseños curriculares, en el recorte cultural de los conocimientos a enseñar, en su organización y en el marco teórico y político.

Silvia Almazán
Secretaria de Educación y Cultura



La experiencia en movimiento

Si de historia se trata... aquí se presentan las raíces

A lo largo de los años, como organización de los trabajadores de la educación, nos hemos comprometido con la lucha por una escuela: pública, popular y democrática, definiendo las posibilidades y límites de éstas expresiones con el conjunto de los docentes. Hemos intentado sistematizar, dar a conocer y hacer visibles algunos de los aportes que durante veintidós años hemos construido como sector en referencia a las condiciones de nuestro trabajo.

Analizar estos recorridos implica revisar el lugar de la lucha no sólo por las reivindicaciones sectoriales sino por un proyecto de país con el que nos comprometemos. En los primeros pasos como organización decíamos (...) *Es necesario dar cuenta de un proceso por medio del cual los trabajadores de la educación organizados asuman protagonismo en la construcción de una nueva política educativa que atienda a las necesidades e intereses de los sectores mayoritarios de la población.*¹

1 Revista La educación en nuestras manos N°1
2 Idem anterior

Notamos dos rasgos característicos, por un lado la lucha reivindicativa de los derechos del sector en articulación con la pelea por la Educación pública, por otro lado la organización y protagonismo de los trabajadores. Es desde esta posición que las mejoras sectoriales se manifiestan unidas a una propuesta de transformación de las condiciones de vida del pueblo y más precisamente de los alumnos.

Estos aportes ubican un horizonte de posibilidades que se condensa en la frase: *"(...)Tomar la educación en nuestras manos supone el esfuerzo por convocar al compromiso, al interés, a no bajar los brazos. Abiertos al protagonismo y participación de los docentes."*²

Tomar la educación en nuestras manos supone un docente que no deposita el fracaso de los alumnos en características y responsabilidades individuales, que apuesta a transformar la escuela, y que construye con legitimidad sus prácticas, reconociéndose como trabajador en condiciones de asumir el desafío de crear alternativas pedagógicas que contribuyan a superar el modelo de exclusión de miles de niños.



Hacemos nuestro el siguiente párrafo de Chartier por considerar que manifiesta algunos conceptos desde los que partimos al tomar las prácticas:

La noción de práctica entendida como la manera en que los individuos y las comunidades o clases manejan los objetos, por una parte recuerda que los dispositivos en que se fundan las dominaciones (sean políticas, sociales, étnicas, o de otro tipo) nunca suprimen por completo el espacio propio de la apropiación que puede desplazar, reformular, subvertir lo que está impuesto: un sistema de restricciones, una autoridad social, el sentido de los discursos. Como decía Michel Certau, las tácticas de los más débiles siempre pueden limitar o modificar los efectos que procuran producir los más poderosos. La partida, por supuesto, no es equitativa, pero siempre que haya prácticas de control, de vigilancia, de disciplina, se oponen, de manera más o menos eficaz, otras prácticas que expresan distancia o resistencia.³

Durante largos años estuvimos actuando desde el lugar de la resistencia, partiendo de prácticas trasgresoras, que, con fuerza aparecen en las instituciones, pero la pregunta ha sido cómo transformarlas en reclamos hacia las políticas públicas, cómo constituir un cuerpo de saberes que nos coloque en condiciones de dar una batalla con el conjunto de los docentes.

Sumados a la recuperación de la iniciativa política nos planteamos el seguimiento de propuestas que abarcaran la práctica y los supuestos constitutivos –teorías- de modo de sostener un proyecto colectivo de análisis, elaboración, realización de situaciones de enseñanza en el contexto escuela. En este caso en



particular nos abocamos a los contenidos vinculados con la Revolución de Mayo, entendida ésta como un proceso histórico y no un mero recorte para el acto escolar.

Partimos de un tema instalado en la escuela, con una trayectoria que a lo largo de los años parece inmutable. Significa que la historia mitrista tuvo éxito en las escuelas. Por ello en vistas al bicentenario, y pensando en largos procesos compartidos, pusimos en movimiento preguntas sobre la historia en el aula.

Esta cuestión fue tomada en nuestra revista en el Nº 76 de La Educación en nuestras manos/ 2006 –titulado Emancipación: legado y compromiso-, desde allí nacen los primeros debates, como organización, por instalar en la escuela una mirada de la Revolución de Mayo como proceso histórico y no como efeméride, se pone en cuestión la versión instalada desde la creación del Estado abriendo un debate que deberá ser completado con la mirada de los docentes en las escuelas.

Estos aportes nos permiten visualizar la relación que existe entre la transformación de la enseñanza, la concepción del trabajo docente y las condiciones laborales.

- ¿Cuál es la visión de trabajo docente que tenemos como colectivo?,
- ¿la aplicación de “recetas” o de prácticas preestablecidas?,
- ¿lo que se realiza en el aula?, de ser así
- ¿cuánto tiempo necesitamos en la institución escolar?, ¿cuánto tiempo fuera de la clase?.

De no ser de este modo

- ¿Qué cambios se requieren?
- ¿cómo implementarlos?.
- ¿Se trata de la producción colectiva de conocimientos sobre nuestro trabajo?
- ¿a qué organización institucional responde esta forma de entender la circulación del conocimiento?.

Estas visiones corresponden a diferentes modos de entender la enseñanza como proceso de trabajo.

3. Las revoluciones de la cultura escrita Roger Chartier Editorial Gedisia Colección LEA año 2000.

La producción intelectual de los trabajadores, la circulación de las propuestas, los debates necesarios para entramar práctica y teoría, nos llevan a fundamentar la relación entre las condiciones del enseñar, el aprender y la didáctica. Estas relaciones aparecen naturalizadas sin hacer posible compartir y debatir el proceso de trabajo, queda de este modo, en un cono de sombras o en círculo privado de cada docente y de cada institución.

Nos preguntábamos, en esta etapa, por la relación entre el modo de circulación del conocimiento en la escuela -Organización Escolar, las condiciones de trabajo y la Organización del trabajo. Asumimos con los compañeros de Saladillo, el trabajo compartido como meta a partir de la cual conquistar espacios de reflexión conjunta como condición de posibilidad para formar docentes productores de conocimiento y por ende alumnos productores.

La producción colectiva basada en

- ✓ el intercambio, el compartir y el compromiso frente al hecho educativo.
- ✓ La valorización de la capacidad de cada trabajador para construir conocimiento a partir de su intervención en la realidad y específicamente la construcción colectiva de conocimiento sobre el trabajo.
- ✓ La Identidad como un fenómeno siempre en proceso.

El trabajador de la educación como sujeto político

que participa en la construcción y la interpelación de lo público, lo popular y lo democrático para la transformación de la escuela y de la sociedad.

Al calor de estos debates crecíamos y gestábamos la posibilidad de comprometernos con el recorrido de algunos grupos de discusión para intentar entender las preocupaciones, apremios y necesidades de los trabajadores.



El grupo comienza el trabajo conjunto en base a la temática: Revolución de Mayo. Se toman como insumo los aportes propuestos en la revista La educación en nuestras manos Nro. 76 "Emancipación: legado y compromiso". Los historiadores entrevistados, en este ejemplar, proponen una mirada controvertida sobre el proceso revolucionario de los hombres de mayo. Por un lado la hipótesis de que la revolución no se hizo contra España de Norberto Galasso, por otro lado el análisis del relato oficial mitrista aportado por Marcelo Pose y finalmente el aporte de Fradkin quien recuerda que no se puede pensar en una Argentina preexistente.



Los propósitos eran:

- 1 Materiales para trabajar con los alumnos.
- 2 Elegir un docente para realizar la propuesta.
- 3 Realizar observaciones, registros y análisis de la situación áulica.
- 4 Analizar los aportes del grupo y el proceso de trabajo.



El grupo toma un recorte sobre las causas de la revolución, para el desarrollo del mismo decide la construcción de un texto expositivo que luego se trabajaría en el aula. Este armado se hizo en forma colectiva y demandó **trabajo específico** en los encuentros más tiempos de revisión con el maestro y en la seccional. La elaboración de la secuencia didáctica anticipando de este modo cuáles serían las potencialidades y dificultades con las que se encontrarían.

Silvina -coordinadora en el distrito- y **Javier** -maestro de 6to año- dan cuenta del proceso vivido.

Entrevistador
-¿Cómo hicieron el trabajo con los docentes?



Javier: Me di cuenta que esto es muy costoso ya que estaba comprometido lo que nosotros sabíamos de la revolución ¿Qué cosas tomamos como causas?

Silvina: Realmente es impactante entender todo el tiempo que necesitamos como docentes para hacer un trabajo conjunto. Estas discusiones acerca de cómo hacer, qué hacer llevan mucho tiempo. Además el trabajo minucioso con cada grupo es difícil.

Si pensamos que el trabajo contiene la dimensión colectiva, también debemos reflexionar sobre el contenido de nuestro trabajo y el contenido de nuestro trabajo tiene que ver con esa transmisión sistemática de conocimientos (dimensión individual), pero si consideramos la dimensión colectiva se amplía.

dimensión colectiva

No es solo ese proceso de transmisión, es la construcción del proyecto institucional de la escuela, lo que se entiende como proyecto curricular, entendido como el proceso que como conductores de la institución promovemos con el conjunto respecto de qué recortes y saberes que les vamos a brindar a estos alumnos.

promover
resolver
definir



Vemos ya que, considerando lo colectivo como proceso construido desde las diferencias, se debiera valorar aún más nuestro trabajo. En la escuela no todos hacemos todo, cada uno tiene su lugar, estos aspectos quedan definidos de este modo en el puesto de trabajo y el Equipo de conducción también debe definir su lugar.

lo colectivo
como proceso
construido



Para ampliar estos conceptos tomamos las palabras de Javier como punto de partida

El lugar de los alumnos está en relación a la propuesta de trabajo Javier- relata...

Durante la toma de notas surgió la relación de conceptos, algo tan difícil de realizar ya que uno está enseñando un tema y se pregunta cómo establezco las relaciones con la actualidad.

Ellos entablaban puentes con factores económicos, situaciones de opresión.

Me llamó la atención que notaran que hoy en día hay situaciones de opresión con otras características y otras poblaciones, estas son las permanencias a lo largo de la historia.

A partir de sus notas rearmamos el texto con toda la clase y todos estaban en condiciones de aportar, algunos desde las notas, otros desde lo que habían escuchado.

Hubo chicos que estaban tan enganchados que tomaron nota de todo. Tengo que decir que costó mucho porque era una situación muy diferente a la que venían desarrollando conmigo. Tenía una gran ansiedad ya que en un comienzo les armaba la frase y la copiaba como pretendía que fuera, hasta que me di cuenta que esa no era la manera, que tenía que darles la oportunidad de decir cómo hacerlo,

por lo tanto de ser protagonistas. A partir de ese momento empezaron a discutir y a escribir, cada vez que terminaban un párrafo volvíamos a leerlo y se preocupaban de corregir diferentes aspectos.

De toda esta propuesta lo que más me impactó fue como modifiqué la visión que tenía de los chicos, verlos disfrutar, eso es algo que no había encontrado en mis alumnos.

Esto se pudo dar gracias al trabajo colectivo, la oportunidad de estar en un grupo me permitió pararme, sorprenderme sin dar crédito a lo que estaba viviendo.

Ver a los mismos chicos trabajar con entusiasmo, todos sentados y discutir me cambió totalmente la mirada que tenía de ellos. Pensar que esto se logró en un aula del tipo que todos tenemos donde están los chicos que no participan en clase, que no hablan, los que se paran, me resultó increíble. Al interior de los grupos estaban los que sabían y los que no sabían, los que sabían eran la voz oficial por eso, al agruparlos era común ver que un chico hiciera caras como diciendo "me va a tocar con este que no trabaja." Al poder participar y entender que las opiniones de todos eran respetadas, ese malestar se diluyó porque sabían que podían realizar el trabajo con cualquier compañero.

Hubo alumnos que, según mi concepción, no podían lograr nada y sin embargo a partir de esta situación se posicionaron de otro modo. Esto me hace ver como a veces estigmatizamos a los alumnos, los etiquetamos. No se trata de cumplir el programa, trabajar con el manual y que quede todo registrado en la carpeta porque a ellos no les queda nada. Sé que la forma de trabajo ha sido todo lo contrario.

Hubo una reformulación en cuanto a cómo dar la clase de ahora en adelante, los instrumentos y los criterios para evaluar, se trata de repensar el lugar de los chicos y el lugar del docente, claro que de manera aislada no vemos todas estas cosas.

Creo en eso, en la construcción entre todos, en gestar los espacios para poder discutir y trabajar en conjunto, es difícil pero es uno de los objetivos de nuestra lucha como sindicato. Haremos todo lo posible para que esos espacios se creen de alguna manera y de este modo trabajar colectivamente.

Esos espacios y tiempos que no se generan desde el Estado y por lo tanto tampoco institucionalmente son parte de los reclamos que como sindicato realizamos. Si queremos lograr que nuestros alumnos piensen, participen, entiendan los espacios tienen que estar.



Javier da cuenta de los cambios vividos por él y por sus alumnos. En primer lugar nota que el grupo se interesa por el tema y que este interés está en relación al modo de presentar la propuesta, hacerlos responsables de la toma de notas, reconstruir esas tomas a partir de lo que cada uno "entendió" y finalmente reconstruir el texto, fue un trabajo del grupo. A partir de allí se retomaron los conceptos, se ampliaron, se profundizaron y debatieron, lo que unos entendieron era complementario de lo que otros elaboraban. Este lugar desde la diversidad es considerado por Ferreiro 2002:

*Es indispensable instrumentar didácticamente a la escuela para trabajar con la diversidad.(...)
Transformar la diversidad conocida o reconocida en una ventaja pedagógica: ese parece ser el desafío a futuro.
Alfabetizar transformando en ventajas pedagógicas las deferencias en un mismo grupo.*

Este lugar de los alumnos nos lleva a una nuevo análisis.

✓ El papel activo intelectualmente que se otorga a los chicos:

Las expresiones de los alumnos acompañan esta idea:



Elías dice- (...) "Cuando hacemos el texto nosotros lo entendemos más, porque lo hacemos nosotros. En cambio, si el profesor nos ayuda más, como que no entendemos mucho, no lo hacemos nosotros, lo hace más el profesor que nosotros. Se repregunta qué significa "como lo hacemos nosotros"

Juan Manuel -Con nuestras palabras.

Agostina -O como lo entendemos nosotros, como más o menos nos va pareciendo que va quedando bien.

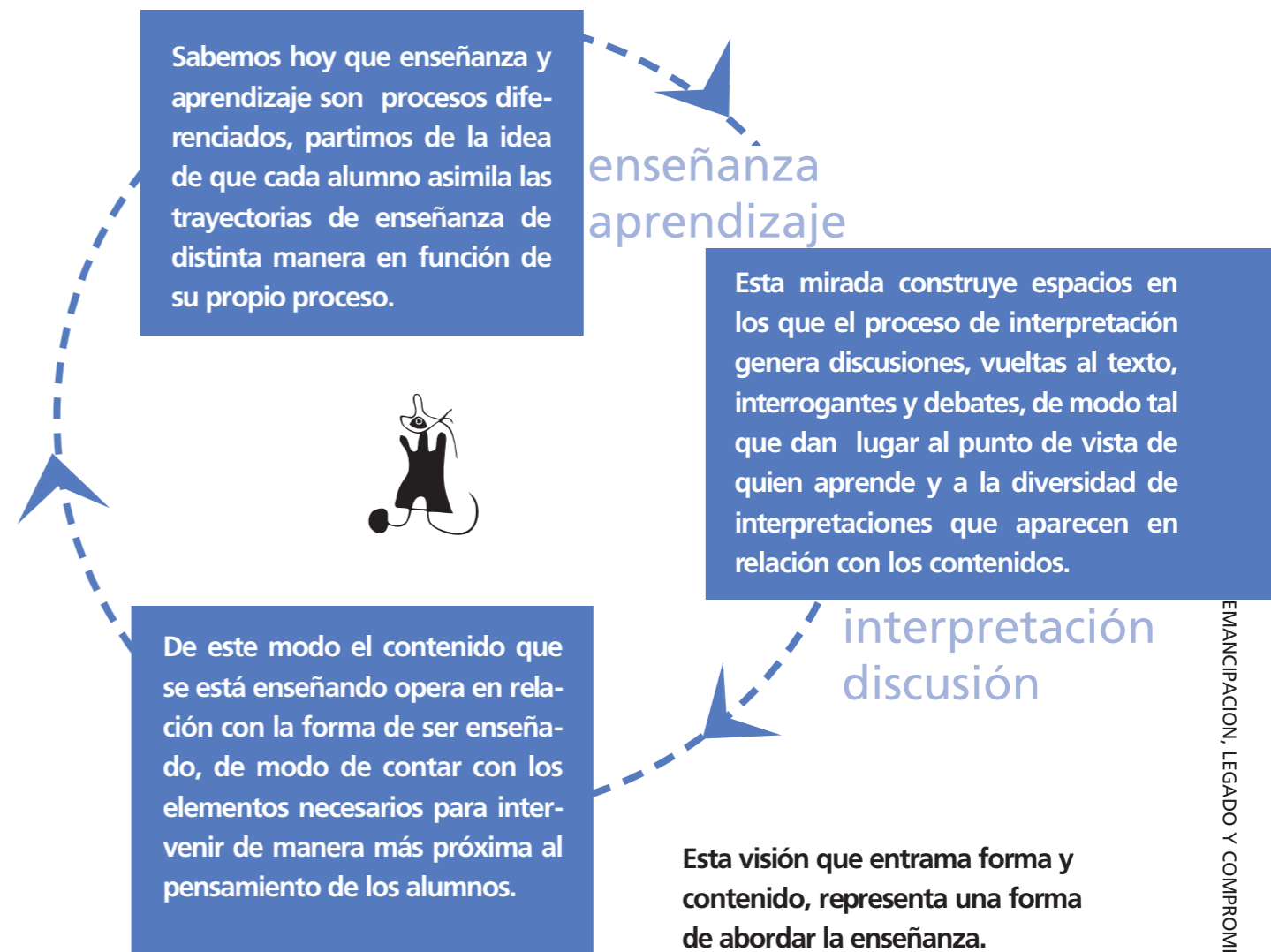
✓ El trabajo en grupo, planteado de un modo que parece modificar las relaciones sociales "instituidas" en la clase y las posibilidades de los chicos de escucharse unos a otros, así como favorecer la toma de conciencia del valor del trabajo compartido:



Agostina -Nos juntaban en grupo con chicos que no habíamos estado, todos distintos, entonces opinábamos unos, opinaban otros.

Juan Manuel -Porque siempre nos juntábamos entre amigos para hacer la tarea y ahora nos juntamos con alguien que no estábamos.

Juan Manuel -(...) Trabajamos todos en el salón y si uno no entiende, cuando el otro lo explica ahí lo entiende.



Interpretaciones de los chicos.

En una entrevista realizada con los alumnos luego de terminado el trabajo podemos observar las interpretaciones de este proceso hechas por los chicos.

Entrevistador -¿Qué les parece esta forma de trabajar? ¿es lo mismo que como venían trabajando o cambió algo? Y ¿qué es lo que cambió?

E -¿De qué opinan ustedes?



E -¿Y eso de tomar apuntes cómo lo vieron?

E -Ese como lo hacemos nosotros ¿qué quiere decir?

E -¿Se hacían borradores o era un texto final?



Juan Manuel -Porque nos da mucho tiempo, nos explica todo, que lo entendamos bien.

Agostina -Nos escucha, cada vez que está hablando para, para que podamos acotar algo, decir algo.

Diego -De todo, porque ella (en referencia a Silvina) va explicando y nosotros tomamos un cuadro y vamos poniendo como nosotros lo vemos.

Agustín -Por ahí, vamos aprendiendo mucho porque estaba bastante bien organizado y que vamos paso por paso viendo qué fue pasando y por qué.

Elías -Bien, porque entendemos más lo copiamos y después lo leemos y cuando hacemos el texto nosotros entendemos más, porque lo hacemos nosotros. En cambio si el profesor nos ayuda más, como que no entendemos mucho, no lo hacemos nosotros lo hace más el profesor que nosotros.

Juan Manuel -Con nuestras palabras

Agostina -O como lo entendemos nosotros, como más o menos nos va pareciendo que va quedando bien.

Agostina -Se hacían borradores y después el profesor lo ponía en el pizarrón. Nos dan más tiempo para explicarnos de una buena forma porque así todos entendemos y podemos hacer todos los trabajos. Y nos dan opiniones, nosotros entendemos más y vamos explicando, ellos nos explican y así nosotros deducimos todo.

E -Ustedes decían que el que no participaba ahora participa.

E -Y qué se siente participando ¿vos qué sentís? (mirando a Agostina)



E -Me parece que tiene que ver con eso de que trabajan juntos, que no es lo mismo trabajar uno solo el texto.

E -Quería retomar eso que dijo Elías de las guías que te daba el profesor y otra cosa es esto.



Juan Manuel -Sí, muchos de los que no participaban participan.

Agostina -Como Maira

Elías -Como vos (mirando a Agostina)

Agostina -(sonriendo) Yo, ahora como que entiendo más, a Maira le pasa lo mismo, nosotras decimos un milagro!!!!, un milagro!!! porque Maira nunca hablaba. Nosotras decíamos que Maira era la más burra del salón, porque no sabía nada y ahora sabe todo, entiende todo. Es otra cosa. Siento como si fuese otra, porque participás más entendés más las cosas, parece que fueras otra, es distinto.

Elías -Sí, porque si vos estás en casa y lo hacés solo, nadie está para decirte que está mal lo que estás haciendo. Entonces puede estar mal, pero vos pensás que está bien, después te toman lección decís eso y está mal. En cambio si alguien te ayuda es distinto.

Agustín -El profesor nos daba tarea y teníamos que tenerla hecha para la próxima clase y cortaba el tema y seguíamos con otro y mucho no se revisaba el tema, no se veía a fondo el tema, no se explicaba ni nada, leíamos el libro respondíamos las preguntas y seguíamos con otra cosa y ahora con historia, lo leemos, lo explicamos, lo discutimos y después hacemos la tarea.

Uno de los cambios registrados fue el de la inclusión de alumnos en la de producción intelectual.



Agostina subraya que para ella las cosas están planteadas para que todos entiendan, así lo expresa en la entrevista "Siento como si fuese otra, porque participás más entendés más las cosas, parece que fueses otra, es distinto".

Mabel Ojea –psicóloga y miembro del equipo de salud de SUTEBA reflexiona. "La transformación operada en los alumnos no puede ser pensada sin una transformación o cambio en la propuesta o actitud de los profesores. Es a partir de algo que se ofrece de otro modo que se opera la transformación: un modo de presentar el tema, una intención, un entusiasmo particular, un deseo de los profesores de intentar una vez más, cambia radicalmente la situación. Y una de las cosas que cambia es la apuesta de los profesores hacia los alumnos, apuesta que ubica de otro modo la mirada.

"Parece que fueras otra" cuando el otro te considera, cree que tenés algo para decir, quiere que digas, te escucha, respeta tus tiempos y valora tus producciones.

Algo mágico sucede ahí: "parece que fueras otra", dice Agostina, no parece: sos otra, ya no sos más la muda, la que no piensa nada, la que no sabe, la que no tiene nada para decir. Es esa la transformación, y a partir de allí es posible que en el encuentro con los otros puedas pensar, opinar, equivocarte, escribir, borrar, en suma, ir y venir relanzando el pensamiento y armando nuevos circuitos en el encuentro con unos y otros".

No se trata de un lugar conseguido desde la reivindicación afectiva sino desde la valorización del pensamiento del otro. El relato acerca de Agostina da cuenta del protagonismo asumido en relación a la mirada del grupo, remata diciendo parece que fueras otra.

Se puede observar que la palabra de los chicos es valorada en los pequeños grupos, en la figura del maestro y por el grupo total.



Elías lo refleja en esta apreciación. (...) "Cuando hacemos el texto nosotros lo entendemos más, porque lo hacemos nosotros. En cambio, si el profesor nos ayuda más, como que no entendemos mucho, no lo hacemos nosotros, lo hace más el profesor que nosotros.

Estos movimientos en los modos de construcción parecen modificar las relaciones sociales "instituidas" en la clase y las posibilidades de los chicos de escucharse unos a otros, así como favorecer la toma de conciencia del valor del trabajo compartido.



La palabra de Juan Manuel y luego de Agostina lo resaltan: (...) Trabajamos todos en el salón y si uno no entiende cuando el otro lo explica ahí lo entiende. Pensar como si fuese uno solo. Vos pensás y él acota algo, saca algo, como me parece que eso está mal podríamos agregar algo... y así vamos trabajando.

Agustín marca la relación entre el tiempo, el trabajo cooperativo y sus repercusiones en el aprendizaje Podés pensar y sacar otras conclusiones, capaz que antes tenías poco tiempo, tenías una idea y te quedabas con esa idea, no tenías tiempo de pensar. Después ahora con las opiniones de otros te das cuenta que puede ser de otra manera que como pensás vos.

Finalmente reflexionan acerca de la extensión de una propuesta y la profundidad de la misma. Parece haber una contradicción entre cantidad de contenidos, posibilidades de atraparlos, cuestión que Juan Manuel asume y refleja de este modo

"Mejor aprender menos y más que más y menos".

Cuando se pregunta si piensan que la forma de trabajar cambió los alumnos hacen referencia al tiempo destinado y a la calidad de las explicaciones. El mayor tiempo concedido para el aprendizaje va acompañado por más explicación y más preocupación por la comprensión de los alumnos.

Esta relación significa que se intenta acabar con la ficción de que el tiempo de aprendizaje coincide con el tiempo de la enseñanza, Juan Manuel lo expresa en la siguiente observación:



Juan Manuel: Porque nos da mucho tiempo, nos explica todo, que lo entendamos bien.

De este modo se propone superar el fraccionamiento de los contenidos y los chicos pueden hacer comparaciones con la forma de enseñar que Javier venía desarrollando.



Agustín: El profesor nos daba tarea y teníamos que tenerla hecha para la próxima clase, cortaba el tema y seguíamos con otro y mucho no se revisaba el tema, no se veía a fondo el tema, no se explicaba ni nada, leíamos el libro, respondíamos las preguntas y seguíamos con otra cosa. Y ahora con historia, lo leemos, lo explicamos, lo discutimos y después hacemos la tarea.

El texto es leído y ampliado por el profesor, luego es retomado por los grupos partiendo de los apuntes que pudieron tomar para pasar, de este modo a revisarlo en relación al apunte en el que el maestro se basó.

Esta forma de organizar la enseñanza asegura la posibilidad de volver al texto, de ampliar con otros materiales, de discutir en pequeños grupos y con el grupo total partiendo de borradores que nuevamente son sometidos a discusión. Debemos tener presente que cada revisión que se realiza implica una nueva versión del contenido.

Recientemente ha comenzado un trabajo de acercamiento entre la didáctica de las disciplinas escolares y el análisis del trabajo.

Se trata de mostrar las diferencias entre el trabajo prescripto y el trabajo real, subraya el desconocimiento generalizado de las características del trabajo real. El seguimiento de la experiencia presente nos permite tener algunas certezas y muchos interrogantes con los que continuar el trabajo.

Se produjeron algunos cambios, que probablemente pueden ser interpretados como un primer paso hacia otra concepción de la enseñanza en relación con las condiciones laborales y didácticas que posibilitan la concreción de ciertas transformaciones en el aula y en la escuela.



En relación con la enseñanza de la Historia

El vínculo con el conocimiento histórico: de la exterioridad a la interioridad.

Los alumnos expresan relaciones entre el contenido que circula y la vida social que conocen. Las relaciones pasado-presente establecidas por ellos muestran que están entablando puentes entre el contenido histórico y la vida actual conocida por ellos. Por otro lado, los chicos hacen juicios valorativos que incluyen sentimientos, es decir que se posicionan frente al contenido, ya que éste les está tocando fibras personales.

La posibilidad de establecer la relación pasado-presente es relevante no sólo desde la perspectiva de la adquisición del contenido específico trabajado, sino en un sentido más amplio: supone una aproximación a la naturaleza del conocimiento histórico. Para hacernos cargo del sentido de la enseñanza de la Historia, es necesario dar este salto de la exterioridad a la interioridad.



En relación con las condiciones didácticas

- ✓ Se intenta acabar con la ficción de que el tiempo de aprendizaje coincide con el tiempo de la enseñanza -para decirlo a la manera de Chevallard- se otorga mucho más tiempo al aprendizaje. Los chicos registran que las condiciones didácticas cambiaron, piensan que la forma de trabajar se modificó.
- ✓ El mayor tiempo concedido para el aprendizaje va acompañado por más explicación y más preocupación por la comprensión de los alumnos.



Juan Manuel logra poner en palabras este proceso -Porque nos da mucho tiempo, nos explica todo, que lo entendamos bien

- ✓ Se aminora el fraccionamiento de los contenidos, al re-trabajar los conceptos.



Agustín puede hacer la comparación con lo vivido anteriormente -El profesor nos daba tarea y teníamos que tenerla hecha para la próxima clase y cortaba el tema y seguíamos con otro y mucho no se revisaba el tema, no se veía a fondo el tema, no se explicaba ni nada, leíamos el libro, respondíamos las preguntas y seguíamos con otra cosa. Y ahora con historia, lo leemos, lo explicamos, lo discutimos y después hacemos la tarea.

- ✓ La organización de la enseñanza -proceso de trabajo.
Esta organización está asociada a la manera en que se aprende, a las posibilidades de entender la intención y la preocupación por los procesos de los alumnos.



Agustín: -Vamos aprendiendo mucho porque estaba bastante bien organizado y que vamos paso a paso viendo qué fue pasando y por qué.

Se da la palabra a los chicos

Agustina: Nos escucha, cada vez que está hablando para, para que podamos acotar algo, decir algo.

Diego: (cuando se les pregunta "¿De qué opinan ustedes?"): De todo porque ella (Silvina) va explicando y nosotros tomamos un cuadro y vamos poniendo como nosotros lo vemos.
Cuando se les pregunta sobre los compañeros que antes "no podían" y ahora sí:



Agostina: Es distinto, ahora lo conocés más porque habla más, escuchás lo que piensa, por ahí no sé...



Juan Manuel: Sabés que tenés que entender lo que él piensa.

Agostina: Pensar como si fuese uno solo. Vos pensás y él acota algo, saca algo, como me parece que eso está mal podríamos agregar algo... y así vamos trabajando.

Agustín: Podés pensar y sacar otras conclusiones, capaz que antes tenías poco tiempo, tenías una idea y te quedabas con esa idea, no tenías tiempo de pensar. Ahora con las opiniones de otros te da cuenta que puede ser de otra manera que como pensás vos.



Estos alumnos están marcando la relación entre el tiempo, el trabajo cooperativo y sus repercusiones en el aprendizaje.

Por Héctor González

La experiencia llevada adelante en Saladillo es expresión de una de las concepciones centrales de la política sindical del SUTEBA desde sus comienzos en 1986: entender que la producción de conocimiento sobre el trabajo docente realizada colectivamente por los propios trabajadores de la educación, es una herramienta central en la lucha por la defensa del trabajo y la educación pública.

Esta experiencia aporta valiosos elementos para el análisis de nuestro trabajo.

Sin duda, los testimonios de alumnos y docentes participantes están hablando de que la formación de un sujeto pensante, crítico y autónomo es algo posible en la escuela pública. Pero esta experiencia permite, sobre todo, enriquecer la argumentación de algo que ha sido una convicción en el accionar de este Sindicato: que ese tipo de formación requiere imprescindiblemente de un trabajo docente creador.

Porque no hay posibilidad de transformación de la educación en la dirección de una escuela pública efectivamente inclusora de todos, efectivamente popular en sus contenidos y efectivamente democrática en sus relaciones, si no se logran simultáneamente condiciones para la transformación del trabajo de los docentes hacia un trabajo creador.

La necesidad de este vínculo es lo que fundamenta la concepción de lucha sindical que históricamente desarrollaron SUTEBA y CTERA, ligando la defensa del trabajo docente a la defensa de la escuela pública, e inscribiendo ambas en un horizonte de transformación.

El análisis de lo producido por los 50 compañeros que participaron del Seminario en Saladillo revela algunos de los rasgos que caracterizan a un proceso de trabajo

docente que habilita para los alumnos una experiencia de formación de esa naturaleza y para los docentes la realización de un trabajo creador.

Es un proceso de trabajo de naturaleza colectiva

Lo que sucedió en cada clase fue producto de las miradas, las ideas, la experiencia y los aportes que pusieron en este espacio todos los participantes del Seminario. Pero además de poner su experiencia y sus ideas, pudieron en este espacio acceder, debatir y confrontar con otros conocimientos -tanto disciplinares como pedagógicos- que, formalizados en secuencia didáctica, materiales escritos, videos o charlas de especialistas, no son sino el producto acumulado del trabajo colectivo de otros docentes e investigadores. Este entramado colectivo a lo largo de todo el proceso de trabajo es lo que sostuvo la intervención individual del maestro en el aula.



Lo decía el propio Javier: *“Fue muy importante poder juntarnos un grupo de docentes, compartir experiencias, las realidades del aula y poder, todos juntos, ir armando esto. Lo único que hice fue llevarlo a la práctica, pero realmente fue el trabajo de todo un grupo”.*

Lo colectivo puesto en un primer plano en el análisis del trabajo docente disputa con la concepción instalada que sólo reconoce la dimensión individual del trabajo. Esta reducción del trabajo a las tareas individuales que hace el docente tiene directa relación con su condición de ser empleado asalariado. El empleo asalariado es la forma hegemónica que tiene el trabajo humano en el sistema capitalista. Es una forma de concebir y organizar el trabajo sostenida en la pérdida por parte de los trabajadores del control sobre el proceso de trabajo, pérdida que se garantiza, centralmente, por la tajante escisión entre las instancias de concepción, diseño, organización y conducción del trabajo y la de ejecución. Escisión que fragmenta efectivamente el proceso de trabajo en tareas parciales y que oculta a cada trabajador el conocimiento y el sentido de todo el proceso de trabajo.

Develar, como lo hace esta experiencia, el entramado colectivo del trabajo es una herramienta de lucha en manos de los trabajadores de la educación: para re-apropiarse del sentido de su trabajo en la institución educativa y para demandar condiciones que hagan posible ese trabajo colectivo.



Muy lejos del proceso simple y lineal al que usualmente se liga la educación cuando se la reduce a la concepción tradicional de mera "instrucción", la reconstrucción de su propio hacer que el conjunto de docentes realizó como parte del trabajo del Seminario, sacó a la luz un proceso de trabajo colectivo que, entre otras cosas, incluyó:



- ✓ instancias de reflexión crítica y autocrítica sobre la tarea docente y la propia formación del docente;
- ✓ debates para consensuar un proyecto; lectura y análisis -individual y grupal- de propuestas;
- ✓ aclaración de vocabulario; cuestionamiento de ideas;
- ✓ confrontación con la producción de otros grupos; búsqueda de información ampliatoria;
- ✓ lectura de otros materiales, observación de videos, escucha de exposiciones; análisis de situaciones;
- ✓ debate sobre la adaptación de la secuencia a las posibilidades de comprensión de los alumnos;
- ✓ toma de notas; armado y redacción de un texto para los alumnos;
- ✓ reelaboraciones de ese texto; puesta a prueba del mismo antes de su escritura definitiva;
- ✓ planificación de las clases; buscar información sobre cómo registrar las clases;
- ✓ organizar y planificar el registro de las clases; organizar la familia para ir a registrar las clases;
- ✓ llamar o recibir llamadas a horas intermpeptivas para coordinar detalles de las observaciones o del propio trabajo del seminario;
- ✓ explicar a los alumnos cómo se iba a trabajar y las consignas de trabajo; lectura del texto a los alumnos;
- ✓ aportar información y explicar conceptos; escribir esquemas en el pizarrón;
- ✓ ubicar datos en un mapa; conseguir previamente las tizas y el mapa;
- ✓ organizar al grupo para tomar notas y para una nueva lectura del texto;
- ✓ recorrer los grupos y hacer el seguimiento de la tarea de realizar correcciones y armado de un texto grupal;
- ✓ coordinar la puesta en común de las producciones grupales; escribir en el pizarrón lo que ellos discutían;
- ✓ observar y registrar por escrito, mediante grabaciones y fotografías el proceso de trabajo de los alumnos;

- ✓ intervenir en los grupos; pasar en limpio los registros y desgrabar las clases;
- ✓ exponer las observaciones; analizar las observaciones;
- ✓ debatir grupalmente sobre cómo seguir; discutir sobre cómo se podría desarrollar esta secuencia con otros grupos o en otros contextos sociales.⁴



Este extensísimo listado surge, en un momento avanzado del Seminario, de la recuperación de las acciones realizadas antes, durante y después de las clases con los chicos. La sorprendente reacción de los participantes al ver desplegarse esta primera sistematización del proceso que protagonizaban, probablemente está dando cuenta de dos operaciones interrelacionadas que históricamente han buscado escamotear de la conciencia de los propios docentes la dimensión del trabajo que realizan:

- ✓ la "naturalización" de una idea de trabajo docente reducida al momento en que interactúa con los alumnos enseñando;
- ✓ la "invisibilidad", como trabajo, de todo aquello que hace el docente que no es frente a los alumnos.

Ambas operaciones son funcionales a la estrategia económica de mantener una jornada laboral que sólo contempla -y

por lo tanto remunera- el tiempo de trabajo con los alumnos, logrando así que el resto del extenso y multidimensional proceso de trabajo que hace posible esa interacción sea realizado por el docente a costa de su tiempo personal o familiar y sin ningún tipo de remuneración.

Y son funcionales también a la estrategia política de ubicar al trabajador docente como simple ejecutor de pres-



4. Hay que incluir en este proceso todas las acciones que implicó organizar el espacio del seminario dentro del Sindicato, entre otras: lograr ante la DGCyE la justificación de inasistencia y el puntaje para todos los participantes; garantizar el espacio y los medios adecuados para su desarrollo; encuentros de organización y supervisión con el Equipo Central de Suteba; lectura y análisis de la secuencia y los materiales; recorte de qué se necesitaba saber para enseñar; convocatoria y entrevistas previas con los especialistas; preparación de cada uno de los encuentros, anticipación de situaciones; reuniones en la Seccional con los encargados del registro de las clases.

cripciones elaboradas por otros, negándole su condición de productor de conocimiento pedagógico, ignorando la

dimensión intelectual de su hacer y ocultando el sentido político de su trabajo.



En uno de los momentos del Seminario, una compañera planteaba:

“Yo creo que esto se pudo dar porque había gente que colaboraba, había condiciones ... interesante sería tener una cámara secreta y ver si el docente solo puede hacer todo este laburo... no es algo normal, no es algo que todos los días se vive adentro de un salón... en condiciones normales, en esa situación, ¿qué hubiera pasado con esta secuencia?”.

Resultó muy productivo detenernos en esto. En primer lugar, la percepción de que el proceso desarrollado “no es algo normal” o no se dio en “condiciones normales” no hace sino ratificar el peso de ciertas naturalizaciones que se nos han impuesto a los docentes. A las ya enunciadas de ver nuestro trabajo como una tarea individual y de entenderla circunscrita al momento de “dar clase”, podemos sumarle, y articulada con ambas, la idea del docente como generador y por lo tanto único responsable del proceso educativo del alumno. Funcionales a la instalación de esta ficción aparecen las formas en que habitualmente se nombra lo que hacemos en las escuelas: no realizando un trabajo, sino ejecutando el “rol docente” o ejerciendo la “profesión docente”. Camuflados tras un discurso supuestamente dignificador, ambos términos lo que hacen es poner el acento en el ser más que en el hacer, en el individuo que ejecuta el trabajo más que en el trabajo que ejecuta, en las conductas que se esperan del docente más que en los procesos de trabajo concretos. Con ello escamotean la materialidad del hecho educativo: éste sólo parecería depender de las condiciones personales de quien ejerce ese rol o practica esa profesión, sobre él recaería, por lo tanto, la total responsabilidad y culpabilidad por todo lo que sucede en el aula y la escuela.

Retomando la afirmación de la compañera. El analizarla desde los distintos significados que da el diccionario a esta categoría normal-no normal -algo es normal porque es pro-

pio de su naturaleza ser así, o porque se ajusta a un cierto modelo o norma, o porque se repite por hábito- nos permitió, despejando previamente las connotaciones valorativas -positiva para lo normal, negativa para lo no normal- que estos términos tienen en nuestra tradición escolar y social, una rica reflexión sobre el proceso desarrollado.



La primera acepción resultó inaplicable al trabajo docente, y justamente por ello, iluminador de nuestro objeto. No podríamos sostener que este proceso no es normal porque existe otro proceso de trabajo docente que sería “naturalmente así”, porque ningún proceso de trabajo -incluido el docente- es “natural”: son construcciones sociales e históricas. Por eso, cualquier “naturalización” de las formas y condiciones en que se realiza el trabajo docente cae a pedazos cuando lo confrontamos con otros momentos de la historia o con lo que actualmente sucede en otros contextos. Un ejemplo: los maestros de escuela pública de Honduras tienen entre 40 y 60 alumnos por clase, no existen los profesores de artística, ni el profesor de educación física, ni nada parecido a un gabinete, y cuando falta algún docente no ponen suplente sino que los chicos se reparten entre los que están ese día. Para nosotros sería “no normal”, para ellos eso es “lo” normal. Otro ejemplo: ¿cuán normal verá nuestro trabajo un docente de Canadá a quien se le paga por una jornada de 27 hs. semanales de trabajo, y con eso vive bien, pero además de esas 27 horas tiene frente a alumnos: 23 los que se desempeñan en jardín, 20,3 los que se desempeñan en primaria y 17,7 los que lo hacen en secundaria?.

Si por normal, en cambio, consideramos lo que tiene una norma que lo prescribe o lo legaliza (y en la definición del diccionario no parece entrar en cuestión si ese modelo o esa norma es justa o injusta, apropiada o inapropiada, etc.), ahí sí podemos afirmar que lo desarrollado no es lo normal.

Porque si bien mucho de lo que caracteriza esta experiencia aparece en la retórica discursiva hegemónica en términos de “trabajo en equipo”, “reflexión sobre la propia práctica” o “docente investigador”, la normativa laboral que determina el trabajo real no reconoce ni tiempos ni espacios de trabajo pagos para que algo de eso pueda tener una concreción en la realidad.



Menos aún esta experiencia puede ser considerada normal si definimos lo normal como lo que se repite y se instala como hábito o como tradición. El proceso desarrollado ciertamente está muy lejos de lo que es frecuente que se pueda realizar en las escuelas. Es probablemente en este sentido de lo *“no normal”* donde radica la mayor potencia de lo realizado en Saladillo.

Su *“no normalidad”* está denunciando en forma contundente la pretendida *“normalidad”* de las condiciones en que trabajamos en las escuelas.

Su *“no normalidad”* revela la magnitud de tiempos, espacios y recursos que imprescindiblemente requiere un trabajo colectivo creador que pueda llevar adelante efectivos procesos de formación de sujetos pensantes, críticos y autónomos, y deja al desnudo la escandalosa orfandad en que *“normalmente”* el docente debe desarrollar su trabajo.

Su *“no normalidad”* prueba que con organización y voluntad de lucha los trabajadores de la educación pueden resistirse a la *“normalidad”* del trabajo aislado, repetitivo, alienado, y pueden generar procesos que transformen su trabajo y la escuela.

La experiencia de los compañeros de Saladillo deja muchas enseñanzas sobre el trabajo docente. Generadas en un ámbito organizado y conducido por la organización de los tra-

bajadores de la educación esas enseñanzas se transforman en herramientas de lucha del conjunto de los docentes.

Deja también otras enseñanzas que trascienden el hacer docente.

Están mostrando, en una práctica colectiva concreta, una postura frente al mundo que recoge algo de lo que el poeta Bertold Brech reclamaba:

***No acepten lo habitual como cosa natural,
pues en tiempos de desorden,
de confusión organizada,
de arbitrariedad conciente,
de humanidad deshumanizada,
nada debe parecer natural,
nada debe parecer imposible de cambiar.***

Reflexiones finales

Estas páginas fueron escritas para continuar un camino. Las respuestas más estimulantes a esta construcción probablemente no están en estas líneas sino en los recorridos hechos y por venir con maestros y profesores de distintos lugares.

No hay punto final, hay continuidades, comienzos, luchas resistencias, problemas por plantear ciertas preguntas en las instituciones, asilamientos, encuentros y la enorme posibilidad de volver a empezar con la que nos encontramos a cada instante en cada escuela.

La sorpresa recurrente que provoca la reflexión de estos alumnos, la humildad de Javier de exponerse a contar su proceso, la grandeza del grupo de prestarse a transitar un recorrido totalmente desconocido, el encuentro renovado con personas como Silvina, que desde la militancia asumen subirse a la hamaca para que, desde lo más alto del recorrido se zambullan en una experiencia sin caminos previos.

Eduardo Galeano dice *El sistema encuentra su paradigma en la inmutable sociedad de las hormigas. Por eso se lleva mal con la historia de los hombres, por lo mucho que cambia. Y porque en la historia de los hombres cada acto de destrucción encuentra su respuesta, tarde o temprano, en un acto de construcción. A esta tarea nos sumamos hoy.*

Gladys, Buenos Aires Octubre de 2008

Bibliografía

Bronckanrt Jean Paul *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas.*
Editorial Miño y Dávila año 2007

Chartier Roger *Las revoluciones de la cultura escrita.*
Editorial Gedisia Colección LEA año 2001

Tenti Fanfani Emilio *El oficio docente.*
Fundación Osde Siglo XXI editores año 2007

Foucault Michel *Vigilar y Castigar.*
Siglo XXI Editores Edición año 2004

Galeano Eduardo *Las venas abiertas de América Latina.*
Editorial Catálogos año 2003

Ferreiro Emilia *Pasado y presente de los verbos leer y escribir.*
Fondo de Cultura Económica año 2003

Pose Marcelo *Bajar los "próceres" de las estatuas.*
La educación en nuestras manos N° 76 año 2006

Galasso Norberto *La Revolución no se hizo contra España.*
La educación en nuestras manos N° 76 año 2006

Fradkin Raúl. *Crisis de legitimidad.*
Reportaje a La educación en nuestras manos N° 76 año 2006

Serulnikov Sergio *Insurrección anticolonial.*
Reportaje a. La educación en nuestras manos N° 76 año 2006

Castorina José Antopnio *Construcción conceptual y representaciones sociales.*
El conocimiento de la sociedad.
Ediciones Miño y Dávila. Buenos Aires. 2005

Suteba 

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
CONSEJO EJECUTIVO PROVINCIAL

Octubre 2008