



¿Qué es enseñar hoy II?

Diálogo entre Silvia Almazán, Juan Balduzzi, Mariana Cattaneo, Ana Espinosa, Patricia Ferrara, Héctor González, Flavio Guberman, Delia Lerner, Patricia Sadovsky, Dora Simón, Gabriela Sureda, Silvia Andrea Vázquez, Vilma Pantolini y Marcelo Zarlenga

En el Diálogo anterior ¹quedó abierto el debate sobre cómo contextualizar hoy, en la complejidad de este proceso histórico que atravesamos en nuestro país y en América Latina, el qué y el cómo del trabajo de enseñar. Al cierre de ese primer encuentro, se planteaba la necesidad de “seguir analizando todos los componentes que aparecieron”, al mismo tiempo que construir iniciativas político sindicales que “promuevan el debate en las escuelas con el conjunto de los compañeros”. Ese fue el punto de partida de este segundo Diálogo y de la posterior elaboración colectiva de una propuesta de trabajo ² que se envió a las escuelas de la Provincia en ocasión de la Jornada Institucional del mes de noviembre.

Patricia Sadovsky: Se ha logrado el derecho social a la educación en la letra de la Ley de Educación pero muchos docentes no nos acompañan en este sentimiento de conquista. Necesitamos construir una explicación sobre por qué estos docentes no están pudiendo visualizar eso como un derecho, sobre todo como un derecho de ellos. Porque, incluso, para algunos, el derecho social a la educación aparece como un derecho de los chicos, sobre todo de los jóvenes, que está en contra del de ellos. Como si fueran dos universos en disputa. Este problema aparece acentuado en la secundaria pero se da también en relación a la primaria: la unidad pedagógica que plantea la Resolución 174³ para algunos sería, finalmente, un “*facilismo*”. Hay un punto de convergencia en estas argumentaciones que implica, ideológicamente, discriminación.

Silvia Andrea Vázquez: Trabajando sobre el tema de las identidades laborales de los docentes, la bibliografía nos habla de que no hay en las identidades de los sujetos, salvo por momentos, una dimensión -la laboral, la familiar, la étnica, etc.- que sobredetermine el resto de las dimensiones de su identidad. ¿Por qué traigo esto? En el 2001, 2002, 2003, con los docentes participando de movimientos populares, parecía haberse consolidado una identidad de trabajadores. En ese momento “*piquete y cacerolas*” parecían una sola cosa, pero no lo eran. Quiero decir, la explicación de por qué muchos docentes no sienten como una conquista el derecho social a la educación, sin dejar seguramente de tener razones específicas, tiene que ver con los movimientos de

¹ *Qué es enseñar I*. Serie Materiales para el Debate N° 11. Proyecto de Formación “Políticas públicas y transformaciones institucionales: hacia una educación pública con calidad social” Secretaría de Educación y Cultura SUTEBA. Agosto, 2013

² “*Hacer visibles los saberes que construimos en la enseñanza*”. Ver Anexo o en <http://www.suteba.org.ar/hacer-visibles-los-saberes-que-construimos-en-la-enseanza-11750.html>

³ Resolución CFE N° 174/12 “*Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación*” Buenos Aires, 13 de junio de 2012

los grupos sociales en la sociedad por fuera de lo específicamente educativo.

Patricia S.: Puede ser que haya razones que le dan una configuración a su posicionamiento que no tienen que ver con su relación con el trabajo, sino con su posición más política; por ejemplo, con el malestar con muchas cosas del funcionamiento de la política pública. Pero creo que hay, además, algo que tiene que ver con la pregunta ¿cómo hago bien mi trabajo?, ¿qué indicadores tengo para saber si trabajé bien?

Ana Espinosa: En relación a esto, recuerdo que en un Congreso que se hizo hace poco en la Universidad de Luján, con docentes universitarios, ellos estaban muy contentos de compartir sus experiencias. Decían: *“necesitamos compartir con otros docentes para reafirmarnos en nuestras buenas prácticas”*. Sentían que inventaban una nueva práctica pero ¿cómo se validaba esa nueva práctica?, ¿eso que estoy haciendo, está bien?, ¿hasta dónde los alumnos aprenden cosas más interesantes?, ¿estoy asegurando su futuro? Hay una situación de aislamiento en el trabajo docente que hace que uno ponga en duda lo que está proponiendo.

Mariana Cattaneo: Volviendo a lo que Silvia planteaba, creo que tiene que ver con la pertenencia de clase. Si hay algo que se produjo, aunque sea en términos simbólicos, entre el 2001 y el 2003, es que cuando el docente empezó a no cobrar -hablo de la experiencia en provincia de Buenos Aires- se sintió más cerca de aquellos con los cuales compartía la escuela en un período donde, además, fuimos mucho a pelear en la calle y en otros ámbitos. Volvimos a las escuelas y todas las conquistas que se fueron logrando después resultó muy trabajoso que se vieran como un logro colectivo. La más emblemática es la paritaria que conquistamos en el 2006: seguimos teniendo que explicar a muchos compañeros por qué es un ámbito superador del Estatuto del Docente y cómo lo que allí discutimos tiene que ver con nuestro trabajo. Hay una cantidad de cuestiones, como la posibilidad de acceder a ciertos bienes culturales y materiales, que hacen que uno se “compre” la pertenencia a otro lugar que no es, en verdad, el suyo. Y esto está relacionado al lugar desde donde uno se pregunta si hace bien su trabajo. Este problema irresuelto que tenemos, de “desclasados”, es un condicionamiento muy importante en un momento en donde “otros” ingresaron a una escuela, pienso en la secundaria, que estaba pensada para pocos. Nuestro trabajo ahí cumplía su objetivo porque quizás a esos pocos que llegaban los veíamos después con un trabajo, con un futuro valioso; ese futuro que decía ofrecer la escuela. Todo ese paradigma se pulverizó con los 90. Sin embargo, en muchos discursos que circulan en la escuela, y aún en la formación docente de hoy, está todavía eso de que por la acción del docente los pibes van a poder, luego de pasar por la secundaria, conseguir trabajo o ir a la universidad. Si el pibe fue a la universidad o al instituto terciario entonces la escuela cumplió con su mandato. Esto está puesto en debate. Ahora bien, hay una profunda cuestión de clase pero también hay un discurso muy fuerte de desamparo: *“Estoy solo con esta situación que no sé como manejar”*, *“me dicen que los chicos tienen que estar adentro pero no me dicen cómo”*. Esto es real.

Dora Simón: En relación al momento histórico del que estaba hablando Mariana, recuerdo que la mayoría de los docentes en las escuelas, al menos por el registro que tengo de cuando estaba de directora, acompañaban aquello que los directores traccionábamos fuertemente. En 2001, en plena crisis, empezamos con el trabajo en red en las escuelas de Villa Jardín⁴ del que participaban los equipos directivos y los equipos de orientación escolar, y con mucho esfuerzo intentábamos que viniese algún docente en forma rotativa. Si bien, como era en horario escolar, no podíamos lograr que hubiese asistencia de más docentes también notábamos que, en realidad, acompañaban porque nosotras insistíamos mucho en cómo lo que se enseñaba en las aulas tenía que tener una relación directa con la vida de los pibes, porque lo que pasaba en el barrio tenía que ver con los motivos por los cuales los pibes no venían a la escuela y los padres no se acercaban tampoco a la escuela.

⁴*“Construir algo diferente”*. Simón, Dora. Revista La Educación en nuestras manos N°66. Julio 2002.

Patricia Ferrara: Me parece que los puestos directivos son los únicos puestos de trabajo que pueden facilitarle al resto de los compañeros la formación de equipos. Son los que pueden iniciar una práctica de trabajo colectivo en la escuela porque es como que están habilitando algo que normalmente un maestro lo hace con otro casi desde lo clandestino, en el recreo, en la cocina; el equipo directivo es quien puede hacerlo parte de un proyecto institucional y con esto posibilitar que los compañeros inicien un recorrido que les llevará tiempo y entrenamiento. Hay escuelas, quizás con conducciones un poco más distraídas del trabajo pedagógico, donde algunos docentes intentan trabajar en equipo, pero eso ni se multiplica hacia el resto de la institución ni lo trasciende.

Silvia A. V.: El vínculo entre el desamparo del que habla Mariana y el ¿dónde legitimo mi práctica? del que habla Ana, es una relación nueva a estudiar. Que tiene algo que ver con lo que trabajamos en CTERA sobre autoridad pedagógica⁵: ¿qué es la autoridad hoy?, ¿quién tiene autoridad para legitimar mi práctica?.

Mariana C.: Los docentes, en general, venimos como formateados para un aula estándar, nos faltan saberes para otro tipo de aula. Por ejemplo, el plan Mejoras, que incluye un docente de apoyo para mejorar cómo aprenden los pibes, ¿quién se puso a pensar qué saberes se requerían para la clase de apoyo?, ¿cuál es el proceso de trabajo de esa clase de apoyo?. Si los saberes son para un aula estándar, si hay algunos saberes que no están y hay unos nuevos sujetos que están adentro del aula, que me están requiriendo una cantidad de cosas que yo no tengo, es muy difícil ponerme en diálogo con ellos. Porque tampoco tengo posibilidad de ponerme en dialogo con mis compañeros acerca de nuestras prácticas, qué saberes tengo, qué tiene el otro.

Hector González: Ana decía, en el Diálogo anterior, que es difícil estar convencido de algo si uno no puede imaginarlo. La dificultad, puede ser no tanto no saber, sino no poder imaginar otras formas de trabajar.

Vilma Pantolini: Las trayectorias escolares de los docentes, en general, transcurrieron por caminos homogéneos e instalaron, por lo tanto, una manera no solamente de enseñar sino también de aprender; como si hubiera una única forma a través de la cual se aprende o se debería aprender en condiciones “normales”. Es necesario imaginarse que hay otras maneras de aprender y, por lo tanto, de enseñar, y que estas otras maneras de enseñar tienen que ser no solamente para los que supuestamente no aprenden, sino para todos. Esto es algo a discutir en muchos institutos superiores: que allí no solamente se declame que hay otra manera de enseñar sino que lo puedan vivir, en términos de experiencia concreta, tanto los profesores como sus estudiantes. Si no, ¿cómo imaginás, como docente, que es posible algo por lo cual no transitaste como estudiante?, ¿cómo te animas a hacer eso?.

Gabriela Sureda: Está presente también esto de ¿cómo puedo plantearme que tengo que entrar en diálogo con el pibe si antes no puedo entrar en diálogo conmigo misma, como docente, con respecto a qué me está pasando con esto que no puedo? Y esto me lleva a lo que hablamos antes: ¿cuál es el momento que tengo en la escuela para pensarlo con mi par, que quizás tampoco puede o sí puede un poco más?, ¿cómo encontrarme con el otro para poder armar una estrategia que me posibilite poder?. Creo, en ese sentido, que en estos últimos tiempos de construcción de subjetividad quizás hay una dificultad con esto de interrogarse por lo que a uno no le ha salido bien y qué otras cosas tendría que hacer. ¿Qué pasa en un grupo cuando pongo en común una dificultad que tengo?, ¿se la toma como algo que puede potenciar el crecimiento de todos?, ¿o es entendido como una invalidez, un desprestigio, un déficit?. Es decir, no es sólo tener espacios dentro de la escuela, sino qué cosas se habilitan dentro de ese espacio de trabajo. Y en esto tiene mucho que ver el equipo de conducción. ¿Cómo habilita, o no habilita, para que uno pueda compartir con su grupo de

⁵“Autorizados a enseñar. Diálogos y relatos acerca de la autoridad de los docentes”. Santore, M. Maldonado, S. Vázquez, S. A., Ojea, M. Serie Formación y Trabajo Docente. N° 5. Ediciones CTERA. Buenos Aires, 2011.

compañeros la dificultad que tiene frente a lo que está haciendo?.

Delia Lerner: Vos decís “antes hay que entrar en diálogo consigo mismo” ; no sé si hay esta precedencia, porque a mucha gente la dificultad para llegarle al otro es lo que le hace entrar en diálogo con sí mismo. Creo que las dos cosas hacen falta y están muy enganchadas entre sí.

Héctor G.: Pienso que una cuestión fundamental donde como sindicato necesitamos poner la mirada es en los procesos de trabajo. Tenemos un importante acumulado en cuanto a construcción de conocimientos sobre esta cuestión, tenemos que ponerlo en juego para que, en el análisis de lo que sucede o no sucede en la escuela, no terminemos apareciendo los docentes frente a los alumnos sin más mediación que el currículum y las prácticas de enseñanza. Tenemos que develar la compleja interacción del qué y cómo enseñamos con las condiciones en que se da ese trabajo, con la organización del trabajo en la institución, con la organización escolar, con las relaciones de poder que se juegan en la institución, etc. Quizás deberíamos reformular la pregunta en términos de ¿qué es el trabajo de enseñar hoy?, poniendo más el acento en la naturaleza colectiva del trabajo; y delimitarla a la escuela pública y estatal, para incorporar así el tema de lo estatal que nos puede abrir a otros campos de análisis.

Flavio Guberman: Hacerle un giro a la pregunta en el sentido que plantea Héctor nos permite pensar una política de transformación escolar y educativa, en términos de qué y cómo se enseña y cómo se organiza esa enseñanza, sin tener que pensar en que se necesitan docentes militantes para llevarla adelante. Pensarlo como trabajo, como proceso de trabajo, como equipo de trabajo, evita caer en considerar solo las capacidades individuales o la voluntad militante de los compañeros docentes.

Silvia A. Vázquez: Retomando lo que decía antes acerca de que muchas investigaciones muestran que el núcleo duro que no se logra transformar, aún en las escuelas que transforman otras condiciones, es el de la práctica de la enseñanza. ¿Cómo hacemos desde el sindicato para interpelar esas cuestiones con los compañeros en función de pensar organizar una demanda de política educativa? Porque de lo que se trata es de posicionarse en la conquista de las condiciones que permitan la transformación de la enseñanza, que no son sólo las que tienen que ver con las características institucionales, ambientales. Hay, además, algo del orden de los saberes y de las intervenciones de enseñante que no están consolidadas; que tiene que ver con lo que aquí se habló de la actitud de enseñante, no como actitud individual sino como una construcción social.

Vilma Pantolini: Creo que tenemos que partir de rescatar que los equipos docentes de las escuelas están intentando cosas para resolver los problemas que ellos manifiestan. En ámbitos académicos u oficiales, cuando se habla de evaluación, generalmente lo piensan solamente en términos de diagnosticar problemas y no de potenciar los aspectos positivos detectados. En las diferentes realidades hay diversos problemas y las escuelas están intentando hacer cosas; les salen mejor o peor, pero están intentando. Hay, por ejemplo, interesantes experiencias en relación a utilizar el conjunto de normativas y recursos que hoy hay, en lo nacional y en lo provincial, que buscan atender muchos de esos problemas. Hay experiencias visibilizadas pero hay muchas invisibilizadas. Incluso sucede muchas veces en las mismas escuelas que se quedan en listar los problemas que enfrentan y no pueden rescatar los intentos que sirvieron y los intentos que se frustraron y por qué. Los compañeros se sienten empoderados cuando pueden contar que algo hicieron. Entonces, ¿cómo hacer, como Sindicato, para permitir que todos los compañeros se apropien de lo invisibilizado de su propia producción y cómo visibilizar aquello que las escuelas organizan para resolver las problemáticas que enfrentan? Aquellas cosas que se han hecho en relación a la inclusión, la atención de la diversidad, la resolución de los conflictos, la posibilidad de aprender mejor y de modificar trayectorias, los intentos de trabajar entre dos, entre cinco, toda la escuela. ¿Cómo rescatar experiencias que fueron hechas para determinados ámbitos pero que pueden venir bien para otros?

Patricia S.: El tema de visibilizar, desde el Sindicato, los saberes puestos en juego en las experiencias que conscientemente se han planteado los docentes para resolver determinados temas en las escuelas, lo considero un eje fundamental. Es darle valor y consistencia al discurso del docente y es sustento para demandar condiciones para que en las escuelas se pueda conceptualizar ese saber docente. Generalmente ese saber es puesto en juego en acto, de manera individual, sin que exista un espacio para que el colectivo pueda conocer qué es lo que se hizo, por qué se quiso hacer eso, cómo resultó. Si yo docente, voy a una escuela donde puedo reunirme con mis compañeros y podemos decir: *“nos propusimos tales cosas por tales razones, hicimos esto y entendemos que la lectura de eso es este resultado y eso requiere de tales modificaciones”*, bueno, creo que empiezo la clase de otra manera. Registrarnos mutuamente y dar cuenta de lo que hicimos, sólo ese hecho me parece que cambia el sentido del trabajo porque, más allá de los resultados concretos, hay una apropiación, puedo reconocer *“hice esto”* y dar cuenta de eso que hice.

Marcelo Zarlenga: A veces la incomodidad que sentimos en una institución donde no podemos hacer este tipo de intercambio y de comunicación con nuestros compañeros, y que hace que no se elija ese lugar de trabajo como lugar de satisfacción, de un estar placentero, puede tener correlato con lo que le pasa también a los pibes y a las familias. Digo esto porque un trabajo de investigación que se hizo en Provincia sobre por qué se elige la escuela privada, da que si bien los resultados en los procesos de aprendizaje que hay entre privada y pública son iguales, o peores, la elección está puesta en las continuidades. El correlato de esta no elección del docente por una escuela parece tener, por parte de la familia, la elección de otra escuela por el tema de la continuidad.

Silvia Almazán: Una cuestión a profundizar, en relación a cómo se piensa el trabajo docente en tanto trabajo colectivo que tiene una responsabilidad social con el otro, es ver cómo las distintas generaciones de docentes que están en las escuelas se fueron constituyendo en términos de subjetividad y cómo se formaron como docentes. Tenemos que tomar las cuestiones generacionales a la hora de tratar de entender por qué una escuela produce o no en determinado sentido. Entre sus condiciones hay seguramente algo de cómo ese colectivo docente entiende “el trabajo”. No podemos dar nada por obvio. Por ejemplo, nosotros hablamos mucho de reconocerse y asumirse como trabajador, y no sólo como trabajador de la educación sino en tanto identidad de clase, dando por sentado que transitaron por algo que quizás no sucedió, y entonces hay una distancia entre la lectura de lo social que hace el compañero -y los conocimientos que tiene para la acción- y lo que acontece con los pibes, con sus realidades. Tenemos que poder construir herramientas que permitan fortalecer otros debates en la escuela.

Octubre 2013

Anexo

“Hacer visibles los saberes que construimos en la enseñanza” **Propuesta para la Jornada Institucional**

Las Jornadas Institucionales que recuperamos implican darnos la posibilidad de pensar en un espacio por fuera de la rutina cotidiana de la escuela. Y, sobre todo, pensar con otros.

Difícilmente tenemos en la escuela espacios colectivos de trabajo que nos permitan sentarnos con los compañeros para intercambiar, para contar lo que hacemos, para aprender del otro, para pensar juntos.

Y cuando nos encontramos, muchas veces se nos va el tiempo en hablar de las dificultades organizativas y de los problemas que impactan en la escuela, y no llegamos a hablar de las cosas que sí logramos concretar, lo que sí pudimos enseñar, lo que sí conseguimos construir con nuestros alumnos, con las comunidades, con los propios compañeros.

Esta Jornada, en este momento del año, es una oportunidad propicia para hacer visible y valorar el trabajo educativo que como colectivo docente realizamos en cada institución. Aportar a la concreción de esa oportunidad es el propósito de la Propuesta que aquí les presentamos.

Indice:

- Marco conceptual de la propuesta
- Desarrollo la Jornada: ***“Hacer visibles los saberes que construimos en la enseñanza”*** (Propuesta elaborada por **Delia Lerner, Ana Espinoza y Patricia Sadovsky**)
- Compartir saberes: ***“En otra escuela pensaron e hicieron esto...”***

Marco conceptual de la Propuesta

¿Por qué apropiarnos de las Jornadas?

- La formación en servicio, en tanto parte constitutiva del trabajo docente, es un derecho reconocido en los Artículos 95 y 96 de la Ley Provincial de Educación.
- La recuperación de las Jornadas Institucionales ha sido una permanente demanda del SUTEBA ante la DGCyE; su realización constituye un avance que hemos logrado entre todos.
- Los espacios de trabajo colectivo en la institución escolar nos alejan de las prácticas solitarias y frustrantes, para generar intercambios de saberes y prácticas que abren la puerta a la construcción de conocimientos y herramientas que favorecen nuestro trabajo docente y aportan a la inclusión efectiva de niños, niñas y adolescentes en nuestras escuelas.

¿Qué proponemos trabajar en esta Jornada?

| |
|---|
| <p>Recuperar / hacer visible / valorizar el trabajo que cotidianamente hacemos en la institución y producir colectivamente estrategias que nos permitan afrontar las problemáticas que se nos presentan en nuestro contexto específico.</p> |
|---|

Nuestros puntos de partida

- Afirmamos la dimensión intelectual del trabajo de enseñanza y nuestra condición como trabajadores de la educación, de productores de conocimiento pedagógico.
- Reivindicamos el carácter colectivo del trabajo docente⁶ y la necesidad de condiciones de tiempos, espacios y recursos para poder desarrollar procesos de trabajo cooperativos y colaborativos.
- Reconocemos a las instituciones educativas como los espacios en donde los trabajadores de la educación construimos saber pedagógico situado para producir procesos de enseñanza y de aprendizaje que apunten, en ese contexto particular, a la efectiva realización del derecho social a la educación establecido en la Ley de Educación Nacional.
- Identificamos, en los procesos de enseñanza e institucionales que conforman la experiencia educativa, la inescindible interdependencia entre las formas como está organizado lo curricular, las formas en que está organizada la institución educativa y la forma que asume la organización del trabajo.

Desarrollo de la Jornada

(Propuesta elaborada por **Delia Lerner**, Coordinadora del Proyecto "*Transformar la enseñanza, transformar el trabajo docente. Investigación colaborativa en Educación Primaria*", Secretaría de Educación y Cultura del SUTEBA; y **Ana Espinoza y Patricia Sadovsky** Coordinadoras del Proyecto "*Producir Conocimiento para transformar la escuela. Experiencia de trabajo colectivo con profesores de la escuela secundaria*", Secretaría de Educación y Cultura del SUTEBA)

En nuestra tarea cotidiana, los docentes enfrentamos diversos desafíos y tomamos muchas decisiones que implican saberes que tenemos -seamos o no concientes de ellos-. Todos podemos dar cuenta de alguna situación de enseñanza que nos ha parecido especialmente productiva, ya sea porque los alumnos se involucraron activamente y participaron aportando ideas originales, ya sea porque existió la posibilidad de plantear debates interesantes, porque se trataba de un tema apasionante para nosotros, porque tuvimos la posibilidad de coordinar puntos de vista diferentes de los chicos y de conducir la discusión a conclusiones relevantes, porque nos dimos cuenta de que algunos alumnos que venían teniendo dificultades hicieron un "click" sorpresivo...

¿Qué tuvieron de particular esas experiencias? Es probable que tengamos algunas ideas al respecto, pero seguramente al compartirlas con otros compañeros se harán visibles conocimientos que estuvieron en juego y que profundizarán nuestra comprensión de las razones por las cuales se produjeron resultados que llamaron nuestra atención.

Les proponemos que seleccionen algunas de esas experiencias que han realizado -y que consideran productivas- para analizarlas y desentrañar entre todos, los saberes que subyacen a ellas.

Nuestra invitación abarca un espectro amplio de posibilidades: podría tratarse de alguna actividad llevada a cabo por un conjunto de dos o tres docentes, podría ser la iniciativa personal de algún maestro, podría tratarse de un proyecto de enseñanza que involucró a una parte importante de los integrantes de la institución o podría ser una pequeña y poco conocida situación de aula desarrollada por uno de ustedes... Cualquiera sea el caso, estamos seguros de que el análisis colectivo enriquecerá las posibilidades de conocer modos de actuar frente a los problemas que necesitamos resolver.

Algunas pistas que pueden contribuir al análisis

⁶(Para profundizar sobre la dimensión colectiva del trabajo docente y su relación con la producción de saberes pedagógicos en la institución educativa ver: "*El trabajo docente: un trabajo colectivo. Materiales para el debate*" en www.suteba.org.ar/educación)

Al reflexionar con otros docentes sobre el trabajo en el aula, hemos discutido algunas cuestiones y nos hemos planteado algunos interrogantes que nos resultaron útiles para el análisis. Las comentamos con la expectativa de que también puedan servirles. Ustedes dirán si resultan pertinentes para analizar las experiencias que están compartiendo o van a compartir.

- Cuando elaboramos una propuesta desafiante para los alumnos -contrariamente a lo que el sentido común indicaría- muchos chicos que habitualmente no se muestran interesados, se entusiasman y se "meten" en el tema. En algunos casos, se comprometen aún más que los que habitualmente consideramos como buenos alumnos. *¿Qué tienen de particular las propuestas que hacen posible este cambio de posición de algunos alumnos?, ¿cómo podemos explicar que se interesen más por temas o problemas que parecen más difíciles que los que no les atraen?*
- Uno de los interrogantes que siempre nos hacemos es qué aprendieron los alumnos a partir de lo que quisimos enseñarles. Sabemos que, frente a la misma propuesta, no todos aprenden lo mismo. *¿Cómo captar cuáles fueron las interpretaciones de los alumnos, por ejemplo, frente a un texto que les propusimos leer o frente a una explicación que dimos? ¿Cómo tomar en consideración en la clase las ideas que los llevaron a producir una cierta respuesta que nos ha sorprendido?...*
- Cuando reflexionamos sobre la participación de los alumnos en las discusiones acerca de los temas que estamos enseñando -o sobre las puestas en común de lo que han pensado en pequeños grupos-, muchas veces nos preguntamos cómo orientar la discusión para hacerla avanzar: *¿a quién le damos la palabra?, ¿cómo promover el intercambio?, ¿cómo lograr que se escuchen, que se interesen por la producción de sus compañeros?, ¿cómo poner en diálogo lo que dicen unos con lo que sostienen otros?, ¿hasta dónde profundizar en una idea?, ¿cómo reorientar el debate cuando los alumnos "se van por las ramas"?, ¿cuándo conviene convalidar (o no) lo que dicen algunos alumnos?, ¿cómo tender puentes entre lo que ellos están pensando y lo que queremos enseñarles?*

Construyendo relaciones...

Conversar sobre cuestiones como éstas –y como otras que sin duda ustedes se plantearán- los confrontará seguramente a establecer relaciones entre cuestiones de enseñanza que les preocupan y proyectos efectivos que se han intentado para abordarlas. Estas relaciones permitirán revisar críticamente los intentos para validar algunas de las decisiones tomadas, reelaborar otras, inventar nuevas alternativas a la luz de los análisis realizados.

Es éste un modo de apropiarnos del contenido de nuestro trabajo que muchas veces se fuga en una cotidianeidad que no da respiro y que ofrece pocas ocasiones para reflexionar de manera compartida sobre nuestro quehacer.

Compartiendo saberes

“En otra escuela pensaron e hicieron esto...”

Quizás, antes de comenzar con el relato de las experiencias de la propia institución o a posteriori de su análisis, puede ser enriquecedor tomar contacto con el trabajo realizado por otro colectivo docente en otra institución.

Poder identificar en otra experiencia las cuestiones que preocupaban a esos docentes en relación a la enseñanza, las estrategias, proyectos o acciones que planificaron -de manera individual y/o con

otros-, la forma cómo lo llevaron adelante, los saberes que constuyeron, puede ayudar a identificar esas cuestiones en la propia experiencia, a enriquecer la mirada y a valorar el propio trabajo y los saberes producidos.

Proponemos algunas experiencias institucionales:

- “*Actos escolares: actos de aprendizaje*”. Jardín N° 918 de Almirante Brown (2008)
- “*Intervención colectiva para favorecer las trayectorias escolares*”. Escuela Primaria N° 34 de Florencio Varela
- “*Conjugando el saber con el hacer y con el saber hacer*”. Escuela Secundaria Básica N° 3 de Jeppener, Partido de Brandsen

“*Actos escolares: actos de aprendizaje*”

Experiencia del Jardín 918 de Alte. Brown (2008) relatada en el video: “Porque somos chiquitos pensamos en grande”, disponible en: http://www.suteba.org.ar/educacin_4.html

Por **Haydée Kazieczko**
Secretaria General SUTEBA Almirante Brown

El trabajo pedagógico institucional del Jardín 918 comenzó a llamarnos fuertemente la atención cuando, como SUTEBA, fuimos invitados a un acto por el 24 de marzo. En ese momento, 2008, era bastante inusual la conmemoración de esa fecha en un jardín de infantes. Si bien en el calendario escolar del nivel inicial existen fechas como ésta o la del 2 de abril, se las toma generalmente realizando una cartelera o con una charla con los padres. Es difícil ver esas fechas trabajadas con los chicos. De ahí la decisión de hacer un seguimiento de la experiencia, producto del cual fue la elaboración del video -“*Porque somos chiquitos pensamos en grande*”- que permite acceder a una experiencia fundamentada desde una mirada pedagógica distinta sobre los hechos históricos y también del tratamiento de los derechos humanos en el nivel inicial.

Andrea Marchetti, Directora en ese momento del Jardín, explicaba así el proyecto: “*Con el acuerdo de todos los docentes decidimos abordar fechas que no estaban en el calendario: el 24 de marzo, el 2 de abril, el 12 de octubre pero con la modalidad de conmemorar el 11 de octubre como último día. Yo, como docente, veía que los actos escolares eran actos descontextualizados, las fechas no tenían una continuidad, no había un sentido de la historia. Cuando en el 2004 asumo la conducción de la institución una de las metas que me propuse era poder revertir eso y lograr que los actos escolares sean verdaderos actos de aprendizaje, que el conocimiento de los nenes acerca de la historia comience en las aulas y que culmine el día del acto. Todo esto con la participación de la comunidad. El nuestro es un jardín con las puertas abiertas, ellos siempre participan. Al principio hubo algunos rechazos, no sólo en los papás sino también en los mismos docentes; la comunidad tuvo que acostumbrarse, venían de ver bailes o representaciones descontextualizadas. Hoy hay aceptación a esta nueva manera de abordar las efemérides*”.

En los Jardines, muchas veces el calendario escolar, con sus hechos históricos, se transforma en un cumplimiento administrativo en la institución. Llega el 25 mayo y parece que hay que dejar de trabajar para dedicarse al acto y después seguir enseñando; o estamos desarrollando un proyecto de arte, por ejemplo, y nos viene el 20 junio y entonces o lo cortamos o hay forzosamente que relacionarlo con la efemérides. El acto escolar, ¿no es parte del aprendizaje?

Mariana Cervera Novo, en ese entonces Preceptora, activa participante del Proyecto, relataba: “*Los preceptores somos docentes, me apasiona estar con los chicos en las salas, darle continuidad a los proyectos y me fui incorporando de a poco. Un día me senté con Andrea a rever esto de los actos patrios. Muchas veces subestimamos a los chicos y pensamos que el nene no está en condiciones de*

entender los procesos históricos. Empezamos, por ejemplo, a pasarle el video de Felipe Pigna “Algo habrán hecho” para acercarlos a la vestimenta de la época, al transporte, etc, para que tuvieran una mínima noción. Y nos encontramos con la sorpresa de que los nenes interpretaron mucho de lo que veían y cuando lo volcaron en los dibujos y en dramatizaciones estaban sumamente entusiasmados y demostraban que habían comprendido. A los papás también les pasábamos los videos. Es un desafío porque exige leer, comprender uno mismo la historia”.

Para algunos docentes la historia parece algo de difícil abordaje en el nivel inicial. Y lo que aparece es un relato histórico absolutamente sin relación con la actualidad. Cuando se abordan otros temas, por ejemplo las ciencias naturales, las docentes muchas veces profundizan en el tema, amplían sus conocimientos, recurren a materiales informativos como para dar una mejor explicación de un hecho físico; no suele suceder así con el hecho histórico. Se cae en el mismo relato que se sostiene quizás desde el propio paso por la secundaria, sobre todo como si los hechos históricos fueran fotografías y no partes de procesos que siguen hasta el día de hoy.

Decía **Andrea**: *“La base del trabajo estuvo en el abordaje de la historia, entender que la historia no es un cuento sino hechos que nos han pasado a todos. Los docentes tuvimos que investigar, que estudiar. Era un desafío para todas conocer la historia desde otro lado. Y tratar de que los nenes la comprendan”.*

El Jardín 918 está ubicado en el Barrio Arzeno, en Alte Brown, frente a una plaza, donde no hace mucho se hizo un recordatorio a una compañera desaparecida en la dictadura, es decir que el barrio tiene historia de vecinos comprometidos y también de ex combatientes de Malvinas. El proyecto del Jardín se asentaba mucho en el rescate de la vivencias de las familias de los chicos.

Explicaba **Mariana**: *“A nosotros no nos interesa hacer asistencialismo. Es una escuela pobre con pocos recursos y quizás uno podría focalizar por otro lado y sin embargo decimos no, acá tenemos las herramientas, ¿por qué no les vamos a dar a nuestros chicos las mismas posibilidades que un chico de una escuela céntrica? Queremos lograr ciudadanos que tengan derecho a la educación y que el día de mañana puedan desenvolverse solos”*

“Intervención colectiva para favorecer las trayectorias escolares”

Por **Claudia Carabajal**
Directora EEP N° 34 de Florencio Varela

En la escuela, en un tercer año, teníamos un alumno con epilepsia y con muchos problemas para vincularse con sus compañeros. Esta situación generaba mucho malestar de parte de las familias de los otros compañeros que requerían constantemente atención sobre sus propios hijos en relación a que sus hijos fueran golpeados, molestados, etc. por este nene. Hicimos reuniones entre el equipo directivo, la maestra de grado, las maestras comunitarias del programa CAI que tenemos en la escuela, los docentes especiales de artística y de educación física, y el equipo de orientación escolar. Analizamos la situación y vimos que había que tratar de contrarrestar la situación de este nene y trabajar para la promoción. Y esto tenía que ser urgente.

Como tenemos una reglamentación que nos ampara -la resolución de evaluación que habla de la promoción diferida- decidimos trabajar con ella y así armamos un dispositivo de trabajo, donde nos involucramos en un sistema de tutorías en todos los sectores de la escuela. El equipo directivo trabajó como apoyo al nene en el aula en las actividades propuestas por la maestra, la maestra comunitaria del CAI fortaleciendo el área de matemática con un cuadernillo provisto por el Ministerio de Educación de la Nación, la orientadora escolar del equipo de gabinete trabajó

fortaleciendo prácticas del lenguaje utilizando una secuencia didáctica de la DGE, la orientadora de los aprendizajes trabajó específicamente apoyando el proyecto de conformación de la biblioteca del aula y la maestra de educación física incluyó a este alumno en las clases de 4to año, no en 3ro. En el mes de abril empezamos a trabajar con esta propuesta y con el horizonte de llegar a julio para lograr la promoción de este alumno en 4to. Preparando el ingreso del nene en el nuevo grupo de 4 grado se hicieron varias actividades compartidas desde meses anteriores. Llegamos a julio y empezamos a reunirnos con los maestros de 4º grado para proponer la continuidad del niño en este grado con esos compañeros nuevos. Llegamos formalmente a promoverlo al 31 de julio y después de las vacaciones de invierno este niño retomó las clases en 4º grado.

Entre los obstáculos que se debieron superar estuvo la resistencia de la familia a seguir el tratamiento neurológico que le permitiera mantener la epilepsia bajo control. Habían abandonado el tratamiento cuando el nene tenía 4 años. Desde la escuela nos conectamos con una institución del barrio que atiende niños con discapacidades; allí, por mediación del E.O.E. de la escuela, una vez a la semana va el neurólogo que atendió al chico en el hospital. La maestra comunitaria es la que se encarga de sacarle los turnos (evitando que tengan que llegarse al hospital a las 5 de la mañana para obtener un turno) y eso facilitó que los padres ahora sí continúen el tratamiento.

Nos parece que esta intervención fue muy positiva porque favoreció la trayectoria escolar de ese alumno en particular y a la vez nos ayudó a tratar el conflicto que se había suscitado con las familias de los compañeros. Las familias pudieron ver todo el dispositivo de trabajo porque nos han visto presentes en las clases y eso llevó bastante tranquilidad. Además trabajamos mucho apoyando a la maestra de grado a la cual a veces se le hacía difícil trabajar con el alumno en el aula. Los propios compañeros también fueron contenidos por todos los docentes de la escuela.

Creemos que este trabajo que se dio de manera colectiva, que comenzó con el análisis de la situación, que continuó con la formulación de una propuesta y que después se desplegó en el sostenimiento de la propuesta, fue positivo. A veces no fue fácil porque en la escuela también se dan otras situaciones, pero tratamos que este dispositivo fuera sostenido más allá de lo que pudiera surgir. Otra dificultad fueron las innumerables convocatorias que recibe el equipo directivo para otros asuntos alejados del proyecto pedagógico de la escuela, pero con la acción colectiva que se realiza como equipo docente, se van generando estrategias para no discontinuar con este proyecto que por sus resultados nos alienta a continuar sumando a otros nenes desfasados.

Hoy el alumno está en 4º con alumnos más o menos de su edad si bien el cumplió ahora 11 años y no se presentaron problemas de integración; su familia sintió realmente que la escuela se ocupó de la situación del niño. No es menor en este balance el constatar cómo ha descendido el nivel de conflictividad con el que se había iniciado el ciclo escolar.

Nosotros tomamos esta propuesta de trabajo como algo a continuar con otros alumnos que también tienen sobreedad. Ya estamos previendo para el año que viene volver a armar estos dispositivos de intervención a fin de favorecer las trayectorias de estos alumnos y también de evitar la generación de situaciones conflictivas y violentas que se pueden dar por propia derivación de estas problemáticas.

“Conjugando el saber con el hacer y con el saber hacer”

EESB N° 3 de Jeppener, Partido de Brandsen

“Los alumnos reciben a los chicos de las escuelas visitantes, los anfitriones comienzan a ocupar los Stands, para recibir e interactuar con las visitas, explicándoles acerca de las diferentes técnicas

utilizadas para realizar las obras e invitándolos a realizar trabajos con dichas técnicas; es muy placentero observar esa interacción...”. Así relata **Sandra Jaurena**, Secretaria de Educación y Cultura de SUTEBA Brandsen, su visita a la EESB n° 3 de Jeppener con motivo de la inauguración de la “Semana de las Artes”.

La organización de la Semana de las Artes es uno de los numerosos proyectos encarados por la institución caracterizados por el trabajo participativo de alumnos y docentes. Quizá ello explique, dice Sandra, que en el año 2012 la escuela haya tenido el 100% de egreso-terminalidad, y que en el 2013, según un relevamiento realizado por la DGCyE, esta escuela sea la de mayor índice de aprobados en el distrito.

De otro de esos Proyectos, escribe **Fabio Gelsi**⁷, uno de los profesores de la escuela:

“¿Cómo hacemos, para que nuestros alumnos, sean parte activa en su formación y que también sean generadores de sus propios recursos? Esta fue nuestra premisa de trabajo, frente a una realidad por demás adversa e individualista, como lo es la sociedad moderna. La comunidad de Jeppener, a la que pertenecemos, tiene una particularidad: la fuerte presencia de una Cooperativa, que provee los servicios públicos esenciales al pueblo; pero a la vez, un gran desconocimiento de la comunidad, y por ende, de los alumnos, acerca de su origen, función, funcionamiento. (...) Dada esta situación, los docentes del Departamento Técnico Profesional, a partir del año 2007, decidimos retomar los conceptos del cooperativismo, desde los espacios curriculares institucionales. Como apoyo a la tarea áulica, organizamos charlas informativas con instituciones afines al cooperativismo, como el IPAC y las cooperativas locales del distrito de Brandsen. Pero estas prácticas, resultaron insuficientes para lograr nuestro objetivo pedagógico, que era el de la interacción verdadera y concreta, entre los conocimientos teóricos y prácticos, que no sólo preparara a los alumnos para sus estudios superiores, sino que los acercara realmente al mundo del trabajo, y a ejercer plenamente su ciudadanía, ya que, entre otras cosas, el día de mañana podrían formar parte de la Cooperativa local, o algo aun mejor, formar su propias cooperativas, ya sea de consumo, de vivienda o de trabajo para poder transformar la realidad, de una economía absolutamente de mercado, hacia una economía social. (...) Pero todo esto nos llevó más allá: fuimos partícipes del proceso, que llevó a nuestros alumnos a concretar ese sueño, que parecía tan lejano: formar la primera cooperativa escolar del distrito. (...) Fuimos construyendo juntos un camino lleno de esperanzas, pero con pocos recursos materiales y económicos. (...)

A partir del año 2009, se incorpora en la institución la modalidad "Arte-teatro". Aires nuevos, profesores nuevos, ideas nuevas, interrogantes nuevos. ¿Cómo complementaríamos ambas modalidades, aparentemente tan distintas? La respuesta la encontramos, al entender a la producción artística desde los conceptos del cooperativismo, es decir, que una obra de teatro, conlleva el cumplimiento de diferentes roles técnicos y de producción, en búsqueda de un bien común, que es el espectáculo teatral. De esta manera, ambas modalidades, lograron trabajar en conjunto. En el aula, desde las materias Proyectos Organizacionales en la modalidad Economía y Administración; Proyecto de Producción del Espectáculo Teatral en la modalidad Arte-teatro; y a nivel institucional como contenido transversal desde las diferentes materias en todos los años del secundaria, fomentando así el cooperativismo. (...)

La concreción (se fue dando) en la forma habitual de las Asambleas, que generan debates y sentido de pertenencia, que son la esencia de esta modalidad de trabajo. (...)

Decidimos articular, con los diferentes niveles del sistema educativo. Por ello, se plantea, en la actualidad, la presentación en escuelas primarias, secundarias y jardines, de las obras teatrales producidas por los alumnos. Esto aportará al cumplimiento del diseño curricular que prescribe al menos dos espectáculos abiertos a la comunidad para acreditar la aprobación de la materia para

⁷ Extractos del trabajo: “Formando actores para una economía social”, presentado en el Congreso de Educación: Narrativas docentes 2012, organizado por el Consejo General de Cultura y Educación. Ver trabajo completo en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/narrativadocente/narrativas_brandsen.html

la modalidad Arte-Teatro. Mientras que para las materias de la modalidad Economía y Administración, gestionar la cooperativa, realizando la tarea contable-administrativa en sus propias netbook, forja en la realidad los conceptos teóricos prescriptos en los diseños curriculares, quitando la tensión, que genera, cuando muchos alumnos preguntan: ¿y esto para qué me sirve aprenderlo?. (...)

Sentimos como docentes la satisfacción de haber podido concretar con éxito los objetivos planteados, no sólo desde el conocimiento académico sino desde el ámbito de la praxis, aquel lugar que conjuga el saber con el hacer y con el saber hacer”.

Volviendo a la visita de Sandra; hacia el final de la Jornada se anuncia la realización de la obra de teatro producida por los alumnos. Los chicos rápidamente y en orden se dirigen al SUM. Ella relata: “Nos cautivó el clima generado, respeto por la tarea hecha por otros, gran expectativa por el espectáculo ofrecido, -silencio esperando la obra-, calidez y valoración. Con respecto a ese clima, realmente estábamos sorprendidas, no es tan natural que en una escuela secundaria haya tanto orden y rapidez al recepcionar un llamado. Lo comentamos con un par de profes de la escuela y nos dicen que los alumnos, en el marco del trabajo del cuerpo de delegados, realizan asambleas periódicamente, por tanto es parte de la rutina movilizarse en el edificio, sin producir molestias al resto de los alumnos que están en las aulas estudiando”.

Noviembre 2013

Suteba 