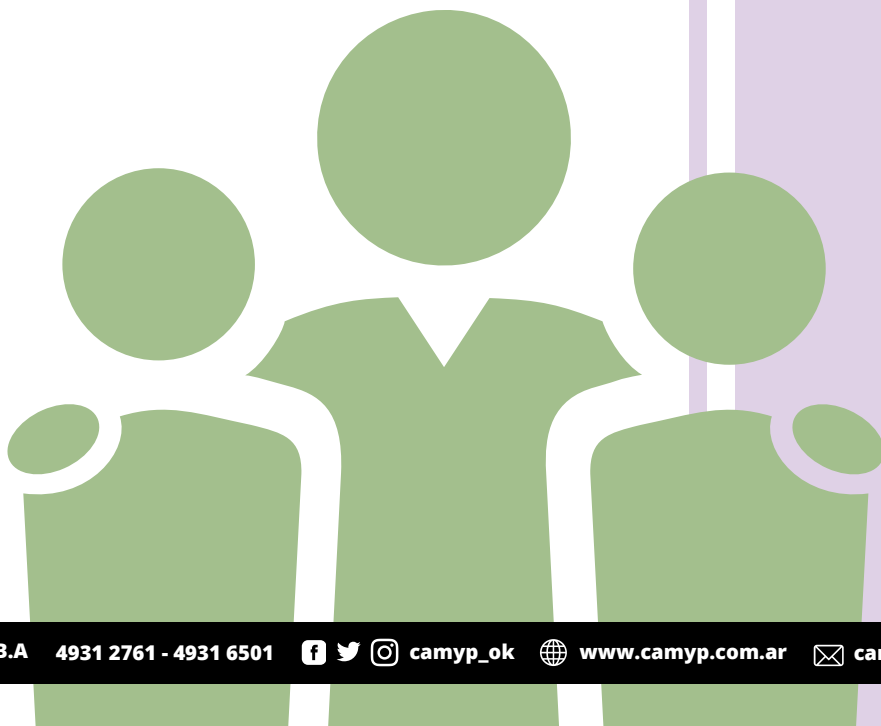




REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

TOMO I





Primera edición: marzo 2024

Ediciones CAMYP

Oruro 1212 (C1243ADB)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

www.camyp.com.ar

  @camyp_ok

Reflexiones pedagógicas / Yamila Danisa Amorin ... [et al.]. - 1a ed -
Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ediciones CAMYP, 2024.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-631-90315-5-3

1. Educación. I. Amorin, Yamila Danisa.
CDD 370.158

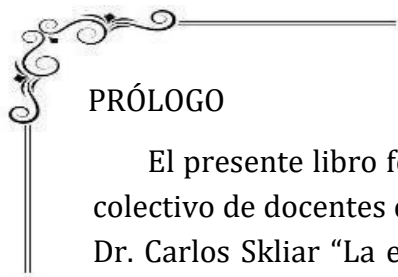
Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio sin permiso previo de las autoras y de la editorial.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723



“La escuela es un lugar de comunidad, no solo de educación individual”

Dr. Carlos Skliar



PRÓLOGO

El presente libro forma parte de la sumatoria de reflexiones del colectivo de docentes de la Ciudad de Buenos Aires. Ante la frase del Dr. Carlos Skliar “La escuela es un lugar de comunidad, no solo de educación individual” nos propusimos como docentes elaborar un texto que nos permitiera pensar en nuestras prácticas pedagógicas.

Con los aportes recolectados, sale a la luz este material en el que nuevamente buscamos intercambiar miradas, preocupaciones y propuestas que nos permitan encontrarnos en la palabra con otras/os colegas para construir colectivamente un ideario pedagógico que representa nuestras perspectivas y nuestras formas de entender el acto de educar en las escuelas de hoy.

En tiempos en los que se hegemonizan las capacitaciones desvalorizando toda formación que se dé en otro marco que no sea el avalado por la gestión. En tiempos en los que se busca premiar con pagos diferenciados a quienes se capacitan en determinadas instituciones y se intentan limitar los Espacios de Mejora Institucional, las/os docentes de la ciudad volvemos a ser y a hacer comunidad. Volvemos a poner en el centro de la escena el trabajo conjunto que conocemos muy bien, ya que trabajamos día a día logrando encuentros, conversaciones y espacios que se llenan de magia cada vez que transitamos nuevos recorridos y nuevas experiencias en cada aula, en cada escuela.

Karina Costaguta

Secretaria General CAMYP

ÍNDICE

MARIANA GIZIRIAN	5
BETINA GARCÍA	13
ARIANA LÓPEZ	20
RAQUEL PEVERELLI SCHOENFELT	27
MARÍA VERÓNICA SUARES	34
GABRIELA CABEZA RODRIGUEZ	42
ESMERALDA MURAVSKIS	50
VIVIANA CRIVELLI	57
ANDREA DEL CARMEN FERNÁNDEZ	64
YAMILA DANISA AMORIN	72
MARÍA SILVIA CRIVELLI	78
PAOLA BIAFORE	83
PATRICIA E. PAGNOTTA	90
FLORENCIA BELÉN FERRARI	96
ESTEFANÍA AILÉN MURAVSKIS	101
STELLA MARIS KOWALSKI	109
DANIELA BRITOS	116
KARINA TEJEDOR	124
LUCIANA IANNELLO	132
FERNANDA GABRIELA RODRIGUEZ	138

REFLEXIONAR CON PARES COMO PARTE DE LA PRÁCTICA DOCENTE

MARIANA GIZIRIAN

En la obra de Vassilis Alexakis (2002) “Les mots étrangers”, el protagonista -francés de nacionalidad y de ascendencia materna griega- se propone viajar a África y reencontrarse con la cultura paterna. Expresa al concluir: “*No aprendí sólo el idioma ngbandi, aprendí mi propio sango*”, refiriéndose al logro de reconocerse a través de la búsqueda por distintos lenguajes.

Desde esta línea, es que me propongo plantear una interpretación personal, crear mi propio “sango”, sosteniendo que todo conocimiento es un devenir, que está en construcción permanente, que es inacabado y que invita a pensar cómo ir descubriendo esos destellos que dan cuenta del camino y de los acompañantes. No existe una única respuesta. Es una provocación para seguir, de una manera ecléctica, donde me posiciono como docente para pensar mi propio hacer en conjunto con otros.

Los docentes, al pensar juntos, ponemos a jugar a las ideas sobre la acción realizada en la clase, el proceso de pensar esa acción antes de realizarla y la instancia para reflexionar posteriormente sobre lo hecho y encontrar “el para qué” de enseñar lo que se enseña. Poder revisitar la acción y las decisiones tomadas en acto para poder pensar colectivamente las intervenciones realizadas y reconocer rasgos sobre hipótesis, sobre explicaciones, sobre deducciones, sobre comparaciones entre lo realizado y otros posibles escenarios, poder encontrar lo invariable y lo eventual. Descubrir las razones de la actividad en clase. Hipotetizar posibilidades.

Al pensar cooperativamente, se agudiza la mirada sobre la práctica realizada y se busca teorizar a partir de la necesidad de elaborar criterios comunes y poder argumentar sobre las elecciones hechas para las acciones de la clase. Se trata de construir referencias comunes sobre el trabajo docente para que, después, en un lenguaje con herramientas compartidas, se pueda promover la transferencia hacia los alumnos. Esos alumnos que son de todos.

Cuando el cuerpo docente promueve el trabajo en equipo entre ellos, se favorece el poner en acción los marcos de interpretación de cada uno sobre de la temática, que se conjugan y entrelazan formando un nuevo sistema más amplio e integrador. Esto promueve sentimientos de pertenencia y confianza lo que permite, también, bajar las defensas y poder exponer dudas, traspiés e inquietudes.

Peltier-Barber (2003) sugiere que generar sentido es reconocer los conceptos en sí mismos y a los mapas de vínculos entre los conceptos. Entonces, los docentes, ya trabajando o en formación, pueden visualizar el campo de enseñanza como una red que permite referirse a sus elementos desde diversas posiciones, y que provoca -necesariamente- el enriquecimiento de los esquemas conjuntos.

El trabajo colaborativo (Bednarz, 2022 y Sadovsky, Quaranta et al 2016) como una opción con efectos en la acción de los docentes sobre su actividad cotidiana y en su manera de pensar su involucramiento en el desarrollo laboral. Desde que conocí la propuesta, no dejo de pensar en instancias similares para el desarrollo profesional en servicio: la organización de grupos autogestionados, comunidades de docentes que reflexionan, reuniones de equipo donde la reflexión sobre la acción sea el elemento central. Dos citas que dan marco: La primera, Sadovsky (2013) dice que los docentes cuando se juntan alrededor de una mesa *“Se hacen preguntas, elaboran posibles explicaciones, interpretan lo sucedido, se autocritican, se estimulan, se ayudan. Y aprenden. Y recuperan el sentido más vital del trabajo de enseñar.”* La segunda, el desarrollo profesional docente busca, además de un mayor saber curricular, *“un mayor protagonismo de los trabajadores y las trabajadoras en ejercicio, para recuperar la configuración socio histórica de su actividad y promover espacios de transformación, a través del diálogo, al interior del propio colectivo docente.”* (Scavino, 2022).

Poder pensarnos como un sistema de actividad que se enfoca en la transformación de las prácticas sociales a través de la colaboración y la resolución de problemas complejos. Reconocer la importancia de la actividad humana y la interacción social como la transformación de la identidad de los individuos a través de la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades conjuntas. Como una red de reflexiones...

Actuando sobre la realidad con otros -que acompañan y orientan- se aprende en el proceso. Dice Rivière (1985), que es una transformación de la conciencia con ayuda de instrumentos. Con su propio sistema y tiempo, enredados y en actividad. Los modos de mediación, herramientas culturales entretejidas en lo cultural de la actividad. Y cada actividad afecta, como consolidación o como desarrollo, el repertorio de funcionalidades de lo invariante, dicen Beguin y Clot (2004).

El individuo “es” en sociedad, se apropia y, al mismo tiempo, transforma la cultura. Encontrar espacios para pensar y promover situaciones desafiantes, que seamos movilizados a expandir nuestros sistemas conceptuales al interactuar con otros y con los objetos sociohistóricos. Parafraseando a Scavino (2022), podemos decir que el desarrollo depende de la mediación con el lenguaje, los procesos de interacción y comunicación interpersonal que pueden establecerse en situación que provocan una confrontación con los propios esquemas y permiten su reformulación. Es, siempre, saber que la posibilidad de hacer es con otros en comunidad.

Vygotsky (1930-1979) sostiene que, a través de la mediación con artefactos -materiales y semióticos- la cognición humana se involucra en relaciones con el entorno material y social de maneras que son fundamentalmente diferentes de las relaciones que no son mediadas. Ese medio está circunscrito tanto por el diseño del artefacto como por las condiciones del encuadre de la situación, las personas que acompañan y las pautas para aprenderlo. Estas marcas y caminos impactan directamente sobre qué y cómo se va a desarrollar el proceso de aprender al reflexionar sobre el trabajo realizado al ser parte de un colectivo

Es un interjuego entre lo cognitivo, las emociones, situaciones y experiencias -personales y de otros-. El sujeto que reflexiona con pares, reconstruye, activa y creativamente, los conocimientos a partir de las interacciones con otros y con las herramientas. La construcción como proceso psicológico superior (Vigotsky, L. 1988 en Terigi, 2013) no es un traspaso desde el exterior al interior. Por la ley de la doble formación, toda función psicocognitiva aparece dos veces: primero a nivel social y, más tarde, a nivel individual; repercute en generar mejoras para la herramienta existente, del conocimiento sobre la herramienta existente, o en la elaboración de una nueva herramienta.

Para permitir ser parte, habrá que ofrecer medios para que se pueda conocer; al conocer, se pueda distinguir; al distinguir, se pueda elegir; y, al elegir, saber con qué útiles y herramientas definir el cúmulo que conforma la red de esquemas que mueven el hacer. Los contenidos son herramientas. El lenguaje, sus elementos conceptuales, conforman formas de pensar y de hacer (o de hacer y pensar); entonces los contenidos y las herramientas pensadas en conjunto son elementos constitutivos de esos esquemas que se ponen en funcionamiento cuando hay que tomar decisiones en el momento de la acción. Es decir que ayudar, entre todos, a reconceptualizar es un andamiar la construcción de sentidos individuales en quienes participan de la reflexión conjunta. Probar las interpretaciones posibles, practicar, repensar, reformular, para -en el momento de actuar- saber por y para qué de cada elemento disponible. El resultado de esas prácticas será sumado al caudal de herramientas interpretativas y conceptuales que se ponen al servicio de hipotetizar sobre las intenciones y los fundamentos de los actores en cada situación problema. Dice Vergnaud (1990 - citado por Peltier, 2003:30) que el sentido es una relación del sujeto con las situaciones y con los significantes y Peltier (2003) suma un tercer elemento: las formas de la representación simbólica. Estos tres elementos conjugados hacen que las experiencias progresivas e integradas a un sistema de esquemas, o tramas, o campos conceptuales, me gusta decir transparentadas o cristalizadas, aunque revisables, se conformen en un faro al que volver a mirar para poder avanzar hacia más amplios modos de hacer en la elección para el otorgamiento de sentidos y hacia nuevos modos de pensar y hacer.

Echar mano de estos saberes (conceptos y sentidos) habidos, repasados y “transparentes” para producir información o acción es ¡finalmente! “no pasar por la experiencia”. Es un camino largo. Es pura práctica iterada, una y otra vez, hasta llegar a no detenerse más a pensar cómo hacerlo. Puro cúmulo de experiencia, de haberlo pensado una y otra vez, de haberlo transitado una y otra vez, de haberlo compartido una y otra vez. Da cuenta de aprendizajes que permiten tomar recursos colectivos disponibles para poder resolver otros problemas y, al conocer diversas maneras y posibilidades, aplicarlos en nuevos desafíos hasta poder hacerse la pregunta: “¿Qué pasaría si... Cómo se podría...?” Y trascendemos hacia la búsqueda de la novedad, expandir terrenos, modificar

esquemas, usar lo habido para crear cuando la laguna cognitiva nos insta a buscar ayudas externas ahí cerquita, en la zona de desarrollo próximo. Esta zona que permite jugar y crear para reconstruir cultura cerca de otros, pero también donde construye su forma particular de entenderla y sus valores para desafiarla.

Es necesario el movimiento reflexivo en comunidad para el desarrollo del sujeto epistémico, que, como sostiene Bernard Charlot (2008), necesita ser construido y conquistado y se moldea en el hacer con los demás. En docentes que podamos desafiarnos en reconocer y en aceptar el ser único que se conjuga y que se arma en un nosotros para que juguemos en esa zona de aprendizaje cuidado, permitido y compartido.

¿Cuál es -para nosotros, maestros- la felicidad del trabajo docente? Los ojos absortos... Esos que entendieron... A cualquier edad y en cualquier situación, pensando juntos, con otros que los orienten o que hagan juntos. Que nos movamos con otros, que nos conmovamos. Yo lo llamo el síndrome de los ojos que brillan. Cuando hay incorporación de una novedad de tal manera que la única opción posible es hacerlo sólo desde la nueva perspectiva, cuando hubo un salto cuántico en el procesamiento de la información proveniente de la actividad o de su reflexión.

Siempre el objetivo es encontrar la mejor forma para poder resolver el problema que nos plantea el medio, ampliando el sistema de representación y los objetos semióticos. En una constante iteración que genere reformulaciones tanto internas como externas. Porque así se logra mirar diferente cada vez. Armando un propio lenguaje, un propio sango, nuestro individual y de ellos también, conjunto, compartido, durante ese viaje en el que vamos por distintos entornos y herramientas que actúan sobre quiénes somos y, sobre todo, en las que intervenimos para el devenir mutuo.

En este hacer docente, el de encontrar la mejor forma de configurar el cómo, es que sostengo que la reflexión conjunta del cuerpo docente es la que genera respuestas novedosas a temáticas que movilizan la práctica. Esta manera colectiva promueve el compromiso de los docentes también. Bednarz (2022) dice que un requisito es la participación de los prácticos en todas las fases formales generalmente asociadas a la investigación o reflexión sobre una temática; es decir, la definición de un problema (para la co-situación), la elección de

un método de recolección de datos (para la co-operación) y el proceso de análisis que lleva a la producción de resultados (para la co-producción). Concebir a la co-construcción (de conocimientos) para que incorporen, en cada etapa, las inquietudes de todos los interlocutores y de los mundos que representan: “una actitud y una actividad de los participantes que permiten tomar en cuenta el punto de vista de los actores” (Mottier Lopez y Dechamboux, 2019, p. 9, traducción libre del francés citado por Bednarz, 2022). Esa reflexión se produce en conjunto orgánico y empodera.

Si se permite la posibilidad de juntarnos a pensar, hay acciones posibles que pueden ayudar y fomentar la participación activa de los docentes en la reflexión grupal y la evaluación de su propia práctica educativa. Estas pautas pueden armarse alrededor de pensar grupos de discusión como reuniones periódicas entre docentes donde se comparten experiencias y se discuten temas relevantes para la práctica educativa. Los grupos de discusión pueden ser guiados por un facilitador que asegure que se aborden los temas importantes y se fomente la participación y el diálogo. En estos encuentros se pueden compartir experiencias a través de la escritura previa de bitácoras. En esta opción, cada docente lleva registro personal en el que reflexione sobre su propia práctica educativa. Posteriormente, en los grupos de discusión, se compartirán los diarios para pensar en conjunto sobre los patrones de actividad que se han identificado en las reflexiones individuales. Una opción poderosa es la observación entre pares: se realizan observaciones mutuas y se brinda retroalimentación constructiva sobre la práctica educativa del otro en un entorno compartido donde hay otros que escuchan y pueden opinar sobre pareceres al respecto. De esta manera, se pueden identificar patrones de actividad que van apareciendo a medida que se conversa y se piensa respecto de la actividad realizada y sobre las opciones posibles.

Entonces, es ahí donde se produce la información y el conocimiento. Para mí, es de los temas vacantes en la educación y las escuelas. Resolver cómo registrar todo el conocimiento que circula y que se genera en las escuelas y en las aulas.

¿Se puede producir conocimiento colectivo a partir de la reflexión conjunta y que este conocimiento logre ser validado de tal manera que obtenga un rango factible de ser compartido y editado por las instituciones académicas que validan el saber?

¿Cómo deberían ser los formatos, que sean válidos tanto en conocimiento producido como en créditos, que hay que empezar a poner a disposición?

Durante la práctica -y la reflexión como parte de la práctica-docente hay saberes que se desarrollan y se comparten colectivamente. Este conocimiento colectivo puede entenderse como una "escritura colectiva", una construcción continua que se basa en las experiencias y reflexiones compartidas de los docentes. Este hacer tramitado en los encuentros no suele quedar registrado. La falta de tiempo, dicen.

La escritura colectiva en la práctica docente es un concepto poderoso, aunque bastante desaprovechado, que enfatiza la importancia de la colaboración y el intercambio de ideas. Al trabajar juntos, los docentes enriquecen su saber y la conceptualización sobre la práctica, aprovechando las diferentes perspectivas y experiencias de su comunidad educativa. Las comunidades de práctica o equipos pedagógicos que registran sus experiencias compartidas, que al plantear preguntas y desafíos debaten posibles soluciones para compartir, logran que la experimentación y la innovación en el aula, se reconozca y se valore promoviendo la diversidad de experiencias y perspectivas presentes en una comunidad educativa, lo que enriquece el saber colectivo. Al fomentar la participación activa de todos los docentes, independientemente de su experiencia o antigüedad, se promueve la creación de espacios para la voz y el liderazgo compartidos. Al unir fuerzas, compartir experiencias, desafíos y soluciones, los docentes suman cada una de sus prácticas individuales y generan ambientes de pensamiento colaborativo.

EN CONCLUSIÓN, reflexionar con pares como parte de la práctica docente es un proceso invaluable que promueve el crecimiento profesional tanto individual como institucional. Al abrir espacios de diálogo y reflexión conjunta, los docentes pueden compartir saberes, desafíos y preguntas, que pongan en cuestión el andar cotidiano de la tarea y nos permita pensarnos como un todo que se arma con ese extra que brinda el sabernos individuos en comunidad. Que nos permite armarnos en individualidad y con la particularidad de cada camino elegido, aunque sabiendo que compartimos una manera de andar.

***Entonces mi sango es propio y es conformado
colaborativamente por quienes me ayudan a pensar.***

BIBLIOGRAFÍA

- Bednarz, N. (2022). De la problematización de una investigación colaborativa a su análisis y difusión: retorno a la conceptualización desarrollada y ejemplificación a partir de una investigación colaborativa realizada con asesores pedagógicos. En: Martínez, R; Ruiz, M. E; (comp).
- Beguín, P. y Clot, Y. (2004) La acción situada en el desarrollo de la actividad. En: Revista Electrónica Activité(s), volumen 1 N° 2, París. Traducción del francés de Andrea Pujol
- Charlot, Bernard (2008) La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización, Montevideo, Trilce.
- Peltier-Barbier, M. L. (2003). "Problemas aritméticos. Articulación, significados y procedimientos de resolución", Educación Matemática Vol. 15 N° 3, pp. 29-55.
- Riviere, A. (1985). La Psicología de Vigotsky (Capítulos V, VII y XII). Madrid: Visor
- Sadovsky, P. et al. (2016). Analizar clases de matemática. Una herramienta de estudio para la formación docente. Colección Desarrollo profesional docente. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. INFD. Obtenida el 20 de junio de 2018 de: cap 1,4 y 5
- Sadovsky, P. y Tarasow, P. (2013). Transformar ideas con ideas. El espacio de discusión en la clase de matemática. En C. Broitman, Aprendizaje y enseñanza de la matemática en la escuela primaria. Buenos Aires
- Scavino, Carolina (2022) Sobre el contexto y el análisis de las prácticas docentes: aportes para pensar la formación y el desarrollo profesional. Revista Análisis de las Prácticas nro. 1, mayo de 2022, pp. 97-120
- Terigi, F. (2013). "El aprendizaje en la Teoría Sociohistórica". En Psicología Educativa (Unidad 2). Primera edición. Buenos Aires: Universidad Virtual de Quilmes.
- Vigotsky, L.S. (1930-1979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Madrid: Crítica.



APRENDER EN GRUPO: ANÁLISIS Y PROPUESTAS DE SITUACIONES ÁULICAS

BETINA GARCÍA

Cuando entro en el aula, el primer día de clase, lo primero que veo son veintitrés a veinticinco (el número va cambiando según el año) personas con mirada expectante, esperando oír las primeras palabras de “la seño” de este año, para poder imaginar, todo lo que se pueda, si “esta seño es copada o mala onda”. Ellos y ellas se conocen ya, porque cursaron juntos varios grados anteriores (dado que suelo ser maestra de segundo ciclo), pero saben también por experiencia, que lo que vivieron como alumnos los años previos, siempre puede cambiar, y que un nuevo año, una nueva maestra, los compañeros y compañeras que ingresan este año, los que siguen juntos desde primer grado, pero que traen consigo nuevas vivencias todas estas novedades harán de cada nuevo año en la escuela un momento diferente, lleno de posibilidades de aprendizaje nuevas. Entonces, sabiendo esto, todos y todas los que vivimos la escuela a diario sabemos por estas circunstancias, que el grupo de estudiantes ocupa un lugar muy importante en los procesos de aprendizaje de cada uno de sus integrantes y que los diferentes grupos traen como consecuencia diferentes posibilidades de aprendizaje. Pero ¿Por qué sucede esto? ¿Cómo aprovechar al máximo el potencial de aprendizaje de cada individuo? La respuesta es: Aprender en grupo, aprender en forma colaborativa.

“La educación es un proceso colaborativo y cooperativo, que fomenta el crecimiento individual. Todo a través de la adquisición de conocimientos y el establecimiento de relaciones interpersonales. La educación, entonces, propicia el descubrimiento de habilidades desde la manera en la que los individuos se relacionan con el mundo”.¹

Se suele pensar en el aprendizaje como un hecho individual y aislado, un proceso en el que cada persona se basa en sus propias herramientas para apropiarse de los conocimientos que

¹<https://www.lucaedu.com/aprendizaje-grupal/>

se proponen en el aula, y que en todo caso el grupo de pares está ahí solo para los momentos de recreos y descansos. Aunque a partir de mi experiencia como docente, pienso que el grupo cumple una función que va mucho más allá de la de hacer amigos en el colegio, el grupo de pares funciona como una herramienta más del proceso de aprendizaje de cada uno de sus integrantes, si se le da el espacio necesario para que esto suceda. La tarea del docente, en cuanto a esto, es proporcionar el tiempo, el espacio para los intercambios y proponer actividades que deban llevarse a cabo en grupos de diversos formatos. La escuela debe asegurar que la rutina escolar tenga momentos para compartir procesos diferentes, momentos de intercambio de opiniones o resultados, actividades donde cada integrante debe llevar a cabo una actividad diferente para que luego el trabajo pueda unirse en un solo producto. En fin, se trata de proponer diversidad de situaciones con el propósito de que cada proceso de aprendizaje individual se vea beneficiado con la interacción del grupo.

Los autores David y Roger Johnson, y Edythe Holubec, en su libro *“El aprendizaje cooperativo en el aula”* hablan acerca de esta modalidad de trabajo donde el grupo de pares cumple un rol fundamental en los procesos individuales de aprendizaje.

“La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.”²

Johnson y Holubec sostienen que el aprendizaje colaborativo es una situación en la que todos los integrantes del grupo realizan acciones ya sea a la par, iguales o diferenciadas según las habilidades de cada uno, en pos de un beneficio generalizado. En este caso, la propuesta es en base a grupos reducidos, pero podríamos pensar también en la posibilidad de llevarlo a cabo en grupos de mayor tamaño con una intervención más directa del docente para que no se desvirtúe el trabajo en el trayecto. El rol docente es fundamental a la hora de sostener la comunicación dentro de los integrantes del grupo

² Johnson, D. Johnson, R. Holubec, E.; (1999), *El aprendizaje cooperativo en el aula*, ed: Paidós SAICF.

como así también la comunicación de los diferentes grupos. La esencia del aprendizaje colaborativo es entender y practicar el bien común, la conciencia de grupo.

Para pensar el aprendizaje bajo esta modalidad, es necesario pensar en una enseñanza que presente otras formas de organización de los alumnos, otras propuestas de estudio, diversidad de intervenciones del docente abocadas a andamiar el trabajo de cada grupo. David y Roger Johnson, y Edythe Holubec explican en su libro que:

“Para organizar sus clases de modo de que los alumnos realmente trabajen en forma cooperativa, el docente debe saber cuáles son los elementos básicos que hacen posible la cooperación. El conocimiento de estos elementos le permitirá:

Tomar sus clases, programas y cursos actuales, y organizarlos cooperativamente.

Diseñar clases cooperativas que se ajusten a sus propias necesidades y circunstancias pedagógicas, a sus propios programas de estudios, materias y alumnos.

Diagnosticar los problemas que puedan tener algunos alumnos para trabajar juntos, e intervenir para aumentar la eficacia de los grupos de aprendizaje.”³

Las clases deben ser pensadas en su totalidad para poder ser llevadas a cabo en forma colaborativa. Proponer un problema en matemática que se puede resolver en forma individual, solo hará que los niños y niñas junten sus bancos para estar en grupo, pero que cada uno lo resuelve a su manera, sin necesidad de apoyarse uno con otro para lograr el objetivo. Es necesario que la propuesta a resolver “obligue” a los niños a tener que interactuar con los demás, que mi conocimiento deba combinarse con los saberes de los otros, que la búsqueda de la respuesta se pueda lograr solo si los niños y niñas “dependen positivamente” el uno del otro (luego nos encargaremos de desandar este concepto).

Una cuestión a tener en cuenta es la mencionada en el punto tres, diagnosticar los problemas que puedan aparecer por trabajar en forma colaborativa. Para trabajar en forma colaborativa hay que consensuar formas e ideas, saber expresar

³ Ibid.

lo que pensamos tanto como saber escuchar lo que piensan los demás, aceptar las diferencias, y más aún aprender a tomarlas para enriquecer nuestra propia experiencia. Estas son solo algunas de las situaciones que podemos encontrar en esta modalidad de aprendizaje/enseñanza, y en todos los casos son situaciones que se aprenden: se aprende a escuchar, se aprende a consensuar, se aprende a aceptar, a respetar y a explicar lo que pienso. El trabajo en grupo seguramente traerá muchas situaciones de discusión, intercambios de ideas, intentos por imponerse sobre el otro, Esto nos da mucho material de trabajo a los docentes, si es debidamente abordado, tomado como un campo fértil para sembrar la semilla de “aprender a aprender” en forma colaborativa. El docente debe proporcionar diferentes momentos, dentro de la planificación de su clase, para darles la posibilidad a sus alumnos de que incorporen estas nuevas formas de relacionarse con los demás y con el aprendizaje.

Para comprender de qué se trata el aprendizaje colaborativo es importante tomarse un tiempo para entender el concepto de interdependencia positiva que mencionamos antes. Sin este elemento, no se puede trabajar dentro del clima colaborativo. Como explican los autores sobre el aprendizaje colaborativo:

“El primer y principal elemento del aprendizaje cooperativo es la interdependencia positiva. El docente debe proponer una tarea clara y un objetivo grupal para que los alumnos sepan que habrán de hundirse o salir a flote juntos. Los miembros de un grupo deben tener en claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo benefician a él mismo sino también a los demás miembros. Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio, lo cual es la base del aprendizaje cooperativo. Sin interdependencia positiva, no hay cooperación.”⁴

Un trabajo cooperativo se nutre del sentimiento comunitario, implica en todo momento el “todos o ninguno” y que, sobre todas las cosas, lo que se produce en grupo en forma colaborativa es para beneficio de todos y todas. Muy lejos del famoso “trabaja uno en el grupo y pasa los resultados a los demás”, en la interdependencia positiva cada integrante realiza su esfuerzo para sí mismo y para todos. Esto necesita de un

4 Ibid.

compromiso fuerte con el proyecto y con las demás personas que integran el grupo. La interdependencia se entiende como una necesidad mutua. Una necesidad sobre la presencia de otro, las ideas de otro, las propuestas y experiencias de los otros. Es entender que en este proceso no basta con mis experiencias y mis ideas. Que el producto final va a ser mejor si lo hacemos todos. Los niños y niñas desarrollan un fuerte sentimiento comunitario de reciprocidad, en el que el grupo de pares se visualiza como una unidad.

En las siguientes propuestas se evalúan maneras de organización de clase, consignas de trabajo, modalidades de intercambio, etc.

Para resolver **UN PROBLEMA DE MATEMÁTICA** la organización de los alumnos en grupos suele ser un gran momento de intercambio de estrategias y conocimientos que facilitan el aprendizaje. Según el propósito de la actividad puede ser en parejas, así se logra que cada uno de los niños y niñas pueda encontrar más cómodamente el momento para exponer sus ideas, sin necesidad de solicitar la atención de todo el grupo, dado que a veces puede ser un poco difícil para aquellos más tímidos. Se pueden organizar grupos de tres a cinco integrantes, no es aconsejable que la cantidad de personas que integran el grupo sea mayor a cinco, si lo que buscamos es acceder a un conocimiento nuevo. Si el propósito de la actividad es de práctica, y podemos armar un grupo donde todos sus integrantes ya hayan podido apropiarse del conocimiento, entonces podría ser un buen momento para resolver el problema en un grupo numeroso de niños. Otra modalidad de resolución de problemas en grupo puede ser que los niños y niñas expliquen al docente cómo lo harían ellos, mientras el docente lo va copiando en el pizarrón a la vista de todo el grupo, en este caso se puede dividir el pizarrón en varias partes para que puedan quedar explicitados en el frente varias formas diferentes de resolver el problema.

En todos los casos es imprescindible que haya un momento final de puesta en común donde se discutan los pasos seguidos para resolver el problema, si han sido certeros o no, si han sido suficientes, o si falta algo.

Como todos sabemos **LAS ESCRITURAS DE TEXTOS SE PLANIFICAN**. Hay pasos previos a una escritura que se enseñan a los niños y niñas. Por ejemplo, armar listas de escrituras

previas, escribir borradores, investigar algunas termas pertinentes al texto que se va a escribir, ya sea un texto literario o un texto informativo. Todos estos momentos previos a la escritura pueden pensarse en forma grupal como modo de enriquecer la posterior escritura, como así también se pueden proponer correcciones de borradores en forma grupal, variando la modalidad de los grupos. Se pueden pensar momentos de escritura colaborativa con un dictado al docente. Correcciones colaborativas, donde se copia en el pizarrón un fragmento de algún texto escrito por un alumno y se pide a la clase consejos para mejorar la escritura, la gramática, o un modo de expresar una idea.

UN ACTO ESCOLAR ES UN BUEN MOMENTO PARA EL APRENDIZAJE GRUPAL, dado que el producto que se busca al final del proceso puede ser incluso pensado y propuesto por el grupo de niños y niñas, a diferencia de un producto final en una secuencia en matemática o prácticas del lenguaje o en ciencias, que debe ser enteramente planificada por el o la docente.

La preparación de un acto escolar tiene varias etapas: primero estudiar los motivos que impulsaron la instalación de una efeméride en el calendario de una sociedad, dependiendo el nivel del grado esa investigación puede encontrarse más adentro del campo histórico, o relacionarse únicamente con la importancia que le da la sociedad a recordar esa fecha. Luego se trata de pensar cómo se puede contar lo sucedido al público, pensar si se quiere hacer una exposición sobre lo trabajado o alguna representación artística. Los niños y niñas del grado pueden pensar en tareas repartidas, según lo que cada uno quiera hacer, o se sienta más seguro o le traiga más satisfacción. Para que luego de dedicarse a estas tareas puedan reunir los productos parciales logrados, en un mismo producto pensado y armado para ser mostrado frente al público.

Para terminar con mi exposición en pocas palabras, encuentro varios puntos a favor del aprendizaje en grupo o colaborativo, a saber:

Los grupos heterogéneos enriquecen la experiencia individual de cada integrante.

Los niños y niñas desarrollan habilidades sociales como el trabajo en equipo, capacidades comunicativas y de respeto de las diferencias.

Fomenta un sentimiento comunitario en el que, el otro, es fundamental para lograr algo que nos beneficia a todos.

Es un desafío para los docentes, dado que obliga a repensar nuestras prácticas áulicas.

Fortalece los lazos de interdependencia positiva.

Queda claro que proponer aprendizajes colaborativos es todo ganancia para nuestros alumnos, por tal motivo invito a los y las colegas a animarse a llenar nuestras aulas de propuestas de aprendizaje en grupo.



UN RECORRIDO POSIBLE PARA CAMILA

ARIANA LÓPEZ

LO IMPOSIBLE, SOLO TARDA UN POCO MÁS

El objetivo de este escrito es compartir el trabajo que estamos realizando en el ámbito educativo, en un contexto de alta vulnerabilidad social, desde un equipo de orientación escolar. Donde las instituciones y sus agentes, agotados en su función no logran sostener las infancias violentadas, violentas y frágiles que reciben. A partir de la práctica entre varios, desde nuestro equipo intentamos poder abrir preguntas donde cierran los diagnósticos y tejer de manera colectiva redes que (los/nos) sostengan y hagan posible algún aprendizaje.

Reflexiono a partir de la situación de una niña de 11 años a la que llamaremos Camila. Jorge Larrosa plantea, que la experiencia (y nuestro trabajo en las Escuelas, es una intensa experiencia) es *“eso que me pasa” (...)* *“el lugar de la experiencia es el sujeto, pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase (...)* *se trata por tanto de un sujeto abierto, sensible, expuesto. Si la experiencia es “eso que me pasa”, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que “eso que me pasa”, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro”*⁵. En este sentido, es que quiero contarles lo que “me pasó” con Camila.

En su trayectoria escolar, en diferentes instituciones, los dichos que la acompañaron fueron: *“no se puede con ella, no es para acá”*. Cabe destacar que en la escuela se reedita la historia familiar, en la que los diferentes adultos declaran su impotencia para alojarla. Relataré también una serie de hechos que marcaron la vida de esta niña, como traumas que se suceden uno tras otros, sin tiempos para elaborarlos, para hacer el duelo, para cicatrizar y que la Escuela desde su desconocimiento, replica y reproduce como espejo.

5 Larrosa, Jorge (2003) “Experiencia y Pasión”. En Experiencia de lectura. Estudios sobre literatura y formación. México. FCE.

Desde nuestro rol tan particular, me propongo historizar junto a los diferentes docentes y directivos, reconstruir la trayectoria escolar y problematizarla. El poder entrar y salir de las instituciones como parte del equipo de orientación, me facilita poder cuestionar las intervenciones realizadas e instalar nuevas preguntas, para así construir nuevas posibilidades.

CAMILA Y SU CARTA DE PRESENTACIÓN

Camila hace ruido, mucho ruido. Sale del aula, no responde al llamado de sus docentes, entra donde no tiene que entrar y sale de donde se tiene que quedar. Busca conflictos con otros alumnos y los encuentra, se posiciona como causa de todos los disturbios que suceden en su grado. En una de las tantas peleas que protagoniza diariamente con una compañera, una docente intenta separarlas y debido a esto recibe un golpe en la cara. Este hecho hizo sonar todas las alarmas institucionales “¡Le pegó a una maestra!” y desencadenó una cascada de quejas sobre la alumna con las que me reciben en la Escuela: “¡Nos Contesta! ¡Nos falta el respeto!” ... “ya no podemos hacer nada con esta chica” ... “¿Qué hacemos? ¿qué tiene?” ... “¿No se la puede echar?”, finalmente nos pregunta un directivo, sentenciando toda esperanza. Algunas docentes agotadas y angustiadas, cesan en sus intentos de llamar a quien insiste en hacerse echar.

En esos momentos ya sin ideas ni propuestas, los directivos como única intervención posible, llamaban a la familia y en ese llamado declaran su impotencia “nosotros no podemos, la tiene que venir a buscar”. La madre (único referente familiar) a veces venía, a veces no, dejando a Camila expuesta y desnuda frente a su desamparo.

Al acercarme por primera vez al grado, el docente me informa “no saber si ese día había ido”, son los niños los que me confirman su presencia en la institución. Recorrí aulas y pasillos, consultando con directivos y maestros, también con el personal auxiliar, sin que ninguno sepa su ubicación ni denote preocupación por la niña. De pronto, encontré dos hermosos ojos que me espían desde el comedor, observando que “alguien la buscaba”.

Podría ubicar aquí, el punto inaugural de un trabajo cuya lógica intenta revertir la desidia institucional en la que estaba inmersa esta niña. Entendiendo por *Desidia* la falta de compromiso y asistencia para con alguien que está sufriendo.

Camila se acerca y me pregunta *¿Vos quién sos?* Me presento y le muestro un objeto que había llevado pensando en ella, por un lapso de tiempo permanecemos en la escalera jugando y conversando sobre sus gustos. Luego continúa su deambular por la Escuela, estos recorridos sin puntos de partida ni llegada, este caminar sin rumbo en el que consistía toda su jornada escolar. Claro está, que en el deambular se suscitaban diversas escenas disruptivas, en las que se cruzaba con otros alumnos, se generaban peleas en las que no se mediaban palabras y la acción era directamente sobre el cuerpo del otro. En ocasiones se peleaba con su docente y entraba a las diferentes aulas e intentaba interrumpir las clases.

Luego de varias observaciones, descubrí que algunas conductas de Camila también respondían a una lógica institucional, ella no era la única niña que deambulaba sin adultos que los buscaran o esperaran. Una institución en la que la Ley no operaba como tal, dejando desregulado el goce de los cuerpos. Dando cuenta de las dificultades del hacer por medio de la palabra como instrumento por excelencia de lo humano; como aquello que marca y posibilita el acceso a la cultura. Los adultos intervenían con el propio cuerpo separando peleas y sujetando niños.

ALGUNAS INTERVENCIONES FALLIDAS

Desde el equipo de orientación escolar, una de las primeras propuestas fue transformar la pregunta “¿Qué tiene?” que demanda una etiqueta, un diagnóstico que nombre el malestar, que recete procedimientos y que silencie la angustia. Para empezar a preguntarnos “¿Qué le sucede? ¿Qué le pasó a esta niña?” comenzar a historizar y reconstruir el recorrido que la trajo a este momento. Con este objetivo, leí informes, boletines y su legajo, pero como sucede generalmente la historia singular de un niño no se encuentra allí. Comencé a conversar con los docentes que tuvo años anteriores, los que aún permanecían en la institución. Me comuniqué con otras Escuelas donde había estado, tuve entrevistas con la madre, en las que principalmente me dediqué a escuchar y preguntar, sin contestar ni orientar. Presencé clases y hablé con sus compañeros.

Así pude conocer un poco de su historia, Camila vive con su mamá en la provincia de Buenos Aires, la madre decidió traerla a una Escuela en la Ciudad de Jornada Completa, porque suponía que le ofrecería una mejor propuesta educativa. Allí entendí, que cada llamado de la institución implicaba que la

madre deje de trabajar para tomarse el tren, a veces se podía y a veces no. El padre estaba privado de la libertad hacía tres años, Camila se negaba a verlo. A la niña la cuidaba su tía materna en la casa de su abuelo, pero ambos familiares fallecieron durante la pandemia producto del Covid. La madre, quien hasta ese momento no había asumido el rol de cuidadora, tuvo que comenzar a criar a una niña que había tenido de joven y que consideraba su par. Estos hechos y algunos otros más, se sucedieron unos tras otros, sin tiempos de duelos, sin pausas, abriendo y reabriendo heridas sin tiempo de cicatrización.

Paralelamente, en su recorrido escolar Camila pareciera haber presentado regularmente los mal llamados “problemas de conducta”. Esta forma de transitar su escolaridad, se fue intensificando al pasar de los años, ante la renuncia de diferentes adultos que se declararon impotentes en su capacidad para enseñarle. El año pasado, debido a que no asistió al espacio propuesto para la promoción acompañada, la Escuela decidió su permanencia (poética forma de decir, que Camila repitió quinto grado). Una vez más la niña, paga el precio de la falta de responsabilidad parental, quedando expuesta en su diferencia, ya no solo se sentenciaba su conducta, sino que además se sospechaba de su educabilidad.

Recapitulando, se realizaron una serie de intervenciones fallidas: desde el área de salud, filas eternas para conseguir turnos de salud mental que no se concretaron, desde las escuelas la imposibilidad de incluirla en la escena escolar, desde la familia, la niña ubicada en lugar de paridad con aquellos adultos que se proponen cuidarla, sin poder asumir una asimetría que le permita posicionarse en algún lugar infantil.....Podríamos hipotetizar que Camila en la Escuela está repitiendo este modo vincular no pudiendo establecer un lazo, haciéndose incluir y excluir reiteradamente, de la escena áulica.

Al reconstruir su historia y poder contextualizar “las conductas” de Camila, entiendo que como profesionales de la salud y la educación debemos posicionarnos, teniendo presente el no incluirnos en la serie de los adultos impotenciados en su función. Debemos convertir su “ruido” en un sonido, en un llamado y esto sólo será posible si hay alguien para escucharlo, para alojarlo. Aceptando también lo imposible de ambos quehaceres: educar y curar, apuntando a la invención de lo posible que será dentro de la lógica del no-todo. Es decir, construir un recorrido de aprendizaje para Camila, que ella

tomará por momentos, del cual podrá retirarse, pero que siempre estará esperándola.

ALGÚN RECORRIDO POSIBLE

La falta de interés y de intervención del Estado sobre esta población, pareciera reproducirse dentro de la lógica institucional. Esa desidia, propia de esta época, que se caracteriza por la inexistencia del otro. Pero dentro de este contexto, Camila pudo ser interpelada por la diferencia, por algunas docentes que no operaban desde esas lógicas, que la buscaron y que la esperaron.

La siguiente vez que fui, ella me buscó y me preguntó si había traído aquel objeto para ella, recordando sus detalles y hasta donde se había guardado. Me contó acerca de sus gustos musicales, fue abriendo un espacio diferente, compartiendo algo de lo propio, algo que la restaba del lugar en el que repetía el mismo rol de estar por fuera de lo escolar.

Junto a algunos maestros, nos propusimos bañar de sentido pedagógico su jornada escolar, buscarle un propósito y así inaugurar un punto de partida y de llegada que convierta ese deambular en un recorrido. Conversando con la docente Maped y algunos docentes curriculares, donde primaban los discursos sobre lo que **No** podía Camila, sostuvimos la pregunta por lo que **Sí** le gustaba y sabía. La pregunta por sus gustos, por su deseo, se dirigía a apostar a lo que hay de Sujeto en el alumno, ya que recordé que *“una vez que esos niños se han producido como sujetos, y solamente entonces, los educadores pueden operar en tanto que tales, es decir, hacer intervenir la educación (...) Pueden entonces prestarse a sostener en esos niños el surgimiento del gusto por aprender”*.⁶

Descubrimos que paradójicamente, disfrutaba de estar con los más chicos, de cuidarlos, de enseñarles. A partir de esto, les propuse construir con el equipo directivo un programa de “alumnos tutores”. Camila junto a otros “deambuladores”, se constituían como guías de algunos alumnos menores, a quienes tenían que enseñar ciertos contenidos. Camila tenía una gran habilidad para el dibujo, según su docente de plástica y fue junto a ella que dieron un taller de arte para primer ciclo en el

6 Antenne 110, La función de los educadores en la Antenne. En Cuadernos de Psicoanálisis número 28. Revista del Instituto del Campo Freudiano en España.

horario de post comedor (tiempos vacíos donde se suscitaban la mayoría de los conflictos).

En este mismo sentido, Hebe Tizio nos explica que "El deseo de transmitir del educador, el deseo de educar, podría decirse que es lo opuesto a la homogeneización, que es la atención a la particularidad de cada sujeto, a los avatares de su hacer con la oferta educativa: cómo lo toma, la recrea, la transforma, la rechaza. Ello permite albergar modalidades singulares no haciéndoles obstáculo y es allí donde el educador se puede ubicar como causa del trabajo del sujeto para que éste dé su consentimiento, sin el cual no es posible que se produzca una transmisión." ⁷ Esta autora explica que primero es necesario escuchar, observar y conocer la singularidad de cada niño, ya que son ellos quienes poseen el saber sobre sí mismos. Luego de esto se podrá realizar un trabajo artesanal para que nos den su consentimiento, para que algún aprendizaje sea posible.

En la apuesta de diversos dispositivos que la alojaran, Camila pudo permanecer un tiempo en 5to grado, con otra docente que apostaba a las posibilidades escolares de la niña y hablaba de ella con ternura. En su clase ella tenía una carpeta y pudo realizar alguna que otra actividad.

En este contexto, se intentaron diversas estrategias que no pudieron sostenerse por las características de esta institución mencionadas anteriormente. Sin embargo, aprendimos que el vínculo con Camila no se construiría por la vía de la coerción, sino que se armaría mediante lazos cohesivos, lazos que eviten la dispersión propia de estos chicos sin infancia, lazos que permanecerán solo por momentos.

Estas propuestas eran realizadas ante otros adultos, una docente que la iba a buscar cuando se retiraba del aula, que ofrecía sus horas de apoyo preocupada por recuperar los contenidos pedagógicos que esperaba de Camila. Un Director que ante sus inasistencias o atrasos llamaba e interpelaba a los adultos responsables, que la esperaba en su lugar de alumna.

¿QUÉ DE LO POSIBLE DENTRO DE LO IMPOSIBLE?

⁷ Tizio, H. (2003) "El dilema de las Instituciones: segregación o invención". VII Stage de Formación Permanente. Los vínculos con la cultura.

Actualmente continuamos apostando a lo posible, sosteniéndonos en el ejercicio de una ética que nos implica en las consecuencias de nuestros actos, trabajando en red con los demás profesionales intervinientes, reconociendo que es factible que las intervenciones se caigan y haya que reinventar otra y otra vez formas de enmarcar y construir un lugar diferente, desde el cuidado y el amor. Poniendo al trabajo en práctica, tolerando y transformando las frustraciones en nuevas acciones con sentido. Encontrando en la “falta de salida” de una situación, la fuerza viva de nuestra intervención.

Relanzando el deseo de que algo se abra, un posible intersticio que vislumbre otra perspectiva, que la despegue de lo mortífero, de lo familiar, trabajando con ella desde ese lugar en el que se hace rechazar, apelando a su responsabilidad y al deseo a habitar y aceptar otro espacio y lugar en la construcción de un futuro más promisorio para sí misma. Como nos explica Graciela Frigerio *“Para los que trabajan en los bordes, nuestro trabajo no es otra cosa que sostener frente a otro, a cada otro, un posicionamiento contra lo inexorable. Significa la urgencia de un invento, salir a forzar una capacidad que se ignora a reconocerse”*.⁸

BIBLIOGRAFÍA:

- Antenne 110, La función de los educadores en la Antenne. En Cuadernos de Psicoanálisis número 28. Revista del Instituto del Campo Freudiano en España
- Derrida, J (1997) El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales. Barcelona, Proyecto A ediciones.
- Frigerio, G. (2004) La (no) inexorable desigualdad. Revista Ciudadanos.
- Larrosa, Jorge (2003) “Experiencia y Pasión”. En Experiencia de Lectura. Estudios sobre literatura y formación. México. FCE.
- Lewcowicks “Frágil el niño, frágil el adulto”. Conferencia en el Htal. Posadas. En Pedagogía del aburrido.
- Tizio, H. (2003) “El dilema de las Instituciones: segregación o invención”. VII Stage de Formación Permanente. Los vínculos con la cultura.



⁸ Frigerio, G. (2004) La (no) inexorable desigualdad. Revista Ciudadanos.

LA MÚSICA COMO LENGUAJE EXPRESIVO EN LA ESCUELA

RAQUEL PEVERELLI SCHOENFELT

A partir de la frase *“La escuela es un lugar de comunidad, no solo de educación individual”* (Skliar C., 2020) quiero compartir en este espacio algunas propuestas pedagógicas que fueron concebidas para atender ese lugar de comunidad que representa la escuela, teniendo en cuenta también la diversidad.

En el presente texto, presentaré algunas posibles aplicaciones del Lenguaje Expresivo de la música en la Escuela. Lenguaje Expresivo (LE) es aquel que, por sus características, facilitan la expresión o transmisión de ciertos mensajes o ciertas partes de los mensajes de manera más adecuada y se utilizan por ejemplo en terapias con fines terapéuticos. (Broqua G., 2022) Se denomina Lenguaje expresivo y no artístico, porque no se utiliza dicho lenguaje (el musical en este caso) con fines artísticos, es decir, no se trata aquí de enseñar el lenguaje musical para realizar un concierto, por ejemplo, sino que se emplea la música aprovechando sus características de lenguaje expresivo y analógico, como herramienta facilitadora de aprendizajes, como una estrategia, como un puente de llegada.

Es importante aclarar asimismo que no hago alusión aquí tampoco al empleo de la música como Musicoterapia (la cual es la profesión ejercida por musicoterapeutas graduados), sino a la utilización de la música como Lenguaje Expresivo en nuestras clases como una estrategia de apoyo para la comunicación y el aprendizaje.

Para atender a la individualidad de cada alumno, es importante tener presente el **Diseño Universal de Aprendizaje, DUA**, el cual propone que en cualquier grupo humano la diversidad es la norma y no la excepción. El Diseño Universal del Aprendizaje busca aumentar las oportunidades de aprendizaje, por medio del diseño e implementación de actividades (Desarrollo de clases) capaces de atender los tres estilos de aprendizaje: kinestésico, visual y auditivo.

Valerse de la música como recurso educativo no consiste en “colocar música de fondo” sino a incorporar juegos con música y

movimientos rítmicos, enseñar canciones con contenidos que promuevan la socialización y la cooperación, así como letras que contengan aprendizaje de números, letras, figuras u otros contenidos de interés según las características de los alumnos (Casas, 2001).

La música es un Lenguaje Expresivo que podemos utilizar con diferentes objetivos pedagógicos en nuestras clases porque:

(...) escuchar y hacer música involucra prácticamente toda función cognitiva humana. (Pffeifer y Sabe 2015, en Pffeifer y Zamani, 2017).

Comenzaré con una propuesta para trabajar la expresión oral con niños y adolescentes, utilizando la voz de diferentes formas con intención comunicativa. Para tal fin, emplearemos la sonorización de textos y el juego con grafonías (Figura 1).

Sonorizar un texto consiste en leerlo, decirlo o recitarlo de forma expresiva, y, además, realizar una serie de efectos sonoros y corporales tendentes a subrayar y enfatizar el significado del mismo. Todos estos efectos se realizan, en un primer momento, sólo con la voz o con la ayuda de otras fuentes de sonido. Es un medio de ejercitar la capacidad imaginativa. (Motos Teruel T., 2013-2014)

Otra actividad/juego que podemos plantear es el decir textos cuya duración de las palabras dependa de su significado. Si el significado implica un tiempo largo, la duración de la palabra o de la expresión se prolongará; si, por el contrario, significa tiempo breve, su duración se acortará. Por ejemplo: 'iba rápido como el viento', 'la tortuga tarda mucho en ir de un sitio a otro', jugar con las variables del factor tiempo: rápido-lento y acelerado-retardado. (Motos Teruel T., 2013-2014)

También podemos emplear grafonías (Figura 1), las cuales son símbolos gráficos que sirven de estímulo desencadenante para la expresión oral. Con ellas tratamos de estimular la creatividad sonora. Se pueden utilizar con alumnos de forma individual, en parejas o pequeños grupos. El juego consiste en solicitarles que elijan una grafonía (Figura 1) u otra inventada por ellos y que las traduzcan a sonidos. Si se realiza en parejas o en pequeños grupos, se turnan. (Motos Teruel T., 2013-2014)

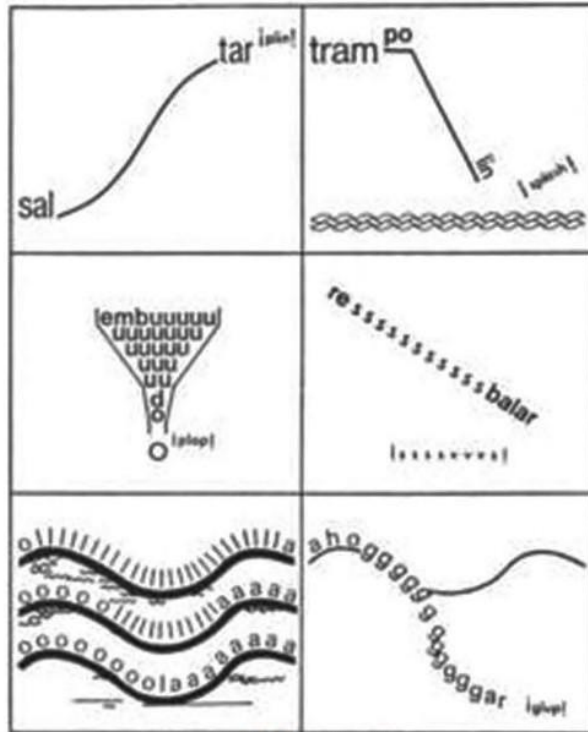


FIGURA 1 GRAFOFONIA

Como dice la psicopedagoga Müller M. (s/f), podemos favorecer las posibilidades creativas del lenguaje verbal en cuanto a la capacidad inventiva e imaginativa volcadas, incorporando lenguajes expresivos, en este caso, la música, para enriquecer los mensajes y volver interesante y divertido el aprendizaje.

Algunas personas que padecen demencias quizá ya no logran reconocer a sus seres queridos, pero recuerdan letras enteras del repertorio de canciones que formaban parte de su historia musical y pueden, incluso, relatar la situación vivida en la cual escuchaban esa misma canción. La memoria musical se relaciona con todos los demás tipos de memoria, pero se almacena en áreas cerebrales diferentes. La memoria musical es una de las últimas en extinguirse. (Pffeifer L. y Zamani L., 2017)

Para trabajar dificultades en la memoria de un alumno, podemos utilizar el canto de canciones compuestas de frases simples y personalizadas para que re-aprenda información importante, como los nombres de las personas con las que vive, sus rutinas cotidianas, sus datos personales, etcétera.

Para casos de alumnos con dificultades de aprendizaje podemos proponer jugar a crear, inventar, con frases melódicas reglas mnemotécnicas para aprender nueva información. Se pueden crear frases con rimas para facilitar la memorización.

Algunos juegos como los trabalenguas y las jitanjáforas (Figura 1.2) se pueden utilizar con un metrónomo o realizando un ritmo métrico con algún instrumento de percusión, para trabajar con los alumnos la capacidad de dicción y emisión vocal.



FIGURA 1.2

También se pueden realizar propuestas lúdicas basadas en fragmentos de canciones, que pueden ser propicias para corregir y mejorar la capacidad de respiración y el fraseo en ellas. Cantar realizando respiración diafragmática, inspirando y dosificando el aire de acuerdo con las unidades de fraseo.

Cuando un alumno reproduce cantando una melodía escuchada, pone en juego la conciencia corporal vocal, la movilidad expresivo-vocal y la retroalimentación entre el sonido que se acaba de emitir y el aparato vocal que lo ajusta al instante. Es una habilidad de ejecución y de imitación. (Malbrán S, 1991. en Diseño curricular Primaria Segundo Ciclo, 92)

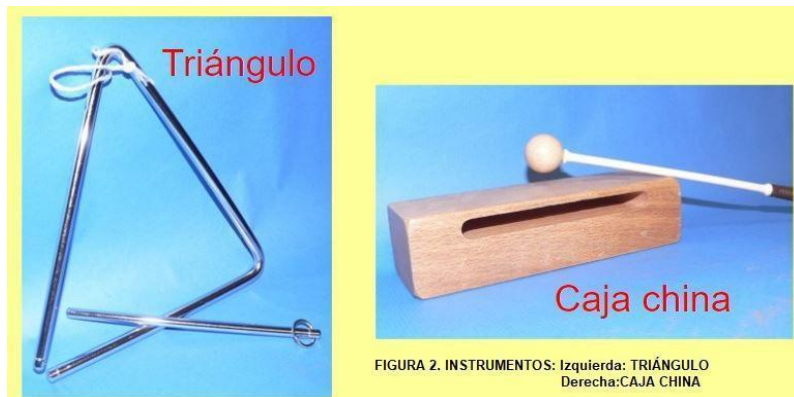


FIGURA 2

Otra propuesta para aprender a separar en sílabas es realizar un juego de aplaudir o tocar una caja china o triángulo (Figura 2) por cada sílaba. De acuerdo a las posibilidades del alumno/s, se pueden seleccionar fuentes sonoras de acuerdo al

nivel de dificultad para la ejecución. Se recomienda comenzar con instrumentos que producen sonido por sacudimiento y los que requieren sacudir o frotar apoyados sobre superficies aislantes.

También es muy potente utilizar la música, la sonorización, en narraciones orales de cuentos literarios o de cuentos inventados para promover la imaginación y favorecer el desarrollo de los quehaceres del lector, del hablante y del oyente. Se puede sonorizar tanto con instrumentos convencionales como no convencionales. De igual modo se pueden utilizar grabaciones de sonidos.

Respecto a la utilización de instrumentos no convencionales, los alumnos pueden explorar las posibilidades sonoras que ofrecen materiales cotidianos como: una hoja de papel al estirarla, sacudirla, golpearla con la palma de la mano. O las variantes sonoras que se pueden lograr con una placa radiográfica, unas banditas elásticas colocadas alrededor de una caja de cartón, etcétera. El objetivo es brindar a los alumnos diferentes formas de expresión creativa a través de los sonidos.

Para comunicarnos y realizar las explicaciones de las actividades con alumnos que no poseen lenguaje verbal y tienen poco lenguaje expresivo podemos utilizar pictogramas personalizados para cada alumno. En la página ARASAAC del Centro Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (Figura 3) podemos descargar gratuitamente diferentes pictogramas y personalizarlos.



FIGURA 3

La música es un lenguaje expresivo muy versátil y posee mucho potencial pedagógico si se lo utiliza respetando las

necesidades y particularidades de cada alumno y/o grupo de alumnos, teniendo siempre presente que el objetivo es pedagógico y no con fines artísticos o de exposición fuera del aula.

“La música es un lenguaje expresivo que nos atraviesa, modifica los impulsos de los patrones de descarga eléctrica neuronal y esto permite regular el estado endócrino y fisiológico que trae beneficios al cuerpo” (respiración, ritmo cardíaco, etc). (Pfeiffer y Zamani, 2017).

Además, cabe destacar que es fundamental trabajar interdisciplinariamente con las maestras y con las profesionales que atienden a nuestros alumnos. En el caso que utilicemos como lenguaje expresivo la música es menester abordar el trabajo de forma conjunta con la/el profesional musicoterapeuta y con la profesora o el profesor de música.

Para adecuar los accesos al trabajo con música es indispensable el trabajo del musicoterapeuta en conjunto con los demás profesionales intervinientes (Borges Santos, 2009, en Broqua G., 2020).

Para concluir, quisiera decir que estoy de acuerdo con el Dr. Skliar respecto de que la escuela siempre fue un lugar de comunidad. Con el sustantivo comunidad, se incluye no sólo a quienes habitan y transitan físicamente el edificio, sino también a los actores sociales que forman parte de las redes que se tejen desde la escuela con las familias, con otras instituciones barriales, con el trabajo interdisciplinario que caracteriza el rol docente, que se nutre de variadas disciplinas para dar respuestas y soluciones a las necesidades educativas de todo el alumnado, inclusive y más aún en situaciones de adversidad como fue durante la reciente pandemia.

BIBLIOGRAFÍA:

- Broqua, G. (2020). Accesibilidad en musicoterapia. La especificidad terminológica en la interdisciplina. ECOS - Revista Científica de Musicoterapia y Disciplinas Afines, 5(1), 1-16. Buenos Aires.
- Broqua G, 2022. Uso de Lenguajes Expresivos en terapias: dentro y fuera del consultorio. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Licenciatura en Musicoterapia.
- CEIP Francisco Valdés. Presentación: Instrumentos populares de extremadura. Imagen instrumentos de percusión.

- Diseño curricular Primer ciclo de Primaria, 2004. Artes: Música. Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Diseño curricular Segundo ciclo de Primaria, 2004. Artes: Música. Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Escuela de Educación artística N° 266 "Alfonso Broqua", 2011. Jitanjáforas para leer con los niños. Canelones, Uruguay.
- García Fernández, J.F., Grafofonías, Facultad de Educación. Imagen Grafofonías 7. Medina Sanchez, P. 2019. Los beneficios de la música en la Educación Especial. Campus Educación. Revista digital docente. Albacete, España.
- Motos Teruel, T. 2013-2014. Psicopedagogía de la dramatización. Universidad de Valencia, España.
- Müller, M. R. (s/f). La creación de relatos en el aula y en el tratamiento de problemas de aprendizaje. Presentación de una mariposa que deseaba proseguir su vuelo. En Lectura y vida, Revista Latinoamericana de Lectura, 5 (3). Buenos Aires.
- Pfeiffer, C. y Zamani, C., 2017. Explorando el cerebro musical: Musicoterapia, música y neurociencias. Buenos Aires: Kier.



LA REFLEXIÓN DEL USO DE LA LENGUA CON GIRO HACIA EL APRENDIZAJE

MARÍA VERÓNICA SUARES

En primaria, los/as estudiantes se encuentran con dos representaciones del contenido que se enseña: la escritura y la oralidad; y a partir de éstas, construyen sus significados. Allí se visualiza la necesidad de abordarlas de forma complementaria y acompañarlas de interpretaciones que posibiliten la reflexión sobre el uso de la lengua. Escribir no debe ser una tarea mecánica de codificación porque no es suficiente conocer los signos y saber construir con ellos combinaciones. En otras palabras, la escritura debe entenderse desde el inicio como un recurso de comunicación que permite representar el lenguaje oral para transmitir mensajes. Como lo expresa Soares (2020) el *“leer y escribir significan la aprehensión y comprensión de significados expresados en la lengua escrita (leer) o expresión de significados por medio de la lengua escrita (escribir); en esta perspectiva, la alfabetización sería un proceso de comprensión/ expresión de significados, un proceso de representación que supone sustituciones graduales (Leer un objeto, un gesto, una figura o diseño, una palabra) en el que el objetivo primordial es la aprehensión y la comprensión del mundo, desde lo que está más próximo a un niño a lo que le está más distante, con el fin de la comunicación, de la adquisición de conocimiento [...] del intercambio.”* (Kramer, 1982, p. 62 citado en Soares, 2020 pág. 160)

Es en la escuela en donde la práctica se llevan a cabo las múltiples relaciones y experiencias que no están previstas desde el currículum oficial y son ellas las que pueden otorgar una línea de acción que ayude al éxito de los alumnos. Además, hay que tener en cuenta que el alumno tiene experiencias literarias desde antes de ingresar a la escolaridad formal. Las canciones de cuna, los juegos de adivinanzas, las películas, conforman un bagaje cultural en el cual el/la alumno/a pone en juego dichos conocimientos.

“La cultura escrita alberga todos los conocimientos que el hombre ha generado a lo largo de la historia, ya sean míticos, religiosos, científicos, artísticos, pedagógicos, escolares,

mediáticos. La cultura escolar, al decir de Rockwell participa de la cultura escrita, la trae a las aulas en la diversidad de prácticas de lectura, de escritura o en las enseñanzas de distintos objetos de estudio que se llevan a cabo en las instituciones. Esta posición frente al conocimiento que se imparte en las escuelas, y sus vínculos o tensiones con los de circulación social y cultural más amplia, ha sido desarrollada desde hace varios años por la etnografía de la educación” (Cuesta, año 2006, cap 3, pág. 64).

Estos estudios etnográficos, parten de la interacción social (entre el texto, el docente y los/las alumnos/as) que se da en el aula, y nos plantea que no existe un solo modo de leer, sino, diversidad de modos. Parafraseando a Mariano Dubin, estas diversidades de modos de leer responden a distintos grupos sociales, culturales, étnicos. “Asumir una posición etnográfica (...) supone involucrarse, en lo posible, en la vida cotidiana de los participantes” (Dubin,2011. p.21). Por lo expuesto, retomar y repensar, estos conceptos, implican revisar nuestras prácticas. Siguiendo a Carolina Cuesta (2013) “Es necesario un posicionamiento sobre la literatura que dé cabida a las lecturas que traen diferentes posiciones sociales e históricas, así como otros regímenes de saberes” (Cuesta, 2013, p.104) El docente debe tener en cuenta que existen otros “posibles modos de realizar las prácticas de lectura y escritura fuera de la escuela nos permite acercarnos a la diversidad de apropiaciones, que los individuos realizan de formas muy complejas y a repensar la manera de reconducirlas dentro del ámbito escolar, para validarlas y promover que surjan de ellas nuevos saberes” (López Corral, 2016 p. 103)

La gramática permite mejorar entonces el uso de la lengua en los aspectos de la ortografía y la fonética. Además, ayuda a comprender mejor la estructura de las palabras desde la morfología y te permite organizar y combinar correctamente las palabras en la oración en cuanto a la sintaxis. Cómo define Cuesta citando a Marín (2007) “*la gramática es el conjunto de las regulaciones [...] de una lengua, y también la descripción de su funcionamiento, es decir, una construcción teórica diseñada para describir y explicar el funcionamiento del sistema lingüístico*” que “*ofrece toda una serie de recursos tales como el léxico y el modo de relacionar unas palabras con otras*”. (Marin 2007 p 63-64 en Cuesta 2019 p. 218)

De acuerdo al diseño curricular “*El primer ciclo tiene la ineludible responsabilidad de sentar las bases para la formación*

de lectores competentes, autónomos y críticos, así como de "escritores" en el sentido general de "personas que escriben, capaces de utilizar eficazmente la escritura como medio para comunicar sus ideas, para organizar y profundizar sus conocimientos" (Diseño Curricular año 2012 p. 359)

Así cuando los textos tienen sus propias características que no es lo mismo leer un cuento que leer un texto informativo o un género determinado, estos van variando su dificultad en la comprensión lectora, los/alumnos/as por ende no conocen el significado de las palabras porque no están con ellas familiarizadas. Los docentes tenemos que saber trabajar con todos los tipos de textos empezando con el primer ciclo para que haya una comprensión de un texto escrito del cual se reconozcan las palabras que se están leyendo a identificar palabras, sílabas y letras. Además de aumentar el vocabulario. La identificación de elementos visuales y la relación escrita ayudará al alumno/a a mejorar su capacidad de comprensión desde el primer momento. Como lo expresa el Libro del docente de fluidez lectora (2023) *"La comprensión involucra tanto a la memoria de largo plazo como a la memoria operativa. La memoria de largo plazo es el almacén de todos nuestros conocimientos, mientras que la memoria operativa es la capacidad que nos permite procesar esas representaciones, mantener la información activada para poder relacionarla e integrar la información proveniente de nuestra memoria a largo plazo con la información del texto."* (Fluidez lectora 2023 pág. 6)

Necesitamos formar lectores para interpretar la información y valorar debidamente lo que se lee, categorizar los datos y reconocer las intenciones de quien escribe. Hace falta entrenar a nuestros/as alumnos/as en las prácticas de lectura y para las prácticas de lectura. El leer se convierta en una rutina apasionante donde el maestro y el/la alumno/a participen de forma activa, involucrarse en el contenido podría decirse entonces, que la lectura es más que un requisito para obtener un conocimiento, debe sentirse como una necesidad, bien sea para la satisfacción, aprehensión o recreación.

En cuanto a la lengua escrita como sistema de representación, se trabaja el léxico semántico: en nombrar, describir y analizar conceptos. En el morfosintáctico aparecen juegos que aprendizaje del código en la enseñanza, explícita del código como enseñar el sistema de reglas de correspondencia

grafema- fonema, leer, escribir y leer frases.” (Linuesa año 2009-2010 p. 48)

Como lo expresa Bravo (2000) hay *“una serie de palabras que colaboran con la tarea de determinar, de especificar, de explicar, de definir algo, es decir, de hacer que nuestro interlocutor focalice con nosotros aquello de lo que queremos hablar. Esas palabras se organizan en clases, agrupación que responde a cuestiones morfológicas, semánticas y sintácticas [...] a la de los pronombres [...] y a la de los sustantivos”*. (Bravo 2000 pág. 22)

La alfabetización opera en la práctica como un proceso de inclusión social, donde los alumnos tienen la oportunidad de acceder a conocimientos acerca de la escritura, apropiarse de este sistema y de conocer las particularidades de la lengua escrita. Las prácticas cotidianas de lectura y escritura que tienen lugar fuera de la escuela, como las listas de compras, mensajes entre familiares, anotaciones en la agenda, muchas de ellas se hallan probablemente instaladas en los hogares de procedencia de los/as alumnos/as, lo que se busca es trasladar al aula las prácticas reales que se vivencia en el día a día fuera de la escuela, con la finalidad de que nuestros estudiantes puedan acceder a la cultura letrada, responder a los desafíos de la sociedad, ejercer su ciudadanía y asumir una identidad de manera crítica y reflexiva.

La lengua escrita es un sistema cuya finalidad es posibilitar la comunicación en una dimensión temporal y situación distinta de la oral, de ahí provienen sus funciones que varían social, cultural e históricamente.

El alumno es sujeto activo y aprende a leer y a escribir a medida que se transforma en activo explorador por este motivo se comienza con el nombre propio que es el primer texto significativo con el que se enfrentan los/as alumnos/as en primer grado. Abordarlo, es primordial para el aprendizaje de la lectoescritura, ya que, a través de él, el niño queda inmerso en un mundo de letras y sonidos que provienen de una palabra que no le es ajena. Es un buen modelo de escritura porque representa un atributo que sólo puede representarse gráficamente a través de la escritura, siendo una parte muy importante de su identidad, lo que produce gran motivación para aprender.

Es importante tener presente las condiciones del aula en el momento en que los/as alumnos/as llevan adelante las situaciones de escritura por sí mismos e interpretación. Es necesario que exista un ambiente alfabetizador con activa intervención del docente para dar lugar a que ellos/ellas tomen contacto con objetos y problemas de la escritura. Todo esto es posible cuando las paredes del aula están pobladas de textos que permiten obtener información y cuenta con materiales producidos por los niños/niñas y por el/la docente. Este espacio puede transformarse en un ambiente alfabetizador solo cuando los/las docentes habiliten el contacto de los/las alumnos/as con estos materiales, volviendo a ellos en la búsqueda de soluciones y para problematizar situaciones. Como lo menciona Cuter y Kuperman (2011) las conceptualizan como *“todas aquellas escrituras convencionales que les permiten a los niños tomar en cuenta partes de esas escrituras para producir otras”* (Cuter y Kuperman 2011 p.39).

Es importante jugar con actividades en donde se aprende a reemplazar palabras, con sustantivos propios, lo que permite establecer una primera clasificación del nominal. Los que denominan objetos concretos y los que denominan personas, respetando la normativa de escritura de los mismos.

En las rimas en canciones infantiles conocidas por los/as alumnos/as son utilizadas con la intención de enseñarles de una forma dinámica y creativa distintos temas, les ofrecen a los/as estudiante distintas sensaciones frente a las palabras, aparece el ritmo, la sonoridad, musicalidad, de una forma muy lúdica ya que una de las canciones se utiliza para sortear quién juega primero, acceden al léxico escrito y lo incorporan tanto auditiva como visualmente, sin apenas ser conscientes de ello, lo que les anima a leer palabras significativas, introduciéndose de forma natural a la lectura. Los pronombres personales son una parte importante de la oración ya que hacen referencia a los sujetos sin necesidad de nombrarlos y aprender a identificarlos no solo les ayudará a escribir sin tantas repeticiones sino también a comprender mejor los textos que los utilicen.

Es importante que los contenidos de gramática sean discursivos y el método descendente de enseñanza sea abordado, esto favorece la integración de la gramática y del discurso en el desarrollo de las propuestas áulicas, y nos permite partir del análisis de la intención comunicativa y su contenido textual para ir hacia las formas lingüísticas que

vehiculan estos sentidos y volver, desde su análisis, al sentido del texto y al para qué de su producción. Como lo expresan Funes y Poggio un método de enseñanza que va del discurso a la forma, *“el método descendente [...] es la dimensión pragmática la que va a motivar la aparición de las formas de la lengua que el hablante considere más efectivas y eficientes para transmitir con éxito su mensaje.”* (Funes y Poggio 2019: 79)

Jugar con el cancionero hace que el texto de la canción nos indique qué aspectos de la gramática conviene abordar para la enseñanza de la lengua y para lograr la comprensión textual, no solo de los quehaceres del lector sino también los quehaceres del escritor. Como lo manifiestan Funes y Poggio los *“géneros discursivos, entendidos como interacciones concretas en condiciones materiales específicas; para ir luego hacia los enunciados determinados por esa interacción y, finalmente, a las formas lingüísticas.”* (Funes y Poggio 20)

Torres (2015) expresa que el propósito didáctico de la elaboración de listas en los primeros grados contribuye a la adquisición del sistema de escritura. Los niños se dedican únicamente a cómo escribir, resolviendo *“la escritura de palabras en un contexto que conocen bien, saben qué poner y se concentran en cómo hacerlo, respecto de cuántas, cuáles y en qué orden van las letras”* (Torres 2015 p. 67).

Por eso es importante que se enseñe gramática, a raíz del nuevo cambio del diseño curricular, esta pasa a ser trabajada como herramienta ligada a las revisiones de la producción textual y a partir de lo que emerge en la interacción en el aula. Se suprime la posibilidad de que la gramática pueda constituir un conocimiento en sí mismo.

CONCLUSIÓN: la escuela debe enseñarle a utilizar ese conocimiento de manera consciente, ampliar sustantivamente su léxico, ayudarlo a explorar y a conocer explícitamente su capacidad lingüística y desarrollar las posibilidades expresivas y comprensivas, tanto en la modalidad escrita como en la oral. El conocimiento previo de los alumnos, sus intereses y los contenidos que se suelen enseñar en la escuela deben retornar a la lectura y a la escritura en un sentido comunicativo que les es propio en el mundo cultural, en el cual son comunes, y eso hace que las actividades tengan un elevado nivel para todos los/las estudiantes. A partir de estas prácticas de escritura los/as alumnos/as asimilaron valiosas informaciones sobre el lenguaje

escrito y la necesidad de adquirir saberes imprescindibles para el dominio de este código, descubriendo sus posibilidades para comunicarse por escrito:

Como lo expresan Lardone y Andruetto (2003) *“escribir en la escuela como un camino de búsqueda hacia nuevos umbrales de percepción y de comunicación. Exploración de cada uno en sí mismo, para abrir un mundo que es susceptible de ser leído, narrado, compartido y modificado. Ruptura de la homogeneidad para provocar diferentes vínculos con la palabra.”* (Lardone, Andruetto 2003 Pág 28)

La reflexión lingüística que se fue desarrollando va a permitir que los alumnos del nivel primario logren una autonomía para controlar la lengua, corregir producciones lingüísticas, propias y ajenas. Cómo define Gagliardi citando a Cuesta la gramática escolar *“se localiza tanto en programas, proyectos, propuestas, materiales, consignas como en las reutilizaciones y reelaboraciones de aquellos que los docentes consideren apropiados para su trabajo. También en las maneras en que los docentes interpretan el trabajo de los alumnos, a saber, sus modos de decir, de mostrar y validar los saberes sobre la lengua y la literatura en los que son enseñados y los que ya poseen, han hecho para sí, en las instituciones y por fuera de ellas”* (Cuesta, 2012, p. 56).

Ya no se trata de una teoría aplicada en un método, sino de una metodología articulada en la construcción de un marco teórico que, a la vez, se señalan mutua y constantemente sus alcances y límites” (Cuesta, 2012, p. 72 en Gagliardi 2020: 326).

BIBLIOGRAFÍA:

- Bravo, M.J. (2000). *“Gramática en juego”*. Buenos Aires: Eudeba. “Capítulo 1”
- Cuesta, C. (2019). “Capítulo 5. *Tensiones entre saberes docentes y saberes pedagógicos/didácticos en la enseñanza de la lengua y la literatura”*. Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza. Buenos Aires, Miño y Dávila y UNSAM Edita, pp. 203-223.
- Cuesta, Carolina. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Libros Del Zorzal,
- Cuesta, Carolina. (2013). *La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad*. Universidad Nacional de la Plata. La Plata. Argentina.

- Cuter E.; Kuperman C. (2011). Lengua material para docentes primer ciclo nivel primario. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Diseño Curricular para la escuela primaria primer ciclo año 2012 Ministerio de Educación. pág 39
- Dubin, M. (2011). Educación y narrativas en las periferias urbanas: persistencias y variaciones en las culturas migrantes. La Plata, Memoria Académica Fahce-UN La Plata.
- Fluidez y comprensión lectora* (2023) Escuela de Maestros Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires p.6
- Funes, M.S. y A. Poggio (2019) "De la enseñanza de la lengua en los tiempos de la literatura. Una propuesta pedagógica desde una Gramática discursiva". El Toldo de Astier, 10 (19): 73-86.
- Gagliardi, L. (2020). "*Gramática en el aula: discusiones y propuestas metodológicas*". Gagliardi, L., Álvarez Garriga, D. y Zanfardini, L. (Coords.). (2020). Punto de encuentro: Estudios sobre el lenguaje. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Discutir el lenguaje; 4), pp. 317-358.
- Lardone, L. y Andruetto, M. T. (2003). "La construcción del taller de escritura. En la escuela, la biblioteca, el club..." Rosario, Homo Sapiens. p.28
- López Corral, M. (2016). "Prácticas de lectura y escritura en los RPG (Rol Playing Game) y las Creepypastas". Sawaya, S. y Cuesta, C. [comp.]. Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente. La Plata, EDULP, pp. 92-104.
- María Clemente Linuesa "Enseñanza inicial de la lengua escrita una perspectiva integradora." La formación en alfabetización inicial 2009-2010 Ministerio de Educación.
- Soares, M. (2020). "*Alfabetización y letramento*". El Toldo de Astier: propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura, 20-21. La Plata. Traducción de Carolina Cuesta. pp. 157-170
- Torres, M. (2015). Lecturas y escrituras cotidianas. Módulo N° 2. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. pág 67



EL AULA: UN ESPACIO DE ENCUENTRO CON OTROS PARA POTENCIALIZAR EL ACTO EDUCATIVO

GABRIELA CABEZA RODRIGUEZ

Para que el aprendizaje suceda, es necesario ese encuentro mágico que se produce en el aula, espacio en donde nos encontramos con “otros” y comenzamos a construir un “nosotros”. El primer eslabón del sistema educativo, el Nivel Inicial, nos invita a propiciar formas de salir del espacio íntimo y muy determinado del hogar para atrevernos a protagonizar otras historias, otras sensibilidades, otras aventuras junto a otros. Y continuamos transitando el resto de los niveles educativos, necesitando de ese encuentro con otros para que el verdadero aprendizaje tenga lugar. Ya Lev Vigotsky, gran teórico de la educación del siglo pasado, buscaba poner las bases de cómo el aprendizaje se construía paulatinamente con ayuda del contexto social del niño. Sostenía que los niños desarrollaban su aprendizaje mediante la interacción social, y afirmaba que aquellas actividades que se realizaban de forma compartida con otros, les permitían interiorizar las estructuras de pensamiento y comportamentales de la sociedad que los rodeaba, adueñándose de ellas.

Y la escuela es ese lugar para estar con otros y para que el aprendizaje suceda. La pandemia y el confinamiento transitado en el año 2020 nos ha llevado a vivir un momento histórico en el que, más allá de los intentos de que la escuela siguiera presente, ese lugar de encuentro con otros paulatinamente comenzó a debilitarse. La pandemia del COVID-19 ha introducido al mundo en una pausa y la educación no ha quedado fuera de ella. Las escuelas estaban vacías. Los alumnos y maestros en casa. La pandemia nos ha llevado a una especie de experimento educativo que nos hacía explorar nuevos modos de enseñar y vincularnos en un mundo “hiperconectado” en el que no podíamos ir a la escuela en busca de ese encuentro con “otros”. Y de repente, aquellos docentes que se mostraban reticentes a introducir y usar como recurso las nuevas tecnologías, comenzaron a animarse a utilizarlas para poder

mantener una continuidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos y, principalmente, para poder sostener un vínculo con ellos, aunque sea a través de una manera virtual. Pero acaso... ¿ese “encuentro” permitía un verdadero aprendizaje?

Como educadora, aquellos tiempos de aislamiento social me llevaron a reflexionar principalmente acerca de nuestras prácticas docentes en lo que respecta a las relaciones escolares, a la comunicación, a los ambientes en relación a lo vincular, a los afectos, a las emociones que fomentamos en nuestras aulas... Todo aquello que tanto extrañamos e intentamos hacerlo en forma virtual. Más que nunca comenzamos a reconocer la necesidad de ese “otro” que nos hace “ser”. Buscamos la manera de “estar juntos” a pesar del aislamiento social, buscando otros modos de enseñar y aprender.

Y hoy, con un escenario diferente, con una presencialidad recuperada en las instituciones, es importante que continuemos reflexionando acerca de este “estar juntos” en la escuela para potenciar el acto educativo y sobre qué relaciones escolares fomentamos en el aula para que podamos construir entre todos la educación que soñamos.

La cuestión del otro tiene que ser abordada desde la verdad de lo que en cada uno de nosotros produce la relación con ellos. La escuela abre la puerta a la presencia del otro y a la posibilidad de encuentro, pero a la existencia de cualquier otro y a la posibilidad de encuentro con ese cualquier otro, lo cual implica una enorme responsabilidad por parte de quien los recibe, la escuela y los docentes. Se trata de reflexionar juntos acerca del encuentro con estos “otros” y nuestro lugar como maestros para que el verdadero aprendizaje tenga lugar.

*“Porque si el otro no estuviera ahí —y allí, y aquí—
nuestras pedagogías quedarían reducidas a cenizas,
envueltas
en borrascas, disueltas en pura mismidad.*

*Porque si el otro no estuviera ahí —y allí, y aquí—
nuestras pedagogías no nos dejarán vibrar con el otro”*

Skliar, C. (2002). "Y si el otro no estuviera allí?". Madrid: Miño y Dávila.

Como sabemos, en la escuela se produce el encuentro con otros. Pero... ¿Qué nos provoca este encuentro? Carlos Skliar nos dice que ese algo, ese alguien (el otro) provoca a la vez

pasión, ira, temor, atención, desolación, ignorancia, pesadillas, consternación, memoria, justicia. Sin ese otro no habría relación, no habría palabra, no habría educación. Ahora bien, uno tiende a pensar el “estar juntos” para potenciar el acto educativo como una relación utópica en la que el encuentro y el proyecto común nos halla en un estado de armonía y calma. Por el contrario, tal como lo afirma Carlos Skliar, este “estar juntos” implica fricción, desencuentro, tensión, dificultades, conflictos. Y justamente aquí encontramos la riqueza del encuentro con el otro. Porque es allí donde comienza la enseñanza y el aprendizaje. La convivencia implica alteridad, perturbación en el encuentro, el afectar y el ser afectado, lo que nos conduce a grandes cambios, transformaciones, aprendizajes. Estar juntos supone un hacer juntos respetando pluralidad y nutriéndonos de las diversas identidades y diferencias.

Ahora bien, mi propósito es reflexionar como docentes qué lugar tomamos frente a este encuentro con numerosos “otros”, nuestros alumnos, colegas, familias. Solemos reflexionar mucho acerca de nuestras prácticas docentes en relación a las estrategias metodológicas utilizadas para alcanzar distintos contenidos o si las nuevas “tendencias pedagógicas” son o no las más apropiadas para promover los aprendizajes de nuestros alumnos. Muchas veces, solemos hacer esta reflexión cumpliendo con cuestiones burocráticas, evaluaciones y autoevaluaciones que nos solicitan. Sin embargo, no solemos reflexionar acerca de qué ambientes propiciamos en relación a lo vincular, a este encuentro con el “otro” para que el verdadero aprendizaje suceda. Un docente abierto, un maestro que toma una actitud flexible, predispuesto al cambio y a vivir nuevas experiencias entiende y afronta la presencia del otro. Este encuentro nos desafía como maestros a debatir constantemente acerca del conocimiento y el desconocimiento, sin intentar que ese “otro” deje de ser “otro” para convertirse en igual a los demás. Un gran desafío.... A veces predicando igualdad e inclusión combatimos a ese “otro”.

No debemos descuidar la singularidad, ya que los efectos que la educación promueve son singulares, afectan a cada uno de una manera única. Homogeneizar sería olvidarnos del “otro”. Las potencialidades de cada individuo deben ponerse en juego dentro del aula. Éste es el modo de relación que intento llevar a cabo en mi cotidianeidad junto a mis alumnos. Un modo de relacionarse en donde lo nuevo que cada uno y cada una aporte

a esta relación se va a transformar en la fuente de un nuevo saber en nuestras aulas. Más allá de planificaciones con contenidos y actividades es necesario mirar, acompañar, escuchar. Ésto nos invita a ir más allá en nuestro vínculo con nuestros alumnos. Cuando nuestra relación con el “otro” fue truncada por el aislamiento social al que nos llevó la pandemia por el COVID-19, nos apoyamos en la tecnología para ensayar nuevas formas de vincularnos con el otro e intentamos estar disponibles para nuestros alumnos, más allá de las dificultades en las que podíamos encontrarnos inmersos y que nos provocaban algunas frustraciones. No nos “sentíamos preparados”, pero de igual modo lo intentábamos. Lo intentábamos porque nuestro propósito siempre fue estar disponibles. Y de eso se trata: de estar disponibles. Hoy ya en el aula física, mi deseo siempre es encontrarme con colegas disponibles para recibir a quien sea, a cada uno, a todos y a todas. No se trata de estar preparados, si no de animarse a recorrer con responsabilidad y mostrarse abierto a mirar, a acompañar y a dejar ser, sin intención de que ese “otro” deje de serlo para ser parecido o igual a aquello que se toma como parámetro. La escuela es un encuentro de muchos “otros”, el aula implica un encuentro con muchos “otros”. La educación se convierte entonces en una invitación a transitar una experiencia de alteridad, un estar entre varios, afectar a los demás y ser afectado por ellos. Poder lograr convivir en una comunidad educativa que pueda entretejer lo igual y lo distinto sin intentar negar o coartar. Cuántas veces hablamos de inclusión y fomentamos la exclusión tratando de que sea el niño el que se adapte a la escuela y a lo que ella propone. La homogeneización busca desdibujar las diferencias y formar “semejantes” y, para ello, necesita un docente que persiga la uniformidad, trabajando con todos como si fueran todos iguales, como si fueran “uno”. Hemos hablado tantas veces de nuevos modos de enseñar utilizando clases virtuales y usando diferentes plataformas.

Mi propósito es hablar de nuevas formas de vincularnos, de encontrarnos para que el aprendizaje tenga lugar. Un vínculo que respete la “otredad”, la “alteridad”, los afectos, las emociones. Más de una vez me he cuestionado por qué los docentes solemos poner énfasis en la enseñanza de contenidos, buscando las mejores estrategias metodológicas, apostando a diferentes recursos, animándonos a recorrer caminos que nos muestran las “nuevas pedagogías” y, sin embargo, lo vincular, la relación que fomentamos con nuestros alumnos y alumnas y

entre ellos, el ambiente que estas interrelaciones crean, quedan relegados a un segundo plano olvidándonos que para aprender todo aquello que nos proponemos, los vínculos se constituyen en el primer eslabón de esta cadena porque es ese encuentro necesario para que todos y todas puedan aprender.

Debemos tener en cuenta que la educación desde la otredad debe implicarse desde el lenguaje y la comunicación, el diálogo entre los alumnos y los maestros. No queremos docentes que lleven a cabo monólogos en sus clases que los ubican por encima de sus alumnos. Es necesario poder escuchar y estar abierto a escuchar muchas voces que expresen ideas, opiniones, puntos de vista. El diálogo se convierte en un instrumento clave para relacionarnos y encontrarnos, es lo que nos distingue de los otros seres vivos, nuestra capacidad de expresar nuestras opiniones a través de la palabra. Por ello, resulta fundamental que en las aulas los maestros brinden espacios que propicien la participación de los alumnos, promoviendo el diálogo que conduzca tanto a la resolución de conflictos como al respeto por la diferencia.

La educación desde la otredad implica reconocer en el encuentro con el otro la complementariedad. Si no reconocemos al otro en sus diferencias, pues nos estamos alejando del acto educativo.

Más de una vez he escuchado a colegas decir, tal como lo menciona Carlos Skliar en una entrevista que le realiza Bárbara Valenzuela Gambín, *“no estamos preparados para recibir en las aulas a alumnos con discapacidades”*. No sólo esta afirmación supone que estos alumnos son “diferentes” y los excluye, aún antes de su ingreso a la escuela, sino que además implica una homogeneización que preocupa... ¿Acaso los docentes, al emprender cada ciclo lectivo, nos encontramos con veinte o treinta niños “iguales”? Y es aquí donde volvemos a mencionar la palabra “predisposición”. Docentes predisuestos o disponibles a ese encuentro con muchos otros para que el verdadero aprendizaje suceda.

Se trata de *pensar con otros y pensar a otros*. *Pensar con otros* en espacios de encuentro propicia el intercambio de ideas, dificultades, opiniones o estrategias de resolución. Encontrarnos y pensar con otros posibilita diseñar nuevas estrategias, resolver conflictos, redefinir horizontes. *Pensar a otros* implica reconocerlos diferentes. Pensar a otro es requisito

para subjetivarlo. Encontrarnos implica reconocer al otro como diferente e intentar reconocer sus necesidades, sus intereses, sus opiniones. Y en ese espacio de encuentro en el que pensamos con otros y pensamos a otros, el aprendizaje encontrará el escenario ideal para devenir. Y para aprender juntos, será necesario que cada alumno, alumna y docente compartan responsabilidades y generen consensos entre ellos. Serán importantes la cooperación entre los miembros, la interacción activa entre cada uno de los integrantes, establecer tareas, roles y recursos para un mejor desempeño, desarrollando así la interdependencia positiva. También será fundamental el compromiso de todos para lograr alcanzar la meta deseada: que el aprendizaje suceda en el encuentro con los otros.

Y como dice Philippe Meirieu, en esta época, el desafío principal de la escuela es encontrar en el aula el placer de aprender en conjunto, el placer de aprender juntos, el placer en sí. El aula se constituye en ese escenario ideal que nos invita a encontrarnos con otros para aprender. Y aprender con otros, aprender juntos, nos enriquece a todos: aprendemos mejor juntos. Se trata de encontrar el placer por aprender y descubrir cosas juntos... porque no podemos pensar el acto educativo en soledad, como dice Carlos Skliar, la escuela es un lugar de comunidad.

Como maestra, siento que siempre nos encontramos frente a distintos retos educativos. No hace mucho nos encontramos frente al desafío que nos impuso la pandemia por el COVID-19: sumergidos en el aislamiento social, nuestro reto fue poder fomentar encuentros con nuestros alumnos y alumnas para que el aprendizaje ocurriera, apelando a las nuevas tecnologías. Intentábamos “encontrarnos” y “estar juntos” más allá de la distancia. Pero el desafío no terminó allí. Al volver al aula física el reto fue continuar buscando estrategias para poder seguir encontrándonos, para poder seguir “estando juntos”, un verdadero “estar juntos”: con docentes y escuelas que dialoguen, hospeden y alojen a sus alumnos; con maestros que afecten y sean afectados por sus estudiantes; con docentes disponibles, con escuelas predispuestas a potenciar el encuentro con el otro; educadores que respeten la pluralidad del aula; docentes que apuesten a recorrer un camino plural y creativo, sin reglas rígidas que limiten el recorrido; docentes que miren, escuchen y acompañen...

La necesidad de una pausa para reflexionar acerca de nuestras prácticas siempre es necesaria. Es cierto que a veces nos cuesta encontrar ese momento, pero siempre se convierte en una oportunidad para potencializar nuestra tarea. Reflexionar acerca de lo que promovemos en las aulas como docentes resulta fundamental. Y ello no debe remitirse solamente a contenidos conceptuales que pretendemos que nuestros alumnos logren. Las relaciones escolares constituyen el escalón previo para sumergirse en cualquier tipo de aprendizaje. El encuentro con el otro es el eslabón fundamental. Por ello es tan importante repensar en una nueva forma de educar que nos permita construir puentes hacia el encuentro con otro y, allí, es donde comenzaremos a recorrer el camino para que el verdadero aprendizaje ocurra.

Se trata de poder entender que cada uno de nuestros alumnos es singular y que el encuentro estará plasmado de fricciones, conflictos y que ello es parte de la convivencia y parte del camino del aprendizaje.

Volver a las aulas luego de la pandemia nos ha llevado a reflexionar profundamente acerca de algunas cuestiones educativas. Volvimos a las aulas, en donde los “otros”, cada uno con su singularidad, deben tener la posibilidad de poner en juego sus potencialidades al relacionarse con sus pares y docentes. Cada uno de nosotros como educadores debemos estar abiertos a transitar este “estar juntos” en la escuela, estando disponibles y promoviendo el diálogo, evitando homogeneizar y “sintiéndonos” preparados para hospedar y alojar a nuestros alumnos y alumnas.

Estamos convocados a vivir juntos esta maravillosa aventura de enseñar y aprender. De ninguna manera podemos pensar a la escuela como un lugar de educación individual. La escuela es una invitación a aprender en comunidad, con y junto a otros, sin olvidar su singularidad.

Es importante poder esperar el aprendizaje de todos y todas, teniendo como premisas educar para la libertad, pensando el aula como un escenario privilegiado donde el diálogo tiene lugar.

Se trata de educar desde el otro, desde la escucha y el cuidado. Nuestros alumnos y alumnas son los protagonistas y debemos crear ambientes donde el afecto y las emociones ocupen un lugar fundamental. Para que el aprendizaje suceda,

es necesario el encuentro con el otro. Pero este encuentro con el otro requiere el reconocimiento del “otro” brindando espacios en donde poder convivir, disfrutar, no sólo sentir su presencia, sino reconocer su existencia. Allí el aprendizaje encontrará su ambiente privilegiado.

La escuela es entonces aquel campo de cultivo para hacer que las complejas relaciones humanas se gesten, se construyan y se transformen intencionalmente. El logro de la interacción personal con respeto por el otro, en atención a sus necesidades y diferencias, debe ser la premisa fundamental para tomar en cuenta por cada docente durante el encuentro pedagógico con sus alumnos y alumnas. Y es allí donde comenzaremos a transitar el camino del aprendizaje. Porque necesitamos del encuentro con otros para aprender verdaderamente, porque la escuela no puede pensarse en soledad ni en forma individual, porque la escuela es un lugar de comunidad, porque la escuela es un lugar que potencializa el acto educativo de aprender en el encuentro con otros.... Por todo ello, es necesario repensar la escuela y repensarnos como docentes. Repensar la escuela como un lugar de encuentro y resignificación donde sus actores ocupan un lugar privilegiado y donde las responsabilidades compartidas deben ser asumidas con compromiso por todos para volver a dar sentidos genuinos al quehacer educativo y a la escuela como tal.

El aula es, ante todo, un lugar de encuentro y de relación social. Que cada día, cuando la escuela abra sus puertas, nos encuentre a cada uno de los maestros y maestras unidos en una educación que promueva el encuentro con otros desde la otredad para que el verdadero aprendizaje suceda.



EL DESAFÍO DE LA DIVERSIDAD. LA EDUCACIÓN, ENTRE LA ALTERIDAD Y LA OTREDAD

ESMERALDA MURAVSKIS

Fundado con el objetivo puntual de homogeneizar la sociedad; durante años en el sistema escolar se invisibilizaron las diferencias colocando a los alumnos/as como responsables de su educabilidad.

Posteriormente comenzaron las pedagogías a darle lugar a la alteridad, abarcar la diversidad en el marco de una escuela inclusiva para finalmente comenzar a hacer hincapié en la heterogeneidad como una característica intrínseca de la educación. La misma no implica una dificultad, sino que entiende a la diversidad como un tesoro de la sociedad que enriquece la educación y por lo tanto se debe preservar.

UN POCO DE HISTORIA...

La escolarización moderna, masiva, obligatoria, surgió como institución de encierro, moralizante, disciplinar, normalizadora, homogeneizante y expulsiva, no como democratizadora del saber.

En el siglo XIX con el desarrollo de los Estados Nacionales modernos, la función principal de la escuela era integrar a la cultura nacional a las poblaciones que llegaban de diferentes ciudades provenientes de otros países o zonas rurales.

Era necesario construir un sentimiento de pertenencia a partir de símbolos patrios que unificaran los diversos orígenes sociales y culturales. De esta forma, la escuela era la institución privilegiada para homogeneizar a la población y colaborar en la constitución de un sentimiento patrio.

Teniendo en cuenta estas características se elaboran los significantes que caracterizan a la escuela y que muchos continúan al día de hoy. Agrupar a los niños/as por edades, el guardapolvo blanco para que todos/as se vean igual, mismos tiempos escolares, mismos métodos, los rituales de entrada y salida a la institución, los símbolos patrios, etc.

El paradigma de la simplicidad prevalecía en las sociedades desde hacía siglos, lo que se sitúa fuera de lo esperable lo posee la persona, y todas aquellas que no se ajustan a lo establecido debían esforzarse para encajar en un mundo que no cambia ante las individualidades, la diferencia no era una opción, sino un problema que se debía excluir.

En este contexto, y durante más de un siglo, el discurso hegemónico escolar fue que todos/as los/as alumnos/as debían recibir la misma enseñanza, la escuela funcionó como un dispositivo que naturalizó la exclusión social puesto que la homogeneización era el objetivo principal. Todo contribuía a la construcción de un ideal de alumno/a.

En consonancia con la escuela tradicional homogeneizante, la Argentina estuvo casi 100 años legislada por la Ley de Patronato de Menores N° 10.903, conocida como Ley Agote y la protección de la minoridad, que configuró dos infancias: la de los niños/as pertenecientes a familias "acomodadas" y la de los "menores", aquellos niños/as con carencia de familia, falta de recursos o desamparo. Con esta Ley, los jueces de los tribunales correccionales de la República quedaron habilitados para quitar la patria potestad a los padres de los/as niños/as cuando estos estuvieran en "peligro moral o material" quedando los "menores" bajo la tutela del Estado. En otras palabras, todo niño/a por fuera de lo que la sociedad de ese momento consideraba como "normal", era potencialmente una amenaza y corría riesgo de convertirse en delincuente, por eso debían ser institucionalizados, eran entendidos como "objetos" bajo la tutela estatal.

La diversidad siempre existió y fue un punto de tensión. Comenius sostenía que existían rarezas en la humanidad, y denominaba "monstruos humanos" que no eran educables. "*Son espíritus completamente ineptos para la cultura*".

En estas citas, se puede vislumbrar cómo el problema de la educabilidad era algo que dependía exclusivamente de cada persona, son atributos subjetivos del niño/a, ligados al déficit de algún tipo, lo cual habilita si un sujeto es educable o no. Es decir, el sujeto es el portador del fracaso escolar porque tiene algún déficit que le impide concretar los logros académicos que la escuela le exige habiendo, así, sujetos que podían ser educados y sujetos que no. El problema lo tenía el alumno/a y no el entramado que hace al sistema escolar. No se trataba de

una cuestión de didáctica o de pedagogía, porque el foco no estaba en la escuela.

A lo largo de la historia, las diferencias y singularidades en el aula se trataron de invisibilizar, de modo tal que todo aquel sujeto que se considerara diferente ponía en duda su educabilidad pues esta se encontraba aparejada a la idea de si un sujeto es o no educable.

Durante décadas se invisibilizaron las diferencias y cuando estas aparecían como una tensión inagotable, que no se podía ocultar, se sospechaba que ese sujeto no podía ser educado, alejándolo del sistema escolar. De este modo el fracaso escolar no era un problema que atravesaba a toda la comunidad educativa, sino únicamente al alumno/a que no tenía la capacidad para ser educado. No se podía romper el mandato homogeneizador de la escuela, al cual todos/as debían encajar. El método de enseñanza no era algo que se podía cuestionar.

INICIANDO EL CAMBIO

A fines del siglo XX, la educación en la diversidad comienza a hacer un interrogante que generaba tensión. El problema del fracaso escolar no dependía de cada alumno/a, sino que debía ser una cuestión que aborde la pedagogía desde la didáctica y los métodos de enseñanza.

De a poco comienzan a abrirse estos interrogantes y se comienza a reconocer la discriminación sistemática que se había institucionalizado naturalmente en las escuelas. El sistema escolar comienza a buscar un camino hacia la inclusividad.

Reconocer la injusta exclusión habitual que había operado el sistema educativo con un enorme cúmulo de diferencias, o cómo había logrado, o logra, asimilarlas bajo la figura de una "*inclusión excluyente*", en términos de Skliar (1999) (Baquero, 2001: 8).

Los primeros acercamientos y miradas a la diversidad estuvieron aparejadas a la educación de niños y niñas con necesidad educativas especiales y de allí surgen las "escuelas diferenciales", en este caso se continúa haciendo hincapié en el tratamiento especializado o diferencial al niño/a que lo necesite. La discapacidad la tiene la persona, los rótulos y las etiquetas, estigmatizaron, resaltando las diferencias.

Posteriormente, y a partir del aporte de diversas ciencias como la psicología educativa, antropología educativa,

neurociencias, sociología de la educación es que comienza a emerger una nueva mirada sobre la diversidad entendida como una condición inherente al ser humano. En este punto, se comienza a hacer foco en sostener la diversidad en la escuela desde una mirada diferenciada. En términos de Diker, (2008) *"Es función de la escuela diferenciar para una sociedad diferenciada"*.

De forma paralela a estos cambios, la Argentina ratificó en 1990 la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, aprobada en 1989, otorgándole rango constitucional tras el Pacto de Olivos en 1994. Desde entonces el Estado argentino está obligado a garantizar todos los derechos establecidos en la mencionada convención. Más de 10 años después, comenzaron a sancionarse leyes para efectivizar estas garantías, comenzando, en el año 2005, con la Ley Nacional 26061 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes que establece que todos/as los/as niños/as y adolescentes son sujetos de derecho, derogando la Ley Agote sancionada en 1919. Posteriormente se sanciona la Ley 26206 de Educación Nacional que garantiza la educación como obligatoria hasta el nivel medio, y el Programa Nacional de Educación Sexual Integral mediante la Ley 26150 que garantiza el derecho a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos del país, en todos los niveles y modalidades. Paulatinamente hubo un cambio legislativo sobre las infancias.

A partir de que la mirada sobre la diversidad, se pone en juego en el proceso educativo, es que podemos reconocer cómo son los alumnos/as, cómo aprenden, cuáles son sus saberes previos, intereses, fortalezas, entorno cultural y social.

No se trata de integrar lo diferente, de incluir la diversidad sin reconocer la diferencia, porque, sino continuamos con la tendencia a homogeneizar.

Se trata de tener en cuenta todas las singularidades, promover y hacer cumplir los derechos de las infancias, porque en lo diverso está la riqueza. Poder orientar y brindar mejores opciones de enseñanza, para que se sientan parte e involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD

"Cada alumno toca su instrumento y no vale la pena ir contra eso. Lo delicado es conocer bien a nuestros músicos y encontrar la armonía. Una buena clase no es un regimiento marcando el paso,

es una orquesta que trabaja la misma sinfonía” Daniel Pennac (Mal de la escuela, 2009. P.115)

Skliar (2017) sostiene "No se trata solo de reconocer la alteridad y adaptarla a una práctica consagrada; se trataría, más bien, de sentir el peso del otro en nosotros, su vida como otra vida diferente de otras, y no como un desvío o una simple vulnerabilidad."

Si hablamos de la pedagogía de la alteridad, estamos pensando en reconocer a los/as alumnos/as como sujetos de derecho, como seres diversos con singularidades, y de esta forma podemos adaptar la acción pedagógica al alumno/a. La inclusión no niega lo diverso, por el contrario, es poder ofrecer desde la enseñanza otras actividades, otras estrategias, otros recursos, otras formas de enseñar, que contemplen la diversidad áulica porque todos somos educables aprendiendo de distintas maneras. El desarrollo de los sujetos está definido por una multiplicidad de factores, un entramado, los atributos personales, el bagaje acumulado, las oportunidades de actividades de participación, colaboración, elección, interacción, poder atribuir significados personales a los aprendizajes, sus experiencias... El desarrollo de los sujetos es impredecible e incierto, no es el niño/a en soledad. La educabilidad no es un atributo del sujeto, no está vinculada a un déficit, y la inteligencia no significa ni garantiza éxito escolar, o viceversa.

Anijovich (2014) sostiene que "durante mucho tiempo la educación tradicional se ocupó de transmitir contenidos a los alumnos que aprendían muchos conocimientos amontonados y almacenados en sus memorias en forma precaria y carente de sentido. La escuela estaba planteada a partir de una propuesta de enseñanza única, con la idea de que todos los alumnos debían aprender lo mismo".

Si tenemos distintos estilos de aprendizaje también tenemos distintos estilos de enseñanza. Si cambia culturalmente lo que se aprende, también debería cambiar la forma en la que se aprende, es decir si lo que ha de aprenderse evoluciona, la forma en la que se aprende y se enseña también debería evolucionar. Pero para lograr esto, y no continuar repitiendo la historia, es importante la reflexión la cual va a permitir deconstruir esas representaciones aprendidas, el imaginario construido históricamente.

No se trata de incluir la diversidad sin hacer foco en el otro, sino continuamos con un mandato homogeneizador, que reconoce la diversidad, pero no la aborda en su singularidad. Una pedagogía de la alteridad reconoce al otro/a con todas sus diferencias, otorgándole un sentido, alojándolo, haciéndolo parte en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que es singular y diferenciado porque todos/as los niños/as y adolescentes son sujetos de derecho.

Hoy entendemos la educabilidad como la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas. Para esto necesitamos trabajar en el desarrollo de la flexibilidad como concepto nodal del enfoque. Hacer cosas juntos, encontrarse, y para ello es necesario pensar y diseñar formas de trabajar en la escuela y en el aula con principios organizadores y didácticos diferentes a los que han estructurado el modelo tradicional homogeneizador.

El acto pedagógico como acto psíquico, orientado a formar, cambiar, crear, colaborar, intercambiar, en una relación dialéctica entre el docente y el alumno.

Morin propone una enseñanza comprensiva de un conocimiento multidimensional, promueve la integración de saberes y la interculturalidad, un aprendizaje que aborda los problemas y se distancia de las verdades absolutas comprendiendo la realidad desde la diversidad donde convivan las dicotomías, respetando lo singular, lo grupal y lo colectivo. El objeto de conocimiento desde esta perspectiva no se reduce, no se fragmenta, no se descontextualiza, sino que se lo ve con sus atravesamientos. El aprendizaje incorpora al sujeto cognoscente, su emocionalidad, sus experiencias, el entorno donde se produce el acto de conocer y el contexto donde deviene aprendiz, porque el desarrollo de los sujetos no está dado de antemano y no puede reducirse a un déficit o a un atributo individual, sino que está definido por una multiplicidad de factores que lo motorizan, es decir las posibilidades de desarrollo están definidas por las oportunidades de interacción fuera y dentro del ámbito escolar.

En la actualidad conviven el paradigma de la simplicidad y el paradigma de la complejidad, pero es necesario desterrar el primero, es necesaria una sociedad más justa e inclusiva que respete lo diverso, porque en las diferencias está la riqueza.

Es necesario un compromiso real con una mentalidad de cambio, porque las escuelas como instituciones sociales, formadoras y portadoras de sentido, deben ser flexibles para organizar las aulas. Eso nos exige la diversidad, la necesidad de cambiar de acuerdo a las circunstancias y de no estar atado a normas estrictas o dogmas. Posicionarse como agente de prevención, detección y orientación, acompañar las estrategias, la planificación de los espacios, de los tiempos, de los diversos formatos de agrupamientos de alumnos/as, de los distintos canales de comunicación, las formas de evaluar, los recursos en función de los objetivos y contenidos por aprender, teniendo en cuenta la plasticidad de cada alumno/a, prestando atención pedagógicamente a las diferencias... Estos son algunos de los más significativos recursos contra la discriminación institucionalizada en las escuelas y en la sociedad. Incluir sin negar lo diverso, derribar barreras cambiando o promoviendo cambios, cuando las circunstancias o necesidades de los otros/as y del contexto lo requiera, contribuir a educar para la diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. (2014) *Cómo gestionar aulas heterogéneas*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Baquero, R. (2001). "La educabilidad bajo sospecha". Cuaderno de Pedagogía. Rosario. Año IV N° 9.
- Comenius, J. (1986-1632) *Didáctica Magna*, Madrid: Akal.
- Diker, G. (2008): "¿Cómo se establece que es lo común?", en Frigerio y Diker (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del Estante.
- Ley de Patronato de Menores N° 10.903.
- Ley N° 26061 Nacional de Protección Integral de niños, niñas y adolescentes.
- Ley N° 26150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Ley N° 26206 Nacional de Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. 14 de diciembre de 2006.
- Morin, E. (2010). *Introducción al pensamiento complejo*. Ed. Gedisa.
- Pennac, Daniel (2009) "Mal de escuela". Editorial: DEBOLSILLO. España.
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Skliar, C. (2017) Entrevista a Carlos Skliar. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, vol. 1, núm. 1, 2017.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila Editores.



LA BIBLIOTECA ESCOLAR, UN PUENTE DE RECURSOS EN DISTINTOS SOPORTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

VIVIANA CRIVELLI

La biblioteca escolar es un espacio fundamental dentro de las instituciones educativas, pues ofrece a los alumnos la posibilidad de acceder a una amplia variedad de recursos que fomentan su aprendizaje y propicia el desarrollo integral de los chicos. En la era digital en la que vivimos, se suma a los recursos físicos aquellos recursos en distintos soportes, entre ellos los multimediales, constituyéndose en herramientas indispensables para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la biblioteca escolar convoca a todos los actores de la comunidad educativa en su conjunto.

En esta publicación, explicaremos el papel de la biblioteca escolar como un puente que facilita el acceso de los alumnos a los recursos y analizaremos la relevancia de las contribuciones del Dr. Carlos Skliar en este campo.

La biblioteca escolar se constituye como un espacio físico donde los alumnos pueden encontrar no solo libros impresos, sino también recursos multimediales, como computadoras, tablets, e-books, audiolibros y bases de datos en línea. Estos recursos son valiosas herramientas para enriquecer el proceso educativo, ya que ofrecen diferentes formas de representación de la información, adaptándose así a las necesidades y preferencias de los estudiantes.

La incorporación de recursos en línea en la biblioteca escolar facilita el acceso a información actualizada y diversa, promoviendo la investigación, la creatividad y el pensamiento crítico. Además, estos recursos permiten una experiencia de aprendizaje más interactiva y participativa, ya que los alumnos pueden experimentar con videos, animaciones, simulaciones y juegos educativos, entre otros. También las redes sociales o sitios web posibilitan a la biblioteca proyectarse más allá de los límites físicos de la escuela.



En este contexto, el Dr. Carlos Skliar se ha destacado como un referente en el ámbito educativo y ha realizado valiosas contribuciones en relación con el acceso a los recursos en la escuela.

Skliar afirma: ... que las escuelas son “lugares, tiempos y formas de hacer que no debieran parecerse a ningún otro lugar, tiempo y forma” que pueda pensarse. Lugares, tiempos y formas, en continuo movimiento y que, necesariamente, han de ser públicos, múltiples y colectivos. Estos son los atributos generales de los sistemas educativos. Pero dichos atributos deben ser teñidos, es decir, llevan aparejados una serie de “condimentos” relativos a las “formas de definir el porqué de lo educativo, de lo formativo en esos lugares tiempos y formas”.

El autor además hace referencia al principio de igualdad, es decir, generar las oportunidades para que superen las dificultades y qué mejor que la biblioteca escolar para generar el acceso de los materiales de estudio.

Skliar, es reconocido por su enfoque inclusivo y su defensa de la diversidad en el ámbito educativo. Sus investigaciones han enfatizado la importancia de garantizar que todos los alumnos, sin importar sus capacidades o características individuales, puedan acceder a los recursos educativos de manera equitativa. La UNESCO y la IFLA respaldan y promueven la importancia de las bibliotecas escolares como espacios de aprendizaje, lectura e información, y trabajan juntas para fortalecer y mejorar estas instituciones en todo el mundo, destacan, además, su objetivo principal que es promover el papel de las bibliotecas y el libre acceso a la información en la sociedad.

Skliar afirma: ...Para el pensador argentino, lo habitual es el intento de “limar las desigualdades hasta llegar a la igualdad”, pero “algunos pensamos que si la igualdad sólo aparece como promesa final nunca se alcanzará”. Y esta “condición de igualdad de entrada” ha de ser asegurada por los docentes. Se trataría de que los educadores consigan que cualquiera tenga la sensación

de poder participar en igualdad de condiciones al interior de ese tiempo, lugar y forma de hacer.

Los proyectos que lleven adelante los docentes dependen de la comunidad educativa en su conjunto, de modo que dé cuenta de su tejido social. Una vez que estemos ubicados en tiempo y espacio en referencia a lo colectivo, debemos centrarlos en lo individual, lo particular: que es lo que le gusta al alumno, que le apasiona, cuáles son sus necesidades y de este modo crear un verdadero y significativo puente., según el autor: “Leemos juntos, pensamos, jugamos, paseamos juntos, escribimos juntos, pero los aprendizajes son siempre singulares”.

Para Carlos Skliar, el hecho de que la enseñanza se refiere a lo singular e individual da cuenta de que cada persona tiene sus propios tiempos, esto se ve evidenciado en la biblioteca escolar cuando se le presenta a los chicos un recurso y cada uno necesita de su propio tiempo para apropiarse de esa herramienta ofrecida. Será tarea de los docentes de qué modo incluyen a cada alumno en el trabajo colectivo.

En las instituciones educativas la principal función del bibliotecario escolar consiste en contribuir a lograr la misión y los objetivos de la escuela, lo que incluye procesos de evaluación, y en cumplir la misión y los objetivos de la biblioteca escolar.

En cooperación con la dirección el bibliotecario tiene la misión de planificar y de implementar el currículum, es necesario de tal modo articular con los distintos actores creando puentes para ofrecer un buen servicio a sus usuarios.

El bibliotecario cuenta con el conocimiento y las habilidades necesarios para proporcionar información y solucionar problemas de información, además de ser experto en el uso de todo tipo de fuentes, tanto en forma impresa como electrónica. Se debe abogar también por la inclusión de tecnologías accesibles en la biblioteca escolar, que permitan adaptar los recursos multimediales a las necesidades de los alumnos con discapacidad, como aquellos con dificultades visuales o auditivas. Asimismo, destaca la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que promuevan el uso crítico y reflexivo de los recursos multimediales, para que los alumnos aprendan a seleccionar, evaluar y utilizar la información de

manera responsable y ética. Su conocimiento y habilidades deben satisfacer las necesidades de una comunidad escolar.

Por otra parte, el bibliotecario escolar debe organizar actividades de lectura y difundir sus servicios por distintos medios, tal es el caso del blog de la biblioteca.

El apoyo de la dirección de la escuela es esencial si se pretende que la biblioteca se haga cargo de actividades interdisciplinarias. El bibliotecario debe mantener informado al equipo de conducción de forma directa. Es muy importante que se acepte al bibliotecario como un miembro al mismo nivel que el resto de la plantilla profesional y que se le permita participar en el trabajo conjunto y de todas las reuniones de ciclo.

En este contexto se podría asegurar que la biblioteca puede ser un espacio donde se lleven adelante las ideas vertidas por Skliar, donde las enseñanzas sean singulares, diferentes, donde se pueda pensar la escuela para cada alumno y donde el disfrute y el tiempo libre forme parte de ella, cuyo objetivo sea preservar la infancia. El bibliotecario debe conseguir, crear un entorno para el disfrute y el aprendizaje que sea atractivo, acogedor y accesible para todos sin reparo ni prejuicio.

Si pensamos en la frase de Carlos Skliar "La escuela es un lugar de comunidad, no solo de educación individual" observamos que el autor destaca la importancia de la comunidad en el contexto educativo, aquí la biblioteca puede conformarse como el centro de las distintas actividades pedagógicas en la escuela articulando con los distintos grados o niveles y también ser el nexo con la comunidad educativa a través de actividades culturales o experiencias directas articulando su trabajo con distintas organizaciones barriales y ofrecer sus servicios a la comunidad educativa en su conjunto.

Si bien la escuela se piensa en las individualidades de los alumnos, también se debe pensar en construir una comunidad sólida. Además, no solo debe enfocarse en el desarrollo académico de los alumnos, sino que se debe fomentar un ambiente de trabajo en el que los alumnos se sientan parte de un grupo, una comunidad de aprendizaje.

En la biblioteca escolar, se promueve la interacción y el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes. Se valora la diversidad de experiencias, habilidades y perspectivas, y se fomenta la empatía, el respeto y la solidaridad entre los miembros de la comunidad educativa.

Además, el enfoque en la comunidad implica la participación activa de padres, docentes y otros actores involucrados en la educación. Se reconoce que la educación es un esfuerzo conjunto y que el apoyo de la comunidad en general es fundamental para el éxito de los estudiantes.

Se puede inferir que Skliar considera que la escuela no solo cumple la función de brindar educación individual a los estudiantes, sino que también es un espacio donde se fomenta la comunidad y la interacción entre los miembros de la misma. Esto implica que la escuela no solo se limita a transmitir conocimientos, sino que también tiene un papel importante en la formación de relaciones sociales y en el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes.

La biblioteca escolar contribuye al desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes. Es un espacio donde interactúan y colaboran en actividades de lectura e investigación, fomentando la comunicación entre pares, el intercambio de ideas y el trabajo en equipo. Además, mejora las habilidades de comunicación oral y escrita, promueve la empatía y la inclusión al exponerlos a diferentes culturas y perspectivas, estimula el trabajo en equipo a través de proyectos conjuntos, fomenta la responsabilidad y el respeto hacia los recursos compartidos, y crea oportunidades de liderazgo. Estas habilidades son esenciales para el éxito en la vida académica y personal de los estudiantes.

La biblioteca escolar desempeña un papel fundamental como puente para que los alumnos accedan a los recursos, estos recursos ofrecen nuevas formas de representación de la información, promoviendo la participación activa de los estudiantes y enriqueciendo su experiencia de aprendizaje.

La incorporación de tecnologías accesibles en la biblioteca, tal como propone el Dr. Carlos Skliar, contribuye a garantizar la equidad y la inclusión educativa, permitiendo que todos los alumnos puedan beneficiarse de estas herramientas.

A modo de conclusión: el Dr. Carlos Skliar sostiene que la escuela debe ir más allá de la educación individual y convertirse en un lugar de comunidad. Esto implica enfocarse en la construcción de relaciones, el aprendizaje colaborativo y la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa.

En este contexto, la biblioteca escolar no solo se limita a ser un repositorio de libros, sino que se ha convertido en un espacio dinámico y multimedia que estimula el acceso a la información de manera variada y motivadora. Es un entorno propicio para fortalecer habilidades sociales fundamentales de nuestros alumnos.

En referencia al acceso a la información, la biblioteca actual debe proporcionar, formación y orientación en materiales digitales en línea y físicos, siendo a veces centros de capacitación tecnológica, aumentando la capacidad de información para sus usuarios, generando nuevos servicios

En la web podemos encontrar variedad y cantidad de información, ya sea investigaciones o publicaciones digitales, por ello desarrollar habilidades para la búsqueda de una manera fiable. Para ello debemos conocer las fuentes, las necesidades de información y cuáles son los sistemas de recuperación.

Todos estos trabajos del bibliotecario de hoy en día se suman al rol que tradicionalmente realizaba con los formatos físicos. Mantenerse actualizado e informado, conociendo los modernos sistemas de gestión de información, recopilación y organización. Los profesionales de la información son muy valiosos en la transmisión del conocimiento, los bibliotecarios y las bibliotecas.

La lectura digital requiere nuevas competencias, pensemos que necesitamos competencias básicas en cuanto a la tecnología, ya que la lectura se realiza en soportes tecnológicos, en nuevos dispositivos de lectura y usuarios preparados para utilizarlos.

Los bibliotecarios pueden intervenir a partir de la formación de usuarios, ya sea en forma general o particular en estos soportes de lectura, en una tarea alfabetizadora. Por ello es fundamental la tarea alfabetizadora, mediante la organización de actividades demostrativas del uso de dispositivos, aplicaciones y eficiencia en la búsqueda de información. Nuevos soportes en la socialización de la lectura.

BIBLIOGRAFÍA

Skliar, C. (2020), Las escuelas son lugares, tiempos y formas que no debieran parecerse a ningún otro. El diario de la educación. Fundación periodismo plural.



SOBRE ÉTICA, Y ENSEÑAR LA VIRTUD: LA POSICIÓN DEL QUE SABE... QUE NO SABE

ANDREA DEL CARMEN FERNÁNDEZ

Lo *universal*, aquella bella e ideal aspiración humana a hacer conjunto, el *para todos* tantas veces invocado, idea, tal vez impuesta por la lógica aristotélica en su pretensión de sortear, ingenuamente la singularidad. Seguimos enfrentando sus consecuencias, esta vez en contexto de escuela.

Si afirmamos con el Dr. Carlos Skliar que “La escuela es un lugar de comunidad, no solo de educación individual”, nos tenemos que enfrentar, necesariamente, a la pregunta respecto del encuentro entre la singularidad multiplicada, y también en la administración política de cada goce en la comunidad.

La diversidad es un concepto que se aplica a todos los seres, de todos los reinos, y como concepto no permite ninguna comprensión, afirma Skliar (2016), cuando de reconciliar “historias muy sufridas” se trata. Diversidad suena muy ligero, útil para nombrar una parte del mundo: una palabra que nombra a todos. ¿Hay un *todos*?

Con la lógica aristotélica, la singularidad pertenece a la teoría del juicio, y los juicios se distribuyen en los tres registros, a saber: lo singular, lo particular y lo universal.

Un concepto, es un artificio mental que tiene la particularidad de representar a una extensión y por esto mismo es que se constituye como *concepto*. La diferencia sustancial ocurre cuando se trata del concepto en singular, dado que es un conjunto que no posee extensión, y entonces, su extensión, si se quiere, es un uno solo.

Lacan (1880) aporta un nombre a esto singular que no tiene más extensión que el sujeto mismo: *síntoma*, cuya particularidad es, por esto mismo, que describe aquello que le pasa a un solo sujeto, e inaugura así la política del síntoma, como aquella idea que le va a permitir sostener la lógica de la singularidad, y al mismo tiempo le impide hacer conjunto a partir del síntoma mismo. ¿Cómo hacemos existir la singularidad en la multiplicidad?

J.A. Miller (2011), en su propio intento de hacer consistir esta particular dispersión, explica lo singular como *lo incomparable*, donde hay, existe, uno y solo uno como si se tratara de un paradigma. Lo incomparable, dice Miller, se comprende con definiciones, principios o estructuras, dado que la virtud de lo singular es precisamente no parecerse a nada.

El diálogo "Menón" es una obra filosófica escrita por Platón, donde Sócrates y Menón dialogan sobre el conocimiento y la virtud. La discusión es respecto de la pregunta: ¿Puede el conocimiento ser enseñado o si es algo innato en las personas? El diálogo también aborda cuestiones relacionadas con la naturaleza de la virtud. Impacta poder dar cuenta de que la pregunta sobre cómo se enseña acompaña a la humanidad desde la Grecia del siglo IV a.C.

Sócrates guía a Menón a través de una serie de preguntas, con las que persigue alcanzar un saber, una conclusión nueva. Platón hace decir a Sócrates que la virtud no puede ser enseñada directamente, pero, entonces, podría ser despertada y recordada a través del proceso de interrogación y reflexión filosófica. Platón sostiene que el conocimiento y la virtud son recordados por el alma, ya que el alma ha tenido experiencias previas en un estado anterior, entonces la virtud implica recordar y reconectar con las verdades eternas y las ideas universales. Platón sostiene que la adquisición de la virtud requiere un proceso educativo adecuado, y moral, que habilita los hábitos virtuosos en las personas.

La contemplación de las Ideas se relaciona para Platón con la virtud, ya que está estrechamente relacionada con la contemplación de las Ideas eternas y perfectas. La búsqueda filosófica y la reflexión profunda sobre los conceptos morales y las verdades universales son consideradas caminos hacia la virtud.

Sin la pretensión de agotar la teoría de la ética, sí se recortan algunas ideas que nutren este concepto. La ética aristotélica o ética de la virtud de Aristóteles, indica que la ética no se centra en las reglas y deberes morales como sí lo hace en el desarrollo de virtudes y hábitos que condujeran a una vida buena y virtuosa.

Para este autor, la finalidad de la vida humana es la felicidad, en tanto vida plena y significativa donde se desarrolle cierto potencial y excelencia como ser humano. Es la virtud el

camino, en tanto disposiciones habituales del carácter que permiten actuar de manera ética. Las virtudes se encontraban en un punto medio entre los extremos de los vicios, y debían ser practicadas y desarrolladas a través del hábito y la educación.

El desarrollo de las virtudes y la excelencia moral no podían lograrse únicamente a través de la teoría o el conocimiento intelectual, sino a través de la práctica constante y el cultivo de hábitos. La ética no era solo una cuestión individual, sino también social, ya que el desarrollo de virtudes se da con otros, y se vuelven disposiciones habituales del carácter que equilibra los distintos vicios. Destacaba la importancia de la amistad, la justicia y la participación en la vida política como componentes esenciales de una vida virtuosa.

Para Platón la virtud era el camino hacia una vida buena y conocer las Ideas es fundamental para la comprensión de la moralidad. Argumentaba que el gobernante ideal debía ser un filósofo-rey con conocimiento de las Ideas y que la justicia era la armonía y el equilibrio de las partes de la sociedad y del individuo.

Kant propuso una ética deontológica basada en el deber y la razón práctica. Para él la moralidad se basa en el cumplimiento de deberes universales y en la intención pura detrás de cada acción, más que en las consecuencias. Su enfoque ético se basa en el respeto por la dignidad humana y en la idea de que los seres racionales tienen autonomía moral.

El utilitarismo (con Mill, entre otros), por su parte, centra su ética en maximizar la felicidad general y minimizar el sufrimiento. Para esta postura filosófica, la moralidad consiste en buscar la mayor cantidad de felicidad para el mayor número de personas, por lo tanto, las acciones se evalúan dependiendo de los efectos considerados en su capacidad de dar felicidad y placer, o, negativamente, el dolor que provocan.

Por su parte, Nietzsche cuestionó los fundamentos tradicionales de la ética y criticó conceptos como el bien y el mal. Buscaba la afirmación de la voluntad de poder individual y la excelencia personal. Sostenía que la moral tradicional reprimía la individualidad y la creatividad. Los conceptos de bien y mal expresan la moral de los débiles y es un modo de opresión que limitaba el potencial humano. Creyó necesario que se reevaluaran los conceptos morales y crearan valores que promuevan la vida, la creatividad y la afirmación de uno mismo.

La "voluntad de poder" era el motor fundamental detrás de la vida y la actividad humana, no como dominación sobre los demás, sino a una expresión de la vitalidad y el deseo de afirmarse en el mundo. Creía que la moral tradicional la inhibe. Introdujo el concepto del "superhombre" o "Übermensch" para representar un ideal humano que consigue trascender las limitaciones impuestas por la moralidad tradicional, y afirmarse en plenitud de sí mismo. Es aquel que se atreve a ir más allá de los valores y creencias establecidos, y que crea sus propios valores basados en su individualidad y vitalidad.

Spinoza, filósofo holandés del siglo XVIII también tiene grandes aportes sobre la teoría de la ética, pero dado que este autor provoca interpretaciones diversas, seguimos en su lectura a Gilles Deleuze y Diego Tetián.

En su obra "Spinoza: Filosofía Práctica", Deleuze (2006) explora las ideas que llevan a este filósofo a su concepción de la ética, basado en la idea de que la liberación y la felicidad se encuentran en la capacidad de actuar y pensar en armonía con nuestra propia naturaleza y con las leyes de la naturaleza en general. El concepto de conatus en Spinoza, evoca a la fuerza de cada ser para perseverar en su existencia y la ética implica aumentar nuestra capacidad de actuar y afectar positivamente el mundo que nos rodea, siguiendo los dictados de nuestra naturaleza esencial. Deleuze defiende el argumento de que la ética de Spinoza se centra en la alegría, entendida como un aumento en la potencia de actuar y en la capacidad de generar efectos positivos. Para él la ética spinoziana es un proyecto de liberación que busca liberar a los individuos de las pasiones tristes y aumentar su capacidad de actuar y experimentar alegría.

Tetián (2019) afirma que Spinoza pretende una transformación filosófica radical de la visión moral, hasta entonces fundada en una metafísica de las causas finales. Propone la ontología de la sustancia y da su nueva teoría de la libertad divina, como fundamento de una nueva manera de entender y practicar la libertad humana: una experiencia ética y política. Habla de sustancia única, la demuestra lógicamente y rompe así con la tradición aristotélica y cartesiana que postula su multiplicidad.

Esta sustancia deberá existir necesariamente en virtud de su naturaleza, y su esencia, por necesidad infinita. No puede ser

producida exteriormente, es causa de sí misma: existir necesariamente en virtud de su esencia. Llama natura naturans a Dios o la sustancia o la naturaleza, son causa y efecto. De la naturaleza divina deberán las demás con las que comparte esencia, no por voluntad, sino por potencia infinita. La causalidad divina no es trascendente sino inmanente que sustituye la idea de “creación continua” por la de producción permanente. Desmantela allí la oposición entre libertad y necesidad para afirmar que libre es todo aquello que existe y obra por necesidad de su naturaleza y no coaccionado por ninguna causa externa ni interna.

Dios es causa libre, de acción necesaria, plena manifestación de una potencia infinita de producir infinitas cosas en infinitos modos. Spinoza sostiene que “quien afirma que Dios pudo omitir la creación del mundo, confirma, aunque con distintas palabras, que fue hecho por azar, ya que surgió de una voluntad que pudo no existir”. Los seres humanos no son causa de sí mismos y su existencia no se halla contenida en su esencia; son y hacen lo que pueden según una potencia sin fin que da ser de sustancia divina como su efecto. La vida y las acciones humanas se explican por una hetero-determinación en la compleja trama trans-individual donde tienen inscripción y por la que se constituyen, por la suma de sus relaciones. Ese poder es un poder violento, que en la historia de la cultura fue expresado con la metáfora del mar en tanto mundo imprevisible y fluctuante de fuerzas que, desencadenadas.

La libertad no está dada de antemano, sino que se parte de un sometimiento, la adversidad y al infortunio que las existencias deberán revertir para apropiarse de una libertad cuya irrupción presupone lo común, la composición, la comunidad. Es decir, el spinozismo no se plantea tanto como una filosofía de la libertad, sino más bien como una filosofía de la liberación, consistente en la producción de un conjunto material de condiciones necesarias para que los cuerpos y las inteligencias se vuelvan activos y desarrollen su impredecible potencia de obrar y de pensar. Una física de la impotencia, donde consta un registro de la adversidad necesariamente presupuesto por el realismo emancipatorio que constituye la más íntima promesa del spinozismo –explicitada en *Ética V* como *De libertate humana*.

Este pensador hace una filosofía de la liberación, liberación que ocurre como efecto, resultado de haber podido recorrer un

camino: la libertad se alcanza. Se trata de la libertad del pensamiento que vale como felicidad o salvación frente al estado natural de la servidumbre, inherente a la finitud. De la potencia también depende moderar o reprimir afectos, que pueden someterlo, obligándolo a elegir algo que lo perjudique.

Lo social es la condición, medio necesario, ya que es con otro que existe una causa que motiva la virtud. Lo social también da a luz sujetos como aquellos de los que Spinoza sostuvo: deben liberarse; coherente con lo que dice Nietzsche, podría también pensarse como la liberación de su voluntad para poder. Lo podemos situar en Platón y Aristóteles también como cierto camino a seguir para librarse de algo dado.

Spinoza (Deleuze, 2013) ubica tres dimensiones de la acción, nos interesa la última que es la determinación de la acción, si se trata de las pasiones o la razón. La liberación va del lado del vaciamiento de las pasiones a favor de la razón.

No es posible enseñar sin lo social. Pero ¿Cómo enseñamos? Spinoza hace una filosofía de la liberación, que lleva a la libertad del pensamiento, que es posiblemente el lugar al que un docente quiere llevar a un alumno, siempre que pueda no ser causa como persona, sino causa de la diferencia absoluta.

Skliar (2016) se refiere a los derechos: solo un ordenamiento ético puede alcanzar la Justicia. Si queremos afirmar que el espacio de la escuela es un espacio de *sujetos de derechos*, tendremos que entender que cada sujeto es único y que la letra muerta de una ley no puede representar ninguna Justicia real en lo singular.

Las "*historias muy sufridas*" (Skliar, 2016) existen en las singularidades en tanto efectos, pero para hacer existir un derecho hay que poder escuchar ahí, en la escuela a un sujeto que no solo sufre, y la Justicia tiene que realizarse en las coordenadas particulares, necesariamente.

Hay un concepto muy interesante que propone Skliar (2016), a saber: el *pensamiento nómada*, así llamado porque no se apresa, está en construcción permanente. Y eso pone al docente en un lugar diferente, ya que es un saber que no se tiene, entonces, no se *da*. Sino que se construye con otros, y a partir de un vínculo, un lazo que conecta a dos singularidades.

Esta idea arma una escena en la que todos, cada uno desde su singularidad, construye y vuelve a construir ideas con otros,

entre otros. En este escenario no hay lugar para el que ocupe la posición del que sabe, sino del que provoca, causa el deseo de saber.

La inclusión es consecuencia de un encuentro contingente, donde docentes deciden ir al encuentro de los otros, como radicalmente distintos. Los docentes saben que no saben, y no comprender, ya que esto equivale a dejar de escuchar a favor de la confirmación de lo que se cree saber. Por eso conviene promover la reflexión y estudio exhaustivo, comprometido, dispensado de moralismos y fijeza que permita construir y soportar la idea de lo radicalmente diferente en el otro.

El reconocimiento debe ser respecto de la *singularidad de cada uno*, reconocer, para poder soportar, sin ideas previas ni ideales que den lugar a la identificación. Este reconocimiento de la singularidad es un trabajo de cada uno, un poco en soledad porque siempre se trata de un Uno solo, pero el hecho de transitarlo con otros debe dar las garantías necesarias para soportarlo y orientarse a la liberación.

Es necesario entender que hay en el aprendizaje una parte del camino que se hace necesariamente solo, que la diversión -felicidad- no es, necesariamente, aquello a obtener, pero se soporta porque se está entre otros. Enseñar también conlleva tiempos de soledad, pero también nos debe convocar a la reflexión, y la responsabilidad respecto de las elecciones personales. Para ser causa de una enseñanza significativa hay que poder estar algo liberado.

La transformación social, siguiendo la propuesta del Dr. Skliar consiste en permitirle a los alumnos resonar. Los docentes no tienen que saber, tienen que prestarse a ser un espacio de confianza, vaciado de contenidos, pero dispuesto a colocar el deseo de aprender de sus alumnos en el centro de la escena, a cada uno. Nada es más revolucionario que tomar al pie de la letra las palabras de los destinatarios de la enseñanza.

Me pregunto si *comprender* una *totalidad* puede servir para acompañar de manera virtuosa a un sujeto singular que se presenta con sus palabras, con sentidos propios, un dialecto particular, sus gestos, sus historias, etc., o será que, como gobernar y psicoanalizar, *enseñar*, también es una profesión imposible (Freud, 1937, p.249) en la cual es mejor vaciarse para poder dejar las palabras del aprendiz resonar, que pretender completar al otro en lo que se cree que le falta.

Enseñar, también es una consecuencia inesperada en un encuentro contingente con el otro, y la totalidad solo es un bello sueño, la razón que demuestra con claridad su fracaso. Por eso la inclusión es posible cuando se escucha a un sujeto, solo, sabiendo que la liberación es resultado de un camino.

Enseñar es atreverse a ser un camino, para otro radicalmente distinto, a la virtud, un medio para el otro, un objeto a descartar, atreverse a ser ahí, presente, lo que el otro necesita que se sea como una caja de resonancia.

Enseñar es, por su objetivo, ser uno entre otros teniendo por objetivo provocar un encuentro virtuoso con el deseo de saber.

BIBLIOGRAFÍA:

- Aristóteles. (2014), *Ética a Nicómaco* (Trad.: Julio Pallí Boner). Edit. Gredos, Barcelona.
- Deleuze, G. (2006) *Spinoza: Filosofía Práctica*, Edit. Tuquest, Buenos Aires
- Deleuze, G. (2015) *En medio de Spinoza*, 2da. Edición, Edit. Tuquest, Buenos Aires
- Freud, S. (1937) *Análisis terminable e interminable*, Cap VII. Vol. 23 de *Amorrortu*. Buenos Aires.
- Lacan, J. (1980) *El señor A*, Seminario del 18 de Marzo de 1980,
- Miller, J.A. (2011) *Sutilezas analíticas*, Edit. Paidós, Buenos Aires,
- Platón, (1871) *Menón*, *Obras completas*, (Trad.: Patricio de Azcárate), tomo 4, Madrid.
- Skliar, C. (2016) *Pedagogías de la fragilidad: educar y apasionarse por las vidas singulares*, 25° Jornadas Internacionales de Educación- Feria Internacional del Libro de Buenos Aires.
- Tatián, D. (2019) *Spinoza disidente*, Edit. Tinta Limón, Buenos Aires.



JUEGO Y CREATIVIDAD: ¿UN BINOMIO POSIBLE EN LAS AULAS?

YAMILA DANISA AMORIN

“El juego es simplemente una cuestión de contexto. No es lo que hacemos sino cómo lo hacemos. El juego no puede definirse, porque en el juego todas las definiciones resbalan, bailan, se combinan, se hacen pedazos y se recombinan”.

Stephen Nachmanovitch

En las aulas de nivel primario, de un tiempo a esta parte, se ha incrementado la incorporación de juegos. Pero ¿realmente jugar en la escuela significa respetar la importancia de la actividad lúdica en la infancia? ¿Cómo convive la lógica utilitarista de la tradición escolar con la naturaleza in-útil del juego?

Desde hace mucho tiempo el juego ha sido abordado como objeto de estudio por diversas disciplinas. La primera obra relevante al respecto fue publicada en 1938 por el historiador holandés Johan Huizinga y se titula “Homo Ludens”. En ella, el autor define el juego esbozando sus características esenciales, analizando la presencia del mismo en el desarrollo de las distintas actividades y destacando la importancia del vínculo establecido entre cultura y juego. Caracteriza al juego como una actividad libre y voluntaria, que pertenece a la esfera de lo imaginario, que se lleva a cabo dentro de ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según reglas arbitrariamente aceptadas, que es completamente imperiosa y provista de un fin en sí misma, que está acompañada de sentimientos de tensión, alegría y de una conciencia de ser distinto, de otra manera que difiera de lo cotidiano. De esta definición emergen claramente cuatro elementos indispensables para determinar cualquier tipo de conducta relacionada al juego y fundamentales para su puesta en marcha: libertad, espontaneidad, placer y satisfacción.

Asimismo, numerosos autores han analizado las funciones del juego en el desarrollo de la subjetividad y en la socialización. Estas pueden sintetizarse en algunos grandes ejes (Incarbone, 1998):

El juego...

Permite representar una lucha o un conflicto.

Da un espacio para la creación, la exploración y el descubrimiento.

Promueve y facilita los vínculos humanos.

Favorece la regulación de tensiones y relajaciones.

Es un vehículo excelente para el ejercicio de la estructuración del lenguaje y del pensamiento.

Favorece la conexión del individuo con otras situaciones ya vividas.

Da vía libre a la construcción de un espacio intermedio entre la realidad y el placer.

Posibilita distintos tipos de aprendizaje.

Permite reducir el impacto de los fracasos y los errores.

El juego es un importante elemento natural del desarrollo humano que sirve para vivir en equilibrio psico-físico-social; cumple una función socializadora y sirve para adquirir conocimientos, para relacionarse con el entorno, para adquirir y mantener la autoestima, y para desarrollar la imaginación, que conduce a la creatividad, y el desarrollo de las capacidades motrices. Por su valor didáctico, socializador, formativo y recreativo es que el juego debe ser considerado como un recurso de suma importancia dentro de las escuelas.

“El juego, como lugar posible, es el hermano gemelo de la creatividad”

Rodríguez y Ketchum

Nacemos creativos y “juguetones”; pero la vida, las circunstancias y las normas nos van imponiendo paulatinamente una forma de actuar “normal” que va bloqueando poco a poco el espíritu lúdico. A medida que el proceso de socialización avanza, el juego espontáneo y exploratorio del niño, que era imprescindible para descubrirse a sí mismo y a los demás, va cediendo terreno al juego reglado y a los juegos específicos, que limitan la capacidad lúdica.

Todas las personas poseemos el potencial para ser creativos, porque hemos nacido con esa cualidad. Cuando jugamos nos sentimos libres y esa libertad habilita licencias para con nosotros mismos, para con los demás y para situaciones imprevistas. Crecemos y poco a poco vamos

condicionando la capacidad lúdica, cerrando barreras hasta el bloqueo de la sensibilidad, la risa, el disfrute natural y evasivo. Afortunadamente, existen muchas posibilidades para desbloquear esta capacidad. Somos capaces de hacer las cosas de modo diferente, pensar diferente y sentir diferente; aunque para la mayor parte de los adultos atreverse a cambiar, a transformar las cosas, a verlas desde otro punto de vista se torna todo un desafío.

“... El niño debe tener todas las posibilidades de entregarse a los juegos y a las actividades recreativas, que deben ser orientadas para sus fines por la educación; la sociedad y los poderes públicos deben esforzarse para favorecer el gozo de este derecho...”.

Declaración de los Derechos del Niño, Principio 7º
(Asamblea General de la O.N.U., año 1959)

¿Qué pasa con el juego y la creatividad cuando consiguen un lugar en la escuela? En un afán por acercar el proceso de enseñanza y de aprendizaje escolar a los intereses del niño, el juego ha ingresado a las escuelas, corriendo con diversa suerte. La generalidad indica que, en el ámbito educativo, el juego tiende a transformarse en una tarea formal, lo que significa el fin de la diversión y del sentido mismo de esa actividad infantil.

La escuela, marcadamente utilitarista, producto de la modernidad occidental y portadora de sus valores, ha ido incorporando el juego a sus actividades cotidianas; pero la característica fundamental del juego es la inutilidad, de ahí que este binomio tenga tantos problemas. Una cosa es el “juego como aprendizaje para”, otra es el “juego como dinamizador de grupo” y otra muy diferente es “el juego como juego”.

Si se utiliza el juego en el ámbito educativo, se le buscan aplicaciones. Y resulta inconcebible que no las tenga: Para qué sirve, dónde y cómo se puede aplicar, con qué contenidos se puede relacionar, qué contenidos actitudinales desarrolla. El juego puede aplicarse para aprender, para aprender a comunicarnos, para aprender lenguaje o matemáticas; pueden ser juegos matemáticos, juegos dramáticos, juegos lingüísticos. Son juegos, pero no El juego, el que permite el desarrollo de la creatividad.

Es clave encontrar la forma de articular el juego y la escuela, de modo tal que se establezca una relación dialéctica

entre el deseo del niño por expresarse, por jugar, por crear, por descubrir, y la necesidad gestada desde ahí, transformada en interés por adquirir las herramientas y recursos que den forma al mundo que desea seguir conociendo; todo esto sin olvidar que el motor de este deseo debe ser el placer, de lo contrario no habría relación genuina entre ambos términos del binomio.

Los juegos, si están bien orientados deberían llevar al verdadero juego. Pero si sólo están dirigidos, no superan la instancia de “juegos” y no producen el desarrollo de la capacidad lúdica, sino que la cercenan. El docente que sea un buen guía será capaz de ir haciendo buenas orientaciones con juegos para llegar al verdadero juego, al juego creativo.

Como se ha señalado, la creatividad es incompatible con las cuantificaciones y con los premios y los castigos, sistemas de regulación de conductas bastante arraigados en las escuelas. Esto bloquea el juego libre (a nivel motor, afectivo y de conciencia) y bloquea la creatividad. Lo mismo ocurre cuando el adulto intenta juzgar, evaluar o comparar las expresiones creativas de los niños.

Algunas corrientes teóricas cuestionan incluso la utilización del juego como instrumento para la transmisión de conocimiento. Argumentan que se desvirtúa la esencia del juego al poner un objetivo puntual intencionado y al establecerlo en relación con un fin y contenido determinado. Si el juego debe ser espontáneo, por iniciativa de quienes juegan, regido por sus propias normas y relacionado con aspectos emocionales y sociales, ¿existe una forma coherente y respetuosa, tanto del juego como de la educación, de compatibilizar ambas actividades?

Sí, somos muchos los que creemos que existe y la clave está en la forma en que se diseñan los juegos que se piensan como instrumentos didácticos. No necesariamente los “juegos para” perjudican la capacidad de juego del niño ni empobrecen el juego espontáneo. Si usamos el juego para enseñar no estamos “traicionando” al juego puro.

La escuela, el juego como recurso didáctico y el juego como actividad espontánea son absolutamente compatibles, existiendo tiempos y espacios diferentes para cada uno de ellos. Proponer el juego como recurso didáctico implica caracterizarlo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, se trata de

reconocer el juego como modalidad de clase; aunque algunos obstáculos conspiran contra esta compatibilidad:

La formación docente no ha brindado históricamente, y brinda, pero de forma escasa en la actualidad, elementos teóricos y sobre todo prácticos para utilizar el juego con y sin intencionalidad. Así, la entrada del juego en la escuela se limita, a lo sumo, a la enseñanza de algún contenido. Es bueno que el chico aprenda jugando, pero también que tenga un espacio para jugar por jugar.

El juego en la escuela genera una sensación de culpa por parte de los docentes quienes temen estar perdiendo el tiempo.

El desconocimiento de la importancia del juego en el desarrollo del niño, que integra los aspectos psíquico, cognitivo y social, mientras que favorece la significatividad de los aprendizajes.

El niño aprende jugando y juega cada vez que tiene la posibilidad de hacerlo. Cuando el niño juega lo hace con seriedad, intensidad y compromiso. Jugando el niño integra toda su persona y aprende a relacionarse con los otros a reconocer lo que él tiene de diferente. A través del juego los niños son protagonistas, no espectadores pasivos. Se afirma y reafirma que el juego es el medio ideal y natural de aprendizaje para la vida, pero en las escuelas rara vez esto se valora de verdad y se aprovecha. Sin propuestas lúdicas, la educación se empobrece al anular la posibilidad de verse enriquecida por una actividad natural que enseña a vivir. Este fenómeno se manifiesta claramente como un corte con el paso de los niños del nivel inicial al primario. Un mandato social grita silenciosamente: “al jardín se va a jugar y a la escuela se va a estudiar”. El recreo es, en la escuela primaria, ese espacio donde se puede jugar, para descansar del “no juego”, de lo serio e importante, del estudio y el trabajo.

¿Qué es lo que pasa en las horas de clase que hace que los alumnos esperen ansiosos el timbre del recreo? ¿Por qué cuando suena el esperado timbre salen corriendo y muchas veces gritando en busca del patio? Una respuesta podría estar relacionada con lo expuesto más arriba. Es probable que, si en las aulas se trabajara de forma diferente, los recreos también cambiarían y tal vez hasta no serían necesarios así tal cual los conocemos.

El docente debe reconocer los atributos propios del juego y utilizarlos en su diario accionar, sin olvidar que la esencia del juego no debe buscarse en sus resultados objetivos, sino en su expresión como conducta humana.

Las estrategias lúdicas que puede emplear el docente engloban acciones, actitudes, decisiones y propuestas que se pueden ver reflejadas en juegos, canciones, humor, alegría, expresión, reflexión, análisis, movimiento, etc. Lo importante es la postura desde la cual se encarán esas propuestas, el carácter lúdico o no de la actividad. Cuando más oportunidades haya tenido un niño de ser creativo en el juego, mayores posibilidades tendrán de disfrutar de las propias conquistas, entendidas éstas como resultado de su participación en el proceso de búsqueda y encuentro de resolución a los problemas, incógnitas y desafíos que se le presentan.

El juego no prepara para ningún oficio definido, pero introduce a los niños de una manera general en la vida, incrementando toda capacidad de sortear obstáculos y hacer frente a las dificultades. Una persona que deja de jugar, de moverse libre y creativamente, está perdiendo la posibilidad de enfrentar nuevos retos y vivenciar situaciones que le van a permitir desarrollar una actitud abierta para afrontar nuevas experiencias y conocimientos en su vida. En estos tiempos tan cambiantes, en los cuales formamos personas para profesiones que en muchos de los casos aún no existen, más que nunca los docentes debemos abrir la puerta para dejar entrar el juego y lo lúdico a nuestras aulas.

BIBLIOGRAFÍA:

- Asamblea General de la O.N.U. (1959), "Declaración de los Derechos del Niño".
- Caillois citado por Francisco Aquino e Inés Sánchez de Bustamante Huizinga, J. (1990) "Homo Ludens", Ed. Alianza, Madrid.
- Incarbone, O. (1998) "Juego y Movimiento", Ed. Novelibro, Bogotá.
- Nachmanovitch, S. (2007) "Freeplay. La improvisación en el arte y en la vida", Paidós, Buenos Aires.



LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA

EL QUEHACER DEL DÍA A DÍA

MARÍA SILVIA CRIVELLI

La función de la Escuela Primaria es lograr la adquisición de las habilidades básicas: leer y escribir. Y esa función, debe realizarse en las aulas con sujetos sociales diversos: distintos niveles intelectuales, madurativos y de conocimientos y además procedentes de diferentes ambientes socioculturales. Ésta es una de las características principales de la escuela de hoy: la pluralidad cultural de los niños y niñas que alberga.

Aceptar esta diversidad, nos lleva a reflexionar sobre cuestiones relativas a la apropiación de la lectura y la escritura: ¿Es posible enseñar a sujetos tan diversos con un solo método? ¿Existe hoy un método certero para alfabetizar? ¿El método depende de los cambios culturales, políticos y sociales? ¿Se aprende “mejor” a leer y a escribir en la actualidad que en el siglo anterior? El triunfo o el fracaso de la apropiación de la lectoescritura ¿depende del método que adoptemos o del entorno social en el cual está inmerso el niño o la niña?

Para comenzar, es necesario delinear el término alfabetización “(...) un continuo proceso que se inicia en la primera infancia, en el hogar, se perfecciona en el sistema formal hasta llegar a la alfabetización avanzada y continúa durante toda la vida” (Braslavsky, 2004, p.90). Esta definición responde a un enfoque comunicacional para la didáctica de la lengua, a una teoría de aprendizaje distinta de las anteriores: teoría del aprendizaje asociacionista y conductista. Estos enfoques o modelos pedagógicos, siguen vigentes en distintas situaciones de la escuela. Muchos docentes se horrorizan cuando escuchan la palabra “conductista”. Sin embargo, este enfoque pedagógico fue con el que muchos de los docentes aprendieron a leer y a escribir, con los que siguieron enseñando en sus aulas y con los que hoy en día, utilizamos si el contenido o el alumno lo requiere. Podemos enseñar desde una teoría constructivista, y utilizar consignas conductistas, por ejemplo, subrayar todos los adjetivos de un texto. Es decir, este modelo, es un modo posible

de enseñar y aprender acerca del lenguaje. En la actualidad se sigue debatiendo cuáles son los mejores métodos de enseñanza *“las modificaciones en las formas de enseñar a leer y a escribir respondieron más a cuestiones evolutivas de la búsqueda del buen método que a otras cuestiones (...) la pregunta no es ¿Qué es leer?, sino ¿Qué es leer hoy? ¿Qué fue leer antes?”* (Pineau, 2012, p, 10)

Roger Chartier estudió las prácticas de lectura. *“En el aula, la lectura es un acto social. Los participantes suelen leer en voz alta para otros, en medio de un continuo intercambio oral entre pares (otros niños) y el docente. El maestro/a establece puentes entre los niños y los textos (...) La historia de la lectura proporciona algunas herramientas, al abrir un amplio panorama temporal y espacial acerca de esta práctica cultural”*. (Rockwell, 2001, p.13)

Durante años, el acto de leer implicaba el uso de la voz, la forma de pararse, hasta la forma de tomar la hoja en el margen superior derecho sosteniendo al mismo tiempo, el libro apoyado en las manos, los tiempos y los ritmos de lectura. Rockwell (2001) explica que la manera de leer en el aula es distinta, ya que a menudo los docentes nos centramos en la corrección y la reproducción literal del texto, más que en el sentido.

También hoy utilizamos prácticas de lectura que fueron muy criticadas, como memorizar textos para su posterior recitación, y son recomendadas en las capacitaciones docentes del área de prácticas del lenguaje (se deja de lado la comprensión). Este método se justifica desde el lugar de la confianza que se genera en el niño que hace que “lee”. Pablo Pineau menciona que en Francia se está volviendo a la idea que los chicos y chicas “lean” textos que ya saben de memoria previamente.

Berta Braslavsky (2004)- explica- que no sólo es el método, sino que la actitud del maestro al momento de enseñar, es fundamental para la apropiación de la lectoescritura. Respetar la experiencia del niño o niña en la construcción de su lenguaje escrito y evitar la corrección del error. El autor Antonio Fillola (2003) expone que le parece poco acertado la utilización de un solo método, cree que la complejidad del proceso de escribir exige la combinación de distintos tipos de metodologías y de distintas estrategias de enseñanza, ya que todos los alumnos no

reaccionan igual ante un determinado estímulo, ni esa reacción es la misma en distintos momentos de su aprendizaje.

Desde el año 2013, el Consejo Federal de Educación estableció una norma: que los alumnos no repitan el primer grado. Esta medida forma parte del clamor por una escuela inclusiva. Las estadísticas a partir de la década de 1960, muestran que el mapa de repetición de primer grado coincide, lamentablemente, con el mapa de la pobreza.

“El fracaso ha sido también una construcción social, histórica, en que la escuela misma participó y en cuyo cambio sus actores pueden intervenir con su conciencia y su voluntad” (Braslavsky, 2004, p.89)

Desde un enfoque socio constructivo, se reconoce como fundamental al medio social en el proceso de la adquisición de los aprendizajes. Desde esta visión, se puede comprender la brecha que aparece entre los rendimientos escolares de los alumnos que tienen diferentes orígenes sociales y culturales: variedades lingüísticas, diversidad cultural, la falta o deficiencia de alfabetización de los padres, ausencia de un ambiente de lectura y otras carencias materiales (precarización de su vivienda, alimentación no saludable y con pocos nutrientes, etc.), haciendo todas estas circunstancias, factores fundamentales para que los niños y niñas, se apropien del lenguaje escrito como también de la oralidad, cuestión fundamental para la escritura.

La escuela tiene un rol tan pero tan importante en las identidades de los alumnos, que no puede dejar de generar espacios de reflexión entre cada uno de los actores sociales que somos parte de la institución y cuestionarnos las prácticas educativas que en ella ocurren.

Sabemos positivamente que es cierto que el sistema educativo funciona desde sus orígenes con clasificaciones de diversas índoles, entre ellas, las evaluaciones que confeccionamos los docentes y las que nos piden que tomemos desde el Ministerio de Educación; los informes que elaboramos, las derivaciones a los diferentes Equipos de Apoyo, las devoluciones a las familias, la información de “docente a docente” en el paso de un grado al otro, nuestros prejuicios y “encasillamiento de nuestros alumnos y alumnas”, etc. también

es importante detenerse y cuestionarnos si estas clasificaciones afectan la trayectoria escolar de los niños y niñas.

Pensar y repensar todas y cada una de estas cuestiones, no es tarea fácil bajo ningún punto de vista. Muchos autores dedicaron años de trabajo e investigación para intentar responder algunas de ellas.

A manera de responder a algunas de las preguntas planteadas al comienzo de este texto, se puede decir que la alfabetización es permanente, implica un conflicto cognitivo en el cual el entorno social influye en la adquisición de la lectura y la escritura, y que no existe sólo un método de enseñanza único que lo garantice de forma fehaciente.

Los cambios políticos, culturales, económicos y hasta de migración, permiten suponer que la población escolar será aún más diversa. La era cibernética ya comenzó...hace tiempo.

Por éste motivo, la Escuela aún tiene un largo camino para transitar y saber en cómo la llegada de las nuevas tecnologías influye y modifica las formas de lectura y escritura *“La irrupción de la pantalla va a poner en jaque estas formas de leer y escribir (...) me parece que ver de dónde venimos nos puede ayudar a pensar cómo seguir para adelante”* (Pineau, 2012).

Lo que tendremos que revisar, es cómo podemos cambiar estas construcciones y la manera de hacerlas visibles en la relación de aprendizaje que se da en cada aula, en cada escuela, día a día y a cada paso.

Lamentablemente, para que esto suceda, tiene que pasar muchísimo tiempo. Se necesita modificar profundamente la estructura de “La escuela de hoy”. El sistema escolar funciona con diferentes actores, los docentes somos parte fundamental para que todo en ella sea posible y funcione. Pero si los demás participantes no modifican, ni revisan su “qué hacer” o renuevan su estructura, este sistema, tarde o temprano, se quedará en el tiempo.

Lograr la equidad educativa parece un desafío, un desafío que hace tiempo surge en nuestras aulas y que aún continúa siéndolo día a día. Asegurar que todos pueden tener éxito en la escuela es un ideal. Un ideal que, siendo docente desde hace ya 33 años...aún sigo persiguiendo. No quería dejar de lado una frase que, en mi carrera docente, sigo afirmando este concepto

para todos los órdenes de la vida y los diferentes momentos de cada uno de nuestros niños y niñas....

«El niño tiene el derecho de equivocarse porque los errores son necesarios en la construcción intelectual, son intentos de explicación, sin ellos no se sabe lo que no hay que hacer (. . .). El niño debe aprender a superar sus errores, sí le impedimos que se equivoque no dejaremos que haga este aprendizaje».

Montserrat Moreno

BIBLIOGRAFÍA

- Elsie Rockwell. (2001) La didáctica como práctica cultural. México D.F Centro de Investigación y de Estudios Avanzados Tenorios 235.
- Roger Chartier. (1992) El mundo como representación. España. Editorial Gedisa.
- Berta Bravlasky. (2004) El método: ¿panacea, negociación o pedagogía? Lectura y vida.
- Pineau Pablo. (2012) Historias de enseñar a leer y a escribir. Buenos Aires, Argentina. Ministerio de Educación.
- Berta Braslavsky (2004) ¿Primeras letras o primeras lecturas? Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Antonio Mendoza Fillola (coord.) (2003) Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria. Pearson Educación.



PENSAR EL AULA PARA FAVORECER LA TAREA CREATIVA

PAOLA BIAFORE

A partir de la frase del doctor Carlos Skliar: *“La escuela es un lugar de comunidad, no solo de educación individual”*, iniciaré mi recorrido sobre el espacio que se genera dentro del aula. Un lugar donde los estudiantes puedan elaborar diferentes acercamientos a los conocimientos y contenidos desde una mirada más amplia, que permita la llegada a la formación de conceptos desde diversas vías, diferentes estrategias y caminos, donde la base no sea la copia de un modelo prefijado, rígido, unidireccional.

Para tal fin es necesario replantearse varios elementos dentro de nuestra estructura educativa. En primer lugar, es interesante observar el manejo de los espacios que realizamos dentro del aula.

Será lo mismo para los educandos y docentes estructurar nuestra clase de la manera tradicional, un banco detrás, en filas de parejas o individuales, utilizar mesas grupales que permitan el intercambio o configurar las mesas en forma de herradura donde todos los niños y niñas puedan verse de frente, nadie quede de espaldas a otros compañeros y el docente pueda visualizarlo a todos durante la clase.



Si tomamos en cuenta el modelo tradicional de organización del aula, los niños y niñas eran distribuidos en filas uniformes, mirando hacia el pizarrón, generalmente en filas de dos, cada una separada de otra por un pasillo por el cual se

trasladaba el docente. Todos miraban hacia el frente, donde se colocaba el pizarrón y, en algunos casos, se encontraba el mismo al final de una tarima donde se depositaba tanto el escritorio del o la docente y, al costado de este, el pizarrón. Este tipo específico de organización, acentuaba la percepción de un docente que poseía una mirada por sobre el alumnado, que desde allí contemplaba la totalidad del aula.

En este tipo de distribuciones, los intercambios quedaban relegados a ser realizado, casi siempre, con las personas que se encontraban sentadas juntas.

En cambio, con diversas distribuciones más abarcativas, dinámicas y grupales, el intercambio ya no queda relegado a mi compañero de banco o los chicos de “adelante”. El trabajo en grupo permite que cada uno de los participantes de la actividad puedan contar con más interacciones, miradas, aportes y colaboración.

Así mismo cambia la manera en la que vemos el actuar del docente, en estos casos, el educador se acerca a los grupos y puede tener una mirada más abarcativa no solo de la tarea, sino de la manera en que esta se distribuye y circula entre los miembros del grupo.

Si tomamos el caso de una clase en forma de “U”, todos pueden contar con la posibilidad de ver, escuchar y poder colaborar con el grupo en su totalidad, ampliando no solo la mirada sobre lo que se está elaborando, sino pudiendo hacer funcionar de manera mucho más natural la colaboración y contacto con el otro.

Considero que la forma en la configuramos nuestra aula facilita, delimita y ayuda a que la información, la palabra y los intercambios se realicen de una manera más amplia, colaborativa, democrática. Si los niños y niñas pueden observar a sus compañeros durante los intercambios, si podemos hacer circular la palabra, es mucho más probable que ellos se permitan mostrar sus maneras de interpretar aquellos sobre lo que se trabaja. Que el conocimiento se aborde y elabore dentro de un entramado de hipótesis, comprobaciones y pruebas / error, que de la posibilidad de comprender de manera práctica que los errores son “facilitadores, puentes” que nos ayudan a construir nuestro aprendizaje.

Un grupo clase puede interactuar, puede ser portador de su saber, puede darle voz a su conocimiento, generar nuevas estrategias y permitirse probar nuevos caminos.

En todo este proceso de hacerse actor activo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, es fundamental el rol docente como generador de puentes, como facilitador de procesos, que dé lugar a la circulación de la palabra, que trabaje desde nuevas modalidades.

Tal como lo expone Skliar, debemos como referentes del aula, replantear nuestra llegada hacia los educandos. Tenemos que reconocer que su acercamiento al mundo externo, es diametralmente diferente al que nosotros tuvimos a su edad. En tiempos de inmediatez informativa, de estímulos visuales fuertes, de instrumentos donde la imagen es realmente fuerte, debemos preguntarnos si clases exclusivamente expositivas, donde el docente siga utilizando solamente el pizarrón y los libros de texto como herramienta única de acercamiento a la enseñanza. Nuestros infantes están inmersos en un mundo donde la comunicación tomó nuevas formas, donde sus referentes son youtuber, tiktokers, instagramers.

Nuestra manera de comprender su mirada, no debe apagarse (necesariamente) a estos nuevos modelos, pero si es necesario comprender estas nuevas formas de llegar a los objetos de interés, donde lo visual toma una preponderancia muy fuerte.

Si utilizamos las nuevas herramientas tecnológicas a nuestro favor, no solo estaremos acercando nuestro contenido a un eje de interés fundamental para los niños, sino que pondremos en marcha en ellos una herramienta que favorece y contribuye a su creatividad.

El uso, como herramienta didáctica, de las nuevas tecnologías, abre un sin fin de posibilidades.

Poder realizar con ellos líneas de tiempo desde una aplicación online, en forma colaborativa, completarla desde la pizarra interactiva, iniciar un padlet para elaborar diversos contenidos, crea en ellos un interés mucho más cercano a su realidad.

Si nuestro interés genuino es crear en el aula condiciones que favorezcan la creatividad, cooperación e intercambio, es

necesario que todo nuestro enfoque pedagógico se encamine tras estas metas.

Entender que en un ámbito que invite a los niños a mostrar sus ideas, pensamientos, deducciones y formas resolutivas, son piezas fundamentales para poder invitar a que los mismos nos muestren diversas maneras de comunicar lo aprendido. Desde el inicio se debe crear un clima de respeto por las opiniones de cada uno, donde la voz de todos ayude a formar el entretrejo del conocimiento. Siendo el docente en este caso una herramienta, un mediador entre los niños y el conocimiento.

Si tomamos en cuenta el modelo Piagetiano de construcción del conocimiento, los chicos y chicas deben poder encontrarse con un problema que genere un desequilibrio tal que utilizando sus conocimientos previos y sus herramientas puedan encontrar una respuesta o solución a este dilema. Para ello va a ser necesario, en muchos casos, la colaboración con otro, que me permita acercarme a este tema, viéndolo desde otro enfoque.

La creatividad, también, se construye colaborativamente. Cuando dos o más niños juegan, intercambian y se relacionan, sus ideas se enriquecen y complementan, se vuelven más ricas. Conociendo otras miradas, amplío las mías y puedo ver con diferentes ojos algo ya conocido. En el trabajo colaborativo, tal como sucede con el andamiaje, puedo comprender aquello que antes me resultaba más difícil.

Pero poder poner en palabras aquello que yo pienso o quiero puede ser, en algunas oportunidades, un tanto dificultoso; y es aquí donde el docente interviene, permitiendo que se den las condiciones necesarias para que esto suceda.

Algunas herramientas que puedo utilizar son:

Lluvia de ideas, El trabajo con la búsqueda de nuevas soluciones a problemas conocidos (por ejemplo, ante una discusión entre pares), Realizar narraciones desde los diversos actores que intervienen en un hecho, si se cuenta con un área de trabajo en teatro es muy favorecedor el poder realizar improvisaciones en grupo, etc.

De la misma manera se puede utilizar en el área de las ciencias el que los niños se involucren en la piel de algún actor social, y desde allí generen debates, defiendan y se opongan a teorías o posiciones antagónicas.

El trabajo desde las áreas creativas (plástica, música, teatro, educación física) que dan la posibilidad de involucrar más activamente al cuerpo nos dan un lienzo muy generoso para que podamos usar nuestra creatividad desde diversas perspectivas, permitiendo que niños niñas a los que les resulta más difícil expresarse solamente por medio de las palabras, nos muestren su punto de vista o postura.

No es nada descabellado que los niños puedan explicar algún tema de Ciencias Naturales o Sociales, creando una canción o poema que lo explique, o que puedan hacer retratos y cuadros sobre algún hecho histórico conocido.

Para que esto pueda suceder, tal como lo intentamos con nuestros alumnos y alumnas, nosotros también vamos a tener que interactuar con los otros profesores que trabajan tanto con nuestro grupo como con el resto del alumnado, para generar con ellos trabajos y actividades que despierten el interés de los infantes y dejen abierta la posibilidad de resoluciones de situaciones mediante diversas estrategias.

Para generar una comunidad de lectores es necesario que, dentro del grupo, cada uno de ellos, se adueñe de su voz y pueda explicitar opiniones, dudas, hipótesis, ideas, donde podamos expresar lo que pensamos o creemos y si esto no es correcto, o no resulta como creíamos, poder modificar mis hipótesis y generar nuevas. Este concepto es el que deseo que se instaure dentro de todas las áreas didácticas.

Lo fundamental en este caso es trabajar también el área socioemocional de los niños y niñas. Si no poseemos un grupo con normas de comunicación en las que impere el respeto, la empatía y la solidaridad, todos nuestros intentos por dar valor a cada voz, casi siempre, caerán en saco roto.

El respeto por el otro, se construye, y esto se hace en comunidad, interactuando y aprendiendo a aceptar nuestras diferencias y similitudes. Tal como lo dice el Dr. Skliar, es el aula, un lugar de comunidad. De una comunidad que me abriga, me ayuda, y muchas veces me presenta una realidad diversa, diferente a la que estoy acostumbrado a ver en mi cotidianidad. En la que aprendo que desde las diferencias se construye, que lo que yo realizo de una manera puede hacerse de forma diferente. en la que enseño y aprendo mutuamente.

Tal como dice el pedagogo Mario Lodi, el primer deber del docente, es cumplir las tareas de educador, pero donde ya es necesario dar la posibilidad al alumno de desarrollar sus habilidades de forma autónoma sin homologarse a algo prellenado. Precisamente por esta razón, la alternativa pedagógica y cultural que propone es una escuela diferente donde el aprendizaje se basa solo en los propósitos de una pregunta, sino dirigido al razonamiento crítico.

Para poder lograr este objetivo, donde la creatividad sea una parte fundamental de nuestro trabajo cotidiano, es necesario repensar la manera de plantear las consignas de trabajo. Si las mismas son cerradas, nos dan una sola opción o posibilidad, niego a los educando la posibilidad de poder argumentar, pensar diversos caminos de solución o caminos de llegada a la respuesta. Pero para argumentar, comunicar y ampliar nuestro abanico de posibles resoluciones, debo conocer este ejercicio, practicarlo, ponerlo en marcha de diversos lugares y frente a diferentes actores.

Una forma de facilitar este proceso es abordar diferentes contenidos por medio de actividades lúdicas, que impliquen interacciones conjuntas de los niños, donde cada uno pueda expresar sus opiniones, ideas, soluciones. Tal como lo dice el pedagogo Francesco Tonucci al referirse al juego:



Ante la posibilidad de obrar lúdicamente, damos a los estudiantes la opción de trabajar en un espacio donde todas las acciones son bienvenidas, los errores aceptados y tomados con naturalidad, que da lugar al asombro.

Lodi reconoce al juego como una actividad seria donde el niño puede estar atento durante mucho tiempo. Es necesario una escuela que entusiasme, que infunda el gusto y el placer de leer, de escribir y de comprender la realidad, una escuela que acepte al niño lo respete como persona y que le exija compromiso.

Lodi considera que todo niño tiene derecho a un crecimiento óptimo, proporcional a los verdaderos niveles de su punto de partida y de sus posibilidades y la escuela tiene que garantizar a cada cual la posibilidad de contribuir al trabajo colectivo y de extraer en él la mayor ventaja posible.

Un ejemplo perfecto para lograr el aprendizaje colaborativo en clase son los debates en grupo. En este tipo de actividad, deberás formar varios grupos de alumnos (de 4 a 5 personas) y pedir que se preparen un debate con una posición en concreto. Los alumnos deberán buscar información, elegir los mejores argumentos y preparar sus intervenciones para tener éxito. Cuando estén preparados, ¡toca ponerlo en práctica!

Otro tipo de actividad es hacer un trabajo basado en un proyecto durante varias semanas. Aquí los alumnos tendrán que organizar con tiempo las entregas de las distintas partes. De este modo, no solo van a trabajar la materia, sino sus relaciones y su habilidad de negociación

Este tipo de aprendizaje también se conoce como ABP, Aprendizaje Basado en Proyectos, y es una manera genial de explorar temas de actualidad en grupo.

Y, como último ejemplo, puedes plantear un juego didáctico donde tengan que encontrar la solución con un límite de tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

Francesco Tonucci (2016) Vida de clase: cinco años con mario lodi y sus alumnos. Editorial LOSADA
Volver a hacer escuelas Carlos Skliar.
<https://www.youtube.com/watch?v=6MiYvc5Q0Qs>



LA ESCUELA COMO LUGAR DE APRENDIZAJE, CON OTROS Y COMO SUJETOS DE DERECHO

PATRICIA E. PAGNOTTA

La escuela como lugar de aprendizaje es entendido como un lugar de socialización, que propicia las buenas relaciones y la solución de problemas interpersonales, partiendo desde el nivel inicial donde los niños y niñas transitan la etapa fundamental en el desarrollo y donde se establecen las bases para su crecimiento y aprendizaje. Durante esta etapa, es esencial reconocer al otro como sujeto de derecho, permitiendo su inclusión y participación activa en los diferentes espacios de aprendizaje.

Todo esto está enmarcado en la constitución de la ciudad de Buenos Aires en su artículo 24, donde la ciudad asume la responsabilidad indelegable de asegurar y financiar la educación pública, estatal, laica y gratuita en todos los niveles y modalidades, a partir de los 45 días, hasta el nivel superior, con carácter de obligatoriedad desde el preescolar hasta completar diez años de escolaridad o un periodo mayor.

También se señala en la Ley de educación nacional N° 26206 / 2006, donde estructura al sistema educativo, incorporando al nivel inicial como primera institución extrafamiliar al que al niño accede. En su artículo 21, se menciona la responsabilidad de dichas instituciones educativas de asegurar la atención, el cuidado y la educación integral de los/as niños/as.

Además, en la ley de protección integral de los derechos de los niños/as y adolescentes Ley 26061/2005 se refiere a los derechos y garantías de los sujetos, derechos irrenunciables, indivisibles e intransigibles. En su artículo 3, donde señala el interés superior de la niña - niño y adolescente, la máxima satisfacción, integral simultánea de los derechos y garantías, debiendo respetar su condición de sujeto de derecho, a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta, al respeto de pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar social

y cultural, su edad grado y madurez, el equilibrio entre los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes y las exigencias del bien común.

La Educación Inicial "va conquistando su identidad de primera escuela de la infancia, reivindicando el derecho del niño a disponer "de sus propios ojos para observar e interpretar su universo de cosas y valores".⁹ Y en este sentido se convierte en el espacio en el cual "se condensan los significados y valores de una nueva cultura de la infancia".¹⁰ Nueva cultura que implica considerar al niño como protagonista y centro desde el cual cobra sentido la existencia de este nivel.

"Desde esta perspectiva, la Educación Inicial constituye una oportunidad y un derecho para la infancia. Este compromiso con el niño involucra a los padres, a los maestros, a la comunidad cercana y a la sociedad en su conjunto, ya que asegurar la satisfacción de sus necesidades (afectivas, físicas, sociales, cognitivas, expresivas) es una obligación social para la construcción de una verdadera democracia".¹¹

La Educación Inicial cuando cumple con su responsabilidad educativa se convierte en un factor central en los procesos de democratización social, porque al garantizar oportunidades equitativas de aprendizaje y desarrollo sienta las bases para el devenir futuro de la sociedad al concretar efectivamente los derechos ciudadanos. La Educación Inicial concibe al "niño con su historia, su cultura, sus redes vinculares que lo anclan a un determinado espacio-tiempo. Es un niño, hijo de una familia –que tiene una determinada inserción social– y como tal es portavoz de ella. Por lo tanto, si el nivel se propone dar protagonismo a la infancia, debe necesariamente integrar a la familia y a la comunidad. Integración que implica la construcción conjunta de una propuesta educativa propia y singular para cada institución, que se articule con las peculiaridades del contexto social".¹²

La Educación Inicial se caracteriza por ser "abierta e integral". Abierta, porque mantiene un intercambio permanente

9 F. Frabboni. "Jardín maternal y pedagogía. Este matrimonio no se ha hecho", en Revista Infanzia n^o 8, Firenze, 1985.

10 Catarsi-Fortunatti. La programmazione, progettazione nell'asilo nido, Firenze, La Nuova Italia, 1989.

11 Diseño curricular para la educación inicial- Marco general - 2000

12 4 y 5- Diseño curricular para la educación inicial- Marco general - 2000

con la comunidad en la que se inserta y con la familia en particular, realizando con ambos una tarea compartida. Integral porque el niño es considerado en todos los aspectos de su personalidad partiendo de su contexto sociocultural, y porque la institución se integra y se relaciona con las necesidades y posibilidades del medio circundante. La Educación Inicial tiene una doble finalidad educativa: la socialización y la alfabetización.¹³

La educación es un derecho fundamental para todas las personas sin importar su edad, género, raza, religión o condición social, sin embargo, en muchos casos, este derecho no se cumple de manera efectiva, ya sea por falta de recursos, discriminación o falta de reconocimiento del otro como sujeto de derecho.

En este escrito trataré de abordar la importancia del reconocimiento del otro como sujetos de derecho en el nivel inicial principalmente, y como este reconocimiento contribuye a una sociedad más inclusiva y equitativa, así como las implicancias que tiene en el desarrollo integral de los niños y niñas, entendiendo principalmente el concepto a lo largo de la historia, y la importancia de las acciones para acompañar el proceso de aprendizaje, sin descuidar la diversidad de trayectorias que presentan las y los estudiantes. Todo esto, supone cambiar las perspectivas y atender a las condiciones de acceso, las características del desarrollo socio-cognitivo, la construcción de narrativas identitarias y el sostenimiento de contenidos presentados en el aula.

El reconocimiento del otro como sujeto de derecho es un concepto fundamental que implica entender a cada individuo como persona con capacidades y necesidades propias, y con la capacidad de tomar decisiones y participar en la sociedad de forma activa. El reconocimiento del otro como sujeto de derecho es esencial para garantizar una convivencia pacífica y justa, esto implica reconocer que todas las personas tienen derechos fundamentales que deben ser respetados, independientemente de su raza, género, orientación sexual, religión, discapacidad u origen socioeconómico.

13 4 y 5- Diseño curricular para la educación inicial- Marco general – 2000

A lo largo de la historia, hemos visto cómo determinados grupos han sido excluidos y despojados de sus derechos, tratados como si fueran menos importantes o inferiores. El colonialismo, el racismo, el sexismo y otras formas de discriminación han sido y siguen siendo obstáculos para el reconocimiento pleno del otro como sujeto de derecho.

Es imponderante entender que el reconocimiento del otro como sujeto de derecho no significa que todos seamos iguales en términos de habilidades, talentos o características físicas, se refiere a reconocer la igual dignidad de todos los seres humanos, y garantizar que todos tengan la misma oportunidad de desarrollar sus capacidades y vivir una vida plena y auténtica.

Implica la necesidad de establecer leyes y políticas que protejan y promuevan los derechos humanos, garantizando el acceso a la educación, la salud, la vivienda y el trabajo digno para todos. Implica asegurar que las instituciones y los sistemas de justicia sean imparciales y equitativos, y que se respeten y protejan los derechos de todas las personas.

También implica un cambio profundo en nuestras actitudes y forma de relacionarnos con los demás, implica practicar la empatía, la inclusión y el respeto hacia todas las personas, reconociendo y valorando sus diferencias y particularidades. Para lograr este reconocimiento, es necesario fomentar la educación y la sensibilización sobre los derechos humanos.

Es importante enseñar desde la primera infancia acerca de la importancia de tratar a todas las personas de manera justa y equitativa, y fomentar en ellos valores como la tolerancia, la solidaridad y la igualdad. Además, es fundamental promover el diálogo y la participación, para que todas las voces sean escuchadas y tomadas en cuenta en la toma de decisiones.

El reconocimiento del otro como sujeto de derecho implica entender que cada niño y niña tienen necesidades, intereses y capacidades propias, que deben ser respetados y promovidos. En este sentido, en el nivel inicial se debe garantizar una educación inclusiva, que brinde igualdad de oportunidades a todos los niños y niñas, sin importar su origen socioeconómico, género, etnia o cualquier otra característica individual.

Uno de los principales derechos que deben ser reconocidos en el nivel inicial es el derecho a la participación. Los niños y

niñas deben ser considerados como actores activos en su proceso de aprendizaje, teniendo la posibilidad de expresar sus ideas, opiniones y sentimientos. Esto implica fomentar el diálogo, la escucha activa y la valoración de las distintas perspectivas, promoviendo así el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

Además de la participación, el reconocimiento del otro como sujeto de derecho implica garantizar el acceso a una educación de calidad. Esto significa que todos los niños y niñas deben tener igualdad de oportunidades para aprender y desarrollarse, independientemente de sus condiciones socioeconómicas o discapacidades. Para lograrlo, es necesario contar con recursos humanos y materiales adecuados, así como espacios de aprendizajes adaptados a las necesidades de cada niño o niña.

Otro aspecto fundamental del reconocimiento del otro como sujeto de derecho es la protección de los niños y niñas frente a cualquier forma de violencia o maltrato. Esto implica promover relaciones de respeto, cuidado y afecto tanto entre los niños y niñas como entre adultos que integran la comunidad educativa. Además, es necesario contar con mecanismos de prevención y denuncias en caso de detectar situaciones de violencia, asegurando así el bienestar integral de todos los niños y niñas.

El reconocimiento del otro como sujeto de derecho implica valorar y respetar la diversidad. Cada niño y niña es único y tiene características individuales que deben ser reconocidas y promovidas.

Esto implica tener en cuenta no solo diferencias culturales, de género o discapacidad, sino también sus intereses, talentos y capacidades. El nivel inicial debe ser un espacio donde cada niño y niña pueda desarrollarse plenamente, encontrando su lugar y sintiéndose valorado por quienes lo rodean.

Los niños y niñas desde que nacen son sujetos de derechos, tienen igualdad de condiciones que los adultos ante la ley y algunas consideraciones especiales por su condición de niño/a.

Ser sujeto de derecho significa el reconocimiento de su participación como actor activo de cambio dentro de los espacios sociales donde se desarrolla, la familia, la escuela, la comunidad entre otros.

La escuela es un lugar de aprendizaje, en el que los niños y niñas tienen la oportunidad de adquirir conocimientos y habilidades no solo de las diferentes áreas académicas, sino que es una comunidad de aprendizaje ya que los niños y niñas interactúan entre sí y con los docentes por compartir ideas colaborar en proyectos de aprender juntos. A través de esta interacción social, los estudiantes también desarrollan habilidades sociales y emocionales que les permiten relacionarse de manera afectiva con los demás.

Trabajar en prácticas pedagógicas inclusivas generando diferentes oportunidades, prácticas como comunidades de aprendizaje, donde todos los actores de dicha comunidad se comunican para atender a sus necesidades educativas, donde se plantean objetivos, se selecciona métodos y colaboran para lograrlo. en una comunidad de aprendizaje es un grupo que aprende en colaboración y donde se requiera mucho tiempo.

EN CONCLUSIÓN: en la escuela se producen intercambios humanos intencionados al aprendizaje de nuevos conocimientos, donde se desarrollan competencias cognitivas, socio- afectivas, comunicativas, y de construcción de la identidad de los niños y niñas como sujetos de derechos, individuales y grupales, como protagonistas del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- F. Frabboni. "Jardín maternal y pedagogía. Este matrimonio no se ha hecho", en Revista Infanzia nº 8, Firenze, 1985.
- Catarsi-Fortunatti. La programmazione, progettazione nell asilo nido, Firenze, La Nuova Italia, 1989.
- Diseño curricular para la educación inicial- Marco general - 2000
4 y 5- Diseño curricular para la educación inicial- Marco general – 2000



LA IMPORTANCIA DE EDUCAR EN LA DIFERENCIA DENTRO DE UN AULA QUE NOS RECIBA A TODOS

FLORENCIA BELÉN FERRARI

Educar en la diferencia implica abrirse a ella para pensar en nuevos entramados, nuevas formas que generen oportunidades para el enriquecimiento mutuo y la organización flexible de la enseñanza.

Hace ya varios años se dejó atrás el estilo tradicional de aprendizaje, se dejó de considerar al docente, como pregonero de la verdad absoluta, se dejaron atrás aulas homogéneas y se pusieron adelante las necesidades e intereses de los alumnos/as, y no solo de algunos sino de todos, tomando en cuenta las necesidades especiales, considerando importante los tiempos individuales de aprendizaje y dando lugar al alumno/a como agente enriquecedor del aprendizaje.

Cuando hablábamos de una escuela tradicional y homogénea, hablamos de aulas con los alumnos/as ubicados en pupitres uno al lado del otro y con filas hacia atrás, todos con guardapolvo blanco. El docente adelante, con su escritorio y tiza poniendo “lo importante” en el pizarrón, contestando preguntas puntuales relacionadas con el tema puntual que se está enseñando y volviendo a retomar al otro día desde el mismo punto de partida. Los aprendizajes se sacaban de una currícula, todos aprendían lo mismo, al mismo tiempo y de la misma manera.

Cuando hablamos de dejar atrás el enfoque tradicional ¿de qué estamos hablando realmente? ¿Lograr un aula heterogénea es, únicamente, cambiar sillas de lugar y permitir nuevos modelos de vestimenta?

Es importante reconocer esos cambios y esa flexibilidad que se generó con el tiempo, tomando conciencia del recorrido realizado y apostando a una educación más abarcativa y que realmente nos eduque a todos.

Es importante reconocer la diversidad de estilos de aprendizaje, los distintos tipos de inteligencia e intereses y potenciado por un docente que no realice un diagnóstico a grupo total, sino que tome a cada alumno/a como un ser particular y a partir de todas las diferencias que encuentra dentro su aula, elabore la mejor planificación para ese grupo diverso de alumnos/as.

Reconociendo también, fortalezas y debilidades de cada uno/a, el contexto del que forman parte, saberes previos y sus gustos a la hora de utilizar estrategias de trabajo. Teniendo en cuenta la era actual, donde la tecnología forma parte de sus vidas, tomándola en consideración a la hora de utilizarla como recurso, ya que es algo conocido por los alumnos/as y que capta su interés, favoreciendo el desarrollo del aprendizaje.

Resulta de suma importancia hacer hincapié en qué ha cambiado y de qué manera se educa en la diferencia, que requisitos debe cumplir un aula para que se la considere un aula heterogénea, que recursos nuevos se utilizan, y qué nuevas oportunidades de enseñanza aprendizaje surgen dentro de este nuevo modelo.

Cuando hablamos de aulas heterogéneas o de educar en la diferencia hacemos referencia a una educación, donde los intereses de los alumnos son tomados en cuenta generando un acto educativo. Para que el acto educativo tenga éxito, en la actualidad se fomenta correr al docente del centro del saber y que sea una relación flexible entre docente y alumno/a, donde cada uno/a puede aportar desde su postura y el aprendizaje se crea entre ambas partes. La comunicación constante entre docentes y alumnos/as es de vital importancia, tomando las necesidades y saberes previos de los/as mismos/as para partir de esa base para continuar y teniendo la flexibilidad de observar lo que ocurre en el contexto para tomarlo y hacerlo parte del acto educativo.

Los/as alumnos/as llegan a las aulas con inquietudes tomadas de su contexto y es importante que el docente sepa tomar esto como herramienta de trabajo.

El acto educativo no solo está compuesto por docentes y alumnos/as, sino por toda la comunidad escolar, directivos, profesores de materias especiales y las familias, que componen una de las partes fundamentales para que el aprendizaje tenga éxito.

La relación familia-escuela es otra de las bases importantes a mencionar dentro de este cambio a nivel educativo. La familia y no solo el alumno/a son parte de la escuela y es de vital importancia poder comprender que el niño es el, con su realidad. Por esto dentro de este nuevo concepto de educación y de aula, la familia es la tercera parte de esta triada.

Dentro de este nuevo paradigma, también se potencia el compañerismo, con lo cual se fomenta que los alumnos se ayuden entre ellos, el trabajo en equipo, pensar juntos, aceptar diferentes opiniones y convivir con ellas. Crear a partir de las diferencias, con respeto, generando un enriquecimiento mutuo.

Como afirma Rebeca Anijovich en su libro *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad*: *“En el enfoque de trabajo en aulas heterogéneas, reconocemos la existencia de diferencias entre las personas en sus experiencias anteriores, estilos de aprendizaje, intereses cultura, tipos de inteligencia, entre otras. Pero también se reconocen las diferencias en las prácticas de enseñanza cotidianas en la escuela, desde el estilo de gestión institucional hasta las actividades que se proponen en el aula, pasando por un nuevo diseño del espacio físico, una revisión de los modos de interacción social entre los distintos actores de la institución educativa y una nueva forma de utilizar el tiempo, concebir y poner en práctica la evaluación”*.

Hablar de un aula heterogénea, entonces, no es únicamente hacer un cambio dentro del aula, cambiar pupitres de lugar, ni diagramar de otra manera el espacio, es también hacer parte a la comunidad educativa del aprendizaje, y generar nuevos espacios, salir del aula, realizar experiencias directas, utilizar otros espacios de la escuela, tener relación con pares de otras aulas u otros grados y entre todos enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tomar el diseño curricular como punto de partida, pero realizar actividades creativas, que desafíen a los/as alumnos/as, que los hagan tener dudas, y querer resolverlas, que los inviten a participar de manera activa y que les despierten nuevos intereses.

Educar en la diferencia, implica entonces, reconocer las distintas diversidades que se atraviesan en el aula, para que a partir de las mismas, pensar y diseñar las propuestas, considerando un modo en que todos los/as alumnos/as puedan

construir sus propios aprendizajes, partiendo desde el lugar en el que se encuentre cada uno/a.

Como estrategia docente, se deben ofrecer diversidad de posibilidades a nuestros alumnos/as pensando alternativas de enseñanza y utilizando diferentes recursos y estrategias.

Por supuesto que se deben tomar en cuenta los contenidos básicos siguiendo los diseños curriculares vigentes, dedicando el tiempo necesario, pero también se utilizarán recursos y estrategias creativas que permitan que todos los/as alumnos/as interioricen esos saberes a su tiempo y sin padecerlos.

Es importante también, dentro de este nuevo modelo que los/as alumnos/as se apropien de sus propios procesos de aprendizaje y logren desarrollar autonomía, pudiendo manifestar cuál consideran que es su mejor forma de aprender, el docente tiene que tomar en cuenta y escuchar a sus alumnos para poder potenciar esos recursos y generar un buen clima de trabajo ofreciendo propuestas significativas.

Es importante mencionar como nueva forma de generar oportunidades el uso e incorporación de las nuevas tecnologías dentro del aula. Explicándole a los/as alumnos/as que utilizar programas tecnológicos y redes sociales, también puede ayudarnos a mejorar nuestra calidad educativa. Siempre podemos pensar propuestas que, utilizando todas las herramientas que la tecnología nos ofrece, resulten atractivas para los alumnos.

En toda aula actualmente, es necesario que haya una computadora o Tablet, ya que es un recurso de los más cercanos a las nuevas generaciones y utilizado de una manera correcta y controlada pueden traernos muchos beneficios a la hora de planificar nuestras propuestas.

Es importante tener en cuenta, siempre, que todos pueden aprender, pero también saber que para que esto suceda, los/as alumnos/as necesitan sentirse desafiados, recibir propuestas convocantes y potentes que los estimule y los impulsen a querer desarrollar sus capacidades. Y la escuela debe garantizar y acompañar a los docentes en este proceso, incentivándolos a la inclusión y dándoles la posibilidad de educar para todos, tomando en cuenta tiempos y necesidades. Tal como lo reflexiona Rebeca Anijovich en su libro Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad:

“En las aulas heterogéneas, una parte importante del trabajo docente consiste en proponer situaciones – problema para ofrecer y/o alentar la búsqueda de informaciones con el fin de lograr una tarea de aprendizaje, siempre partiendo o considerando su contexto. Por esta razón, es fundamental diseñar tanto el entorno físico de la tarea como sus modos de organización”

Por todo lo mencionado, podemos comprender como crear un aula heterogénea que eduque en la diferencia, dejen atrás el modelo de imposición de saberes por parte de un docente hacia un grupo de alumnos y alumnas, convirtiéndose actualmente en un encuentro, donde todas las voces son escuchadas y se toman los saberes de los alumnos y su contexto para realizar una planificación que sea de su interés.

Comprometiéndose a todos los docentes a generar un vínculo con sus alumnos, para que este acto se potencie y entre todos encuentren los mejores resultados posibles. Comprendiendo también que el trabajo en equipo prepara para la vida, tolerar pensamientos diferentes nos sirve para caminar por la calle todos los días y eso también se enseña en la escuela.

En conclusión, educar en aulas heterogéneas implica un compromiso por parte del docente, donde se comprometa a diseñar distintos modos de organizar los tiempos, los espacios y los agrupamientos de los alumnos, además de buscar nuevos recursos y estrategias.

Siempre tomando las mejores decisiones, para que la escuela cumpla su función educativa, en función de los objetivos y contenidos a enseñar.



ESTRATEGIAS Y CREATIVIDAD EN UN CONTEXTO DE INCERTIDUMBRE. LA TECNOLOGÍA COMO ALIADA

ESTEFANÍA AILÉN MURAVSKIS

El año 2020 fueron sorprendidos todos los países por la pandemia mundial del virus COVID-19. Las medidas que se implementaron para disminuir los contagios, el aislamiento social, afectaron la vida de todas las personas a lo largo y ancho del planeta. En Argentina, a partir del día 20 de marzo se dictaminó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio generando múltiples modificaciones en la vida cotidiana de los ciudadanos y las ciudadanas. La educación, no fue la excepción y desde ese momento se volcó sorprendentemente a la virtualidad y pasamos a depender exclusivamente de la tecnología y conectividad. Un mundo desconocido para muchos educadores y educadoras, pero también para estudiantes y familias. Con múltiples esfuerzos los y las docentes mantuvimos el vínculo pedagógico con nuestros alumnos y alumnas, apelando a la creatividad, a la capacitación continua en nuevas tecnologías y al trabajo colaborativo. De esta manera y progresivamente el rol del docente se fue reinventando acomodándose a la nueva realidad; y la escuela, institución primordial para el orden social fue adquiriendo nuevos modos de acompañamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Quienes trabajamos en educación, podemos decir que, todo aquello que nosotros sabíamos hacer para educar a nuestros estudiantes hoy no tenía sentido.

El primer momento fue de angustia y desconsuelo, no teníamos un camino a donde seguir, ni una dirección marcada. Estábamos inmersos en un panorama de gran incertidumbre, incertidumbre en la cual aprendimos a trabajar y nos acompaña hasta el día de hoy. Poco a poco y gracias a grandes reflexiones pedagógicas y al trabajo en equipo pudimos encontrar el camino. Primero con el esfuerzo de sostener el vínculo pedagógico con los y las estudiantes, luego provocando mínimas, aunque posibles escenas de enseñanza y aprendizaje. Comprendimos que se trata de un camino flexible y dinámico, que aquello que sirve hoy, puede no servir mañana, y que

nuestro rol como educadores, como el de la escuela debía adaptarse a esta realidad.

La escuela es históricamente una institución tradicional que regula a la sociedad, sin embargo, todos aquellos determinantes duros, las pautas y ritmos tradicionales debieron quebrarse en el 2020 para seguir adelante. Las instituciones educativas son un contexto de enseñanza y aprendizaje específico, que se diferencia de otros entornos de aprendizaje no formales, como ser la familia y el trabajo. Es una institución social que se ha consolidado a lo largo de muchísimos años y ha adquirido cierta regularidad y estabilidad respecto del orden social. La escuela tiene una función reguladora para los ciudadanos/as, en tanto, ordena los tiempos de las familias, organiza, otorga estabilidad y rutinas a los niños, niñas y adolescentes.

Además de esta función reguladora hacia la sociedad, la escuela también tiene una función reguladora hacia su interior. Construyó a lo largo de décadas condiciones que favorecen un contexto específico de enseñanza y aprendizaje. Entre estas condiciones tradicionales podemos nombrar la presencialidad, simultaneidad, descontextualización del conocimiento y ritmos propios, como el saludo inicial, los recreos, etc. De esta forma se construyó un contexto específico de aprendizaje, podemos decir, que se aprenden ciertos contenidos, de un cierto modo, en un determinado ritmo y todos a la vez. Estas reglas que regulan la escuela son con la que la mayoría hemos aprendido y en la que los educadores y educadoras sabemos educar. En este contexto, el empleo de la tecnología implicaba el uso de una herramienta más, un recurso que podemos utilizar para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, como lo hacemos con las tecnologías más antiguas, como el pizarrón y la tiza. La pandemia global, nos golpeó y quitó todo aquello que nosotros/as, como educadores/as, conocíamos para educar. Nos dejó a la intemperie y nos colocó en un mundo novedoso, como Burbules y Callister sostienen *“Las tecnologías dejan de ser herramientas sino un espacio en el cual se producen interacciones humanas. Es un contexto de interacciones. Tiene espacios y tiempos particulares. No hay interacción cara a cara, sino algo distinto con ventajas y desventajas. (...) De ahí que la palabra medio sea insuficiente si con ella se designa un mero canal a través del cual se transmite algo. Un espacio es un entorno en el cual suceden cosas, donde la gente actúa e interactúa. El papel de las tecnologías en la educación es considerarlas, no un depósito ni*

un canal mediante el cual los docentes proveen de información y los alumnos obtienen acceso a ella, sino como un territorio potencial de colaboración".¹⁴ Si bien el debate pedagógico sobre el uso de las nuevas tecnologías en educación lleva muchos años, en nuestro país el uso de las mismas como espacios de interacción no fue un instituido hasta llegada la pandemia. El uso de las TIC en educación era mayoritariamente instrumental, es decir, el uso de determinadas herramientas para una finalidad concreta, pero lejos estaba de pensarse como una relación bidireccional. Entender las TIC como espacio de interacción, vino aparejado con el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, en el punto en que la virtualidad pasó a ser un contexto y pasamos a depender de ello.

La postura relacional con la tecnología implica que entre sujeto y tecnologías hay una doble influencia, se modifica el hombre cuando usa la tecnología, al mismo que tiempo que modifica las TIC. Sin embargo, no todos tienen acceso a las tecnologías, y este es uno de los problemas principales al que nos enfrentamos los y las docentes en el escenario de pandemia y se refiere a la brecha digital.

La teoría del knowledge-gap o de los desniveles de conocimiento introducida por Tichenor-Donohue y Olien, en 1970, sostiene que, si bien el avance de las tecnologías implica un progreso, se trata de un falso progreso y esto se debe fundamentalmente a que no hay una democratización del conocimiento, información y comunicación para todos los estratos sociales. No hay neutralidad tecnológica y siempre existen relaciones de poder, aunque invisibles, impulsadas por el mercado y las clases sociales altas. Cuando se introduce la tecnología en la sociedad, siempre hay sectores que acceden a ella de forma más rápida, adquiriendo la información por sobre otros sectores sociales que no pueden acceder y esto es lo que implica desniveles de conocimiento.

Durante el escenario pandémico, esta teoría se pudo observar muy claramente en el ámbito educativo. No todos los estudiantes de los diferentes niveles educativos obligatorios tienen acceso a conectividad y/o dispositivos. Albarello (2008) *"La brecha digital no significa solamente el acceso a una*

14 Burbules, N., Callister T. (2001) *"Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Granica Editorial: España, p19.*

*computadora conectada a la red de acuerdo con el nivel adquisitivo; sino que también existe una brecha cognitiva que tiene que ver con la facilidad de uso de toda nueva tecnología*¹⁵. Esto significa que no alcanza con tener conectividad y computadora, sino que el uso de las TIC implica un conjunto de competencias digitales necesarias para su utilización. La brecha digital de acceso y cognitiva, siempre existió, tanto para estudiantes como para docentes, no es algo nuevo que apareció con la pandemia.

A partir de la observación de estas desigualdades, los docentes hemos tratado de equilibrar estas diferencias, ofreciendo diversas escenas de enseñanza y aprendizaje utilizando diferentes medios, en formato papel, redes sociales, WhatsApp, mínimas instancias de presencialidad, sin embargo es importante resaltar que ni el colectivo docente ni su formación son capaces de generar cambios de raíz en los procesos de enseñanza y aprendizaje, si no son aparejados y acompañados de políticas públicas que promuevan estos cambios. Los docentes no pueden resolver los problemas de desigualdad social que vienen aparejados con los avances tecnológicos.

La penetración de la tecnología en educación generando cambios en la modalidad de trabajo, virtual y mixta, sumado al cambio de aquellas normas tradicionales de las instituciones educativas, implican indefectiblemente resignificar el rol docente y reinventar la escuela. De esta forma, aparecía algo de lo novedoso en una institución estrictamente conservadora y en un rol que configura muy pocos cambios a lo largo de los años. Si bien, siempre pensamos que la innovación educativa implica introducir algo nuevo, también se puede pensar en innovaciones que sólo supongan la eliminación de ciertas prácticas (Libedisnky, 2016). Durante la pandemia, la escuela se reinventó, hubo múltiples innovaciones, por un lado, se eliminaron prácticas tradicionales y por el otro se sumaron innovaciones didácticas e innovaciones tecnológicas. Con el objeto de garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes los y las docentes hemos desplegado un

15 Albarello, F.(2008) La brecha digital en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires: acceso y uso de la PC e Internet , p.1.

conjunto de procesos para sostener el vínculo pedagógico, construir procesos de enseñanza y aprendizaje, realizar el seguimiento de estudiantes y nos hemos capacitado para poder sostener este nuevo rol que fue fuertemente resignificado. Se han producido una gran cantidad de recursos educativos virtuales que se encuentran disponibles en la web y que han dado lugar al aprendizaje ubicuo de cientos de alumnos y alumnas. En esta resignificación del rol docente, es importante hacer hincapié en el trabajo colaborativo entre colegas para poder sobrellevar la tarea. Si bien la tarea docente, tradicionalmente es una tarea muy solitaria, en la que cada docente planifica en la intimidad de su hogar, este último año el trabajo de andamiaje entre educadores y educadoras ha sido notable compartiendo y construyendo juntos el quehacer.

Todo aquello que interpeló la pandemia sobre las instituciones educativas y que tuvo que resignificar adaptándose a la nueva realidad ofrece una oportunidad para repensar la escuela, reinventarse en relación a los tiempos que corren. Lo que se impone es la discusión de cuestiones de fondo y no de forma. No se trata simplemente de adaptar sino de rediseñar sentidos y fines de una institución que tiene que ver con la transmisión de cultura, (Tenti Fanfani, 2020). Nos encontramos en un momento de oportunidad para poder construir la escuela que queremos, redefinirla, resignificarla, hace años que está en debate la escuela argentina y hubo varios cambios, principalmente en la educación media con la NES y luego la profundización de la NES. Sin embargo, no se trata de adaptarla, sino de realizar un cambio de raíz. Como menciona Tenti Fanfani, se trata de cambios de fondo y no de forma. Me pregunto entonces si esta oportunidad que ofrece la pandemia global permitirá generar cambios estructurales en la escuela. El autor sostiene que las instituciones educativas tal y como las conocemos, no solo están vivas dentro de actores institucionales, tales como maestros, estudiantes, directivos, familias etc. sino también lo está en la sociedad. Como mencionamos antes, la escuela es la institución privilegiada para establecer el orden social. De esta forma, deconstruirla, no es una tarea que dependa solo de los educadores, pues la escuela tradicional también está instituida en las representaciones de la sociedad que operan como resistencia al cambio. *“El ejemplo muestra que la materialidad no agota la realidad social, porque esta existe también como representación en la subjetividad de los agentes sociales. La escuela como*

institución existe en el edificio y en los reglamentos (materialidad), pero también existe en la conciencia y la «semi-conciencia» de los maestros, los directivos escolares, los alumnos y sus familias, etc. Existe como expectativas, como inclinaciones, como modos de hacer que también influyen en las prácticas y los modos de hacer.

*Entonces, lo que se ha relativizado y en cierta medida «volatilizado» es parte de la dimensión material de la escuela, pero esta sigue viviendo en la subjetividad de los actores escolares. Por lo tanto, de no mediar un cambio en sus visiones, percepciones, valoraciones y expectativas, el pasado volverá como resultado de una reconstrucción y restauración de los equilibrios perdidos durante la emergencia”.*¹⁶ Si bien la introducción significativa de las TIC y la eliminación de pautas tradicionales de la escuela han sucedido este último año, es necesario realizar un cambio de raíz. Es así, que existe una fuerte resistencia a generar cambios y que puja a reconstruir la escuela como la conocemos, con sus tiempos, ritmos y espacios. En este punto, me quiero referir a un debate histórico en educación, pero que este último año tomó fuerza por el escenario en el que nos encontramos y es el determinismo tecnológico y las diferentes posturas. Con frecuencia escuche una postura tecnofóbica, apocalíptica que sostiene el uso de las plataformas virtuales como sistemas de control, el reemplazo de las aulas virtuales por las aulas físicas y la posibilidad de que la educación virtual reemplace a la educación presencial desvalorizando el rol docente. En contraposición aparece una posición tecnofílica que implica que las tecnologías son el futuro y vienen a solucionar todos los problemas que tiene la educación. En ambas posturas, se aplica un poder desmesurado a la tecnología, teniendo en cuenta que las TIC no son ni buenas ni malas en sí mismas, sino que depende del uso que se haga de ellas. Esto último implica una visión más neutral.

Burbules y Callister (2001) sostienen que *“No se trata de interrogarnos si los ordenadores son buenos para la enseñanza, o si la Internet ayuda a los niños a aprender. Pensamos que tales dilemas proceden de un planteo erróneo y representan una forma de concebir la tecnología que debe ser reconsiderada. A nadie se le ocurriría hoy formular estas otras preguntas: “¿Las pizarras*

16 Tenti Fanfani (2020) Educación escolar post pandemia. Notas Sociológicas en Pensar la Educación en tiempos de pandemia. p.76.

son buenas o malas para la enseñanza?”, “¿Los manuales escolares ayudan a los niños a aprender?”, “¿La televisión promueve o restringe las oportunidades educativas?”, porque damos por sentado que estos elementos tan conocidos del aula y de la vida social pueden aplicarse bien o mal; que en comparación con las alternativas que existen, tienen ventajas y limitaciones; y que lo esencial es saber cómo, quién y con qué fines se los usa”.¹⁷

La introducción sorpresiva y masiva de las tecnologías en la escuela este último año nos permite nuevamente repensar y resignificar el uso y finalidad de las TIC en educación. Repensar la visión instrumentalista hacia una posición relacional, la posibilidad del trabajo colaborativo y la introducción de innovaciones didácticas y tecnológicas que no sustituyen, sino que convergen. Sin embargo, pese a la oportunidad que genera esta pandemia para repensar la escuela, reinventar y resignificarla en un cambio radical, necesario para los tiempos que corren. Cambio que ha sido de debate los últimos años con el objeto de enriquecer la educación de los niños, niñas y adolescentes haciendo frente a la deserción escolar, principalmente en el nivel medio, que es el nivel del sistema educativo argentino más afectado por el abandono escolar. Creo que los cambios que se están produciendo no traen aparejado un cambio radical del sistema educativo. Esto no es responsabilidad del colectivo docente, sino que debemos atribuirlo a dos factores principales. En primer lugar, con los aportes de Tenti Fanfani en sostener que la escuela, tal y como la conocemos no solo está presente en el imaginario de los actores educativos, como maestros, maestras, directivos, estudiantes y familias, sino también en la sociedad en general. La escuela es un gran ordenador social, con la cual la sociedad ejerce una resistencia a los cambios, principalmente aquellos que impliquen quebrar el orden. Como sucede con el avance de las nuevas tecnologías, no hay una sustitución de un medio por otro, sino la convergencia de las tecnologías viejas y nuevas. *“Un medio es un conjunto de protocolos sociales asociados a ese soporte tecnológico, una serie de costumbres y ritos vinculados con el modo de consumo de esos contenidos. Lo que muere, en todo caso, es esa tecnología de distribución cuando es*

17 Burbules, N., Callister T. (2001) *“Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Granica Editorial: España, p. 3.*

reemplazada por otra que cumple mejor su función".¹⁸ De igual forma considero que las prácticas pedagógicas post pandémicas convivirán con las antiguas prácticas.

Pero, por otro lado, un segundo factor implica la necesidad de que los cambios en educación sean políticas públicas. Como mencioné anteriormente, los docentes no pueden resolver los problemas de desigualdad social que vienen aparejados con los avances tecnológicos.

Para finalizar, voy a retomar los aportes de Narodowsky quien sostiene que podemos esperar que la destrucción creativa sustituya procesos escolares tradicionales mayormente presenciales y desconectados, por ser capaces de dar una educación más eficiente y de mayor calidad respondiendo a las características de la sociedad en la era digital, pero debemos entender que no se dará de forma generalizada y suceda probablemente para solo algunos sectores sociales, mientras que la obsolescencia se perpetúe para la mayoría

BIBLIOGRAFÍA

- Albarello, F. (2008) "La brecha digital en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires: acceso y uso de la PC e Internet".
- Albarello, F. (2019) "Lectura transmedia". Ediciones Ampersand: Buenos Aires.
- Burbules, N., Callister T. (2001) "Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información". Granica Editorial: España.
- Libedinsky, M. (2016) "La innovación educativa en la era digital". Paidós: Buenos Aires.
- Lion, C. (2000) "Mitos y realidades en la tecnología educativa" en "Tecnología educativa". Paidós: Buenos Aires.
- Narodowski, M y Competella, D. (2020) "Educación y destrucción creativa en el capitalismo de post pandemia" en "Pensar la educación en tiempos de pandemia" Unipe: Buenos Aires.
- Tenti Fanfani (2020) "Educación escolar post pandemia. Notas Sociológicas en Pensar la Educación en tiempos de pandemia". Unipe.
- Wolf (1992) "Los desniveles de conocimiento" en "Los efectos sociales de los Media".



¹⁸ Albarello, F. (2019) "Lectura transmedia". Ediciones Ampersand: Buenos Aires, p. 29.

LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN EL AULA: UNA NECESIDAD ACTUAL

STELLA MARIS KOWALSKI

El siglo XXI plantea una doble exigencia en materia educativa: por un lado, debe transmitir mayor cantidad de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos adaptados a la civilización cognoscitiva, ya que son las bases de las competencias del futuro y, por otro lado, debe hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse influenciar por afirmaciones que invaden espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individual y colectivo.

La educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que serán los pilares del conocimiento de cada persona:

- Aprender a conocer: adquirir instrumentos de comprensión para vivir con dignidad, desarrollarse profesionalmente y comunicarse con los demás.
- Aprender a vivir juntos: para participar y cooperar con los demás en las actividades humanas.
- Aprender a hacer: para saber cómo actuar para influir en el propio entorno.
- Aprender a ser: proceso que nuclea elementos de los tres anteriores.

Estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que coinciden en múltiples factores. La enseñanza escolar tradicional se focaliza en el aprender a conocer y en menor medida, en el aprender a hacer. Los sistemas educativos formales tienden a priorizar la adquisición de conocimientos, en desmedro de otras formas de aprendizaje, por lo cual debería concebirse a la educación como un todo.

Actualmente, educar la inteligencia emocional de los estudiantes se ha convertido en una tarea primordial en el ámbito educativo para propender al desarrollo evolutivo y socio emocional de los mismos. Así entendemos que todas las emociones son inherentes a la naturaleza humana y son válidas. No existen emociones “buenas” o “malas”, básicamente, no se pueden evitar, si bien es necesario trabajar para modelar las

propias reacciones emocionales. Por ello, el gran desafío de la educación del presente siglo es reconocer que el estudio del sistema nervioso para el conocimiento de las emociones es la base del aprendizaje. En este caso, la neurociencia ofrece numerosas investigaciones en este campo, con un abordaje multidisciplinar de neurólogos, psiquiatras, físicos y matemáticos, entre otros.

Aprender en espacios motivadores, no sólo pre dispondrá mejor a cada individuo al momento de estudiar, sino que los conocimientos adquiridos perdurarán por mayor tiempo en la memoria. Por el contrario, los ambientes educativos estresantes o conflictivos dificultan la concentración y, por ende, gran parte de la información brindada desaparecerá.

Uno de los principales objetivos de la educación debe ser, entonces, crear ambientes educativos emocionalmente positivos y colaborativos, lo cual ayudará a que los estudiantes puedan recordar más y fomentará un proceso de enseñanza asociado a la alegría y a la felicidad. Hacer a los alumnos y alumnas partícipes activos protagonistas de las clases, es un buen ejemplo de espacio saludable de enseñanza: darles la posibilidad de proponer temas para investigar que hayan captado su atención o convocarlos a desarrollar ejercicios o preguntas de futuros exámenes.

Es fundamental asociar la educación al bienestar y la felicidad. Los ámbitos educativos deben caracterizarse por mostrar día a día alegría y bienestar, además de combatir el estrés y los estados emocionalmente negativos. Reír es una de las mejores formas de promover la interacción positiva con los otros, ya que constituye un lenguaje universal que fortalece lazos afectivos, entre muchos beneficios.

Durante los primeros años de vida son los adultos quienes regulan las emociones de los niños y niñas ya que los estados emocionales suelen ser intensos y poco adaptativos. Los lazos afectivos que tienen los niños y niñas con sus padres pueden ayudarlos a desarrollar herramientas sociales, inteligencia emocional y confianza en sí mismos. La escuela y la familia constituyen los dos contextos más influyentes en lo que hace a la conformación de la personalidad infantil, dado que los padres, docentes y pares van a jugar un papel preponderante en el proceso de socialización durante estos años. Es así que a través de las interacciones sociales que se producen en la escuela, los niños y niñas van a aprender a comunicarse.

La etapa de los tres a los seis años es crucial para la estructuración de la personalidad infantil. Se trata de un período que implica cierta conflictividad en las relaciones cotidianas. Esta conflictividad está relacionada con el inicio de la conformación de la propia identidad y de las afirmaciones de la propia autonomía.

De los seis a los doce años será más tranquilo en el plano afectivo y mientras continúan construyendo su personalidad, la tarea principal será consolidar los aspectos del desarrollo socio personal que se había estado definiendo en años anteriores. Las bases de la personalidad ya están formadas y aunque puedan existir modificaciones, lo harán sobre bases ya construidas. Aquí los niños y niñas pasan más tiempo sin supervisión de los adultos desarrollando recursos y habilidades para la relación con otros y la integración social. Hay tres tipos de interacción: *las lúdicas, *las agresivas y *las pro sociales. Dentro de las lúdicas, el juego es una actividad que provoca placer y en la que hay un predominio de los medios sobre los fines. Jugar se convierte en una meta en sí misma en la que los niños y niñas experimentan conductas complejas sin la presión de tener que alcanzar un objetivo. La agresividad se aprende cuando es reforzada, decir cuando con ella se alcanzan metas deseables. Según la teoría del aprendizaje social, este aprendizaje puede ser directo (a través del reforzamiento) o vicario (a través de la imitación de modelos). La agresión física es esperable entre los 15 meses y dos años y medio de vida. A partir de los tres años, estas agresiones aparecerán como venganza en respuesta a un ataque o frustración. La adquisición y dominio del lenguaje supone una nueva herramienta para expresar frustración sin las consecuencias de la agresión física. En cuanto a lo social, la amistad es una acción voluntaria basada en la reciprocidad y en el placer por estar juntos. Entre los dos y seis años de edad las relaciones se irán haciendo más selectivas, y por ende los amigos suelen tener la misma edad, el mismo sexo y ciertas semejanzas conductuales y actitudinales. A partir de los seis y siete años, las relaciones de amistad se hacen más estables y recíprocas, los amigos aportan compañía, contención y seguridad en momentos de estrés y transición. El aprendizaje personal y social sigue el resto de la vida, tanto en la primaria como en la secundaria.

Como ya fue mencionado con anterioridad, tradicionalmente la escuela ha puesto mayor énfasis en el

desarrollo de las habilidades cognitivas y motrices que en el desarrollo socioemocional. Se pensaba que esta área estaba ligada mayormente al seno familiar y no demasiado al ámbito escolar. Investigaciones recientes confirman el papel fundamental que desempeñan las emociones y nuestra capacidad como educadores para gestionar las relaciones socio afectivas en el aprendizaje.

La Educación Socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños, niñas y adolescentes trabajan e integran en su vida, conceptos, actitudes, habilidades y valores que les permiten entender y manejar sus emociones, tomar decisiones responsables, construir su identidad personal y aprender a manejar situaciones difíciles de manera constructiva y ética. Su objetivo es que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar para ellos y los demás, que aprendan a lidiar satisfactoriamente con estados emocionales impulsivos o aflictivos y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales constituyan un frente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas en su vida.

La Educación Socioemocional se fundamenta en el hallazgo de las neurociencias que permitieron comprobar la influencia de las emociones en el comportamiento y en la cognición de los seres humanos, particularmente en el aprendizaje. Por ello, es esencial dedicar el tiempo necesario al aprendizaje y a la reflexión orientadora que favorezca el autoconocimiento, la autorregulación, el respeto hacia los demás y la aceptación de la diversidad, dado que de ello depende la capacidad de la valoración de la democracia, la paz social y el estado de derecho.

La Educación Socioemocional contribuye a que los estudiantes alcancen sus metas, establezcan relaciones sanas entre ellos, con su familia y comunidad y mejoren el rendimiento académico.

Un currículo que integre a la Educación Emocional debe perseguir los siguientes propósitos: 1- Lograr el autoconocimiento a través de las motivaciones y emociones propias. 2- Aprender a autorregular las emociones y generar estrategias para la solución de conflictos de forma pacífica. 3- Desarrollar la empatía y establecer relaciones interpersonales de atención y cuidado por los demás. 4- Fortalecer la autoconfianza. 5- Construir un espacio de trabajo colaborativo,

aprendiendo a escuchar y a respetar las ideas de los demás. 6- Cultivar una actitud responsable, positiva y optimista y una percepción de autoeficacia. 7- Desarrollar la capacidad de resiliencia. 8- Minimizar la vulnerabilidad y prevenir el consumo de drogas y la deserción escolar, entre otros factores.

En la educación primaria, la Educación Socioemocional está diseñada como un proceso de aprendizaje, a través del cual los niños y niñas desarrollan e integran los conceptos y actitudes que les permitirán comprender sus propias emociones, mostrar atención y cuidado hacia los demás y aprender a manejar situaciones conflictivas de manera constructiva y acorde a valores. Especialmente que desarrollen habilidades y estrategias para reconocer y expresar emociones, regular y gestionar las mismas, adquirir estrategias para trabajar la tolerancia a la frustración y lograr postergar las recompensas inmediatas.

La Educación Socioemocional es también un proceso por el cual aprenderán a reconocer y valorar la diversidad sociocultural y la importancia de la inclusión como mecanismo para lograr la igualdad y la paz social.

El objetivo es formar ciudadanos responsables, libres, solidarios, capaces de superar el individualismo, defensores de la inclusión y que construyan un ambiente de comunidad con la empatía como eje para forjar relaciones sinceras y respetuosas.

Propósitos específicos de la Educación Socioemocional para el nivel primario:

- 1- Desarrollar habilidades y estrategia para la expresión, la regulación y la gestión de las emociones, la tolerancia a la frustración y la templanza para postergar recompensas inmediatas.
- 2- Desarrollar formas de comunicación asertiva y escucha activa.
- 3- Reconocer y valorar la diversidad cultural y el medio ambiente y la importancia de la inclusión para garantizar la paz y la igualdad.
- 4- Reafirmar el ejercicio de la autonomía a través de la participación en acciones y proyectos colectivos que busquen el beneficio de la comunidad.
- 5- Fortalecer la autoestima para manejarse con respeto y sentido de agencia.
- 6- Reconocer el poder de la empatía para establecer relaciones sinceras, respetuosas y duraderas.

La Educación Socioemocional requiere de docentes que actúen como facilitadores del aprendizaje, que se valgan del diálogo, el respeto y la empatía como principales herramientas

de su tarea diaria. El objetivo es pasar de una educación afectiva a una educación del afecto, donde alumnos, alumnas y docentes generen un espacio de escucha activa y una relación de respeto mutuo que convoque a la participación y apropiación de conceptos, actitudes y pautas de convivencia.

La Educación Socioemocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no contempladas en las materias académicas. Está fundamentada en la emoción, la neurociencia, la Teoría de las Inteligencias Múltiples, la inteligencia emocional, las habilidades sociales y la educación para la salud, entre otros.

El objetivo de la Educación Socioemocional es el desarrollo de competencias emocionales: la conciencia emocional, la regulación emocional, la inteligencia interpersonal, la autogestión, y las habilidades de vida y bienestar. Entre los objetivos generales pueden mencionarse los siguientes: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones propias y las de los demás, desarrollar la habilidad para regular las propias emociones, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, desarrollar la habilidad de automotivarse, adoptar una actitud positiva ante la vida y aprender a fluir.

La práctica de la Educación Emocional implica diseñar programas fundamentados en un marco teórico, que, para llevarlos a la práctica, requieren de docentes debidamente especializados. La palabra clave de la Educación Emocional es emoción. Por ello, se necesita una fundamentación basada en el marco conceptual de las emociones y las teorías de las emociones, lo cual nos lleva al constructo de la inteligencia emocional y de ahí al constructo de competencias emocionales como factor esencial para la prevención y el desarrollo personal y social.

Es fundamental avanzar en definir objetivos, establecer contenidos, planificar actividades y estrategias de intervención para el diseño de programas que serán experimentados y evaluados. La novedad del tema obliga a construir instrumentos y proponer estrategias de evaluación en Educación Emocional. Estos instrumentos se van a utilizar en la evaluación de las competencias emocionales y también en la evaluación de programas. Se puede afirmar que gran parte de

los problemas que afectan a la sociedad actual, como el consumo de drogas, la violencia, el bullying y el odio racial, por nombrar algunos tienen, un trasfondo emocional.

Los contenidos de la Educación Socioemocional pueden variar según los destinatarios (nivel educativo, conocimientos previos, madurez personal). Primero, se trata de determinar el marco conceptual de las emociones, definir el concepto de emoción y los tipos de emociones (positivas, negativas, básicas, derivadas, ambiguas, estéticas), conocer las características de las emociones principales (miedo, ira, tristeza, ansiedad).

La Educación Socioemocional persigue una metodología práctica a través de dinámica de grupos, juegos y autorreflexión, entre otros, con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias emocionales.

La regulación de las emociones es probablemente el elemento esencial de la Educación Emocional. Algunas técnicas concretas son: el diálogo interno, el control del estrés, autoafirmaciones positivas, asertividad, etc. La motivación está profundamente ligada a la emoción.

COMO CONCLUSIÓN, es de suma importancia poder establecer un diálogo acerca de los estados emocionales, poner en palabras sentimientos y emociones, identificarlos en uno mismo y en los demás. Esta acción ayudará a que nuestros estudiantes puedan manejarse de manera más efectiva, autorregulada, autónoma y segura. Sería ideal la creación de una asignatura sobre Educación Socioemocional con horario semanal establecido o diseñar un eje transversal que trabaje estos contenidos en todas las áreas curriculares. El objetivo primordial de todo educador es lograr la felicidad de cada uno de los miembros de la clase, construyendo un espacio relacional de convivencia armónica y amorosa en términos de aceptación. Un grupo de clase como espacio de convivencia y cooperación para beneficio de todos y todas.



EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: CLAVE PARA FORMAR UNA VERDADERA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE EN EL AULA

DANIELA BRITOS

Los tiempos corren y la sociedad avanza hacia un mañana en el que los niños y niñas tendrán que desenvolverse con las herramientas necesarias para el futuro. La escuela de hoy tiene que enfrentar el desafío de proveerles esos recursos y prepararlos para la vida. Para ello, se necesita cambiar el paradigma educativo tradicional, basado en la gran producción y la competitividad, que continúa existiendo en muchas instituciones. El aprendizaje cooperativo reemplaza esa estructura, por otra basada en el trabajo en equipo y en el alto desempeño.

El aprendizaje cooperativo es una herramienta didáctica, un método que se basa en el trabajo coordinado en grupos pequeños de alumnos y alumnas, en los cuales interactúan para resolver actividades académicas y profundizar lo que aprendieron. Con este método, participan directa y activamente, en busca del bien común del grupo.

Como señalan Denise Vaillant y Jesús Manso, *“esta metodología se caracteriza por el compromiso de cada estudiante con el proceso de aprendizaje propio y de sus pares, lo que genera una interdependencia positiva por aprender con y de los otros”* (Vaillant y Manso, 2019)¹⁹. De esta manera, reconocen al otro como un igual, pueden reflexionar juntos, basándose en la confianza y el respeto mutuo.

El aprendizaje cooperativo mejora notablemente el rendimiento de todos los alumnos y alumnas, tanto de aquellos más capaces como los que presentan dificultades para aprender. Se logra una mayor productividad y un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico. Pero más allá del

19 Vaillant, D. y Manso, J. (2019). Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Aprendizaje Colaborativo. Santiago de Chile. SUMMA.

rendimiento escolar, permite una relación interpersonal más positiva entre ellos, promoviendo la formación de una comunidad de aprendizaje. Aprenden a gestionar conflictos, mejoran sus relaciones con el resto del grupo, respetan la diversidad y reconocen al otro como sujeto de derecho. Se produce un incremento del espíritu de equipo y sentido de pertenencia al grupo, lo que contribuye a mejorar el ambiente en el aula y a evitar rechazos entre compañeros y compañeras.

Con el trabajo cooperativo se logra conseguir un aprendizaje significativo de las materias, pero al mismo tiempo adquieren habilidades y capacidades sociales. Aceptan la forma de ser y de trabajar de otras personas, como sucederá en el entorno laboral en el futuro. Se produce un incremento de la motivación, la empatía, la solidaridad y la autonomía. Los estudiantes aumentan el esfuerzo para conseguir juntos el objetivo, pero también adquieren valores necesarios para la sociedad actual y para ejercer la democracia responsablemente. Asumen un compromiso, aprenden a escuchar y aceptar otros puntos de vista, también a defender su posición con un argumento sólido. Con este método, se vuelven capaces de adaptarse a las eventualidades que puedan surgir y buscar juntos una solución al problema.

Si deseamos una sociedad más innovadora, justa y democrática, es necesario formar a los estudiantes con prácticas pedagógicas que promuevan la colaboración y *“el desarrollo de procesos de aprendizaje que incentiven y favorezcan la reflexión y el aprendizaje autónomo del alumnado, permitan la participación y colaboración en la construcción de conocimientos”* (Muñoz-Repiso, Martín y Payo, 2012).²⁰

Con este tipo de aprendizaje, los niños y niñas dejan de ser sujetos pasivos que reciben la lección del maestro, para convertirse en personas activas, comprometidas e involucradas con su propio aprendizaje.

El trabajo cooperativo busca desterrar el individualismo y la competitividad. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que los alumnos y alumnas compiten unos contra otros para alcanzar, en lo posible, una calificación de

20 Muñoz-Repiso, A., Martín, A. y Payo, A. (2012). La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista complutense de educación*, 23(1), 161-188. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.

“10” (que muy pocos la pueden obtener). También contrasta con el individualista, en el que los estudiantes trabajan en forma separada, por su cuenta.

Con el trabajo cooperativo, todos y todas muestran un mejor desempeño escolar que si hubieran trabajado solos y solas, obtienen resultados que superan la capacidad individual de cada uno. Se esmeran más porque saben que del esfuerzo de cada uno de los miembros depende el éxito del grupo. Esto los motiva a ir por más y prestarse apoyo mutuamente. Aprenden mejor si comparten lo que aprenden, se enseñan entre ellos y se hacen responsables por el aprendizaje de los demás miembros.

La corresponsabilidad en el aprendizaje, la interdependencia, es un elemento clave en el trabajo cooperativo, sobre la base de un compromiso y un interés recíprocos. Los miembros del grupo saben que el esfuerzo de cada uno, no sólo lo beneficia a él mismo, sino también al resto del equipo. Cada alumno y cada alumna es responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda.

Aguerrondo y Vaillant explican que *“un modo de desempeño centrado en el individuo debe evolucionar hacia un entorno de trabajo colaborativo que forme redes de distintos niveles de complejidad”* (Aguerrondo y Vaillant, 2015).²¹ Aunque en muchas escuelas se sigue dando el método tradicional, progresivamente se está cambiando por otros métodos más innovadores, en los cuales los procesos de intercambios grupales son fundamentales.

El maestro o la maestra que quiera aplicar el aprendizaje cooperativo, deberá planificar y tomar algunas decisiones previas: cuántos estudiantes habrá en cada grupo (en general, dos a cuatro personas), cómo los distribuirá, cuánto tiempo trabajarán juntos, de qué manera dispondrá el aula, cómo utilizará los materiales didácticos, y qué rol le asignará a cada miembro del grupo.

A la hora de distribuir a los niños y niñas en sus respectivos grupos, los autores Johnson D., Johnson R. y Holubec (1999) explican que *“son preferibles los grupos heterogéneos, compuestos por estudiantes con diferentes rendimientos y*

21 Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe. Panamá. UNICEF.

distintos intereses para que tengan acceso a diversas perspectivas y métodos de resolución de problemas".²² De esta forma, se promueve un pensamiento más profundo y un intercambio más fluido de explicaciones. También es importante que, a lo largo del año, se vayan modificando los equipos para que no sean siempre los mismos.

En cuanto a la disposición del aula, es importante que los miembros del grupo puedan mirarse a la cara y que puedan tener cierta distancia de los demás equipos, para poder escucharse y que el docente tenga espacio para desplazarse entre ellos.

Con respecto a la asignación de roles, esta es fundamental porque cada estudiante asume su responsabilidad y crea una interdependencia con los otros miembros del grupo. Esto reduce la posibilidad de que algunos o algunas adopten una actitud dominante o pasiva. Entre esos roles, puede estar el que lleva un registro (anota las decisiones del grupo), el que fomenta la participación de todos los miembros del grupo, el mensajero (que se comunica con los demás equipos o con el docente). Estos son sólo algunos ejemplos. A lo largo del ciclo lectivo, se irán rotando para que cada miembro del grupo desempeñe varios roles y adquieran práctica en la tarea. Luego de varios trabajos cooperativos, los alumnos y alumnas llegarán a considerar esa interdependencia positiva, como una parte natural de la clase.

Para que los alumnos y alumnas puedan trabajar productivamente en grupo, el maestro debe enseñarles las destrezas y prácticas sociales que van a implementar para que se establezcan relaciones interpersonales positivas: comunicarse con claridad, ayudarse mutuamente, resolver conflictos constructivamente...

El profesor es una especie de guía, de activador del aprendizaje, que acompaña a los estudiantes en todo el proceso, observando, interviniendo en caso de ser necesario y planteando alternativas, para mejorar el aprendizaje. Puede responder preguntas, aclarar consignas y repasar procedimientos. Circula en el aula, supervisa cómo están interactuando los alumnos y las alumnas, escucha lo que se

22 Johnson D., Johnson R. y Holubec E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires.

habla y evalúa el progreso. Esto le da más información acerca de lo que saben y entienden sus estudiantes, más que las respuestas de los exámenes escritos o las tareas de la casa (que también son necesarios).

El maestro también debe supervisar que en cada grupo se estén implementando las destrezas interpersonales y grupales. En caso de advertir que en algún equipo se está dificultando el trabajo grupal, podrá intervenir para proponer procedimientos más eficaces. Pero es importante que no intervenga más de lo necesario, ya que muchas veces, los niños y niñas pueden llegar a resolver el conflicto ellos solos. El docente puede devolverles el problema para que lo resuelvan. Si no lo logran, entonces sí será fundamental su participación.

En el siguiente cuadro, los autores Johnson D., Johnson R. y Holubec E. (1999)²³ sugieren recomendaciones para supervisar el trabajo cooperativo e intervenir, sólo cuando sea estrictamente necesario.

Figura 10.5. Recomendaciones para supervisar e intervenir

<i>Verificar si</i>	<i>Si se cumple</i>	<i>Si no se cumple</i>
Los miembros del grupo están sentados cerca unos de otros.	Bien sentados.	Acerquen más las sillas.
El grupo tiene los materiales correctos, en la página indicada.	Bien, ya están listos.	Vayan a buscar lo que necesitan. Yo los espero.
Los alumnos a quienes se les asignaron roles los están cumpliendo.	¡Muy bien! Están haciendo lo que deben.	¿Quién debe hacer qué cosa?
Los grupos han iniciado la tarea.	¡Bien! Ya empezaron.	Quiero verlos empezar. ¿Necesitan ayuda?
Se están empleando técnicas cooperativas (en general).	¡Buen grupo! Sigán así.	¿Qué técnicas se necesitarían aquí? ¿Qué tendrían que estar haciendo ustedes?
Se está empleando una técnica cooperativa específica.	¡Buena incentivación! ¡Buena parafrasis!	¿Quién puede incentivar a Elsa? Repitan, con sus propias palabras, lo que acaba de decir Elsa.
El trabajo escolar se está haciendo bien.	Están siguiendo el procedimiento apropiado para esta tarea. ¡Buen trabajo!	Las respuestas deben ser más amplias. Volveré a explicarles como hacer esto.
Los miembros propician la responsabilidad individual.	Se están asegurando de que todos entiendan. ¡Muy bien hecho!	Raúl, muéstrame cómo haces el primer ejercicio. David, explicame por qué el grupo eligió esa respuesta.
Los alumnos renuentes están participando.	Me alegra ver que todos participan.	Le pediré a Elena que explique el ejercicio N° 4. Ayúdenla a prepararse y yo volveré dentro de un rato.

Al momento del cierre de la clase, el mismo será más eficaz si los estudiantes pueden explicar a otra persona lo que logró aprender. Para ello puede organizar, resumir lo aprendido y explicárselo en voz alta a uno de sus pares.

El docente también puede fomentar la autoevaluación de los alumnos y alumnas, para que puedan evaluar su desempeño,

23 Johnson D., Johnson R. y Holubec E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires. Editorial Paidós.

tanto sus aciertos como sus errores, para enmendarlos y no volver a cometerlos. Es necesario que se les dé el tiempo necesario para reflexionar y procesar la calidad de su cooperación. Cada grupo y cada alumno debe recibir una retroalimentación sobre cómo logró desempeñarse, esto los motiva y los ayuda a sentirse capaces de rendir aún más en el futuro. Al final, cada grupo podrá establecer nuevas metas de crecimiento para las próximas tareas. También podrán festejar sus logros, se sentirán apreciados y respetados, esto provocará en ellos mayor entusiasmo para continuar aprendiendo y trabajar en grupos cooperativos.

En cuanto a la evaluación que realiza el maestro, deberá hacerla enfocándose en los procesos de aprendizaje. Tradicionalmente, se realizaba con una prueba escrita. Hoy, ésta no se descarta, pero se está haciendo hincapié en evaluar los resultados mediante mediciones del desempeño, para que demuestren qué es lo que son capaces de hacer con lo aprendido (puede ser a través de una redacción, una exhibición, la realización de un video, un proyecto de ciencias, entre otros). Al evaluar, se deben evitar las comparaciones entre los distintos niveles de rendimiento de los niños y niñas, ya que puede afectar su autoestima, su motivación y hasta su aprendizaje.

La implementación del trabajo cooperativo goza de muy buena aceptación entre los estudiantes, ya que les permite trabajar de una forma más autónoma, activa y participativa. En general, también tiene buena aceptación de las familias, pero es importante explicarles con claridad que se aprende mejor cuando se lo hace junto al otro. Muchas familias han sido educadas con el modelo competitivo y exigen a sus hijos e hijas que saquen las mejores notas. Hay que romper esas barreras, enfocarse en cómo los alumnos y alumnas están progresando y logran aprender de otra manera. Con el trabajo en equipo, se logra la inclusión de todos y todas, se aprende a respetar la diversidad.

La puesta en marcha del trabajo cooperativo requiere una adecuada preparación y capacitación docente, para que logren profundizar sus competencias en las nuevas prácticas pedagógicas.

Institucionalmente, también es necesario crear una cultura colaborativa y romper el aislamiento de los y las docentes. Durante mucho tiempo, los maestros y las maestras trabajaron

en forma aislada de sus colegas dentro de su aula y planificando solos.

En la actualidad, se sabe que el trabajo en equipo es mucho más efectivo. *“Para favorecer la cultura de colaboración es necesario que los equipos directivos organicen el trabajo escolar con tiempos y medios para que las y los docentes colaboren entre sí”* (Vaillant y Manso, 2019)²⁴. El equipo de conducción debe orientar y motivar al equipo docente, promover el trabajo colectivo de manera formal, garantizando condiciones espacio-temporales para que los maestros y las maestras puedan planificar juntos, compartir experiencias, reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, analizar casos de estudiantes y pensar soluciones.

Calvo (2014) afirma que las prácticas colaborativas en las escuelas son efectivas porque *“docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan porque no sólo su actuación individual, sino la de todo el colectivo, se realice bien”*.²⁵ Por eso se deben producir en la escuela las condiciones necesarias para que el trabajo cooperativo tenga lugar. La sociedad actual requiere de estrategias colaborativas y trabajo en equipo. La escuela no puede permanecer ajena a esas demandas. La implementación del trabajo cooperativo en el aula demanda mucho esfuerzo, pero vale la pena.

El sistema educativo debe continuar cambiando en pos de nuevos tipos de enseñanza, en los cuales se valore la cooperación, la creatividad, el pensamiento crítico y el respeto a la diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe. Panamá. UNICEF.

24 Vaillant, D. y Manso, J. (2019). Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Aprendizaje Colaborativo. Santiago de Chile. SUMMA.

25 Calvo, G. (2014). Desarrollo Profesional Docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En UNESCO-OREALC. Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Santiago de Chile. CEPPE y UNESCO.

- Calvo, G. (2014). Desarrollo Profesional Docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En UNESCO-OREALC. Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Santiago de Chile. CEPPE y UNESCO.
- Johnson D., Johnson R. y Holubec E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires. Paidós.
- Muñoz-Repiso, A., Martín, A. y Payo, A. (2012). La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. Revista complutense de educación, 23(1), 161-188. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.
- Vaillant, D. y Manso, J. (2019). Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Aprendizaje Colaborativo. Santiago de Chile. SUMMA.



TRANSITANDO CAMINOS HACIA UNA ESCUELA PLENA DE POSIBILIDADES EDUCATIVAS

KARINA TEJEDOR

Partiendo de la frase del Doctor Carlos Skliar, quien menciona que la escuela es un lugar de comunidad y no sólo de educación individual, relacionamos a las instituciones educativas con la construcción de lo común, no desde la idea de homogeneidad sino desde las diferencias que cada uno y cada una aporta.

Se trata desde esta perspectiva, de repensar a la educación como parte de una utopía, de una esperanza de una vida en común para todos y todas, utopía que tensione los límites de lo que hoy vemos imposible, para abrir caminos de posibilidad, de esperanza de vidas más dignas para todos y todas. Se hace imprescindible pensar en una escuela plena de posibilidades educativas para todos y todas los que la habitamos.

Nos proponemos como punto de partida reflexionar acerca de otros de los conceptos de Skliar, los cuales se relacionan estrechamente con la premisa que considera a la escuela como lugar de comunidad.

En este sentido, hacemos referencia a la alteridad y la otredad, y ello nos lleva a preguntarnos qué entendemos por cada uno de esos términos, cómo interpretar y comprender esos conceptos y de qué manera influyen, intervienen e interjuegan en el proceso educativo, vinculados a una concepción de pedagogía inclusiva, encolumnada en uno de los ejes de la política educativa actual, y al reconocimiento del otro/a como sujeto de derecho a la educación.

Se plantea así un enfoque complejo para pensar y re-pensar nuestras prácticas como educadores y educadoras, reflexionando acerca de cómo incluimos o excluimos a nuestros alumnos y alumnas, a partir de nuestra disposición y disponibilidad corporal, de nuestra gestualidad, de nuestra forma de mirarlos y mirarlas, del tiempo que les dedicamos a sus relatos.

Esto nos debería interpelar a todos los y las profesionales de la educación, en la cotidianidad de nuestra tarea en las aulas, en relación a imprimirles a esos “otros” el carácter de sujetos, aludiendo a la concepción de incluirlos, de darles entidad e identidad, promoviendo a la vez, la misma actitud en el grupo total de alumnos y alumnas.

En el plano discursivo, todos los educadores y educadoras, los integrantes de la comunidad educativa en general, incluyendo también a las familias de nuestros alumnos y alumnas, bregamos por defender el derecho a la educación de cada uno de los niños y las niñas, y destacamos las bondades de enriquecernos a partir de las diferencias individuales que cada uno/a trae consigo.

No obstante ello, tal como reza el refrán popular que afirma que del dicho al hecho, hay un largo trecho, reviste fundamental importancia el poder observar y analizar qué ocurre en realidad en la práctica, cómo opera nuestro comportamiento y cuál es nuestra reacción cuando irrumpe en nuestras aulas una alteridad que no esperábamos, ya sea que se trate de un niño o niña con alguna dificultad vincular o de aprendizaje o que posee alguna patología, o cuando se trata de alumnos o alumnas con familias una procedencia diferente a la nuestra, portadoras de distintas costumbres y pautas culturales.

Cuando ello ocurre ¿favorecemos su inclusión y la convivencia en el aula? ¿Cómo hospedamos a aquellos y a aquellas que tienen un modo de presentación “diferente” a lo que consideramos normal? ¿Los/las reconocemos como iguales? ¿Realmente nos posicionamos en el rol de garantes de su derecho a la educación? ¿Qué importancia adquiere en este proceso la conversación? ¿Nos disponemos física e intelectualmente para escuchar sus relatos? ¿Qué tiempo le dedicamos a esa escucha? ¿Cómo favorecemos la convivencia? ¿Qué dispositivos de andamiaje somos capaces de generar? ¿Qué importancia le damos al hospedar, al conversar? ¿Reinventamos modos de enseñanza diversos y propuestas diversificadas para que los aprendizajes ocurran?.

Todas estas cuestiones nos atraviesan de manera frecuente en nuestras escuelas, y nos obligan a transitar un camino novedoso en tanto original, en búsqueda de nuevas alternativas de abordaje. Nos mueven a volver a centrarnos y focalizarnos en la especificidad de la escuela y en su misión central, lo que

supone brindar una enseñanza de calidad para el logro de aprendizajes significativos por parte de todos/as los/as alumnos/as. Una escuela con justicia social, que implica poder brindar no a todos/as lo mismo, sino a cada quien lo que necesita, cumpliendo con nuestra función de ser garantes del derecho constitucional de aprender, cuidando las trayectorias escolares de nuestros alumnos y alumnas.

Cuestiones que nos obligan a revisar y transformar prácticas, a proponer tiempos y espacios que habiliten nuevos modos de pensar el aprendizaje, la enseñanza, las formas, tiempos y estilos de aprender, de ser y estar, de habitar y habilitar espacios que alojen, que se generan a partir de una decisión pedagógica, de la intervención docente, desde una postura ética y estética.

Cuestiones que nos obligan a escribir, a borrar y reescribir, a conversar con otros y otras, apostando a la construcción colectiva y en comunidad. Tal como afirma Teresa Punta, nos mueve la idea de que pensar siempre es con otros, y aprender también lo es. En consecuencia, creemos que construir y pensar nuevos horizontes posibles, también requiere de lo colectivo.

En coherencia con ello, uno de los conceptos a los que hace referencia Paulo Freire es a la noción de propia incompletud, de carencia, carencia que lleva a la necesidad de otros. Y en este sentido, será necesario construir convivencia al interior de la escuela, para que se convierta en una institución con sentido de pertenencia, en la que todos y todas quieren estar. Pero también nos mueve la necesidad de promover una articulación exógena, tejiendo redes con otras instituciones, conformando equipos de trabajo basados en la cooperación, en la colaboración, en la reflexión y posterior acción, generando espacios de pensamiento con y sobre los otros/as, para producir saberes propios y con sentido, para sostener y potenciar las prácticas, especialmente en los tiempos actuales de liquidez y desmoronamiento de las instituciones, ya que las prácticas aisladas no habilitan transformaciones que se expandan.

Continuaremos entonces la reflexión definiendo ciertos términos y conceptos, a modo de elaborar un marco teórico conceptual, analizando el posible entramado que puede darse entre los distintos núcleos temáticos, y cómo se vislumbran y operan en la práctica pedagógica, en la que el tiempo de las

urgencias y de la inmediatez le quita tiempo a lo importante, y a lo que debe ser pensado y analizado con detenimiento.

Para comenzar podemos afirmar que el término “alteridad” se enmarca en una concepción filosófica. El vocablo “alter” se refiere al otro desde la perspectiva del “yo”. El concepto de alteridad, por lo tanto, se utiliza en sentido filosófico para nombrar al descubrimiento de la concepción del mundo y de los intereses de un “otro” u otra.

Desde el punto de vista del ámbito educativo, ese otro – en realidad esos “otros”- van a compartir el espacio áulico. Es decir que van a formar parte de la convivencia en términos educativos. El “otro” irrumpe, perturba desde la exterioridad, nuestra interioridad.

Y debemos, como educadores, conferir a ese “otro” el carácter de sujeto.

Ahora bien, ¿qué implica convivir? Si nos remitimos al diccionario, convivir es vivir o habitar con otros en un mismo lugar. En el tema que nos ocupa, ese mismo lugar es el espacio áulico educativo, en el que transcurre la escolaridad, en un tiempo en el que, en su carga horaria, para muchos/as niños, niñas y educadores supone un lapso mayor al que comparten conviviendo en sus casas con sus familias.

Tal como plantea Carlos Skliar, desde hace algunos años se ha adaptado la expresión “estar juntos”, en el ámbito escolar, para hacer referencia a procesos pedagógicos y comunitarios con una impronta más bien filosófica o ética, que normativa. Y ese “estar juntos” en las relaciones sociales, educativas y culturales, en estos tiempos no puede pensarse como un espacio en el que reina la pura armonía y en el que no se encuentran fisuras. El mencionado autor sostiene que *“la convivencia tiene que ver con un primer acto de distinción, es decir, con todo aquello que se distingue entre los seres y que es, sin más lo que provoca contrariedad.*

Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia. Y la convivencia es “convivencia porque hay inicial y definitivamente, perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos”.

Esto se relaciona con el concepto planteado precedentemente sobre alteridad, ya que el mismo tiene que ver con la irrupción, con lo imprevisto, con la alteración y

perturbación, con lo que se diferencia de las relaciones pretendidas como de calma, de quietud, de armonía y de no conflicto.

Y resulta pertinente señalar que en las instituciones educativas, no existe el “no conflicto”, muy por el contrario, el mismo es constitutivo de la institución escolar y de las relaciones atravesadas por los vínculos. La cuestión radicará en la forma en la cual se gestione dicho conflicto, es decir, si se lo niega e ignora, si se lo minimiza, si se lo deja que siga su proceso de escalada, o si por el contrario, se lo identifica y reconoce, abordando su tratamiento de manera constructiva y positiva, gestionándolo, considerándolo como una oportunidad de crecimiento y aprendizaje, tanto institucional como personal, desde el punto de vista profesional.

Consideremos ahora el concepto de hospedar, cuyo significado remite al de recibir y acoger temporalmente a alguien en la propia casa. Si tenemos en cuenta la alteridad de los sujetos, deberíamos recibirlos en el ámbito educativo, aceptarlos, reconocerlos, y emprender el proceso de enseñanza sin intentar despojarlos de su propia alteridad. Se trata de trabajar acerca de la responsabilidad que implica como docentes habitar en la escuela, y de dejar marca subjetivante y huella pedagógica en nuestros alumnos y alumnas.

Tomando las palabras brindadas por Skliar en la Conferencia *“Educar a todos significa educar a cualquiera y a cada uno”* (Universidad de Málaga – Año 2013) *“no podemos enseñar para excepciones. Debemos reconocer como iguales a cada uno de nuestros alumnos (...) en un gesto corporal de reconocimiento a través de la mirada, de dar paso, de habilitar. La forma de mirar determina la forma de relación”*.

¿Cómo se conjuga ello con la conversación?

Siguiendo a Carlos Skliar una conversación comienza cuando se puede, en cualquier momento y jamás se acaba en tanto la memoria suele, frágilmente recomponerla o reconstruirla en trozos que nunca serán transparentes con lo dicho. Una conversación no es lo mismo que un experimento de diálogo, según el cual las partes toman turnos, aguardan, preguntan y responden con una alternancia serena.

“Una conversación es la unidad mínima de una comunidad de amistades, cuya síntesis es la afección, el tumulto, la

superposición, el desborde. Una conversación no tiene un tema específico.

Si de verdad se conversa, enseguida el tema se deriva hacia la deriva y su resultado es siempre la perplejidad al preguntarnos ¿de qué estábamos conversando? Una conversación es un conglomerado de rostros, gestos, voces y silencios. Es el cuerpo quien conversa, no el conocimiento previo. Una pregunta arquea el cuerpo, y una posible respuesta lo inclina hacia adelante. Las palabras inesperadas sacuden, despiertan, encienden, ofenden, desesperan. Una conversación es lo contrario del “porque lo digo yo”. El yo no tiene ninguna trascendencia en la conversación porque se diluye en la potencia del nosotros”

Ahora bien, ¿cómo se conjugan los conceptos de alteridad, convivencia, hospedar, escuchar y conversar con un nuevo modo de enseñar basado en el reconocimiento de cada uno y cada una de nuestros alumnos y alumnas como sujetos de derecho?

Aquí podemos referirnos a conceptos de la pedagogía de las diferencias, que consiste en una forma de entender la pedagogía creando nuevas formas de pensar y enseñar, a partir del relato del otro, como escucha y como forma de estar atento y atenta a la alteridad.

Si no hay conversación, no hay educación, no hay pedagogía.

Ello supone estar atento y disponible al otro, “correr” o quitar el velo de la idea de lo normal, cuyo efecto es expulsar lo diferente y excluir de nuestra visual aquello que molesta a la vista. Cuando el otro es existencia se trata de establecer la conversación, y se le otorga el tiempo para que nos cuente quién es, cómo es, qué le pasa, qué cosas le hacen bien, qué le gusta hacer, qué lo afecta, qué le preocupa, qué sueña, qué desea, qué espera...

Si otorgamos el tiempo necesario para conversar, damos el tiempo para contarnos quiénes somos. Si no aparece ese tiempo, surge la necesidad de lo normal, y de juzgar al otro/a, desconociéndolo en su subjetividad, obturando ese encuentro necesario para que el aprendizaje suceda.

Como profesionales de la educación, tenemos el desafío de reconocer a cada uno de nuestros alumnos y alumnas, de

conferirles el carácter de sujetos, reconociéndolos en su singularidad, en su individualidad y en su particularidad.

No debemos perder de vista que el modo de mirar determina la forma de relación.

Debemos asumir nuestra responsabilidad como educadores y educadoras, de no “matar ni manchar” con la mirada, al decir de Skliar, sino que, por el contrario, debemos aprender a mirar con buenos ojos y con mirada limpia para poder dar paso, para habilitar y reconocer al otro como igual, ya que educar es un gesto inicial de igualdad. Y esto se afirma en la responsabilidad de un deseo de convivencia.

El desafío para lograrlo es repensar el tiempo y el valor que, como docentes, otorgamos a los relatos del otro/a, a la conversación, para que desde su alteridad podamos darles existencia a nuestros alumnos y alumnas, entendiendo así la pedagogía como escucha, como forma de estar atentos y atentas; cuestión que, sin lugar a dudas, mejorará la convivencia y los modos de enseñar.

En un proceso de reflexión, de interpelación continua, de deconstrucción y reconstrucción, pensar nuestro trabajo escindido de las urgencias, exigencias y demandas permanentes, pensarlo como un espacio para trabajar a gusto, respetando el tiempo de los niños y niñas, el tiempo de la conversación, el tiempo de la escucha y el tiempo del silencio.

Respetar el tiempo de los ciclos, los procesos, la naturaleza y los propios ritmos internos.

Tiempo que nos permita detenernos a contemplar, a pensar, a admirar, a conversar, a escuchar, a disfrutar, a sentir.

Generarnos tiempo libre para cultivar el arte de la vida, el arte del pensar y el arte de enseñar.

Salirse del tiempo utilitario y crear un tiempo en apariencia inútil, sin provecho, un tiempo porque sí, para nada, un tiempo detenido, sin novedades.

Parafraseando a María Elena Walsh en su poesía: “un tiempo no apurado, un tiempo de jugar, un tiempo de conversar, en tiempo de escuchar, un tiempo de mirar, de anidar, de cobijar, de alojar, de hospedar, de enseñar y de aprender, que es el mejor”.

“Educar es sentir y pensar no apenas la propia identidad, sino otras formas posibles de vivir y convivir. Si ello no ocurriera en las escuelas, probablemente el desierto, el páramo, la sequía, ocuparían todo el paisaje de los tiempos por venir”.

Carlos Skliar

BIBLIOGRAFÍA:

- DUSSEL, I. SKLIAR, C (2015) “Sola, fané y descangayada. Conversaciones sobre la escuela”, Buenos Aires, Argentina, FLACSO.
- SKLIAR, Carlos (2018) “Conversar como metodología de pesquisa”, Río de Janeiro, Brasil, Editorial Ayvu.
- SKLIAR, Carlos (2018) “Minorías, educación y comunidad”, Universidad de la República.
- SKLIAR Conferencia “Educar a todos significa educar a cualquiera y a cada uno” (Universidad de Málaga – Año 2013).
- SKLIAR, Carlos (2010) “Si no puedo conversar, no puedo enseñar. Acerca de la convivencia como encrucijada educativa” en Cuadernos de Pedagogía N° 399, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Buenos Aires, Argentina.



LA DIVERSIDAD HABITADA EN LA SINGULARIDAD Y LOS DERECHOS

LUCIANA IANNELLO

La educación desde una perspectiva de derechos, es desde donde se plantea pensar y reflexionar las prácticas áulicas de los alumnos y docentes en relación a la diversidad, educación y el encuentro dentro del aula con miradas reflexivas y acciones que permitan construir igualdad de oportunidades, habitar el proceso de singularidad y sobre todo recordar los derechos.

No es solo una mera transmisión de conocimientos en relación a la temática, sino que trata de abrir espacios que sean planificados, para dar lugar a la opinión, expresión, el compartir modos de ser, de pensar y de vivir fuera de la escuela.

Buscar las formas de unir la teoría con la práctica donde sea una planificación abierta: a los intercambios, a las historias y desde que lugar es para el docente; una posición minorizante o universalista para tomar su postura.

Pensar qué le pasa al docente frente a estas temáticas, cómo se prepara para hacer frente a las pedagogías de la ignorancia, qué miedos le florecen en relación a la autonomía corporal, a actos y problemáticas sociales que conllevan dentro de esas vivencias, cómo se siente promover y legitimar modos normativos de la experiencia del género y cómo tratan ante las políticas de desconocimiento en la heterosexualización. Cómo imaginan la construcción de un discurso para no alterar la resonancia de lo que se quiere exponer, pensar las pedagogías que impliquen a todos y que puedan permitir discursos menos normalizadores acerca de los cuerpos, con la capacidad para la libertad retomando y presentando los derechos civiles y que el derecho a una información adecuada esté presente. Vinculando a la sexualidad tanto con el dominio imaginario como con el dominio público.

Tomar los derechos humanos en el enfoque de la educación, para **asegurar a todos los niños una educación de calidad que respete y promueva su derecho a la dignidad y a un desarrollo óptimo**. La Ley N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niñas/os y Adolescentes, implica

pensarles en materia de sexualidades donde la violencia abusos o el uso de palabras pueden alterar el sentido.

Pensar en sexualidad implica retomar las teorías sexuales, para abordar conceptualizaciones, observar la sexualidad por fuera del ámbito cultural e imaginar la sexualidad con el permiso a la curiosidad extendiéndose más allá de los límites genitales con efectos de exclusión y normalización.

Repensar la educación efectiva, donde la sexualidad se explica en forma de prevención de enfermedades de transmisión sexual, para llevar conocimiento a los estudiantes y superar el modelo tradicional homogeneizador con conocimiento amontonado y almacenado sin lugar a réplica o intercambio, para pasar a un modelo de perspectiva diversidad e igualdad de oportunidades para todos, reconociendo las diferencias iniciales como base para partir a pensar un currículum.

¿Cómo pensar las aulas heterogéneas organizar y definir la enseñanza para que los alumnos construyan aprendizajes significativos?

Poner en juego los sentimientos y pasiones del docente frente a sus alumnos mostrándose auténticos, hoy en día, puede considerarse como una reestructuración y nuevo descubrimiento de pensar la mente y el cuerpo.

Algunos puntos en los cuales es necesario pensar: desarmar esas pedagogías de la ignorancia y reinventar los cuerpos dañados, como interpretar los afectos y vivirlos desde nuestra corporalidad, las prácticas pedagógicas, las normas institucionalizadas y legitimadas en relación al género, los modelos hegemónicos. Va a permitir al docente, a los alumnos, a las familias y la institución escuela reflexionar la legalidad y las condiciones del presente en los modos de conocimiento del cuerpo y los afectos.

En este sentido, la heteronormatividad edifica socialmente la lectura de los cuerpos, donde incluye lo infame, lo indecible, aquello cuyo solo nombre produce espanto, indignación, escándalo o corrupción de la estructura social y las buenas costumbres. Así, la discriminación por identidad sexual y de género provocan a nivel social el ocultamiento, la estigmatización y el hostigamiento.

Concebir a los niños como seres con derechos, tal como lo dispone la Ley N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niñas/os y Adolescentes, implica pensar en materia de sexualidades. Dado puntualmente acerca de este tema, donde muchas veces el silencio, la omisión, la falta de escucha, el discurso del peligro, del abuso y de la violencia y el retaceo de información quitan posibilidades.

Con base en los derechos desde donde hay partir para vivir, sentir y habitar la corporalidad, implica una fuerza emancipatoria que comprende la lucha por los derechos.

Como una lucha por las palabras. Poner énfasis en desaprender las formas heterosexualizadas del pensar, mirar, sentir e interrogar, se trata de relacionar la lucha contra el racismo, los privilegios de clases sociales, los criterios de normalidad corporal, y otras coordenadas de desigualdad social, visual y erótica. Superando lo correcto e incorrecto, sino reivindicando la construcción de estas complejidades sin extremos, re articulando el discurso teórico y la práctica.

La minorización obliga a los educadores a percibir a la homosexualidad como una categoría separada y discreta, relevante sólo para las personas homosexuales. Desde una posición diferente, quienes toman la orientación universalizante abordan la división entre heterosexualidad y homosexualidad como una construcción particular y como un asunto de importancia determinante y continúa en la vida de las personas, en todo el espectro de sexualidades.

Por eso el docente se debe plantearse desde qué posición se va a trabajar con sus alumnos, deben comenzar a tomar una posición más universalizadora sobre la sexualidad en general y sobre la homosexualidad en particular.

Los discursos dominantes de la heterosexualidad contienen sus propias ignorancias acerca de ambas: homosexualidad y heterosexualidad. Según Sedgwick, la pregunta pedagógica que habilitan las perspectivas de minorización y de universalización es: “¿En la vida de quiénes la definición homo/heterosexual es una cuestión de continua centralidad y dificultad?”.

El trabajo bajo estas premisas va a estar puesto en repensar la representación de los cuerpos y los discursos de la identidad, el conocimiento y el poder cultural que circulan en las escuelas y transformar el dispositivo de saber/poder, asumiendo los

riesgos que posibilitan el abrir una nueva dinámica de las fronteras con el respeto y la plena aceptación de la manifestación peculiares, única e irrepetible de los procesos y funciones de la sexualidad en cada persona, siempre que los asuma de manera responsable.

Proponer un currículum donde al pensar el aprendizaje desde la plasticidad que lleva incorporar también el desaprendizaje, implique la pasión por la ignorancia y dentro del dispositivo que Foucault denominó de saber/poder/placer.

El docente necesita estar capacitado para preguntarse cómo su contenido pedagógico afecta la curiosidad de sus alumnos y la relación con ellos, la incertidumbre de sus exploraciones y para tener oportunidades para averiguar la extensión y los sorprendentes síntomas de su propia ansiedad.

Frente a los desafíos que implican, dar asistencia a los alumnos con el objetivo de que puedan atribuir significados personales a los aprendizajes (porqué y para qué) y se desempeñen de forma cada vez más autónoma, es donde el vínculo entre los actores entra en juego.

La relación de confianza, de trabajo compartido y construcción conjunta de conocimientos, la apertura a la escucha, dependen de cómo el docente crea una atmósfera de trabajo y confianza con estrategias que estimulen a sus alumnos. Sería el trabajo en aulas heterogéneas, donde previamente el docente planifica cómo llevar a la clase y organizar el trabajo de enseñanza aprendizaje. Piensa en cómo va a proponer situaciones-problemas para ofrecer y/o alentar la búsqueda de información con el fin de lograr una tarea de aprendizaje, siempre partiendo o considerando el contexto, para llegar a promover acciones y generar mayor nivel de complejidad. Valorando las fortalezas de sus alumnos, negociando en otras oportunidades para armar contratos, utilizando diferentes herramientas y recursos que ayuden a los contenidos planificados a desarrollarse.

Pensar el currículum desde La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) refuerza y amplía todavía más el concepto del derecho a la educación. Alcanzar la prestación de servicios, en el desarrollo de capacidad y la promoción bajo los principios de universalidad y de equidad compatible con la dignidad del niño. De donde emanan las

desigualdades, el acceso y la calidad, la equidad y eficacia, la universalidad y diversidad y las prioridades y compromisos.

Al hablar de diversidad humana hay que tener en cuenta las particularidades intrínsecas, distintivas, la identidad psicológica inherente a cada persona, hombre y mujer, sus orígenes socioculturales, étnicos, su credo, religión, sexo, raza, personalidad, que permite dar un lugar particular para identificarlo y distinguirlo de otros individuos o grupos específicos.

También es necesario integrar la educación intercultural, tomando conciencia del propio bagaje cultural, analizarlo críticamente y reconstruirlo sobre nuevas bases.

En función de la diversidad sociocultural, las diferencias de sexo, género, etnia, religión, serán motivo de inclusión, incorporando lo que sea necesario para lograr una auténtica integración. Como estrategia para efectivizar la inclusión de lo diverso es incorporar, integrar, la reflexión y la autocrítica acerca de los valores y actitudes que tenemos incorporados, naturalizados, como sociedad.

Por ello mismo, es necesario tener claro que la aproximación de los niños/as a estas temáticas no se inicia cuando entran a la escuela, sino que, de manera espontánea o intencional y planificada, se inicia en el grupo familiar y social.

Donde se desarrollarán los valores propios de la interculturalidad: diálogo o encuentro, respeto, cooperación, solidaridad, igualdad de derechos... La tarea docente contiene un aspecto intencional, un objetivo concreto, una manera en la que opera, la forma en que los ejecuta y los métodos que utiliza. Estas tareas agrupan todos los elementos esenciales del proceso pedagógico, que dan cuenta del interés acerca de los conocimientos que pone en juego un educador en su práctica cotidiana y cómo se desenvuelve en cada caso en particular.

Respecto de la utilización de estrategias pertinentes para trabajar con los contenidos propuestos tenemos que saber que no existe una receta única. No consiste en enunciados teóricos que hay que memorizar, sino en principios de relación interpersonal que hay que vivenciar y promover

Es por esto, necesaria la reflexión continua, la evaluación docente individual, entre docentes para no caer en lugares

comunes de decir “lo que se debe hacer”, sino estar capacitado permanentemente y trabajar junto a colegas.

Los chicos y chicas requieren respuestas acordes a su edad, a su nivel evolutivo, a sus contextos de vida, que sean concretas, que eviten prejuicios y estigmatizaciones, que consideren los saberes previos y representaciones y que por supuesto posibiliten hacerse nuevas preguntas.



TRANSFORMAR LA DIDÁCTICA CLÁSICA Y EL CURRÍCULUM PRESCRIPTO EN PRÁCTICAS INCLUSIVAS

FERNANDA GABRIELA RODRIGUEZ

El actual sistema educativo fue diseñado y concebido en la cultura intelectual de la Ilustración del siglo XVIII y en las circunstancias económicas de la Revolución Industrial.

Antes de mediados del siglo XIX, no había sistema educativo público. Una persona solo podía acceder a la educación en caso de tener dinero.

Cuando la educación comienza a ser pública, ciertos sectores estaban en contra argumentando que los niños que vivían en las calles y de clase obrera no eran capaces de aprender a leer y escribir y por lo tanto no tendría sentido malgastar dinero y tiempo en mandarlos a la escuela.

El sistema educativo fue así, desarrollándose sobre una serie de supuestos sobre la estructura y capacidad social. La verdadera inteligencia consistía en la capacidad de razonamiento deductivo, el conocimiento de los autores clásicos y la memorización de sus nombres.

La escuela, durante mucho tiempo fue diseñada sólo para unos pocos. El colectivo de personas con discapacidad, mujeres y determinados grupos étnicos y clase social eran marginados.

En ese sentido, un hecho positivo fue el surgimiento de la educación especial, ya que reconoció la necesidad de la educación especializada para las personas con discapacidad: maestros especialmente preparados, programas diferentes a los de la escuela común, procedimientos para optimizar los aprendizajes, materiales específicos, y establecimientos propios destinados a la educación especial.

Todas esas novedades generalizaron una mejora de la situación por su especificidad.

Sin embargo, este modelo educativo entró en crisis cuando las escuelas especiales se convirtieron en las receptoras de todos los alumnos que el sistema educativo “común” rechazaba. Este rechazo (a quienes presentaban “más dificultades” o simplemente no se ajustaban a los estándares de “normalidad” cultural vigente) implicó que los alumnos con discapacidad o simplemente, que no se ajustaban a la propuesta de la escuela, fueran derivados a las escuelas especiales. De esta manera, la segregación y marginación de los alumnos respecto a las pautas sociales y culturales generales se convirtió en un aspecto dominante que caracterizó a los establecimientos de educación especial.

Las investigaciones realizadas sobre programas educativos segregados subrayan los efectos negativos de la aplicación de los mismos. Por otro lado, cuando las estrategias didácticas utilizadas en aulas con alumnos con discapacidad integrados no se adaptan al alumno suelen convertirse en versiones “diluidas” del currículo ordinario: se recortan contenidos, se permite que otros hagan las actividades por él, no se le exige, haciendo “como sí”. También ocurre que esos programas escolares plantean una secuencia rígida de pasos evolutivos sin adaptarlos a las necesidades funcionales del alumno. Y lo que ocurre en estos casos es que los estudiantes no mejoran sus habilidades y el aula integrada se convierte en un nuevo modo de segregación.

La integración de personas con discapacidad aparece ligada al concepto de normalización.

La esencia de la normalización no residía en un programa determinado de tratamiento, sino en proporcionar a las personas “devaluadas socialmente” la dignidad completa que les correspondía por derecho propio.

El sistema educativo respondía a un mandato de homogeneización y eliminación de las diferencias, apoyado en una tradición normalizadora -las “Escuelas Normales”- en el cual las diferencias, con frecuencia, están relacionadas con “el déficit”.

El concepto de inclusión, en cambio, presume que es la escuela la que debe dar respuesta a la diversidad. El supuesto del cual se parte es que hay que modificar el sistema para dar respuesta a todos los alumnos, en vez de entender que son los alumnos los que se tienen que adaptar al sistema.

La nueva mirada de la educación, es la educación inclusiva, esta implica que todas las personas de una misma comunidad aprenden juntas independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o cualquier discapacidad.

La escuela inclusiva no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

La escuela común tal como la conocemos hoy en día, abre sus puertas a todas las personas, pero ese solo gesto no es suficiente.

Para que la escuela común sea realmente inclusiva es necesario comprender que educar no se trata de que todos los alumnos lleguen de la misma manera y al mismo tiempo a los mismos precisos conocimientos, ni tampoco de brindar las mismas estrategias de enseñanza para todos. (...) *“implica modificar sustancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades”.* (UNICEF/UNESCO)

Carlos Skliar dice: *“(...) cabe aquí la pregunta acerca de quién es el problema pedagógico en relación con las diferencias, con todas las diferencias. La respuesta es muy simple: el problema es de todos, a cada instante. No es del “diferente”, no es del maestro, no es de las familias, no es de los otros alumnos. Por tanto, estas propuestas deben suponer el hecho de repensar todo el trabajo -o la ausencia de trabajo- en torno de las diferencias, de las diferencias conocidas y de las desconocidas”.*

El paradigma de la inclusión educativa adopta una perspectiva social-pedagógica, que supera la concepción de *“sujeto con necesidades educativas especiales”*, dando lugar al análisis de las dificultades en relación con un determinado contexto de enseñanza.

No se trata de dificultades inherentes al sujeto, sino que lo son en determinadas condiciones y podrían no serlo si estas varían.

Desde este paradigma, es necesario eliminar, diluir barreras, los obstáculos que contribuyen a la dificultad, para poder brindar los apoyos y ayudas necesarios.

Por todo ello, existen diferentes dispositivos pertenecientes al Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y externos a él que se destinan a apoyar a los/as alumno/as que cursan en los establecimientos comunes sobre la base de adaptaciones curriculares, desde el paradigma de la inclusión.

La Dirección de Educación Especial y la Dirección de Educación Común ofrecen recursos dentro del Nivel Inicial y Primario Común que posibilitan la inserción educativa en escuelas comunes de niños/as con discapacidad o restricciones cognitivas, conductuales, sensoriales o motoras.

El objetivo de estos dispositivos de apoyo es favorecer la inclusión en las escuelas comunes de aquellos niños/as que presentan restricciones o dificultades en la apropiación de contenidos o en la posibilidad de constituirse como alumnos.

Puede considerarse que la presencia sostenida de estos dispositivos incide en una revisión de las prácticas docentes y de algunos aspectos de la organización y la propuesta pedagógica de la escuela.

Las **normas** que regulan la solicitud de las configuraciones de apoyo son la Disposición N° 32-DGEGE-09 y su modificatoria Disposición N° 39- DGEGE-09. Los dispositivos son los siguientes:

Dispositivos de la Dirección de Educación Especial:

Maestro/a de Apoyo Pedagógico

Trabaja en las escuelas comunes del Nivel Primario en el espacio del aula común con alumnos/as que presentan modalidades de aprendizaje que implican el desarrollo de estrategias pedagógicas para la atención de la diversidad.

Maestro/a de Apoyo Psicológico –MAP

Son docentes psicólogos o psicopedagogos cuyas intervenciones se realizan en casos de niños/as que concurren a escuelas primarias comunes y necesitan de manera transitoria sostenerse en una relación

uno a uno con un adulto para facilitar su inserción y/o inclusión a la vida institucional.

Centro Educativo de Recursos Interdisciplinarios-CERI.

Compuesto por docentes psicólogos o psicopedagogos cuyas intervenciones se realizan en casos de niños/as que concurren a escuelas primarias comunes y necesitan de manera transitoria sostenerse en una relación uno a uno con un adulto para facilitar su inserción y/o inclusión a la vida institucional.

Gabinetes Centrales

Se trata de cuatro Gabinetes constituidos por equipos interdisciplinarios cuyo objetivo es orientar la trayectoria escolar de niños/as, y jóvenes con discapacidad, o algún tipo de restricción conductual o cognitiva, a fin de definir la modalidad escolar más adecuada.

Asistentes Celadores para alumnos/as con Discapacidad Motora – ACDM

Su contribución tiende a garantizar la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad motora en las diferentes modalidades y niveles del sistema educativo que lo requieran, con prioridad en la Educación Primaria y Media.

Intérpretes de Lengua de Señas argentinas

Buscan integrar a los/as alumnos/as con discapacidad auditiva en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo que lo soliciten a través de la presencia de un intérprete de Lengua de Señas Argentinas. Los intérpretes de LSA, tienen como objetivo facilitar la transmisión de los contenidos curriculares y ser agentes de comunicación e integración entre las personas sordas hablantes de Lengua de Señas Argentina y las personas oyentes hablantes del español.

Equipos de Orientación Escolar-EOE

Los Equipos de Orientación Escolar-EOE- desarrollan tareas de prevención, detección, orientación y asesoramiento en las escuelas comunes de los niveles Inicial, Primario, Modalidad Artística e Institutos de Educación Superior y en los Niveles Primario y Secundario de Educación de Adultos y del Adolescente, a través de intervenciones directas e indirectas tanto a nivel de la institución educativa como acciones grupales e individuales. La Ordenanza N°52188-HCD-97 creó el Área de Servicios Profesionales para ser incorporados al Estatuto del Docente de la Ciudad de Buenos Aires. Incorpora texto al Artículo 3º de la Ordenanza N° 40593-HCD-86.

Dispositivos de la Dirección de Educación Primaria Común

Maestro Coordinador de Trayectorias Escolares - MACTE

Son docentes que se desempeñan en las escuelas, acompañando, orientando y promoviendo acciones institucionales que permitan encontrar diferentes formas de fortalecer las trayectorias escolares de los estudiantes en los espacios escolares para mejorar los aprendizajes.

Maestro más Maestro

Es el programa de Zona de Acción Prioritaria que atiende a, en su mayoría, a escuelas de zona sur, con el propósito de disminuir el fracaso escolar de los/as alumnos/as de 1º grado de Educación Primaria Común.

El segundo maestro posee un perfil heterogéneo en la construcción de su rol. En aquellos establecimientos que contienen una matrícula reducida su intervención se divide entre las secciones de primero y segundos grados, en ocasiones tercer grado. Por el contrario, en escuelas con matrícula elevada, dicho maestro atiende solo primer grado –una sección o varias según el caso-. Dicha heterogeneidad sostiene la necesidad de producir un proceso continuo de alfabetización durante los tres primeros años de escolaridad.

Grados de Nivelación y Aceleración

La organización de grados de Nivelación y grados y grupos de Aceleración se propone el abordaje de los problemas de los/as niños/as que están fuera del sistema educativo o cursan la escuela primaria con sobreedad.

Los grados de Nivelación fueron creados por Resolución N° 2429-SED-03 y su objetivo central es la inserción y/o reinserción a la escuela de niños/as que nunca ingresaron, que abandonaron la escolaridad primaria o muestran sobreedad para reingresar al grado correspondiente.

Dispositivos de Obras Sociales

Acompañante Profesional No Docente -APND

Acompañar al alumno/a durante su permanencia en la escuela y las actividades que se desarrollen, dentro y fuera del aula, en el caso de salidas educativas o plan de recreación o natación, así como actividades de higiene y alimentación. A tal fin elaborará y presentará a la dirección de la escuela un plan de trabajo individualizado orientado a apoyar al alumno/a en la organización de su aprendizaje y participación, contribuyendo a alcanzar los objetivos de integración y su progresiva autonomía.

A pesar de que la UNESCO (1994) propusiera la inclusión como el modelo a seguir para la atención de los alumnos con

necesidades especiales, la implementación educativa de esta práctica aún está en proceso, ya que es preciso una institución pensada como inclusiva y no accidentalmente como receptora de “otros” que necesitan ayuda.

Para que esto sea posible, se piensa en la modificación de la dinámica habitual de las escuelas. Aún la lógica escolar se basa en que cada docente es responsable de un único grupo de estudiantes, los maestros especiales se encargan de los alumnos integrados, los directivos sólo gestionan y el equipo de orientación retira del aula a los alumnos “con problemas” para trabajar con ellos por separado.

Se espera que los maestros de grado y profesores de las escuelas inclusivas conformen equipos de trabajo junto con el equipo directivo, psicopedagogos, psicólogos y acompañantes terapéuticos, con el objeto de diseñar y llevar a cabo propuestas de enseñanza diversificadas, que logren cumplir las necesidades específicas de los estudiantes, sus intereses particulares, sus formas de aprender.

Por ello, se ve la necesidad de la elaboración de un currículum abierto y flexible y a la vez el trabajo con el mismo, teniendo en cuenta las posibilidades actuales del alumno, atendiendo a sus potencialidades, priorizando la posibilidad de pensar, razonar, discutir, tomar en cuenta lo diverso como una condición necesaria para acompañar a los niños y a las niñas en su singularidad.

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su artículo 24, plasma la obligación de garantizar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras de hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

Para lograr este cometido, según la Convención, es necesario que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones en las que accede cualquier persona; que se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales y de brindar los apoyos que requiera la persona con discapacidad para que ésta pueda gozar efectivamente del derecho a la educación.

La educación inclusiva presenta varios documentos y leyes que apoyan a la inclusión, todos estos tienen como base una educación focalizada en los alumnos, con altas expectativas en el logro de cada uno de ellos, así como en la importancia de su participación.

La virtud de los sistemas inclusivos se centra en minimizar las barreras que impiden o restringen la participación de cada uno de los niños, proporcionando así educación de calidad, ayudando a modificar estereotipos y actitudes discriminatorias y, con todo esto, habilitando a la construcción de sociedades inclusivas.

BIBLIOGRAFÍA:

- Skliar Carlos. (pp 15, 2013) Construyendo una educación inclusiva. Algunas ideas y reflexiones para la transformación de las escuelas y de las prácticas docentes. Ed Noveduc, Buenos Aires (2013).
- Mel Ainscow- Gerardo Echita. La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia. Tejuelo, nº 12 (2011), págs. 26-46.
- Boggino, (2010). Pensar una escuela accesible para todos. Ed. HomoSapiens, Buenos Aires, 2010.
- CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.
- HACIA EL DESARROLLO DE ESCUELAS INCLUSIVAS, UNICEF, UNESCO.





Primera edición: marzo 2024
Ediciones CAMYP
Oruro 1212 (C1243ADB)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
www.camyp.com.ar

 [camyp_ok](https://www.instagram.com/camyp_ok)